

Jukka Vehviläinen

## KUVAUKSIA KOULUTUKSEN KESKEYTTÄMISESTÄ



OPETUSHALLITUS



© Opetushallitus ja tekijä

ISBN 978-952-13-3750-5 (nid)

ISBN 978-952-13-3751-2 (pdf)

Edita Prima Oy, Helsinki 2008

## ESIPUHE

Opintojen keskeyttäminen on koulutusjärjestelmän toimivuuden kannalta kiusallinen ilmiö, jota on pyritty monin tavoin ratkaisemaan vuosikymmenien ajan. Keskeyttäminen vähentää koulutuksen tehokkuutta ja maksaa yhteiskunnalle paljon. Keskeyttämiset aiheuttavat oppilaitoksissa tyhjäkäyntiä ja hidastavat nuorten siirtymistä työmarkkinoiden palvelukseen. Opintojen keskeyttämisessä on kuitenkin kysymys hyvin monimutkaisesta ilmiöstä, eivätkä keskeyttäneet nuoret ole yksi yhtenäinen joukko. Keskeyttäminen on nähtävä myös valintana ja mahdollisuutena, jota ei saisi koulutuspoliittisin keinoin yksipuolisesti estää, kuten tutkija Jukka Vehviläinen artikkelissaan toteaa.

Viiimeisen vuosikymmenen aikana on koulutusjärjestelmän kaikilla asteilla käynnistetty runsaasti kehittämishankkeita, joiden tarkoituksena on tukea opintojen loppuun suorittamista, ehkäistä turhaa keskeyttämistä ja aktivoida nuoria koulutukseen. Hankkeisiin on liittynyt tutkimusta, jossa Jukka Vehviläisellä on ollut keskeinen rooli. Hän on kirjoittanut lukuisia ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen ja nuorten osallisuuteen liittyviä erinomaisia raportteja, joissa on analysoitu ilmiötä ja hanketoiminnan vaikuttavuutta. Tutkimuksillaan hän on osoittanut, ettei tällainen hanketoiminta ole aina ongelmatonta. Erilliset projektit jäävät liian usein irrallisiksi. Toiminta lakkaa, kun projekti päättyy.

Käsillä oleva julkaisu koostuu kolmesta artikkelista, joissa tarkastellaan ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä ja EU:n sosiaalirahaston tuella toteutettujen hankkeiden vaikutuksia. Artikkelit ovat osa Opetushallituksen Tampereen yliopiston Työelämän tutkimuskeskukselta tilaamaa tutkimusta. Ne ovat jatkoa maaliskuussa 2007 julkaistuun selvitykseen ”Kannattavaa opiskelua? – Opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa”.

Tutkimustyön lisäksi Jukka Vehviläinen on toiminut kouluttajana Opetushallituksen järjestämissä koulutustilaisuuksissa, joissa hän on selvittänyt tutkimustuloksiaan ja hankkeissa kehitettyjä hyviä käytäntöjä. Tutkijan kriittisestä otteesta huolimatta, tai juuri sen vuoksi, hankkeissa saadut kokemukset ja tutkimustulokset ovat muuttaneet ammatillisten oppilaitosten toimintakulttuuria positiiviseen suuntaan. Osaamme nyt kohdata ja tukea erilaisia opiskelijoita entistä paremmin. Yhteistyö peruskoulujen ja ohjauksen kannalta keskeisten sidosryhmien kanssa toimii hyvin. Keskeyttämisää on saatu vähemmäksi ja opiskeluvaikeuksiin on löydetty lääkkeitä. Näiden toimien yhteisvaikutuksena ammatillisen koulutuksen vetovoima on samalla kohentunut huomattavasti.

Kiitämme lämpimästi Jukka Vehviläistä vuosikymmenen yhteistyöstä ja tutkimuksesta!

Opetushallituksessa 27.6.2008

Heli Kuusi  
Kouluneuvos

Juhani Pirttiniemi  
Opetusneuvos

# OSA I

## KUKA OLET, MINNE MENET?

Ammatilliset opinnot keskeyttänyt nuori luokkakuvassa ..... 7

**1 JOHDANTO ..... 8**

**2 1960-LUVULTA TÄHÄN PÄIVÄÄN – JOTAIN ERILAISTA, PALJON SAMAA ..... 9**

**3 KESKEYTTÄMISEN NORMAALIUS ..... 10**

**4 KESKEYTTÄJIEN HETEROGEEENISYYS JA TULKINTOJEN MONINAISUUS..... 11**

**5 ONGELMAN LIIOITTELU JA SEN VÄHÄTTELY? ..... 12**

**6 OPINTOJEN KESKEYTTÄMISIIN LIITTYVÄ KYSELY AMMATILLISISSA OPPILAITOKSISSA SYKSYLLÄ 2007 ..... 14**

Kyselyyn vastanneet .....15

Opiskelijoiden tausta .....15

Opintojen valintaan liittyvät asiat .....16

Keskeyttämisen syyt .....17

Keskeyttäminen prosessina .....18

Miten kyselyn tuloksia tulisi tulkita .....19

Kodin perinne ja työkeskeinen elämäntapa .....20

**LÄHDELUETTELO ..... 22**

## OSA II

### LUONNEHÄIRIÖISTÄ PAIKALLISEN HYVINVOINTIPOLITIIKAN KEHITTÄMISEEN

Opintojen keskeyttämisen muuttuneet tarkastelutavat .....	25
<b>1 KESKEYTTÄMINEN SOSIAALISESTI ”TUOTETTUNA” ILMIÖNÄ .....</b>	<b>26</b>
<b>2 TIETO KOULUTUSPOLIITTISESSA PÄÄTÖKSENTEOSSA .....</b>	<b>28</b>
<b>3 KOLME PUHETAPAA KESKEYTTÄMISESTÄ .....</b>	<b>30</b>
Nuoren ja koulutusjärjestelmän kohtaamisongelmat keskeyttämisen selittäjänä.....	31
Vieraantumisdiskurssi .....	32
Keskeyttäminen moniammatillisena haasteena .....	34
<b>4 LOPUKSI .....</b>	<b>36</b>
<b>LÄHDELUETTELO .....</b>	<b>38</b>

## OSA III

<b>ESR-HANKEPOLITIIKKA JA KOULUTUSPOLUN KESKEYTYMINEN</b>	
<b>– hanketoiminnan merkityksen arviointia .....</b>	<b>39</b>
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>40</b>
<b>2 KEHITTÄMISEN, OHJAAMISEN JA VALLAN KÄYTÖN TRIANGULAATIO</b>	
<b>– ARVIOINTI NUORALLATANSSINA.....</b>	<b>43</b>
Tutkija tulee, tutkija menee – vierailuja asianosaisten kentällä .....	45
<b>3 ESR-HANKEPOLITIIKKA KANSALLISEN KOULUTUSPOLITIIKAN</b>	
<b>OSANA .....</b>	<b>47</b>
Mistä löytyy koulutuspoliittinen valta? .....	48
<b>4 ESR-HANKEPOLITIIKKA – INNOVAATIOITA JA KRIITTISTÄ</b>	
<b>REFLEKTOINTIA .....</b>	<b>51</b>
Lisäresurssit ja lisäarvo .....	51
Erityinen ESR-diskurssi ja niihin liittyvät käytännöt.....	51
Innovaatiot ja mahdollisuuksien tasa-arvo.....	52
Kriittinen reflektointi .....	53
<b>5 MAHDOTON TEHTÄVÄ .....</b>	<b>55</b>
<b>LÄHDELUETTELO .....</b>	<b>59</b>

## **OSA I**

### **KUKA OLET, MINNE MENET?**

**Ammatilliset opinnot keskeyttänyt nuori luokkakuvassa**

Ammatillisten opintojen keskeyttämistä on jo kauan pidetty yhteiskunnallisena ongelmana. Tästä syystä myös opinnot keskeyttänyt tai keskeyttämistä miettivä nuori on ollut korostuneen koulutuspoliittisen mielenkiinnon kohteena. Tässä artikkelissa tarkastellaan sitä, millä tavalla opintonsa keskeyttäneet nuoret on määritelty erilaisissa tutkimuksissa, selvityksissä ja lehtiartikkeleissa. Tarkasteltu ajanjakso ulottuu 1960-luvulta aina tähän päivään saakka. Tämä koulutuspoliittinen ”puhe” on yhteydessä siihen, millaiset asiat on tulkittu keskeyttämisen syiksi ja millaisilla toimenpide-ehdotuksilla keskeyttäjien ja keskeyttämisen muodostamaan yhteiskunnalliseen ongelmaan on haettu ratkaisuja. Keskeyttäviä nuoria määrittelevälle puheelle on olemassa omat yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja myös intresseihin perustuvat ehtonsa. Toisaalta keskeyttämiseen liittyvä julkinen puhe myös tuottaa erilaisia ”totuuksia”, joilla on omat seurausvaikutuksensa. Artikkelin lopussa esitellään syksyllä 2007 tehty koikeilu, jonka kautta haettiin kokemuksia keskeyttämisiin liittyvän seurannan kehittämiseksi.

Keskeyttäminen ymmärretään tässä artikkelissa kahdella tavalla. Ensinnäkin keskeyttämisellä tarkoitetaan konkreettista opintojen keskeytymistä, jolloin ammatilliset opinnot jätetään kesken joko tilapäisesti tai pidemmäksi aikaa. Tällainen keskeyttäminen on määritelty ja luokiteltu esimerkiksi koulutusilastoja varten hyvinkin tarkasti. Määrittelyissä on eroteltu lisäksi niin sanotut positiivinen ja negatiivinen keskeyttäminen<sup>1</sup>. Toisaalta keskeyttämisellä tarkoitetaan laajempaa koulutuksen ulkopuolisuutta, jolloin voidaan puhua koulutuspolun keskeytymisestä. Molemmissa muodoissaan ammatillisten opintojen keskeyttäminen liittyy osaksi koulutettavuuskysymystä. Tällä koulutettavuuskysymyksellä voidaan tarkoittaa yksittäisten koulutuskysymysten (ongelmien) muodostamaa yhtenäistä ongelmakehystä ja siihen liittyviä määrittelyjä sekä ratkaisuehdotuksia (Hajer 1995).



Opintojen keskeyttämistä on tutkittu myös aikaisemmin. Tämän artikkelin lähteistä vanhimmat sijoittuvat 1960-luvulle. Mukana on tutkimuksia myös 1980-luvulta. Merkilläpantavaa on se, että keskeyttämisen tulkintakehykset ovat pysyneet huomattavan samanlaisina vuosikymmenistä toiseen. Tämän myötä myös keskeyttäjän muotokuva tai profiili piirtyy samanlaiseksi. Varhaisemmissa tutkimuksissa on toki myös paljon historiallisesti outoa. Esimerkiksi Pöyhönen (1969) käyttää tutkimuksessaan luontevasti lähteinä amerikkalaisia tutkimuksia, joissa keskeyttäjien persoonallisuudesta haetaan yhtäläisyyksiä rikollisiin luonteenpiirteisiin. Erilaiset geneettiset ja biologiaan palautuvat selitysmallit esitellään myös yhtenä mahdollisena tarkastelutapana. Toisaalta Pöyhösen (emt.) omat tulkinnat ovat melko nykyaikaisia. Keskeyttäminen yhdistetään oppilaitoksen ”ilmapiirikysymykseen”, aiempi koulumenestys ja väärät alavalinnat nähdään merkittävinä keskeyttämisen taustatekijöinä. Keskeyttämistä selittävät elämäntilanteen kokonaisuuteen palautuvat asiat; ystäviä, harmonista kotia ja itseluottamusta pidetään opintojen jatkamista selittävinä tekijöinä.

1980-luvun tutkimuksissa tuodaan esiin erilaisia ongelmallisiksi katsottuja persoonallisuuden piirteitä. Keskeyttäjät ovat keskimääräistä useammin impulsiivisia, aktiivisia, levottomia, sensitiivisiä, kapinallisia tai pahatapaisia. Keskeyttäjiin verrattuna opintoja jatkavat nuoret määrittävät ”tavallisiksi” sopeutuviksi nuoriksi, jotka jaksavat puurtaa koulutuksen rutiineissa. Myöhemmin tunnetuksi tullutta termiä *kouluallergia* ennakoitujen tutkimuksissa nostetaan esille kouluväsymys, jonka katsotaan syntyvän rutiineista, stressistä ja opiskeluun liittyvästä kilpailusta. Nykyaikaisia tulkintoja vastaa käsitys keskeyttämisestä prosessina tai kehänä, jossa varhainen huono koulumenestys tuottaa epäonnistumisen kokemuksia ja tätä kautta vahvistaa kouluväsymystä (Kostiainen 1980).

Keskeyttäjiä koskevat tulkinnat ovat sidoksissa siihen, millä tavalla opintojen keskeyttäminen nähdään yhteiskunnallisena ilmiönä. 1980-luvun tutkimuksissa korostuu työelämä- ja yhteiskuntakeskeinen viitekehys, jossa keskeyttänyttä tarkastellaan menetetyn tuotannollisen panoksen kautta. Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on materiaalin tuottaminen työelämän tarpeisiin. Tässä viitekehyksessä on luontevaa puhua siitä, kuinka tutkinnon suorittanut nuori on ”valmis tuote” ja keskeyttänyt nuori epäonnistunut ”raaka tuote” (Immonen & Lindfors 1984). Nykyisin muodikkaan sosiaalisen pääoman sijasta 1980-luvulla puhuttiin inhimillisestä pääomasta ja sen menettämisestä keskeyttämisen myötä. Keskeyttäjän määrittelyn viitekehyksenä olivat varhaisempina vuosikymmeninä erittäin selvästi myös kansantalouden tarpeet. Tässä kustannushyödyn näkökulmassa koulutus nähdään taloudellisena investointina, jolloin keskeyttäminen on sekä taloudellinen että moraalinen ongelma. Keskeyttäminen on hukkainvestointi, ja keskeyttänyt opiskelija kieltäytyy maksamasta takaisin häneen panostettuja kustannuksia.

Työelämä- ja yhteiskuntakeskeisessä viitekehyksessä korostuu sopeutumista vaativa puheta- pa. Koulutusjärjestelmä ja työelämä nähdään normaliteetin, tuottavuuden ja hyödyn vyöhykkeinä, jolloin keskeyttäjät ovat ongelmatapauksia, koska he eivät sijoitu tälle normaalisuuden alueelle. Koulutusjärjestelmän toimivuutta tarkastellaan funktionaalishallinnollisen ajattelutavan kautta; keskeyttäminen on häiriö, haitta ja poikkeama järjestelmän toiminnassa. Näillä poikkeamilla on haitallisia vaikutuksia järjestelmän sisäisen toimivuuden ja tavoitteiden toteutumisen kannalta.

Alustavasti voidaan tulkita, että nykykeskusteluun verrattuna 1980-luvun keskeyttämiskeskustelussa elettiin vielä yhtenäisyyspolitiikan ja täydellisen yhteiskunnan tavoitteen vallassa. 1990- ja 2000-luvun keskeyttämispuheelle näyttäisi olevan leimallisempaa erilaisten kulttuuristen ja yksilöllisten erojen hyväksyminen. Tätä kautta keskeyttäminen määrittyy pari pykälää enemmän normaalin ja hyväksyttävän käyttäytymisen suuntaan. Keskeyttäminen on osa järjestelmän rutiinimaista ja normaalia, vaikkakin ongelmalliseksi paikallistuvaa toimintaa.

### 3 KESKEYTTÄMISEN NORMAALIUS

Tutkimuksia ja artikkeleita voi hyvin yleisellä tasolla tarkastella suhteessa siihen, miten niissä otetaan kantaa keskeyttämisen *normaalinteeseen*. Normaaliudella voidaan katsoa olevan kaksi merkitystä. Ensimmäinen merkitys viittaa keskimääräiseen, yleiseen ja tavalliseen. Toinen merkitys erottelee normaaliuden sairaudesta, poikkeavuudesta ja patologisesta (Foucault 2005). Opintojen keskeyttämisen kohdalla normaalius tulee esille keskimääräisestä ja tavallisesta elämänculusta poikkeamisen kautta. Melko yleisen puhettavan mukaan keskeyttäminen tulkitaan epänormaaliksi, koska silloin jäädaän keskimääräisen elämänculun ulkopuolelle. Valtaosa suomalaisista nuorista suorittaa peruskoulun jälkeen ammatillisen koulutuksen ja sijoittuu sitten työelämään.

Normaaliuden toinen merkitys on kuitenkin piilevästi esillä silloin, kun opintojen keskeyttäminen yhdistetään syrjäytymiseen tai sen riskiin. Syrjäytymisen prosessitulkinnan mukaan keskeyttämisen nähdään lisäävän riskiä laajempaan yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen ja huono-osaisuuteen. Tämän pahaenteisen ennusteen on vienyt kenties kaikkein pisimmälle Mikko Takala, joka ulotti syrjäytymisen portaat päihde- ja mielenterveysongelmien kautta laitostumiseen saakka (1992). Maltillisemmat tulkinnat ja varoitukset ovat yleisempiä, mutta joka tapauksessa käsitykset syrjäytymisriskien kasautumisesta ja keskeyttämisen roolista yhtenä riskinä ovat olleet näkyvästi esillä keskeyttämispuheessa.

Varsinkin Katja Komonen (esimerkiksi 2002) on kuitenkin korostanut keskeyttämisen normaalisuutta. Tässä näkökulmassa keskeyttäminen nähdään osaksi nuoren elämän- ja koulutuspolkuja. Komonen tarkastelee keskeyttämistä ajallisesti pitkän perspektiivin kautta, jolloin keskeyttämiskatkaisu voi näyttäytyä myönteisenä valintana koko koulutus- ja elämänculan kannalta. Normalisoivia puhetapoja voidaan lukea myös niistä teksteistä, joissa tuodaan esille keskeyttämisen määrittelyn historiallinen vaihtelu. Näiden tulkintojen mukaan keskeyttämisestä on tullut ongelma yhteiskunnan ja työelämän muutosten myötä. Vielä 1980-luvulla koulunsa keskeyttäneiden oli mahdollista sijoittua työelämään, jossa elämänculua pystyttiin rakentamaan työkokemuksen karttuessa ilman muodollista koulutustakin. (esimerkiksi Nyysölä 2000). Tällaisessa työmarkkinatilanteessa koulutus oli mahdollisuus parantaa omaa asemaa työmarkkinoilla, ei niinkään välttämättömyys työmarkkinoille pääsemiseksi (Huhtala 2005).

Jos 1980-luvun tulkintojen ja tämän päivän keskustelun välille haluaa rakentaa yhtäläisyyksiä, niin yksi tärkeimmistä liittyy siihen tapaan, jolla tutkimuksissa ja muissa teksteissä korostetaan keskeyttäjiä heterogeenisyyttä. Keskeinen viesti on se, että keskeyttäjiä ei tulisi muodostaa erilaisissa olosuhteissa elävistä yksilöllisistä nuorista, jolloin keskeyttäjiä ei tulisi tarkastella yhtenäisenä joukkona (Komonen 2001). Eräänä erotteluna on pidetty sitä, onko kysymys koulutuksen ulkopuolelle *jäämisestä* vai *jättäytymisestä*. Nyssölän (2000) selvityksessä koulutuksen ulkopuolelle jääneet olivat sosiaalistuneet koulutusyhteiskuntaan, mutta jättäytyneet olivat siirtyneet totaalidemmin yhteiskunnan ulkopuolelle. Sosiaalistumista oli tapahtunut enemmänkin jengeihin ja erilaisiin alakulttuureihin.

Omien tutkimusteni perusteella keskeyttäjiä heterogeenisestä joukosta löytyy runsaasti erilaisia keskeyttäjäprofileja. Osalla nuorista keskeyttäminen liittyy esimerkiksi ammatinvalinnan epäonnistumiseen, toisinaan kysymys on laajemmasta yhteiskunnallisesta muokaluaisuudesta tai voimakkaasta työhön suuntautumisesta. Toisinaan keskeyttämisessä on kysymys järkevistä, jopa rohkeasta, päätöksestä. Keskeyttäneiden joukossa on kuitenkin paljon myös niitä, joille keskeyttäminen on selvästi ongelmallinen asia, ja keskeyttäminen saattaa aiheuttaa puolestaan lisää ongelmia (esimerkiksi Vehviläinen 1999).

Jos keskeyttävät nuoret nähdään heterogeenisena ryhmänä, niin silloin täytyy kiinnittää huomiota muutamaan asiaan. Koska keskeyttämisessä on kysymys monimutkaisesta ilmiöstä ja keskeyttäneet nuoret ovat erittäin heterogeeninen joukko, niin keskeyttäminen ja keskeyttäjät saadaan näyttämään lähes miltä tahansa. Tarvittaessa voidaan korostaa erityistä *uhkaa*, joka muodostuu keskeyttämisen ja syrjäytymisen läheisistä kytkennöistä. Tälle tulkinnalle saadaan tarvittaessa tukea monista tutkimuksista ja aineistoista. Voidaan ottaa myös ongelman kiistävä linja ja korostaa keskeyttämiseen liittyviä myönteisiä puolia. Keskeyttäminen voidaan nähdä yksilöllisenä valintana ja *mahdollisuutena*, jota ei saisi koulutuspolitiikan keinoin estää toteutumasta. Tälle näkökulmalle löytyy niin ikään legitimaatiota tutkimuksista (esimerkiksi Komonen 2002).

Keskeyttäjiä heterogeenisyys ja tulkintojen moninaisuus aiheuttavat sen, että keskeyttäjän muotokuvan tai ”profiilin” piirtäminen on jokseenkin mahdotonta. Moniulotteiset ja keskeyttäjiä eroja korostavat tulkinnat pohjautuvat varmasti todelliseen tilanteeseen, mutta tässä yhteydessä voidaan viitata myös siihen, että tätä moniulotteisuutta myös tuotetaan koko ajan. Keskeyttämistä koskevien tutkimusten ja artikkelien sisältöön vaikuttavat kirjoittajien tieteenalojen erilaiset tulkintakehykset. Tästä syystä myös keskeyttäminen ja opinnot keskeyttänyt nuori määritellään eri tavalla. Esimerkiksi erityispedagogiikan edustajien tulkinnissa keskeyttäjä nähdään usein erityisoppilaana, jolla on vaikeuksia selvittää opiskeluista ilman erityistä tukea. Keskeyttämistä voidaan vähentää vaikkapa lisäämällä erityisopetuksen resursseja ja tasa-arvoisia opiskelumahdollisuuksia. Koulutussosiologit tarkastelevat keskeyttämistä enemmän koulutusjärjestelmän rakenteeseen kuuluvana ”ilmiönä” suhteessa yhteiskunnan kokonaisuuteen. Tästä perspektiivistä keskeyttäminen kadottaa herkästi yksilöllisen ja pedagogisen (ongelman)tason ja tulkinnat alkavat liikkua yhteiskunnallisten rakenteiden ja suhteiden tasolla. Tällä tavalla keskeyttämisen tulkintojen moniulotteisuus selittyy myös tiedon tuottajien taustalla.

Samaa selitysmallia voidaan käyttää myös astetta konkreettisemmalla tasolla. Tätä nykyä keskeyttämistä pyritään vähentämään moniammatillisella yhteistyöllä. Opintojen keskeyttäminen luetaan yhdeksi osaksi niin sanotun nivelvaiheen problematiikkaa (Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio 2005). Peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheella tarkoitetaan nykyään laajaa siirtymävaihetta, jonka kuluessa nuori alkaa suunnitella omaa jatkokoulutustaan, selkeyttää valintojaan ja lopulta hakeutuu jatkokoulutukseen. Osalle nuorista kyse on monimuotoisesta elämänvaiheesta, johon sisältyy haaskelua, haparointia ja eri elämänsfäreillä kulkemista. Nivelvaihetta eletään koulussa, koulun ulkopuolella, työssä ja työttömänä. Laajan nivelvaiheen määritelmän vuoksi opintoihin sijoittumiseen ja opintojen keskeyttämisiin liittyvät asiat tulevat hyvin monen ammattiryhmän vastuualueelle.

Voidaan olettaa, että laajaan nivelvaiheeseen liittyvä moniammatillinen yhteistyö tuottaa jatkuvasti myös erilaisia tulkintoja keskeyttämisen syistä, keskeyttävän opiskelijan ”ongelmaisuu-den” asteesta ja tarvittavista toimenpiteistä. Jos seuraillaan esimerkiksi Bourdieun teorioita asiantuntijuuksien kamppailuista ja intressien sävyttämistä tulkinnoista, niin keskeyttämisen kohdalla tämä saattaisi merkitä sitä, että esimerkiksi oppilaitosten edustajat ovat herkkiä nostamaan esille kouluun liittyviä asioita keskeyttämisen syinä (motivaation puute, opetusmenetelmien vanhanaikaisuus, erityisopetuksen vähäiset resurssit). Vastaavasti nuorisotyöntekijät saattavat korostaa vapaa-ajan sosiaalisten suhteiden ja laajemman elämänhallinnan perspektiiviä ja nuorisotyön roolia keskeyttämisongelman ratkaisijoina. Työpajojen edustajat alleviivaavat puolestaan pajoilla toteuttavan työvaltaisen pedagogiikan merkitystä keskeyttämisten vähentäjänä. Ja niin edelleen.

Bourdieun ajatuksia noudattamalla voitaisiin päätyä siihen, että keskeyttämisen määrittely on yhteydessä oman asiantuntijuuden intressien edistämiseen. Maltillisempi tulkinta lienee kuitenkin se, että asiantuntijuuksien kohtaaminen on usein johtanut yhteisiin ja kokonaisvaltaisiin näkemyksiin, joissa keskeyttäminen on ymmärretty aikaisempaa laajemmasta viitekehyksestä. Joka tapauksessa asiantuntijoiden ja toimialojen erilaiset taustat ja työskentelytavat myös tuottavat tendenssimäisesti moninaisia tulkintoja keskeyttämisen syistä ja keskeyttämisen vähentämiseen tarvittavista ratkaisuista.

## 5 ONGELMAN LIIOITTELU JA SEN VÄHÄTTELY?

Keskeyttämistä koskevien puhetapojen, artikkelien ja tutkimusten esittely on jossain määrin problemaattinen asia. Laajemmin on kysymys siitä, millä tavalla opintonsa keskeyttäneistä ja koulutuksen ulkopuolella olevista nuorista puhutaan. Keskeyttäminen on usein esitetty yhteiskunnallisena ja yksilöllisenä ongelmana, joka lisää huono-osaisuuden ja syrjäytymisen riskiä. Vastaavasti ongelmaksi on nostettu myös tämänkaltaisen keskeyttämisen määrittelytapa. Molemmilla tulkinnoilla ja niiden julkisella esittämisellä voi olla ongelmallisia seurausvaikutuksia.

Keskeyttäneiden esittäminen ”syrjäytymisvaarassa” oleviksi tyypittelee keskeyttämisen osaksi muita sosiaalisesti leimaavia ongelmia (työttömyys, asunnottomuus, päihdeongelmat ja muuta vastaavaa). Näitä sosiaalisesti leimaavia määritelmiä on ankarasti kritisoitu varsinkin sosiaalista konstruktionismia korostavissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Anneli Pohjola (1994) on puhunut huono-osaisuuden kaksoiskokemuksesta, jolla tarkoitetaan sitä, että todellisten

olosuhteiden ohella huono-osaisten on kestettävä ulkoapäin tuleva tarkkailu ja sosiaalisesti leimaava arviointi. Lasse Siuralasta (1994) lähtien suomalaisen nuorisotyöttömyyden tutkimuksessa on puolestaan elänyt suuntaus, jossa pyritään kritisoimaan ja osoittamaan vääräksi työttömistä nuorista tehtyjä stereotyyppisiä määritelmiä, joiden mukaan työttömät nuoret ovat passiivisia ja ongelmaisia.

Omien tutkimusteni mukaan olisi kuitenkin varottava sitä, ettei koulutuksen keskeyttäneille ja työttömille nuorille tuoteta huono-osaisuuden kolmoiskokemusta. Tällä kolmoiskokemuksella tarkoitetaan sitä, että ongelmiaisten nuorten olisi kestettävä ensinnäkin oikeat ongelmansa, toiseksi ongelmaiseen elämäntilanteeseen liittyvät sosiaalisesti leimaavat määritellyt ja kolmanneksi sosiaaliseen konstruktionismiin mieltyneen tutkijan julkiset lausunnot, joissa keskeyttäminen, työttömyys ja erilaiset ongelmat nähdään *vain* sosiaalisesti tuotettuina määrittelyinä.

Omissa tutkimuksissani nuorten haastattelut ja heidän elämäntilanteeseensa perehtyminen ovat aiheuttaneet sen, että suhde konstruktionismiin ja koulutuksen ulkopuolella olevia nuoria koskeviin erilaisiin diskursseihin on alkanut muuttua ongelmalliseksi. Osa haastattelussa olleista nuorista on ollut *oikeasti* masentuneita, lyhytjänteisiä, passiivisia, omista oikeuksistaan tietämättömiä ja elämäntilanteensa ongelmista kärsiviä. Esillä ovat olleet kaikki ne Siuralan (1994) kritisoimat essentialisoivat väitteet, jotka ovat yleisiä syrjäytyneistä puhuttaessa. Se sosiaalinen konstruktio, että *työttömyys aiheuttaa masennusta ja saattaa käynnistää syrjäytymisprosessin*, ei haastattelussa ollut enää pelkkä diskurssi, jolla legitimoitiin työttömille nuorille suunnattuja toimenpiteitä ja koko vastikkeelliseen työvoimapolitiikan henkeä. Asia on ollut mitä enimmäksä määrin totta – ainakin joidenkin nuorten kohdalla, ainakin jos usko sitä, miten nuoret asian esittivät tutkijalle.

Keskeyttäjien profiloinnin ja määrittelyn kannalta tämä liittyy siihen problematiikkaan, että se mikä yhdestä näkökulmasta näyttää hallitsevaa diskurssia purkavana kriittisenä äänenä, saattaa toisesta näkökulmasta näyttää huono-osaisuuden mitätöinniltä ja todellisen ongelman kiistämiseltä. Keskeyttämisen muodostama yksilöllistä ja yhteiskunnallista ongelmaa ei tulisi liioitella, muttei myöskään kiistää. Tärkeimmäksi tavoitteeksi näyttää muodostuvan se, että yksittäisen nuoren kohdalla tunnustetaan, onko kysymys ongelmallisesta ja riskiä lisäävästä keskeyttämisestä vai järkevästä ratkaisusta.

Vaikka keskeyttäneitä nuoria on tutkittu paljon, keskeyttämisen syistä on paljon tietoa ja keskeyttäneiden ”profilointi” on jossain määrin ongelmallista, niin seuraavaksi tuohon keskusteluun heitetään jälleen yksi profiloinnin yritys. Seuraavaksi esitellään eräänlainen pilot-tiselvitys, jonka tarkoituksena oli kokeilla, miten olisi mahdollista yhdistää paikallinen ja valtakunnallinen seuranta keskeyttämisen syistä ja keskeyttämisprosessiin liittyvistä palveluista.

## 6 OPINTOJEN KESKEYTTÄMISIIN LIITTYVÄ KYSELY AMMATILLISISSA OPPILAITOKSISSA SYKSYLLÄ 2007

Keskeyttämistä tutkitaan ja tilastoidaan paljon, mutta ammatilliset opinnot keskeyttävien opiskelijoiden taustasta, keskeyttämisen syistä ja jatkosuunnitelmista ei ole valtakunnallisesti yhtenäistä tietoa. Näin ikään puuttuu tietoa oppilaitosten toiminnasta keskeyttämistilanteissa. Opintojen keskeyttäminen tapahtuu usein prosessina, jossa esimerkiksi oppilashuoltohenkilöstö tarjoaa opiskelijalle tukea ja erilaisia mahdollisuuksia opintojen jatkamiseen.

Tähän artikkeliin liittyen haluttiin selvittää, miten olisi mahdollista kerätä valtakunnallisesti yhtenäistä tietoa keskeyttämisestä. Oppilaitokset tekevät seuranta-omien opiskelijoidensa osalta, mutta tavoitteena oli hakea systematisoivia ja koordinoivia käytäntöjä tämän oppilaitoskohtaisen seurannan kehittämiseksi ja valtakunnallisen tiedon saamiseksi. Samalla saataisiin ajankohtaista tietoa keskeyttävistä opiskelijoista ja heille tarjotuista palveluista.

Tiedonkeruu suunniteltiin toteutettavaksi www-kyselyn avulla (www-kyselyn teknisestä ja visuaalisesta toteutuksesta vastasi Xestia (<http://www.xestia.net>), kysely on nähtävissä osoitteessa: <http://xestia.net/survey/opo.php>). Tavoitteena oli rakentaa asetelma, jossa kyselyyn vastattaisiin silloin, kun keskeyttävä opiskelija ”puhutetaan” viimeisen kerran oppilaitoksessa. Puhuttaminen tapahtuu oppilaitoksissa useimmiten esimerkiksi opinto-ohjaajan tai kuraattorin toimesta, ja siihen saattaa liittyä eroilmoituksen jättäminen. www-kyselystä tehtiin kotisivutyypinen foorumi, johon opiskelija ja oppilaitoksen edustaja kirjautuivat sisään puhuttamisen yhteydessä. Näin kyselyyn vastaaminen niveltyi osaksi keskeyttämisen ja puhuttamisen prosessia. Kysely suunniteltiin kaksivaiheiseksi. Alkuvaiheen kysymykset oli tarkoitettu opiskelijalle, loppuosio kuuluisi oppilaitoksen edustajan täytettäväksi.

Suunnitelma esiteltiin ESR-hanketoiminnassa mukana oleville ammatillisille oppilaitoksille. Oppilaitoksilta pyydettiin myös kommentteja kysymyslomakkeesta. Koska oppilaitokset tekevät myös omaa seuranta-omien keskeyttämisistä, päällekkäisen työn välttämiseksi olisi tärkeää, että sama lomake palvelisi sekä oppilaitoskohtaisen seurannan että valtakunnallisen tiedonkeruun tarpeita. Käytännössä tähän pyrittiin siten, että kyselylomakkeessa oli kaksi eri versiota. Toinen versio oli tarkoitettu valtakunnallista seuranta varten ja tiedot siirtyivät ainoastaan tutkijalle. Toinen versio oli sellainen, jonka oppilaitokset saattoivat käyttää omiin tarkoituksiinsa, tätä lomakeversiota oli myös mahdollista muokata oppilaitoksissa.

Elokuun alussa 2007 lähetettiin saatekirje ammatillisiin oppilaitoksiin. Viestissä oli linkki www-kyselyyn. Oppilaitoksia ohjeistettiin kyselyn käytännön toteuttamisesta.<sup>ii</sup> Kysely oli voimassa 17.8.–14.12.2007. Kyselystä muistutettiin muutaman kerran syksyn aikana. Joulukuun puoliväliin mennessä kyselyyn oli tullut kaikkiaan 47 vastausta. Kyselyyn oli lähtenyt mukaan kaikkiaan 8 ammatillista oppilaitosta ja noin puolet vastauksista tuli pääkaupunkiseudun oppilaitoksista. Vastajien lukumäärä on siis suhteellisen vähäinen. Tästä syystä tuloksista ei voi tehdä mitään yleistettäviä johtopäätöksiä. Tuloksia voidaan kuitenkin tarkastella sen suhteen, missä määrin ne vastaavat aiempien selvityksien tuloksiin ja tietoihin opintojen keskeyttämisestä.

## Kyselyyn vastanneet

Kyselyyn vastanneista valtaosa oli tyttöjä (61 %). Lähes kaikki (96 %) olivat syntyperältään suomalaisia, ja pohjakoulutukseltaan peruskoulun suorittaneita (91 %), ylioppilaita oli joka kymmenes vastaajista. Joka neljäs (26 %) oli keskeyttänyt ammatilliset opinnot aikaisemminkin. Noin puolet vastaajista (25) oli syntynyt vuosina 1989–90, eli he olivat kyselyyn vastatessaan iältään 16–18-vuotiaita.

Oppilaitoksen edustajilta saadun tiedon perusteella suurin osa vastanneista oli toisen vuoden opiskelijoita (47 %), ensimmäisen vuoden opiskelijoita oli 36 % vastanneista ja kolmannen vuoden opiskelijoita 18 %. Koulutusalan mukaan tarkasteltuna vastaajissa oli eniten sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan opiskelijoita (37 %) sekä tekniikan ja liikenteen alan opiskelijoita (33 %). Matkailu-, ravitsemis- ja talousalalta oli 13 % vastanneista. Muilta aloilta vastanneita oli 2–9 %. Valtaosa vastaajista oli ”tavallisia” perustutkinnon suorittajia (68 %), erityisopiskelijoita oli 28 % ja kaksoistutkinnon suorittajia 4 % vastanneista.

Kyselyn perusteella ei voi tehdä yleistettävää arviota keskeyttäjän ”profiilista”. Aineistoa voi sanoa vinoutuneeksi siinä mielessä, että kyselyn ulkopuolelle ovat todennäköisimmin jääneet opintonsa heti alussa keskeyttäneet. Ensimmäinen vastaus kyselyyn tuli 20.8., ja laskentapäivään (20.9.) mennessä vastauksia oli kertynyt kahdeksan kappaletta. Toisaalta kyselyn ulkopuolelle jäivät ne opiskelijat, jotka ”katosivat” oppilaitoksesta ilman puhuttamista. Voidaan arvioida, että kyselyssä ovat yliedustettuina niin sanotut positiiviset keskeyttämiset ja sellaiset keskeyttämisprosessit, joissa opiskelija on ollut ainakin jossain määrin yhteistyöhaluinen oppilaitoksen henkilökunnan kanssa. Tiivistäen voidaan sanoa, että kysely antaa liian myönteisen kuvan keskeyttämiseen liittyvistä syistä ja prosesseista.

## Opiskelijoiden tausta

Opiskelijoiden taustan kannalta keskeisiä kysymyksiä olivat kysymykset vanhempien koulutuksesta ja peruskoulutodistuksen arvosanoista. Aikaisempien tutkimusten ja tietojen perusteella voitaisiin olettaa, että jos vertailuryhmänä käytetään opintojaan jatkavia, niin keskeyttäjien taustassa painottuu vanhempien suhteellisen heikko koulutustaso ja huono peruskoulumenestys. Tässä kyselyssä yksi vertailuryhmä muodostettiin myös sen perusteella mitä opiskelija kertoi tekevänsä keskeyttämisen jälkeen. Vajaa kolmannes vastanneista (30 %) ilmoitti siirtyvänsä toiseen oppilaitokseen, näiden opiskelijoiden kohdalla keskeyttämistä voi vakiintuneen tulkinnan mukaan pitää positiivisena keskeyttämisenä. Työhön meneviä oli huomattavan suuri osuus (59 %), loput vastaajista eivät joko tienneet suunnitelmistaan (9 %) tai ilmoittivat jäävänsä kotiin / harrastusten pariin (2 %). Tämän kysymyksen perusteella vastaajat jaettiin kahteen ryhmään, *opintojaan jatkaviin* ja *varsinaisiin keskeyttäjiin*.

Vanhempien koulutustaustasta kysyttäessä olennaisin tulos on se, että huomattavan moni vastanneista ei tiedä vanhempiensa koulutustasoa. Joka viides vastaaja (21 %) ei tiedä äidin koulutusta, isän koulutus on epäselvä kolmannekselle vastaajista. 16 % vastaajista tietää, että äidillä ei ole ammatillista koulutusta, viidennes tietää, että isällä ei ole ammatillista koulutusta. Enemmistön vanhemmilla on keskiasteen ammatillinen koulutus. Vastaajien jaottelu jatkaviin ja keskeyttäjiin näyttäisi nostavan esiin sen, että tietämättömyys vanhempien koulutuksesta on selvästi yleisempää opintonsa keskeyttävien joukossa. Esimerkiksi isän koulutus on epäselvä 38 %:lle tähän ryhmään kuuluvista, jatkavien joukossa epätietoisia on vain 17 %.

Peruskoulumenestystä kartoitettiin kysymällä viimeisimmän peruskoulutodistuksen matematiikan ja äidinkielen numeroa. Matematiikan numeron keskiarvo oli 6,84 ja äidinkielen numeron 7,14. Varsinaisilla keskeyttäjiällä arvosanat olivat keskimäärin heikkommat kuin opintojaan jatkavilla. Esimerkiksi matematiikan arvosana oli opintojaan jatkavilla keskimäärin 7,58 (keskeyttävillä 6,61).

## Opintojen valintaan liittyvät asiat

Ammatillista opiskelua edeltävään taustaan liittyy myös se, kenen kanssa opiskelija keskustelee peruskoulussa jatko-opintoihin liittyvistä asioista. Merkittävin henkilö jatko-opintoihin liittyvien valintojen osalta on ollut opinto-ohjaaja, jonka 39 % vastanneista nimesi tärkeimmäksi keskustelukumppaniksi. Vanhempien merkitys on lähes yhtä suuri, 30 % nimeää vanhemmat (tai toisen heistä) tärkeimmäksi keskustelukumppaniksi. Melkein joka kymmenes (9 %) ei keskustellut kenenkään kanssa jatko-opintoihin liittyvistä asioista. Keskeyttävien ja opintojaan jatkavien vertailun olennaisin tulos näyttäisi olevan se, että keskeyttäjien keskustelukumppanit löytyvät useimmiten koulusta (opettaja, opinto-ohjaaja, joku muu koulun henkilökunnasta), kavereiden tai vanhempien kanssa ei keskustella niin paljon valinnoista. Tästä ryhmästä löytyvät myös ne, jotka eivät ole keskustelleet kenenkään kanssa.

Valtaosalle vastanneista (64 %) nyt keskeytymiseen päättäneet opinnot olivat ensisijainen valinta yhteishaussa, vajaa viidennes (21 %) tuli toisen tai kolmannen valintasijan kautta, ja 16 % ei hakenut yhteishaussa näihin opintoihin. Varsinaisesti keskeyttäjien joukossa on odotetusti enemmän niitä, jotka tulivat toisen tai kolmannen valintasijan kautta (23 %) tai eivät olleet hakeneet yhteishaussa (20 %).

Olipa jatkokoulutusvalinnoista keskusteltu tai ei, kaikki kyselyyn vastanneet olivat kuitenkin aloittaneet ammatilliset opinnot. Taulukossa 1 kuvataan valinnan taustalla olevia syitä.

**Taulukko 1. Opintojen valinnan perusteet**

Valinnan perusteet	Lkm	Paljon merkitystä	Keskiarvo*
Tältä alalta työllistyy hyvin	41	78 %	1,83
Olin kiinnostunut tästä alasta	45	76 %	1,98
Hyvät kulkuyhteydet	43	62 %	2,35
Olin kuullut hyviä kokemuksia täältä	38	55 %	2,42
Minulle suositeltiin tätä	42	47 %	2,55
Kaveritkin hakivat tänne	43	18 %	3,21
Päätin jo pienenä opiskella tätä alaa	38	16 %	3,35
En päässyt ensisijaiseen valintaani	39	16 %	3,49
Olisin menettänyt työmarkkinatuen	34	2 %	3,94

\*\*\* kantaa ottaneista (1=erittäin paljon, 2=melko paljon, 3=melko vähän, 4=ei merkitystä)

Vastaajien lukumäärä kuvaa sitä, kuinka moni on osannut sanoa mielipiteensä. Mitä pienempi lukumäärä, sitä enemmän ei osaa sanoa -vastauksia. Taulukon perusteella vahvimpia valintaperusteita ovat olleet alan työllistymismahdollisuudet ja kiinnostus. Hyvien kulkuyhteyksien vaikutus valintaperusteena on myös melko yleinen.

Kun vastauksia vertaillaan opintojaan jatkavien ja varsinaisten keskeyttäjien välillä, niin keskeyttäjille on ehkä hieman tyypillisempää se, että kiinnostuksella ei ole niin suurta merkitys-



tä valintaperusteena. Valintaperusteissa näkyy myös hieman enemmän kavereiden vaikutus ja se, että ensisijaiseen valintatoiveeseen ei päästy opiskelemaan.

Kaikilta opiskelijoilta kysyttiin myös sitä, kenen kanssa he puhuivat keskeyttämisaikastaan ja jatkosuunnitelmistaan. 42 % vastanneista ilmoittaa, että tärkeimmät keskustelukumppanit ovat olleet omat vanhemmat (tai toinen heistä), opinto-ohjaajan ilmoittaa reilu viidennes (22 %), 13 % ei ole keskustellut kenenkään kanssa. Merkillepantavaa on se, että varsinaisesti keskeyttävien kohdalla opinto-ohjaajan merkitys näyttäisi olevan vähäisempi: tässä ryhmässä korostuu hieman enemmän opettajien tai koulun muun henkilökunnan rooli ja myös kavereiden kanssa keskustellaan keskeyttämisestä.

## Keskeyttämisen syyt

Keskeyttämisen syitä koskevat kysymykset oli suunnattu vain niille, joita voi kuvata *varsinaisiksi keskeyttäviksi*. Nämä opiskelijat eivät siis ilmoittaneet jatkavansa opintojaan muussa oppilaitoksessa. Keskeyttäjien ryhmässä yleisin suunnitelma tai tarve oli mennä töihin, näin ilmoitti 85 %. 13 % ei kyselyhetkellä vielä tiennyt suunnitelmistaan. Taulukossa 2 kuvataan opintojen keskeyttämisen syitä.

**Taulukko 2. Opintojen keskeyttämisen syyt**

Keskeyttämisen syyt	Lkm	Paljon merkitystä	Keskiarvo*
Haluan mennä heti töihin	31	59 %	2,19
Koulun ulkopuoliset asiat mietityttää liikaa	28	41 %	2,46
Olen jäänyt jälkeen opinnoissa	30	47 %	2,57
En vain viihtynyt koulussa, ei erityistä syytä	32	41 %	2,81
Valitsin väärän alan	30	44 %	2,87
Opintomenestykseni on liian heikko	28	23 %	2,93
Opetus ei vastannut odotuksiani	26	27 %	3,00
Terveydelliset syyt	30	29 %	3,07
Minulla ei ole rahaa opiskella	31	19 %	3,35
Oppilaitoksessa on huono ilmapiiri	28	13 %	3,36
En saanut tukea opintoihini	29	13 %	3,59
Minulle suositeltiin keskeyttämistä	30	13 %	3,60

\*\*\* kantaa ottaneista (1=erittäin paljon, 2=melko paljon, 3=melko vähän, 4=ei merkitystä)

Halu mennä töihin näyttäisi olevan vahvin keskeyttämisen syy näiden tulosten perusteella. On kuitenkin mahdollista, että halukkuus töihinmenoon ei aina ole keskeyttämisen syy vaan vastaukset kuvaavat osin yleistä työhalukkuutta. Vastausten lukumäärä on kuitenkin niin vähäinen, että tuloksia voi pitää vain suuntaa-antavina. Oppilaitosten ulkopuolisilla syillä (koulun ulkopuoliset asiat mietityttää liikaa) näyttäisi kuitenkin olevan suhteellisen suuri merkitys.

Tämän kysymyksen kohdalla katsottiin myös sitä, olisiko opintojen aloittamisvuodella yhteyttä tuloksiin. Toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoilla keskeyttämisen syinä näkyvät odotusten mukaisesti hieman enemmän opintomenestyksen heikkouteen liittyvät tekijät. Väärä alavalinta keskeyttämisen syynä näyttäisi tämän kyselyn perusteella olevan hieman yleisempää toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden keskuudessa. Halu mennä töihin on yhtä tärkeä keskeyttämisen syy ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoille.

## Keskeyttäminen prosessina

Oppilaitoksen edustajalta kysyttiin, miten hän sai tiedon opiskelijan keskeyttämisaikeista. Tämä kysely oli niin sanottu avokysymys eli vastaukset kirjoitettiin omin sanoin. Näiden tietojen mukaan keskeyttämisaikeet välittyvät usealla tavalla. Yleisin kuvaus kertoo siitä, että opiskelija ottaa itse yhteyttä. Tyypillistä on myös tiedon välittyminen esimerkiksi opettajilta. Opinto-ohjaajat tai muut ”puhuttajat” ottavat usein myös itse yhteyttä opiskelijaan esimerkiksi runsaiden poissaolojen tai opiskeluongelmien vuoksi. Keskeyttäminen näyttäytyy prosessina, jossa keskustellaan ennen lopullista päätöstä. Keskusteluun otetaan toisinaan mukaan myös opiskelijan vanhemmat.

Oppilaitosten arvion mukaan tähän kyselyyn vastanneista reilusti puolet (55 %) oli niin sanottuja positiivisia keskeyttämisaikeita. Opintojaan jatkavien opiskelijoiden kohdalla näin oli lähes aina. Varsinaisten keskeyttäjiä (opiskelijan oman vastauksen perusteella) kohdalla oppilaitosten edustajien arviot jakaantuivat siten, että keskeyttämisistä reilusti puolet (56 %) tulkittiin negatiivisiksi. Jos opiskelija oman ilmoituksena mukaan aikoi mennä töihin, tätä pidettiin 44 %:ssa tapauksista myönteisenä keskeyttämisena ja 41 %:ssa tapauksista negatiivisena keskeyttämisena. Lopuissa tapauksissa oppilaitoksen edustaja ei osannut arvioida asiaa.

Kyselylomakkeessa selvitettiin myös sitä, millaisia palveluita oppilaitoksen taholta on tarjottu opiskelijalle ja onko tämä ottanut niitä vastaan. Tässä kysymyspatterissa on huomattavan paljon puuttuvia vastauksia, jotka vaikeuttavat tulosten tulkintaa<sup>iii</sup>. Tarkemmin määrittelmätöntä oppilashuoltohenkilöstön tukea on saanut 61 % niistä keskeyttäneistä, joiden kohdalle ”puhuttajat” olivat jotakin kirjanneet. Todellinen osuus on luultavasti pienempi, koska puuttuvat tiedot ovat todennäköisemmin niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka eivät ole joko saaneet palvelua tai sitten vastaaja ei tiedä asiasta. Tehostettu yhteydenpito kotiin näyttäisi olevan tarjotuista vaihtoehdoista yleisin palvelumuoto. HOJKS, pienryhmäopetus ja erilaiset tuki- ja rästiopetukset ovat melko harvinaisia. Jokaisen palvelun kohdalla on myös niitä, joille palveluja on tarjottu mutta jotka eivät ole osallistuneet niihin. Esimerkiksi tarjotun tukiovetuksen ulkopuolelle (oman kieltäytymisen tai muun syyn takia) jäi joka viides opiskelija. Avovastausten perusteella edellä mainittujen palveluiden lisäksi opiskelijoita on useissa tapauksessa tuettu erilaisten mielenterveyspalveluiden avulla.

Merkillepantavaa on se, että palveluihin osallistuminen on harvinaisempaa varsinaisten keskeyttäjiä joukossa. Tähän ryhmään näyttävät kuuluvan myös ne, jotka todennäköisesti kieltäytyvät tarjotuista palveluista. Esimerkiksi oppilashuoltohenkilöstön tukea on saanut ”puhuttajan” arvion mukaan vain puolet varsinaisista keskeyttäjästä. Opintojaan jatkavista käytännössä kaikki ovat saaneet tätä tarkemmin määrittelmätöntä tukea.

Opiskelijan keskeyttäessä opintonsa oppilaitokset ilmoittavat asiasta eri tahoille. Yleisimmin ilmoitetaan KELEAan (51 %), työvoimatoimistoon ilmoitettiin 28 %:ssa tapauksista ja sosiaalitoimeen vain yhdessä tapauksessa. Työpajoille ilmoitettiin neljän keskeyttämisen kohdalla, yksittäistapauksina mainittiin myös nuorisotoimi ja nivelvaiheen seurantaryhmä.

Kyselylomakkeessa selvitettiin myös oppilaitosten näkemyksiä siitä, olisiko opiskelijan keskeyttäminen ollut estettävissä. Tämä jälkikäteen arviointi koski vain niin sanottuja negatiivisia keskeyttämisaikeita. Taulukossa 3 kuvataan tähän kysymykseen tulleita vastauksia.

### Taulukko 3. Keskeyttämisen estäminen

Miten keskeyttäminen olisi ollut estettävissä?
Opiskelija on niin usein keskeyttänyt ja tullut takaisin opiskelemaan. Aina keskeytyksen syynä ovat olleet taloudelliset asiat. Opintotuki ei tahdo riittää.
Opiskelija jäi jälkeen opinnoissa ja hän koki sen negatiivisena. Ala ei ollut oikea. Tarjosin eri tukimuotoja ja mietimme muita kouluvaihtoehtoja. Tässä vaiheessa ei ollut muuta tietä.
Täysin mukautettu opiskelija ei pärjää sähköalan opinnoissa riittävästi (vaikea huolehtia opetuksen riittävydestä)
Aikuisen ihmisen päätös, ei voinut vaikuttaa
Opiskelija koki lähihoitajan ammattiosaamisen liian vaikeana. Halusi erikoistua lapsiin ja hoidon asiat liittyen vanhuksiin ja sairaalatyössäoppiminen tuntuivat liian pelottavilta
Asenne myönteiseksi koko opiskeluun, myös kotona
Kodin tuki olisi voinut auttaa, tarkempi opiskelusuunnitelma tai hojks olisi voinut auttaa, koska kyseessä oli jo kerran keskeyttänyt opiskelija.
Opiskelijan vaikea sovittaa iltaopiskeluaikoja työnsä vaatimiin aikoihin. Opiskelut aloitettu silloin kun ei ollut vakituista työpaikkaa. Motivaatio hiipunut opiskeluun.
Oppilaitos ei voi maksaa palkkaa. Rahanhimo kova eli tienaamaan kiire
Ei voinut, koska opiskelija halusi RAHAA
Opettajien paremmalla panostuksella ja huolehtimisella jo ykkösluokasta lähtien. Opiskelijalla on koko opiskelujen ajan ollut hojks, mutta opettajat eivät ole käyttäneet sen tuomia mahdollisuuksia hyväksi. Ykkösluokalla ryhmänohjaajana sellainen opettaja.
Ei ole, koska sairaus estää pitkän koulumatkan
Vaikea, koska muutti pois paikkakunnalta.
Jos olisi pystynyt vaikuttamaan pojan opiskelun ulkopuoliseen elämään riittävän ajoissa

Tulokset ovat siinä mielessä mielenkiintoisia, että vastausten lukumääräisestä vähäisyydestä huolimatta tässäkin piirityy esiin keskeyttämisproblematiikan moniulotteisuus. Keskeyttämisen syyt ovat moninaisia, ja monin paikoin keskeyttämisspäätökseen vaikuttaminen koetaan mahdottomaksi oppilaitoksen taholta.

### Miten kyselyn tuloksia tulisi tulkita?

Kyselyn tuloksia ei siis voi yleistää. Jos seurannalla halutaan valtakunnallisesti pätevää ja kattavaa tietoa, niin lomakkeen täyttämisen tulisi olla selkeästi osa oppilaitoksen rutiinikäytäntöjä. Lisäksi oppilaitosten tulisi pystyä tekemään omat keskeyttämisseurantansa samalla lomakkeella.

Joitakin havaintoja voidaan kuitenkin tehdä. Kysely vahvistaa sitä tietoa, että keskeyttämisen syyt ovat moninaisia ja keskeyttäjän ”profilointi” ja tyypittely on mahdotonta. Toisaalta tämän kyselyn tulokset eivät ainakaan kumoa sitä tulkintaa, että keskeyttämiseen liittyy usein eräänlainen kulttuurinen ja periytyvä koulutusta koskeva välinpitämättömyys. Kyselylomakkeessa kysyttiin vanhempien koulutustaustaa, mutta näiden tietojen perusteella ei voi puhua siitä, että keskeyttäjien vanhemmilla ei olisi koulutusta. Vastajat olivat keskimäärin 18-vuotiaita, joten heidän vanhempiensa voi arvella olevan ehkä 45–55-vuotiaita. Tässä ikäryhmässä noin 76 %:lla on jokin ammatillinen koulutus (Oppilaitostilastot 2006), vailla ammatillista koulutusta olevia on siis 24 %. Suunnilleen sama määrä kyselyyn vastanneista sanoi vanhempiensa olevan vailla ammatillista koulutusta.

Voidaan kuitenkin miettiä sitä, mistä kertoo se, että tietämättömyys vanhempien koulutuksesta on yleisempää opinnot keskeyttävien kohdalla. Tämä saattaa viitata siihen, että näiden nuorten kodissa koulutuksesta ei ole juurikaan puhuttu. Toisaalta keskeyttämisen syyksi ilmoitettiin useimmiten ”halu mennä töihin” ja keskeyttämisen jälkeen töihin myös aiottiin mennä. Tämä koulutusta koskevan puheen vähäisyys ja työhalukkuus pakottaa tarkastelemaan keskeyttämistä työkeskeisen kulttuurin ja elämäntavan kautta.

## Kodin perinne ja työkeskeinen elämäntapa

Tässä artikkelissa esitellyn kyselyn tulokset sopivat hyvin yhteen niiden havaintojen kanssa, joita on tehty suomalaisia työpajanuoria tutkittaessa. Sinänsä tämä on myös loogista; työpajat ovat nykyisin hyvin monelle nuorelle seuraava vaihtoehto ammatillisten opintojen keskeydyttyä.

Ismo Pohjantammen tutkimuksessa *Ylisukupolvinen työttömyys työpajoilla ja koulutusyhteiskunnassa* (2007) tutkittiin työpajanuoria kyselyjen ja haastattelujen avulla. Näille nuorille on usein tyypillistä työkeskeisyys ja kouluviihtymättömyys. Merkillepantavaa on se, että kouluviihtymättömyys kumpuaa usein opetusmenetelmistä, jolloin työkeskeisyys ja viihtymättömyys näkyvät myös oppimisen puutteena ja motivaatio-ongelmina. Pohjantammen tulokset (emt.) tuovat jälleen esiin, kuinka yksi selitysmalli tavallaan ”leikkaa” mukaansa monet muut selitysmallit. Näkökulmasta riippuen selityksenä voidaan pitää työkeskeisyyttä tai oppimiseen liittyviä ongelmia.

Yksi mahdollisuus saada kiinni siitä, mikä on olennaista, on miettiä sitä, mihin on mahdollista vaikuttaa. Yksi mahdollisuuksien ulkopuolella oleva asia näyttäisi olevan työpajanuoren ja opiskelijan sosiaalinen tausta. Pohjantammi nostaa tutkimuksessaan (emt.) esiin työpajanuorten työläistäustaisen ”habituksen”. Nuoret ovat lähtöisin työläistäustaisista perheistä, joissa työnarvostukseen liittyy usein muodollisen koulutuksen väheksyminen. Koulutusta sinänsä pidetään usein tärkeänä, mutta enemmänkin välttämättömänä välineenä ammattitaidon saavuttamiseen. Tästä seuraa se, että vaikka koulutus olisikin tärkeä, se on koko ajan vaarassa jäädä työtä arvostavan kulttuurisen elämäntavan ja identiteetin varjoon. Ammatilliset opinnot keskeytetään usein väärän alavalinnan takia, mutta myös siksi, että opiskelu koetaan liian teoreettiseksi. Opiskelijat pettyvät, kun he alun perin luulivat pääsevänsä oppimaan tekemisen ja työharjoittelun kautta.

Pohjantammi kuvaa, kuinka työläistäustainen habitus antaa ”luvan” olla oppimatta mitään epäkäytännöllistä. Samalla oppimattomuus myös vahvistaa ja kutsuu esiin tuota habitusta silloin, kun opiskelun varaan ei ole mahdollista rakentaa itsetuntoa ja sosiaalista pärjäämistä. Pohjantammen havainnot ovat mielenkiintoisia, koska ne näyttäisivät osoittavan, että 2000-luvun Suomessakin näkyy yhä edelleen Paul Willisin (1984) aikoinaan tunnetuksi tekemä koulun vastainen kulttuuri. Työkeskeinen elämäntapa ei ole pelkästään opiskelulle ja korkeille tutkinnoille *vaihtoehtoinen* elämäntapa. Tässä työläistäustaisessa kulttuurissa työn arvostaminen ja työkeskeinen identiteetti näyttäytyy enemmän tai vähemmän eräänlaisena reservinä tai turvasatamana, johon voidaan ”palata”, kun koulutukseen panostaminen ei onnistu tai kiinnostaa. Nämä yksilölliset ratkaisut ja identiteetin hakemiset ovat luonnollisesti yhteydessä sosiaalisen uusintamisen problematiikkaan, nuoret pysyttelevät omassa tutussa kulttuurisessa ympäristössään.

Pohjantammi esittää keskeyttämisten vähentämiseksi yhtenä vaihtoehtona niin sanottua ammattimiehen tai -naisen tutkintoa, jonka voisi koota ammattikoulun ja työharjoittelun yhdistelmin. Tärkeintä olisi työllistyminen, jonka jälkeen nuori motivaation kasvaessa täydentäisi koulutustaan esimerkiksi oppisopimuksella tai työnäytteillä. Vastaavanlaisia ajatuksia esiintyy tällä hetkellä melko paljon koulutuspoliittisessa keskustelussa. Työllistyminen ja työhön sijoittuminen nähdään usein opiskelun ja tutkinnon suorittamisen vaihtoehdoksi. Vaikka tässä artikkelissa esitellyn kyselyn tuloksia ei voi yleistää, huomattavan usein opiskelijan töihin siirtyminen määriteltiin myönteiseksi keskeyttämiseksi oppilaitoksen edustajan taholta.

Yksi mahdollisuus kyseenalaistaa tätä ajattelua on kiinnittää huomiota siihen, missä määrin nuoret ovat todella kiinnittyneitä valintoihinsa. Pohjantammen (emt.) tuloksia voidaan täydentää muilla havainnoilla työpajanuorten elämästä. Tutkijat ovat nostaneet esille myös ”leijumisen” joillekin pajanuorille ominaisena piirteenä (Takkunen & Takkunen & Heikkuri 2007). Leijumisella tarkoitetaan elämisen tapaa, jossa tavoitteellisen työ-, opiskelu- ja monesti myös vapaa-ajan toiminnan rakentaminen hankaloituu. Jos kirjoittajien ajatuksia (emt.) tulkitaan oikein, leijuminen tarkoittaa sitä, että nuoren on vaikea kiinnittyä ja sitoutua mihinkään pysyvästi. Tästä seuraa joidenkin nuorten kohdalla toimettomuus, ulkopuolisuus ja elämänhallinnan kadottaminen. Toisaalta leijumisen yksi piirre on se, että tehdyt valinnat ja kiinnittymiset tehdään vailla todellista sitoutumista. Tutkijoiden (emt.) mukaan leijuminen sulkee ovia koulutuksellisiin mahdollisuuksiin ja työmarkkinoille. Yksi havainto on myös se, että ainakin osa Pohjantammen (2007) esiin nostamista työläishabituksen omaksuneista nuorista on eräällä tavalla ”hukassa”. Työläistaustainen kulttuuri, siihen liittyvät taidot ja arvostukset eivät osu yksin ammatillisen koulutusjärjestelmän ja työelämän todellisuuden kanssa. Vallitsevat koulutusväylät ja opetusmenetelmät syrjäyttävät etenkin sellaisia työläistaustaisia nuoria, joiden perheissä on työttömyyttä sekä taloudellisia ja ihmissuhteisiin liittyviä ongelmia (Takkunen & Takkunen & Heikkuri 2007).

Avainkysymykseksi näyttää muodostuvan se, millä tavalla tunnistetaan, määritellään ja luokitellaan niin sanottu myönteinen keskeyttäminen. Työhön siirtyminen ei sitä automaattisesti näyttäisi olevan, eikä tällä hetkellä ole luotettavaa ennakkotietoa siitä, palaisivatko esimerkiksi osatutkinnon suorittaneet nuoret koskaan täydentämään opintojaan vai jäisivätkö he työelämään sellaisella osaamisella, joka tänä päivänä riittää mutta huomenna ehkä ohjaa työelämän marginaaliin ja työttömyyteen. Tällä hetkellä myönteisen ja kielteisen keskeyttämisen määrittelyä tehdään pitkälti oppilaitoksissa esimerkiksi opinto-ohjaajien toimesta. Keskeyttämisen prosessit ja oppilashuollon sekä -ohjauksen toimenpiteet kulkevat kahteen suuntaan. Toisia opiskelijoita koitetaan integroida opiskeluun, toisia kannustetaan ja kehoitetaan siirtymään myönteisten keskeyttäjäjoukkoon.

## LÄHDELUETTELO

- Foucault, M. (2005): *Tarkekailla ja rangaista*. Otava. Helsinki.
- Hajer, M. (1995): *The Politics of Environmental Discourse. Ecological modernization and the policy process*. Oxford University Press, Oxford.
- Huhtala, S. (2005): *Tukitoimia oppimiseen ja opiskeluun - yksi ratkaisuyritys ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen vähentämiseksi*. Kasvatus 36 (2005): 2, s. 126–137, 162.
- Immonen, R. & Lindfors, M-L. (1984): *Opintojen keskeyttäminen terveydenhuoltoalan oppilaitoksissa*. Tutkielmat. Tampereen yliopisto.
- Komonen, K. (2001): *Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen osana yksilön elämäntiekua*. Nuorisotutkimus 19 (2001) : 3 , s. 4–23.
- Komonen, K. (2002): *Vaihtoehtoinen väylä ammatilliseen perustutkintoon: Työkoulumallilla koulutuksellista syrjäytymistä vastaan*. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 4 (2002): 2, s. 48–58.
- Kostiainen, T. (1980): *Opintojen keskeyttäminen yleisissä ammattikouluissa: tutkimus keskeyttämisen syistä, keskeyttäneiden sijoittumisesta yhteiskuntaan ja keskeyttäneiden ja ei-keskeyttäneiden ryhmien välisestä eroista*. Tutkielmat. Tampereen yliopisto.
- Nyysölä, K. (2000): *Kouluinbon ytimessä. Huono-osaisten nuorten subtautuminen koulutukseen ja työhön*. Kasvatus 1/2000.
- Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio* (2005): Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005: 33. Opetusministeriö. Helsinki.
- Pohjantammi, I. (2007): *Ylisukupolvinen työttömyys työpajoilla ja koulutusyhteiskunnassa*. (<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/tyopaja.pdf>).
- Pohjola, A. (1994). *Elämän valttikortit?: nuoren aikuisen elämäntiekku toimeentulotukea vaativien tilanteiden varjossa*. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Pöyhönen, S. (1969): *Ammatikoululaisten koulun keskeyttämisalukkeuuteen liittyvistä tekijöistä*. Tutkielmat. Tampereen yliopisto.
- Siurala, L. (1994): *Nuoriso-ongelmat modernisaatioperspektiivissä*. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia. 1994: 3. Helsinki.
- Takala, M.(1992): *'Kouluallergia', yksilön ja yhteiskunnan ongelma*. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A; vol. 335. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Takkunen, H. & Takkunen, U-M, & Heikkuri, M. (2007): *Ei vois vähemmän kiinnostaa*. Teoksessa: Hoikkala & Sell (toim.) (2007): Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 76. Helsinki.
- Vehviläinen, J. (1999): *Polun rakentajat. Nuorten sijoittuminen ammatilliseen koulutukseen ja työelämään*. Työministeriö. ESR-julkaisut-sarja. 49/99. Helsinki.

---

<sup>i</sup> Esimerkiksi ammatillisen peruskoulutuksen tulosrahoitusmittarissa myönteiseksi keskeyttämiseksi määritellään keskeyttäminen, jonka jälkeen opiskelija jatkaa opintojaan jossain muualla, työllistyy tai menee armeijaan. Negatiiviseksi keskeyttämiseksi määritetty tämän mukaan se, jos keskeyttänyt jää kokonaan koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle.

<sup>ii</sup> Tarkoitus oli toimia siten, että kyseiselle www-sivulle klikkaudutaan aina silloin, kun opinnot keskeyttävä nuori "puhutetaan" oppilaitoksessa viimeisen kerran. Kysely oli kaksiosainen: alussa on opiskelijan täyttämä osuus ja sen jälkeen seuraa oppilaitoksen osuus. Yhtenäisen käytännön varmistamiseksi oppilaitokset ohjeistettiin toimimaan niin, että opiskelija täyttää ensin oman osuutensa ennen puhuttamista ja näyttämättä vastauksiaan oppilaitoksen edustajalle. Tämän jälkeen opiskelijan kanssa keskustellaan, ja puhuttamisen jälkeen oppilaitoksen edustaja täyttää oman osuutensa ja lähettää lomakkeen. Tämä käytännön toteuttaminen valittiin eri näkökohtia (puhuttamisen vaikutus kyselyyn, tekninen onnistuminen jne.) arvioiden. Oppilaitoksen edustajaa pyydettiin informoimaan opiskelijaa kyselyn tarkoituksesta, korostamaan kyselyn vapaaehtoisuutta ja sitä, että opiskelijan nimeä ja henkilötietoja ei kysytä.

<sup>iii</sup> Puuttuvien vastausten paljous johtunee siitä, että näitä kysymyksiä pidettiin osin tarpeettomina ns. positiivisen keskeyttäjän kohdalla. Lomakkeessa oli vastausvaihtoehtona ”en tiedä”, mutta tämä kysymyspatteri näkyi näytöllä siten, että vastaajalla saattoi olla houkutus ohittaa koko kysymyspatteri yhdellä napinpainalluksella tai vaihtoehtoisesti vastata vain muutamaa kohtaan. Puuttuvat vastaukset ilmentävät todennäköisesti sitä, että opiskelija ei ole osallistunut kyseiseen palveluun tai sitten vastaaja ei ole tiennyt asiaa.





## **OSA II**

### **LUONNEHÄIRIÖISTÄ PAIKALLISEN HYVINVOINTIPOLITIIKAN KEHITTÄMISEEN**

**Opintojen keskeyttämisen muuttuneet tarkastelutavat**

Tässä artikkelissa tarkastellaan ammatillisten opintojen keskeyttämistä koskevia määrittelyjä ja puhetapoja. Näitä voi pitää kulttuuriseen itseymmärrykseen liittyvinä tietosisältöinä, joiden kautta keskeyttämisestä on mahdollista ”tietää” jotakin. Artikkelissa lähdetään siitä, että vaikka opintojen keskeyttäminen on todellinen ilmiö, niin keskeyttäminen on myös käsitteellisesti tuotettu asia. Artikkelin lähteinä on käytetty keskeyttämistä käsitteleviä artikkeleja, selvityksiä ja tutkimuksia. Varhaisimmat lähteet sijoittuvat 1960-luvulle. Tarkastelu keskittyy toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen.

Keskeyttämistä käsittelevien tekstien lukemisen kautta on pyritty saamaan selvyttä siihen, onko opintojen keskeyttämisen tulkinnoista mahdollista löytää eräänlaista hegemonista diskurssia. Tällä hegemonisella diskurssilla tarkoitetaan yleistä ja vakiintunutta puhetapaa, joka hallitsee keskeyttämisestä käytyä koulutuspoliittista keskustelua. Vaikuttaa siltä, ettei tällaista keskittymää ja hallitsevaa puhetapaa ole mahdollista löytää. Vaikka keskeyttämisen syiden ja seurausten määrittelyissä on joitakin yhtäläisyyksiä, niin merkilepantavaa on kuitenkin tulkintojen ja määrittelyjen vaihtelevuus.

Ehkä yleisin, hallitsevin ja historiallisesti toistuvien puhetapa liittyy siihen, että opintojen keskeyttäminen on usein nähty yhteiskunnallisena ”ongelmana”. Ongelman käsitteellä viitataan siihen, että keskeyttäminen on usein tavalla tai toisella määritelty häiriötilaksi ja poikkeamaksi, joka rikkoo jotakin tavallista, odotettua ja normaalia. Tässä mielessä keskeyttäminen vertautuu kaikkiin niihin yhteiskunnallisiin ilmiöihin, joille pyritään antamaan diagnostisoivia selityksiä ja näihin perustuvia toimenpidesuosituksia ”ongelman” poistamiseksi. Poikkeamien ja ongelmien syyt täytyy selittää, jotta ne voitaisiin ymmärtää ja ottaa käsitteellisesti haltuun. Syiden selvittäminen ja niiden kontrollointi toimii puolestaan seurausten säätelyn ehtona; diagnostiikkaan liittyy ”parantamisen” tarkoitus (vrt. Berger & Luckmann 1994,129–132).

Kun keskeyttäminen määritellään sosiaalisesti tuotetuksi ilmiöksi, niin faktatietojen sijaan huomio kiinnittyy siihen, miten ja miksi keskeyttäminen määritellään tietyllä tavalla. Artikkelin viitekehyksenä on sosiaalinen konstruktionismi. Opintojen keskeyttämisen tarkastelu konstruktionismin viitekehyksessä *voisi* tarkoittaa sitä, että keskeyttämisongelman nähdään syntyvän diskursiivisten käytäntöjen kautta. Tässä konstruktionismin muodossa sosiaalisia ongelmia ei itse asiassa ole, on vain niitä koskevia tulkintoja. Ongelmat syntyvät sosiaalisten määrittelyjen kautta; jokin asia vaan alkaa muotoutua ongelmaksi ja määrittely legitimoii ongelman ratkaisuun tarvittavat toimenpiteet (Kitsuse & Spector 2001).

Tässä artikkelissa sovelletaan kuitenkin sellaista konstruktionismin muotoa, jossa yhteiskunnalliset asiat ja ongelmat nähdään myös todellisina. Tässä viitekehyksessä määrittelyt ja keskeyttämisen sosiaalinen ”tuottaminen” ovat ikään kuin erilaisia tapoja, joilla keskeyttäminen pyritään nimeämään ja ottamaan haltuun. Toisaalta tuon määrittelyn ja nimeämisen taustalla on usein erilaisia tavoitteita ja konteksteja, joihin nuo määritelmät sopivat. Usein kysymys on siitä, että määritelmillä halutaan legitimoida jotakin tai edistää jonkin intressiryhmän etuja tai tehdä kummatkin.

Opintojen keskeyttämisen määrittelemisen ongelmaksi johtuu monesta eri syystä. Eräänä taustalla olevana asiana voidaan pitää sitä, että keskeyttämisen kohdalla on kysymys ammatillisten opintojen ”kesken jäämisestä”, siitä että jotakin asiaa ”ei ole suoritettu loppuun”. Kesken jäämistä korostavassa näkökulmassa keskeyttäminen määrittyy moraalisesti tuomittavana tekona; asiat kuuluu tehdä loppuun ja päätöksien takana täytyy seisoa, mistä syntyy kaikkea ”kesken jättämistä” tuomitsevan kulttuurisen koodin ydin.

”Kesken jättämisen” ohella keskeyttämistä voidaan tarkastella integraation ja eksklusion kautta. Opintoihin kiinnittyminen, koulutusinstituutioon integroituminen ja esimerkiksi ammatillisen oppilaitoksen päivärytmiin osallistuminen on määrittynyt yhdeksi osaksi laajempaa yhteiskunnallista integraatiota. Tästä syystä keskeyttäminen ja koulutuksen ulkopuolelle jääminen on usein tulkittu sellaisesta näkökulmasta, jossa keskeyttämiseen pelätään liittyvän laajempaa ulkopuolisuutta. Irtaantuminen koulutusjärjestelmästä tulkittiin jo Mikko Takalan (1992) tunnetussa tutkimuksessa oireeksi nuoren vieraantumisesta koulun ja yhteiskunnan normeista ja tavoitteista. Tällä tavalla ammatillisten oppilaitosten erääksi tavoitteeksi muodostuu tutkintojen tuottamisen ja opettamisen ohella myös nuoren ”kiinnittäminen” yhteiskuntaan eli käänteisesti eksklusion ja ulkopuolisuuden estäminen. Tämä koululaitoksen varastointifunktio on nostettu esiin monissa tutkimuksissa (esimerkiksi Hyyppä 1999), ja sen olemassaolo ilmenee myös niissä kommentteissa, joissa nuoren pitämistä ammatillisessa oppilaitoksessa perustellaan sillä, että nuori on *poissa pahanteosta* (Moilanen 2002).

Keskeyttäminen ilmentää ulkopuolisuutta, ja samalla keskeyttämisen on usein tulkittu lisäävän ulkopuolisuuden riskiä myös tulevaisuudessa. Syrjäytymisen prosessitulkin mukaan keskeyttämisen on tulkittu johtavan työttömyyteen, elämänhallinnan ongelmiin ja muihin epätoivottaviin asioihin. Esimerkiksi Takalan (1992) tutkimuksessa oli selvästi esillä tämä yhteys nykyisen ulkopuolisuuden ja tulevan ulkopuolisuuden riskin välillä.

Keskeyttämisen syiden ja seurausten määrittely ja esittäminen voitaisiin tietenkin rajata käytännölliseksi koulutuspoliittiseksi kysymykseksi. Tämän rajauksen mukaan keskeyttämisen syistä ollaan kiinnostuneita, koska sitä kautta saadaan tietoa siitä, *onko* keskeyttämisiin mahdollista vaikuttaa, *mihin* vaikuttamalla keskeyttäminen vähenee ja *kenen* tulisi vaikuttaa keskeyttämisiin. Keskeyttämisen seurausten tutkiminen, määrittely ja ”tuottaminen” toimivat puolestaan erilaisten keskeyttämistä vähentävien koulutuspoliittisten toimenpiteiden legitimaation perustana esittämällä tietoa siitä, *miksi* keskeyttämisiin tulisi vaikuttaa.

Tässä artikkelissa mennään kuitenkin käytännön koulutuspolitiikan tuolle puolen. Keskeyttämistä koskevien määrittelyjen tarkastelu on perusteltua siitä syystä, että keskeyttämisiongelman ratkaisuyritykset perustuvat keskeyttämisen syitä koskeviin käsityksiin. Tämän lähestymistavan täsmentäminen edellyttää kuitenkin tarkempaa määrittelyä siitä, millä tavalla tiedon ja koulutuspolitiikan suhde ymmärretään tässä artikkelissa.

## 2 TIETO KOULUTUSPOLIITISSESSA PÄÄTÖKSENTEOSSA

Koulutuspolitiikan voidaan katsoa syntyvän vuorovaikutusprosessin kautta, jolloin koulutuspolitiikan tekoon osallistuvia voidaan kutsua koulutuspolitiikan asianosaisiksi. Koulutuspolitiikan muotoutumisen suunta riippuu näiden asianosaisten rooleista, vaikutusvallasta, toiminnasta ja keskinäisestä vuorovaikutuksesta erityisessä ”koulutuspelissä” koulutuspolitiikan kentällä. Koulutuspolitiikkaan kuuluvat tavoitteet ja toimenpiteet, joilla asianosaiset pyrkivät vaikuttamaan koulutuksen suuntaamiseen, voimavaroihin, rakenteisiin, prosessiin, sisältöön ja tuotoksiin (vrt. Raivola & Lehtisalo 1999).

Koulutuspolitiikkaa voidaan jäsentää siten, että koulutuspolitiikkaan kuuluvat ensinnäkin erilaiset päämäärät, periaatteet ja arvot. Näitä koulutuspoliittisia ideologioita voidaan jäljittää erilaisista diskursseista, joissa määritellään koulutusta koskevia arvoja ja ihanteita. Lisäksi koulutuspolitiikkaan kuuluvat konkreettisemmat toimintastrategiat ja tavoitteet. Näitä tavoitteita voi paikallistaa esimerkiksi valtioneuvoston hyväksymistä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmista. Koulutuspolitiikkaan voidaan katsoa kuuluvaksi myös koulutusjärjestelmän ohjaaminen, kehittäminen, arviointi ja edellytysten luominen. Koulutuksen käytännön toteuttaminen tapahtuu koulutusjärjestelmässä, ja oppilaitokset, koulutuksen järjestäjät ja myös opettajat voidaan ymmärtää osaksi koulutuspolitiikan käytännön toteuttajia. (Emt.)

Koulutuspolitiikkaa voidaan tarkastella konflikti- tai intressiteoreettisesta näkökulmasta, jolloin koulutuspolitiikan ymmärretään muodostuvan erilaisten valtakamppailujen kautta ja päätöksien taustalla on erilaisiin intresseihin perustuvia tekijöitä (vrt. Raivola & Lehtisalo 1999; Weiss 1995). Weiss on jäsentänyt, miten koulutuspoliittinen päätöksenteko tapahtuu intressien, ideologioiden ja informaation kautta. Erilaiset instituutiot toimivat muutosprosessin kontekstina rakenteiden, rakenteellisen ympäristön ja organisatorisen järjestyksen kautta.

Koulutusta koskevan tiedon – myös keskeyttämistä koskevan tiedon – kannalta on olennaista, että tiedon suhde koulutuspoliittiseen päätöksentekoon on monimerkityksinen. Erilaiset ideologiat, intressit ja rakenteelliset ehdot vaikuttavat siihen, miten tietoa tulkitaan ja millainen tieto koetaan legitimeksi. Tästä näkökulmasta keskeyttämisteoria ja selitykset ovat kuin valintataloja, joista on mahdollista valita mieleisimmät tulkinnat. ”Valitun” diskurssin taustalta voitaisiin puolestaan etsiä esimerkiksi intresseihin perustuvia selityksiä. Tällä tavalla keskeyttäminen ymmärretään ja selitetään aina sen mukaan, kenen näkökulmasta ja intresseistä käsin asiaa tarkastellaan (vrt. Komonen 1999).

Tämä tiedon ja intressien yhteyttä korostava käsitys perustuu Foucaultin (2005) tunnetuksi tekemään käsitykseen vallasta, jossa valta toisaalta käyttää ja hyödyntää tietoa mutta myös tuottaa sitä. Foucaultin mukaan ei ole olemassa valtasuhdetta, jolle ei muodostuisi sitä vastaavaa tietokenttää, eikä tietoa, joka ei edellyttäisi ja muodostaisi valtasuhteita (emt., 42). Tieto ja valta kietoutuvat yhteen myös todellisuuden ”tuottamisen” kautta. Todellisuutta koskevat käsitykset ja itsestäänselvyydet ohjaavat toimintaa ja rajaavat sen maailman, jonka puitteissa asioita on ylipäättään mahdollista ajatella.

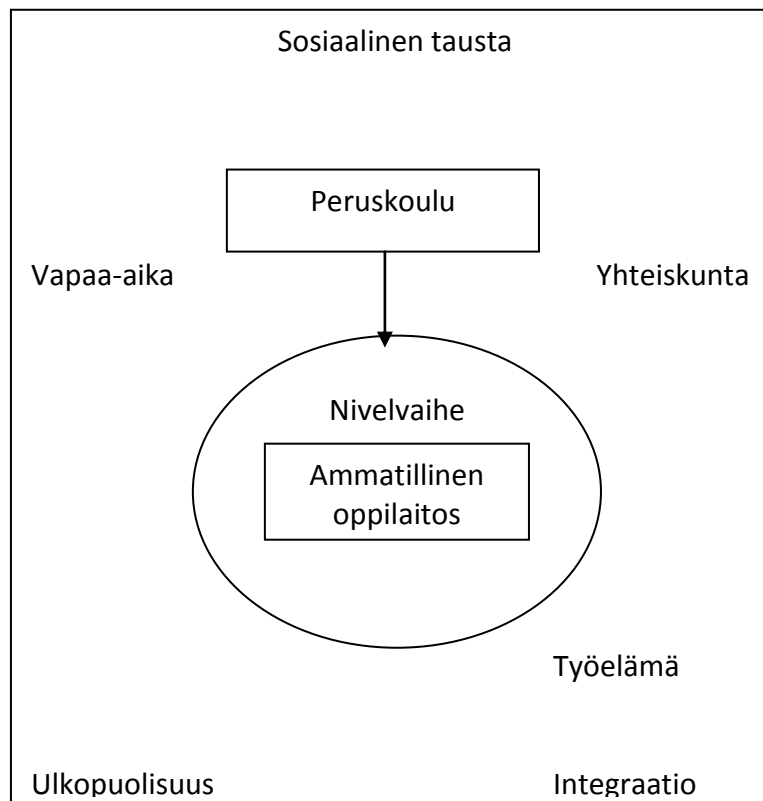
Pelkän intressinäkökulman sijasta voidaan kuitenkin ajatella myös, että tiedolla on vapauttavia ja uusia näkökulmia avaavia vaikutuksia. Tieto saattaa myös muuttaa ideologioita

ja intressejä. Tästä syystä tiedolla on vuorovaikutuksellinen yhteys koulutuspoliittisten päätösten ja rakenteellisten muutosten syntymiseen; tieto voi käynnistää muutoksia, mutta erilaiset intressit ja rakenteelliset ehdot säätelevät sitä, miten muutokset tapahtuvat ja miten tietoa käytetään (vrt. Raivola & Lehtisalo 1999).

Keskeyttämistä koskevien käsitysten kannalta tiedon ja koulutuspoliittisten päätösten välisen suhteen voi tiivistää ja kärjistää siihen, että mitä vähemmän variaatioita käsityksissä ja tulkinnoissa, sitä vähemmän mielekkäitä ratkaisukeinoja. Tästä syystä on mielenkiintoista tarkastella, missä määrin keskeyttämisen syistä ja seurauksista on *erilaisia* tulkinnoita. Alustavasti vaikuttaa siltä, että keskeyttämistä koskevista teksteistä ei ole mahdollista paikallistaa yhtä selkeää hegemonista diskurssia. Käänteisesti tämä tarkoittaa, että ei ole mahdollista paikallistaa mitään diskursiivista hegemoniaa. Diskursiivisella hegemonialla voidaan tarkoittaa sitä, että jokin koulutuspoliittinen toimija onnistuu saamaan oman tulkintatapansa hallitsevaksi puhettavaksi.

Artikkelin taustana on lähteitä 1960-luvulta tähän päivään saakka. Vaikka keskeyttämisen syitä ja seurauksia koskevat tulkinnat ovat pysyneet samankaltaisina vuodesta toiseen, niin myös muutoksia voidaan havaita. Eräänä havaintona on se, että keskeyttämiskurssi on laajentunut ja monipuolistunut 2000-luvulle tultaessa. Perinteisesti keskeyttämisestä on puhuttu paljon opiskelijan ongelmaisuuksien kautta; keskeyttämisen syyt on paikallistettu motivaatio-ongelmiin tai varhaisemmissa tulkinnoissa ”luonnehäiriöihin”. 2000-luvulla keskeyttämisen laajentunut tarkastelutapa tarkoittaa sitä, että kyse ei ole pelkästään opiskelijan, opettajan tai oppilaitoksen ongelmasta vaan enemmänkin moniammatillisesta ja poikkialueellisesta ongelmasta, jonka ratkaisemiseen tarvitaan koulun ohella sosiaalitoimen, työvoimahallinnon, työpajojen ja vaikkapa nuorisotoimen osaamista. Tätä kautta keskeyttäminen liittyy yleisempään nuorten kouluttamisen, työllistämisen ja hyvinvoinnin problematiikkaan, ja yhä useampi paikallinen asiantuntija, toimiala tai sidosryhmä voi määrittellä itsensä yhdeksi osaksi keskeyttämisongelman ratkaisua.

Keskeyttämistä koskevien määrittelyjen kehykset esitetään kuvassa 1. Keskeyttäminen voidaan ymmärtää ammatilliseen oppilaitokseen sijoittuvana ilmiönä, jolloin syiden ja seurausten selvittäminen ”rajautuu” opiskelijan ja oppilaitoksessa tapahtuvan toiminnan ympärille. Keskeyttämisen laajempi määrittely ottaa mukaan oppilaitoksen ulkopuoliset asiat ja tarkastelee vaikkapa sosiaalisen taustan, vapaa-aikan, työelämän ja yhteiskunnan kokonaisuuden merkitystä keskeyttämisessä.



Kuva 1. Opintojen keskeyttämisen kehykset

Tässä artikkelissa esitellään lyhyesti kolme erilaista puhetapaa tai diskurssia, jotka näkyvät keskeyttämistä koskevissa teksteissä. Ensimmäisenä puhetapana on *nuoren ja koulutusjärjestelmän kohtaamisongelmat*. Tässä puhetavassa keskeyttäminen paikallistetaan opiskelijan ja koulutusjärjestelmän ongelmiksi ja ratkaisukeinot liittyvät koulutusjärjestelmän kehittämiseen. Tulkinnat pysyvät koulutusjärjestelmän ”sisällä”. Toisena esitellään *vieraantumisdiskurssi*, jossa keskeyttäminen ja koulutuksellinen syrjäytyminen yhdistetään laajempaan yhteiskunnalliseen ulkopuolisuuteen. Selityksiä ja ratkaisuja haetaan peruskoulun, nivelvaiheen ja ammatillisen oppilaitoksen ”ulkopuolelta”. Kolmantena puhetapana on *keskeyttäminen moniammatillisena haasteena*. Tämä tulkinta on nykyään hyvin yleinen, ja siinä keskeyttämistä tarkastellaan pääosin koulutuksen sisällä mutta samanaikaisesti myös oppilaitosten ulkopuolisten asiantuntijoiden ja toimialojen haasteena. Keskeyttäminen yhdistyy laajempaan peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheen problematiikkaan, nuorten elämänhallinnan ongelmiin ja työllistymisen problematiikkaan.

## **Nuoren ja koulutusjärjestelmän kohtaamisongelmat keskeyttämisen selittäjänä**

1990- ja 2000-luvun kenties hallitsevin keskeyttämisdiskurssi on se, jossa keskeyttämistä tarkastellaan koulutusjärjestelmän, oppilaitosten ja opiskelijan ”ongelmana”. Tätä saattaa selittää se, että tämä puhetapa on hallitseva myös ESR-hankepolitiikassa. Tässä kehyksessä keskeyttämisen syitä ja seurauksia tarkastellaan usein opiskelijan, oppilaitoksen ja opetusmenetelmien kautta. Tähän puhetapaan liittyvien syiden ja seurausten tarkastelu on ollut hallitsevana myös ESR-hankkeiden arvioinneissa (esimerkiksi Vehviläinen 2001; Haapakorpi 2006), joten tässä yhteydessä näitä teemoja ei käsitellä kovin tarkasti.

Yksi tähän liittyvä puhetapa on se, miten keskeyttävä opiskelija on profiloitu ja tyytely ongelmaiseksi. Vaikka keskeyttäminen nähdään nykyisin usein myös rationaalisenä valintana, on eräänlainen nuoren ongelmaisuuutta koskeva puhetapa kuitenkin hallitseva. Nykyajan arvotrendit saattavat korostaa yksilöllisyyttä ja rohkeita valintoja, mutta keskeyttämistä käsittelevässä puheessa normien noudattaminen ja koulutusjärjestelmän vaatimuksiin sopeutuminen määrittellään hyveeksi. Yksilöllisyyden puute määrittyy ongelmaksi lähinnä silloin, kun nuoren ohjautuminen ammatillisiin opintoihin tapahtuu liian passiivisesti ulkoapäin tulevien ohjeiden mukaisesti. Ammatinvalinnassa hyveenä korostetaan omia valintoja, ei liiallista sopeutumista muiden odotuksiin.

Opiskelijoiden kohdalla selkeiksi ”ongelmatyypeiksi” nousevat myös ne nuoret, joiden kohdalla koulutuksellinen pärjäämättömyys on muodostanut eräänlaisen kehän. Tässä puhetavassa keskeyttämisen alkujuuret löytyvät jo peruskoulusta ja siellä koetuista pärjäämättömyyden kokemuksista. Tässä tilanteessa ammatillisten opintojen keskeyttäminen voi olla myös keino päästä eroon ongelmista eli epäonnistumisen kierteestä. Esimerkiksi Komosen (2002) mukaan negatiiviset kokemukset koulusta ja koulutuksesta sekä niiden tuottama negatiivinen kuva itsestä oppijana heikentävät nuoren koulusidonnaisuutta. Koulun keskeyttäminen voi olla pakotie tai selviytymisstrategia pois ahdistavasta opiskelusta ja koulusta. Koulutuksesta irtautuminen ei merkitse automaattista yhteiskunnasta irtautumista, pikemminkin vain koulutuksesta irtautumista.

Varovasti voidaan tulkita, että tätä nykyä keskeyttämispuheessa saavat melko suuren huomion eräänlaiset ”käytännön sankarit”. Nämä ovat nuoria, joiden kohdalla keskeyttämisen syyt paikallistetaan opetusmenetelmien ja laajemmin koko koulutusjärjestelmän

puutteisiin. Nykyisen ammatillisen koulutusjärjestelmän tulkitaan olevan liian teoriakeskeinen ja joustamaton järjestelmä. ”Käytännön sankarit” vaativat oppiakseen ja viihtyäkseen yksilöllistä ja työkeskeistä opetusta; tekemällä oppimista oikeaa työtä muistuttavassa oppimisympäristössä. Tämä puhetapa saattaa olla erityisen yleinen työpajoilla, joiden tulkitaan tarjoavan perinteisiin oppilaitoksiin verrattuna enemmän mahdollisuuksia niille nuorille, joita jähmeä teoriaopetus hylkii (esimerkiksi Pohjantammi 2007). Samalla näissä keskusteluissa esiintyy hienonhieno siirtymä, jossa korostetaan enemmänkin sitä, että ammatillisen koulutusjärjestelmän tulisi sopeutua nuorten toiveisiin, kykyihin ja kiinnostuksiin, eikä niinkään sitä, että nuorten tulisi sopeutua koulutusjärjestelmään.

Opiskelijoiden tyypittely ongelmaisiksi ja keskeyttämisen syiden hakeminen opiskelijoista on perinteinen ja kärkeä sanottuna helppo tapa tarkastella ilmiötä. Klassisin tulkinta keskeyttämisen syyksi lienee opiskelijoiden heikko motivaatio. Kun keskeyttämisen syyt tulkitaan opiskelijan ongelmiksi, myös ratkaisuehdotukset liittyvät opiskelijaan. ESR-aikakaudella monien ESR-projektien toimenpiteet ovat olleet perinteisen ”projektimaisia”; projektin kohderyhmäksi on määritelty joukko yksittäisiä opiskelijoita, ja keskeyttämisen ehkäisyä on tehty yksittäistä opiskelijaa tukemalla ja auttamalla.

Opiskelijapuheen rinnalle ja sijaan on nostettu esiin uusia tulkintoja. Vaikuttaa siltä, että yhä useammin keskeyttämistä määritellään oppilaitoksen toiminta- ja organisaatiokulttuurin kehityksessä. Opiskelijoiden ongelmat – myös keskeyttäminen – nähdään yhdeksi osaksi oppilaitoksen muita ongelmia. Tässä tulkinnassa keskeyttämisprosentin suuruus on oire jostakin muusta, se voi olla merkki työ- ja oppimisyhteisön heikosta hengestä, vääränlaisista organisaatiomalleista, opettajien työssä jaksamisen vähentymisestä tai välillisesti myös koulutuksenjärjestäjän ”väärästä” toimintapolitiikasta. Joka tapauksessa keskeyttämistutkimuksissa ja -arvioinneissa on viime aikoina yhä enemmän korostettu oppilaitoksen toiminnan näkemistä kokonaisuutena ja esimerkiksi koulutuksenjärjestäjien roolia keskeyttämisen vastuutahoina (Rantanen & Vehviläinen 2007; Jäppinen 2007).

## Vieraantumiskurssi

Yhtenä vähintäänkin välillisenä selitysmallina nousee esiin puhetapa, jossa opintojen keskeyttäminen yhdistetään laajempaan yhteisöllisyyden ja kulttuurisen integraation katoamista koskevaan tulkintaan. Keskeyttäminen on osa ulkopuolisuutta ja syrjäytymistä ja tällaisenaan yhteydessä yhteiskunnallisen integraation ongelmaan. Tämä puhetapa yhdistää keskeyttämisproblematiikan siihen keskusteluun, jota on käyty sosiaalisen pääoman katoamisesta, erityisesti sosiaalisen pääoman niin sanottuun yhdysvaltalaiseen perinteeseen.

Yhdysvaltalaisessa perinteessä sosiaalisella pääomalla on yleensä tarkoitettu voimavaroja ja resursseja, jotka muodostuvat sosiaalisten suhteiden kautta. Käsitteen klassiset määritelijät Coleman ja Putnam katsovat sosiaalisen pääoman koostuvan sosiaalisista verkostoista ja niihin liittyvistä yhteisistä arvoista sekä normeista. Tärkeä elementti on myös yhteisön jäsenten tuntema luottamus. Tätä kautta sosiaalinen pääoma lisää sosiaalisen toiminnan ennustettavuutta ja lisää yhteisön sekä sen yksittäisten jäsenten voimavaroja. Putnamin ja Colemanin (ks. Field 2003) tulkinnoissa sosiaalisesta pääomasta tulee voimavara ja resurssi, joka hyödyttää viime kädessä koko yhteiskuntaa. Sosiaalinen pääoma toimii yhteisenä arvopohjana ja yhteisenä kokemuksellisuutena, joka toimii välttämättömänä sosiaalisena kittinä estämässä yhteiskunnallista hajaannusta ja liiallista individua-



lismia. Puhtaasti teoreettisesta näkökulmasta opintojen keskeyttäminen voitaisiin nähdä erääksi oireeksi siitä, että osa nuorista ja mahdollisesti heidän vanhempansa eivät halua tai pysty täyttämään niitä yhteisiä odotuksia, joita yhteiskunnassa kohdistetaan koulutuksen välttämättömyyteen. Koulutuksen ulkopuolelle jäävät nuoret ovat toisaalta oire sosiaalisen pääoman katoamisesta, toisaalta riski tuon pääoman säilymiselle ja muodostumiselle.

Teoreettista näkökulmaa ei kuitenkaan tarvita; sosiaalinen pääoma ja opintojen keskeyttäminen voidaan kytkeä yhteen myös astetta konkreettisemmin. Nuorille suunnatun palvelujärjestelmän asiantuntijoille tehdyssä kyselyssä (Vehviläinen 2007) paikallistettiin erääksi yhteiskunnalliseksi huolenaiheeksi yhteisöllisyyden katoaminen. Tähän liittyen puhuttiin myös vanhemmuuden katoamisesta, vanhemmat ovat yhä useammin *bukassa*, ja kotien tulkittiin kadottaneen perinteisen kasvatusvastuunsa. Tämä perinteisen yhteisöllisyyden ja siihen liittyvän kasvatusvastuun katoaminen nähtiin yhdeksi syyksi siihen, että monet nuoret potevat elämönhallinnan ongelmia ja ovat menettäneet otteensa myös koulutukseen. Vanhemmuuden puute lisää koulutuksellisen syrjäytymisen riskiä – näin kertoivat esimerkiksi kyselyyn osallistuneet opettajat, työvoimahallinnon edustajat, nuorisotyön väki ja sosiaalitoimistojen henkilökunta.

Vanhemmuuden katoaminen on esillä myös keskeyttämisen syitä tarkastelevissa tutkimuksissa ja artikkeleissa. Tarkemmin kysymys on siitä, että erilaiset kodit tarjoavat erilaisia ennusteita lapsen ja nuoren koulutuksellisen pärjäämisen kannalta. Vanhempien ja perheen ongelmat heijastuvat lasten koulunkäyntiin, jolloin ongelmallinen kasvuympäristö nähdään yhtenä keskeyttämiskäsitteitä lisäävänä syynä. Toisaalta vanhempien koulutustaso ennustaa myös lasten koulutustasoa ja sitä, millä tavalla nuoret ”selviävät” koulutuksen ulkopuolelle jäämisestään. Korkeasti koulutetuista perheistä tulevilla nuorilla koulutuksellinen ulkopuolisuus jää useammin lyhytaikaiseksi ja nämä nuoret sijoittuvat useammin vakaalle työuralle. Sen sijaan heikomman sosiaalisen taustan omaavat nuoret jäävät muita todennäköisemmin pysähtyneelle työuralle, eli keskeyttämiseen usein liitetty ennuste työllistymisen vaikeutumisesta on ainakin osittain yhteydessä vanhempien sosiaaliseen taustaan (Järvinen & Vanttaja, 2006.)

Jos yhteisöllisyyden ja vanhemmuuden katoaminen määritellään vähintäänkin välillisesti keskeyttämisen syyksi, niin on loogista, että yhteisöllisyyttä ja ”vanhemmuutta” on pidetty myös ongelman ratkaisuna. Keskeyttämiseen ja koulutukselliseen syrjäytymiseen on viime vuosina haettu ratkaisua yhteisöllisillä ja sosiaalista pääomaa lisäävillä käytännöillä. Tämä trendi näkyy esimerkiksi opetusministeriön raportissa: *Koulubyvinvointityöryhmän muistio (2005)*. Raportissa nostetaan esille perheiden ongelmat sekä yhteisöllisyyden ja laaja-alaisen välittämisen katoaminen. Tässä kehyksessä keskeisiksi haasteiksi nousevat koulun kehittäminen kasvu- ja työyhteisönä sekä kodin ja koulun yhteistyön lisääminen. Lisäksi tavoitteena on vapaa-ajan ja koulun integrointi siten, että ohjattu vapaa-ajan toiminta tukee koulunkäyntiä.

Kyseisen raportin teemat ovat tuttuja myös ESR-hankkeiden käytännöissä ja laajemmassa koulutuspoliittisessa keskustelussa. ESR-hankkeiden osalta on jo vuosia korostettu opiskelijoiden parempaa ryhmäyttämistä keskeyttämistä vähentävänä käytäntönä. Tähän liittyen on korostettu oppilaitoksen työ- ja opiskeluilmapiiirin merkitystä keskeyttämisen kannalta, ja opettajien työssä jaksaminen on yhteydessä siihen, miten opiskelijat jaksavat opinnoissa (Rantanen & Vehviläinen 2007). Nykyään puhutaan myös paljon opiskelijoiden osallisuuden lisäämisen tarpeesta. Nämä pyrkimykset voidaan osaltaan nähdä tavoit-

teiksi, joilla lisätään sosiaaliseen pääomaan kuuluvaa luottamusta, yhteisiä arvoja ja demokraattista päätöksentekoa.

Tiedon ja intressipyrkimysten yhteyttä korostavassa näkökulmassa voitaisiin kuitenkin ajatella, että toimenpiteitä myös legitimoidaan vanhemmuuden katoamista koskevilla tulkintoilla. Vanhemmuuden katoamisesta tulee vanhemmuuden kaltaista välittämistä toteuttavan professionaalisuuden legitimaatio. Tätä kautta vanhemmuus salakuljetetaan uudelleen esiin; nyt se näkyy hyvinvointiammatilisten ohjaavan ja kasvattavan työn määrittelyissä. Vaikka tämä tulkinta olisi liioittelua, niin joka tapauksessa 2000-luvulla keskeyttämisen vähentäminen on eräänlainen moniammatillinen tavoite, keskeyttämisproblematiikka ja laajemmin peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheen kysymykset koskettavat hyvin monia toimialoja ja ammattiryhmiä. Keskeyttäminen nähdään laajana elämänhallintaan liittyvänä kysymyksenä, joka juuri tästä laajuudestaan johtuen ulottuu myös vapaa-ajan ja kodin sfäreille. Samalla tämä laaja määrittely luo kysyntää ja tilausta sellaisille toimenpiteille ja sellaisille auttajille, jotka täyttävät (tulkitun) vanhemmuuden katoamisen puutteita. Esimerkiksi nuorisotyön erityisosaamiseksi ammatillisen opiskelun ja nivelvaiheen kohdalla on määriteltä eräänlainen epävirallinen ohjauksellisuus, joka muistuttaa kodissa annettavaa kasvatusta ja toisaalta ”kaveruuden” kaltaista kumppanuutta.

## **Keskeyttäminen moniammatillisena haasteena**

2000-luvulla keskeyttäminen nähdään usein laajemmin kuin pelkkänä opiskelijan opintoihin liittyvänä ja oppilaitokseen paikantuvana asiana ja usein kokonaisvaltaisena ja moniulotteisena asiana. Koulutuspoliittisen kysymyksen ohella opintojen keskeyttäminen on yhä enemmän myös työvoima-, sosiaali- ja nuorisopoliittinen kysymys. Keskeyttäminen ja koulutuksen ulkopuolelle jääminen liittyy laajempaan peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheen problematiikkaan.

Nivelvaihe voidaan ymmärtää suppealla tavalla, jolloin puhutaan kahden koulutusmuodon välissä olevasta taitekohdasta. Nykyisin nivelvaihe mielletään kuitenkin laajana siirtymävaiheena, jonka kuluessa nuori alkaa suunnitella omaa jatkokoulutustaan, selkeyttää valintojaan ja lopulta hakeutuu jatkokoulutukseen (Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio 2005). Osalle nuorista kysymys on monimuotoisesta elämänvaiheesta, johon sisältyy haeskelyä, haparointia ja eri elämänsfäreillä kulkemista. Nivelvaihetta eletään koulussa, koulun ulkopuolella, työssä ja työttömänä. Tämän laajan määritelmän mukaan opintonsa keskeyttäneet nuoret ”palaavat” takaisin nivelvaiheeseen.

Keskeyttämisdiskurssin laajentuminen sopii hyvin yhteen nivelvaiheelle tyypillisen moniammatillisen yhteistyön kanssa. Monella paikkakunnalla tähän laajaan tulkintaan liittyy se, että nivelvaiheessa olevien nuorten ohjaaminen nähdään monen toimijatahon ”yhteisenä” työnä. Nuorten ohjaaminen kuuluu oppilaitosten henkilökunnan ohella myös esimerkiksi työpajojen, työvoimahallinnon, sosiaalitoimen, nuorisotoimen ja erilaisten projektien toimenkuvaan.

Moniammatillista nivelvaiheyhteistyötä on pidetty monella paikkakunnalla ja myös ESR-projektissa ratkaisuna opintojen keskeyttämisen aiheuttamiin ongelmiin. Käänteisesti tämä tarkoittaa sitä, että moniammatillisuuden puute on nähty eräänä syynä keskeyttämi-

siin. Käytännössä tämä teema tulee esiin esimerkiksi sellaisissa tulkinnoissa, joissa keskeyttäminen yhdistetään nuoren *moniongelmaisuu*teen. Puhe moniongelmaisuuudesta kiinnittää huomion sellaisiin ongelmiin ja elämänalueisiin, jotka sijaitsevat oppilaitosten ulkopuolella. Tällä tavalla moniongelmaisuuspuhe myös legitimoii moniammatillisen yhteistyön tarpeellisuuden.

Kun moniongelmaisuuspuheessa kiinnitetään huomiota esimerkiksi elämänhallinnan ja vapaa-ajan ongelmiin, tämä perustelee sitä, miksi sosiaalitoimen ja nuorisotyön panosta tarvitaan koulutuksellisen syrjäytymisen vähentämisessä. Moniammatillisen yhteistyön tärkeyttä korostavassa puheessa kritisoidaan perinteisen keskeyttämistulkinnan ”kapealaisuutta”; keskeyttämistä ei tulisi enää nähdä kapealla tavalla opiskelijan oppimiskykyyn ja opetusmenetelmiin liittyvänä asiana. Tällä puheella keskeyttämisiongelma myös irroteetaan pedagogisesta ja oppilaitokseen rajautuvasta kontekstista; keskeyttämisestä tulee monen eri asiantuntijan toiminnan ja osaamisen kohde.

Kun keskeyttämisiongelma ”irrotetaan” opiskelija- ja oppilaitoskeskeisestä lähestymistavasta, tässä on oikeastaan kaksi ulottuvuutta. Moniammatillisen yhteistyön välttämättömyyttä korostavan moniongelmaisuuspuheen ohella esiintyy myös syrjäytymisen prosessitulkinta. Tässä prosessitulkinnassa nostetaan esiin erilaiset ennakoivat tekijät (sosiaalinen tausta, peruskoulukokemukset, lapsuuden ongelmat) keskeyttämisen todennäköisyyttä lisäävinä tekijöinä. Toisaalta prosessitulkinnassa korostetaan tulevaisuuteen liittyviä uhkia ja mahdollisuuksia. Klassinen tulkinta on se, että keskeyttäminen lisää työttömyyden ja laajemman ulkopuolisuuden riskiä aikuisena. Nuoren työllistymistä ja työhön sijoittumista pidetään puolestaan ratkaisuna tai vaihtoehtona, joka voisi olla vaihtoehto opiskelulle ja toimia näin jopa keskeyttämisen perusteena.

Menneisyydestä *syitä* ja tulevaisuudesta *seurauksia* hakevissa keskeyttämistulkinnoina on sama perusjuoni kuin moniongelmaisuuspuheessa. Ne perustelevat sellaisen toimintatavan, jossa keskeyttämisen ehkäisy nähdään monen eri asiantuntijan moniammatillisena työnä. Peruskoulukokemusten korostaminen ”kutsuu” mukaan peruskoulun edustajat, ja varhaislapsuuden ongelmien korostaminen tekee saman vaikkapa päiväkotien edustajille. Toisaalta työllistymiseen ja tulevaisuuteen liittyvien uhkien ja mahdollisuuksien korostaminen määrittelee keskeyttämisiongelman myös työpajojen, työnantajien ja laajemmin koko työvoimapolitiikan vastuulle.

Puhtaasti teoreettisia kehitelmiä seuraten (esimerkiksi Weiss 1995) voitaisiin tulla nyt kahdenlaiseen johtopäätökseen. Mikäli on totta, että keskeyttämistä koskevia tulkintoja tuotetaan omien intressien edistämisen vuoksi, niin keskeyttäjiä *moniongelmaisuu*ta korostavan määritelmän taustalla on monien eri asiantuntijoiden tarve määrittellä itsensä keskeyttämisen asiantuntijaksi. Moniongelmainen nuori kuuluu *monen* eri toimialan, asiantuntijan ja projektin reviirille. Toinen ja täysin vastakkainen tulkinta ei lähde hakemaan määrittelyä intresseistä käsin vaan korostaa enemmänkin intressien perustumista määrittelyihin ja tietoon. Kun keskeyttäminen nähdään moniongelmaisuutenua, tämä lisää tarvetta moniammatilliselle osaamiselle ja keskeyttämisiongelman ratkaisu alkaa näyttäytyä kaikkia yhdistävänä ja koskevana haasteena.

## 4 LOPUKSI

Keskeyttämisiongelman ratkaisuyritykset perustuvat keskeyttämisen syitä koskeviin käsityksiin. Tässä artikkelissa nostettiin esiin kolme erilaista puhetapaa keskeyttämisestä. Tarkastelua voi pitää alustavana – muitakin puhetapoja on olemassa. Artikkelin taustalla on jossain määrin ongelmallinen suhde intressien ja määritelmien välillä. Alustavassakin esityksessä on helppo löytää useita kohtia, joissa keskeyttämisen ”tuottaminen” voisi olla yhteydessä määrittelijän omiin intresseihin.

Ensimmäinen tällainen kohta löytyy vanhemmuuden katoamista koskevasta puheesta. Yleisen tulkinnan mukaan vanhemmat ovat yhä useammin hukanneet kasvatusvastuunsa. Tämä puhetapa luo tarvetta ja tilausta sellaisille hoivan ja ohjauksen ammattilaisille, jotka määrittelevät itsensä tämän kadonneen vanhemmuuden korvaajiksi. Toinen kohta löytyy siitä puhetavasta, jossa keskeyttävät nuoret tyypitellään ”teoria-allergikoiksi”. Tämä määritelmä luo tarvetta ja tilausta kaikille sellaisille käytännöille, projekteille ja instituutioille, jotka lupaavat työvaltaista koulutusta ja työtä teorian sijaan. Kolmas kohta löytyy siitä, kuinka keskeyttämisen syyt ja seuraukset nähdään moniongelmaisuuksien ja syrjäytymisen prosessitulkinnan kehyksessä. Nämä puhetavat perustelevat moniammatillisen yhteistyön tarpeen ja tekevät koko keskeyttämisproblematiikasta kaikille yhteisen asian. Vaikka näkökulma on yhteisiä intressejä ja yhteistä huolta korostava, on selvää, että eri toimijat voivat perustella myös oman asiantuntemuksensa tärkeyttä yhteisen asian hoidossa.

Intressinäkökulman sijaan voidaan korostaa kuitenkin toista linjaa: keskeyttämisen tulkintakehyksen laajentuminen johtuu keskeyttämistä koskevan tiedon lisääntymisestä, ei niinkään tulkitsijoiden määrän lisääntymisestä. Tässä näkökulmassa tarve luo tilausta asiantuntijoille. Keskeyttämiskeskustelun laajentumista voitaneen kuitenkin pitää hyvänä asiana, jos sen vaihtoehtona on hegemoninen ja kapea diskurssi. Tässä artikkelissa ei voi esittää kovin perusteltua näkemystä siitä, onko keskeyttämiskeskustelu koskaan ollut erityisen yksioikoinen. Joka tapauksessa keskeyttämistä käsiteltiin aikaisemmin enemmän oppilaitoksen ja opiskelijan keskinäisen suhteen ongelmien kautta. Tässä mielessä keskeyttämisasia jätettiin koulun ”sisälle”, jossa sitä kohdeltiin esimerkiksi opiskelijan motivaatiotason vaihteluun liittyvänä asiana.

Asian voi ilmaista myös siten, että mitä vähemmän variaatioita käsityksissä ja tulkinnoissa, sitä vähemmän mielekkäitä ratkaisukeinoja. Tätäkin artikkelia valmisteltaessa tuli vaikutelma, että joiltakin osin keskeyttämistä koskeva tietovarasto on ”kylmääntynyt”. Tämä tarkoittaa sitä, että syitä ja seurauksia koskevat selitysmallit toistavat itseään. Joustavammat opiskelumenetelmät, paremmat ohjaus- ja erityisopetusresurssit, työvaltainen opetus ja elämänhallinnan kehittäminen nähdään ratkaisuelementteinä, joiden esittämisessä ei varsinaisesti ole mitään uutta. Tässä artikkelissa nuo perinteiset seikat on jätetty vähemmälle huomiolle. Toisaalta tässä artikkelissa tarkasteltu laajemman yhteiskunnallisen integraation ja keskeyttämisen suhde saattaa sinänsä olla mielenkiintoinen mutta käytännön koulutuspolitiikan kannalta ehkä epäolennainen: jos keskeyttämisen syyt ovat yleisessä vieraantumisessa, niihin on vaikea vaikuttaa esimerkiksi ESR-hankkeiden avulla.

Keskeyttämiskeskustelun puutteet ovat samalla tulevaisuuden haasteita. Artikkeleita, selvityksiä ja tutkimuksia lukemalla puutteiksi voidaan mainita kansainvälisen tiedon hyödyntämisen heikkous. Opintojen keskeyttämiseen liittyvät ongelmat ovat yhteisiä eri

maissa, ja Suomessa ei ainakaan kovin näkyvästi ole hyödynnetty muissa maissa saatuja kokemuksia. Kansainvälisen vuorovaikutuksen ja benchmarkkauksen lisääminen voidaan ainakin tämän artikkelin lähteiden perusteella määritellä tulevaisuuden haasteeksi. Toinen huomio koskee sitä, miten keskeyttämistä ei ole juurikaan tarkasteltu paikallisessa ja alueellisessa kontekstissaan. Keskeyttämisprosesseissa tapahtuvat vaihtelut selittyvät esimerkiksi koulutuspaikkojen määrän ja koulutusalojen jakautumisen eroilla. Myös nuoren työvoiman kysynnän vaihteluilla on merkitystä opintojen keskeyttämiseen. Työntajien kiinnostus opiskelijoihin helpottaa työssäoppimisten ja näyttöjen järjestämistä ja tutkinnon suorittaneiden työllistymistä – riskinä on kuitenkin se, että opiskelijoita ”houkutel- laan” työelämään kesken opintojen. Vaikka alueelliset ja paikalliset olosuhteet vaikuttavat keskeyttämiin, niin valtakunnallisessa julkisuudessa ja esimerkiksi tulorahoituksen perusteena käytetään kuitenkin keskiarvoihin ja standardeihin perustuvia lukuarvoja, jotka osoittavat ”hyvän” ja ”huonon” keskeyttämisilanteen erot.

Kolmas huomio liittyy tässäkin artikkelissa esitettyyn laajaan keskeyttämistulkintaan, jossa keskeyttäminen yhdistyy laajempaan nivelvaiheproblematiikkaan ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Tulkinta ei sinänsä ole uusi, mutta sen voi tulkita olevan vakiintumassa ja muuttamassa myös hallitsevaksi. Keskeiseksi tulevaisuudenhaasteeksi muodostuu kuitenkin tämän nivelvaiheyhteistyön ja keskeyttämisen vähentämisen koordinointi. Alustavasti voidaan sanoa, että eräänä osana koordinointia tulisi olla yhteinen käsitys siitä, missä kehyksessä keskeyttämistä tarkastellaan. Mikä nähdään keskeyttämisten syinä ja seurauksina? Mihin voidaan vaikuttaa ja mihin tulee vaikuttaa? Kenen vastuulla on vaikuttaa mihinkin asiaan? Mitä enemmän toimijoita yhteisen työn äärellä, sitä enemmän tarvitaan koordinointia ja yhteisyyttä luovia käytäntöjä. Tämä opittiin esimerkiksi valtakunnallisen Nuorten osallisuushankkeen aikana (Vehviläinen 2008). Tässä hankkeessa kokeiltuja palvelujärjestelmää koordinoivia malleja ja käytäntöjä olisi mahdollista rajata ja sovittaa myös ammatillisten opintojen keskeyttämistä koskeviksi.

## LÄHDELUETTELO

- Berger, P. & Luckmann, T. (1994): *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Gaudeamus. Helsinki.
- Field, J. (2003): *Social capital*. Routledge. London.
- Foucault, M. (2005): *Tarkkailla ja rangaista*. Otava. Helsinki.
- Haapakorpi, A. (2006): *Kun projekti päättyy, mitä jää jäljelle? Ammatilliseen koulutukseen aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentämisen projektit ammatillisissa oppilaitoksissa*. ESR-projektien kehittämien toimintamallien vakiinnuttamisen arviointia. Opetushallitus. Helsinki.
- Hyypä, H. (1999): *Varanto varastossa*. RUSEn julkaisuja nro 3. Painosalama. Turku.
- Jäppinen, A-K. (2007): *Kiinni ammattiin – ote opintoihin. Keskeyttämisen vähentäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 27. Helsinki.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. (2006): *Koulupudokkaiden työurat*. Yhteiskuntapolitiikka (2006): 1, s. 14–22
- Kitsuse, J. & Spector, M. (2001): *Constructing social problems*. New Brunswick : Transaction Publishers.
- Komonen, K. (2002): *Vaihtoehtoinen väylä ammatilliseen perustutkintoon: Työkoulumallilla koulutuksellista syrjäytymistä vastaan*. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 4 (2002) : 2 , s. 48–58.
- Kouluhyvinvointityöryhmän muistio (2005)*: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Opetusministeriö. Helsinki.
- Moilanen, M. (2002): *Miksi nuori keskeyttää ammattikoulutuksen?* Sosiaaliturva. 90 (2002) : 11 , s. 8–9.
- Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio (2005)*: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Opetusministeriö. Helsinki.
- Pohjantammi, I. (2007): *Ylisukupolvinen työttömyys työpajoilla ja koulutusyhteiskunnassa*, (<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/tyopaja.pdf>)
- Raivola, R. & Lehtisalo, L. (1999): *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Wsoy. Porvoo.
- Rantanen, E. & Vehviläinen, J. (2007): *Kannattavaa opiskelua? – opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa*. Opetushallitus. Helsinki.
- Takala, M.(1992): *'Kouluallergia', yksilön ja yhteiskunnan ongelma*. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A; vol. 335. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Vehviläinen, J (2008): *Nuorten osallisuusbanke – arvioinnin loppuraportti*. Opetushallitus. Helsinki.
- Weiss, C. (1995): *The four "T"s" of school reform: how interests, ideology, information and institution affects teachers and principals*. Harward Educational Review. Vol 64. Nro 4, s. 571–592.

## **OSA III**

### **ESR-HANKEPOLITIikka JA KOULUTUSPOLUN KESKEYTYMINEN**

**– hanketoiminnan merkityksen arviointia**

Artikkeli on osa laajempaa tutkimusta, jossa arvioidaan ESR-hankepolitiikan merkitystä ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ja laajemman koulutuksellisen ulkopuolisuuden vähentäjänä. Tässä artikkelissa ESR-toiminnalla tarkoitetaan ensinnäkin varsinaisten ESR-projektien toimintaa. Toisaalta ESR-toimintaan luetaan kuuluviksi myös toimenpideohjelmien ja projektien ympärille kietoutuva kansallinen koulutuspolitiikka ja sen toimijat. Näitä kansallisia toimijoita ovat opetusministeriön ja Opetushallituksen virkamiehet, jotka osallistuvat ESR-toiminnan valmisteluun, toteuttamiseen ja koordinointiin. Kansallisiin toimijoihin voidaan lukea myös koulutuksen järjestäjät, työelämän edustajat, tutkijat ja tiedotusvälineet.

Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen vähentämiseen pyrkiviä ESR-hankkeita ja laajemmin koko ESR-hankepolitiikkaa on luontevaa tarkastella suhteessa kansalliseen koulutuspolitiikkaan.<sup>iv</sup> Tässä artikkelissa koulutuspolitiikalla ei tarkoiteta yhtä ja erityistä koulutuspolitiikkaa ja sen tekijöitä. Koulutuspolitiikan voidaan katsoa syntyvän vuorovaikutusprosessin kautta, jolloin koulutuspolitiikan tekoon osallistuvia voidaan kutsua koulutuspolitiikan asianosaisiksi. Koulutuspolitiikan muotoutumisen suunta riippuu näiden asianosaisten rooleista, vaikutusvallasta, toiminnasta ja keskinäisestä vuorovaikutuksesta erityisessä ”koulutuspelissä” koulutuspolitiikan kentällä. Koulutuspolitiikkaan kuuluvat tavoitteet ja toimenpiteet, joilla asianosaiset pyrkivät vaikuttamaan koulutuksen suuntaamiseen, voimavaroihin, rakenteisiin, prosessiin, sisältöön ja tuotoksiin (vrt. Raivola & Lehtisalo 1999). Tässä artikkelissa ESR-hankkeita ja muita kansallisia ESR-toimijoita tarkastellaan lähtökohdallisesti koulutuspolitiikan asianosaisina ja koulutuspolitiikan tekijöinä.

ESR-hankepolitiikan merkityksen tarkastelun taustalla on kaksi havaintoa, toinen menneisyydestä, toinen keskeltä ajankohtaista koulutuspoliittista keskustelua. Menneisyyden esiin nosto perustuu arvioinnin viitekehukseen; menneisyys on läsnä jokaisen instituution ja organisaation toiminnassa. Historia on osa ongelmien ja kehittämissohjelmien syntyä. Historia auttaa ymmärtämään erilaisten hankkeiden vaikuttavuutta ja osoittaa myös ne kipupisteet, joiden vuoksi vaikutukset jäivät vähäisiksi (vrt. Raivola 2000). ESR-hankepolitiikan kannalta keskeinen historia voidaan kirjoittaa koulutuspolitiikan, koulutusjärjestelmän ja oppilaitosten toimintakäytäntöjen historiaksi.

ESR-hankepolitiikka lähtee liikkeelle 1990-luvun puolivälin paikkeilla, jolloin vailla koulutusta olevat ja työttömät nuoret määriteltiin erääksi yhteiskunnalliseksi huolenaiheeksi. Nuorten aktivoiminen ammatilliseen koulutukseen ja työelämään alkoi muodostua työvoima- ja koulutuspolitiikan keskeiseksi tavoitteeksi. Tuolloin muodostui erityinen *koulutettavuuskysymys* (vrt. Haila 2001; Hajer 1995)<sup>v</sup>. ESR-hankepolitiikan tehtäväksi määriteltiin osallistuminen tuon koulutettavuuskysymyksen ratkaisuun. Tätä artikkelia kirjoitettaessa – syksyllä 2007 – ESR-toiminnalla on edelleen keskeinen rooli koulutettavuuskysymyksen ratkaisijana<sup>vi</sup>

Aikanaanhan ESR-hankkeet ja ylipäänsä projektitoiminta saivat eräänlaisen sankarin roolin koulutuksen ulkopuolella olevien nuorien auttajina. Vuonna 1995 alkaneen EU-rahoitusmahdollisuuden myötä Suomessa käynnistyi satoja nuorisoprojekteja, joilla nuoria pyrittiin työllistämään tai ohjaamaan koulutukseen esimerkiksi työpajatoiminnan avulla. 1990-luvun loppupuolella arviointien ja hankepolitiikan metakertomukseksi alkoi hahmot-



tua tarina suomalaisen koulutusyhteiskunnan syrjäyttämistä nuorista. Yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan tulkittiin kohdelleen nuoria pakottavalla ja aktiivisuuteen kannustavalla otteella, koulutusjärjestelmän nähtiin sisältävän syrjäyttäviä elementtejä ja julkisen keskustelun katsottiin osallistuvan syrjäytymisen tuottamiseen omilla työttömiä nuoria leimaavilla määritelmillään.

ESR-hankkeiden ja projektitoiminnan saamassa sankarin viitassa oli kysymys siitä, että projekteja koskeva ymmärrys alkoi muodostua pääasiassa myönteiseksi. Tutkimusten ja hankekokemusten myötä alkoi vaikuttaa siltä, että projektimaailmassa nuoria pystyttiin kohtelemaan yksilöllisesti ja ymmärtäen; projekteissa näytti olevan aivan omanlaisensa humaani eetos, jossa nuoria kuunneltiin, autettiin ja integroitiin takaisin yhteiskuntaan. Projektit näyttäytyivät yhteisöllisyyden saarekkeina, joiden ulkopuolella oli kova ja suoritteita vaativa julkinen yhteiskunta (esim. Paju & Vehviläinen 2001). Tätä syrjäytymisen torjunnan sankaritarinaa alettiin varovasti kritisoida jo 2000-luvun alkupuolella, ja tutkijoiden arvioiden mukaan hallinnossakaan ei enää uskottu ”syrjäytymisprojektien hyvää tuottavaan automatiikkaan” (Järvinen & Jahnukainen 2001, 144). Yleissävylytään projektien arviointi, niitä koskeva keskustelu ja esimerkiksi medianäkyvyys olivat myönteisiä. Kritiikkiä esti ainakin se, että eri arviointien mukaan hankkeet olivat onnistuneet niille asetetussa päätehtävässä eli nuorten auttamisessa. Hanke- ja projektitoiminnan kritiikki onkin alkanut suuntautua hanketoiminnan organisoinnin ja toteuttamisen – eli hankepolitiikan – arvosteluun. Hanketoiminnan ongelmina pidetään koordinoimisen puutetta, hankekäytäntöjen heikkoa vakiintumista ja hankkeissa kehiteltyjen käytäntöjen päällekkäisyyttä.

Menneisyyteen palauttavassa arvioinnissa tarkastellaan, millä tavalla ESR-hankkeet edustivat uudenlaista toimintaa ja mihin niiden vaikuttavuus perustui 1990-luvulla. Miksi projektit saivat sankarin maineen? Tässä tarkastelussa keskeisenä johtolankana ja selittävänä tulkintana käytetään empiirisiä havaintoja, joiden mukaan nuoret, jotka *eivät olleet pärjänneet* perinteisessä koulutusjärjestelmässä, *tuntuivat menestyvän* ESR-hankkeissa ja muissa projekteissa.

Syksyllä 2007 ESR-hankkeiden maine on edelleen myönteinen mutta tulkintakehykset näyttävät muuttuneen erilaisiksi. Hanketoiminnan sijaan korostetaan entistä enemmän institutioiden ja organisaatioiden omien toimintakäytäntöjen arviointia. Benchmarkkaus – hyvien käytäntöjen siirtäminen – kulkee nyt esimerkiksi ”hyvien” koulutuksen järjestäjien ja muiden koulutuksen järjestäjien välillä (Jäppinen 2007). Vaikuttaa siltä, että suuntaus kulkee kohti *hankepolitiikan*, ei *hankekäytäntöjen*, arviointia. Tätä myöten myös ESR-toiminnan kritiikki alkaa kohdistua uudella tavalla. Esimerkiksi allekirjoittanut kirjoitti Helsingin Sanomissa syyskuussa 2007 seuraavasti (HS 9.9.):

*ESR-hankkeilla on ollut ratkaiseva merkitys uusien toimenpiteiden kehittelyihin. Hankekokemukset näyttäisivät osoittavan, että tutkintojen suorittamista edistävät keinot ovat kyllä tiedossa ja useilla paikkakunnilla myös käytössä. Toimintojen vakiintuminen on kuitenkin sidoksissa koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten tavoitteisiin ja valintoihin. Toisaalta ainakin ammatilliset oppilaitokset kokevat monin paikoin olevansa mahdottoman tehtävän edessä, pyrkiessään normaaliresursseilla toteuttamaan niitä käytäntöjä ja täyttämään niitä tavoitteita, joita on rakennettu ylimääräisen ESR-resurssin turvin.*

Keskeyttämistä ehkäisevien ESR-hankkeiden arvioinneissa on nostettu esiin myös negatiivisia seurausvaikutuksia, ja esimerkiksi hanketoiminnalla ja keskeyttämisvaarassa olevien opiskelijoiden tehokkaalla ohjauksella näyttäisi olevan oma osuutensa oppilaitosten henkilökunnan työssä jaksamisen vähentymiseen (Rantanen & Vehviläinen 2007). Arvioinnin kannalta se merkitsee yhä vahvempaa siirtymää realistisen arvioinnin paradigmaan. ESR-hankkeiden kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että arvioinneissa tulisi nostaa esiin erilaisia edelly-

tyksiä, mahdollisuuksia ja olosuhteita, jotka muodostavat kontekstin vaikuttavuuden ehdoksi (Pawson & Tilley 1997).

Nykyhetkeä jäsentävässä tarkastelussa sovelletaan tuota realistisen arvioinnin viitekehystä. Tämä arviointi tuottaa kokonaisvaltaista tietoa ESR-hankepolitiikan vaikutuksista, mutta arvioinnin avulla voidaan paikallistaa myös mahdollisia ennakoimattomia seurauksia. Tässä artikkelissa koetellaan ja arvioidaan alustavasti, voisiko hankepolitiikan paradoksaalisena seurauksena olla se, että pyrkimykset *mahdollisuuksien tasa-arvon* lisäämiseen ovat edesauttamaassa vastakkaisen koulutuspoliittisen ideologian vahvistumista.

ESR-hankepolitiikkaa tarkastellaan samanaikaisesti sekä *osana* koulutuspolitiikkaa että myös *omanlaisenaan* koulutuspolitiikkana, joka pyrkii *haastavan subjektin* roolissa muuttamaan koulutuspolitiikkaa ja esimerkiksi oppilaitosten käytäntöjä. Tämä haastavan subjektin rooli tekee ESR-hankepolitiikan myös yhdeksi innovaatiotoiminnan muodoksi; kehittämisen tavoite asettuu vastakkain koulutuspolitiikan ja -järjestelmän kanssa.

Tämän artikkelin kirjoittaja on osallistunut keskeyttämisen vähentämiseen pyrkivien ESR-hankkeiden arviointiin useiden vuosien ajan. Ensimmäiset kosketukset tulivat 1990-luvun loppupuolella, ja muutamien väli vuosien jälkeen arviointiin palattiin uudestaan vuonna 2006. Seuraavaksi valotetaan hieman niitä näkemyksiä, jotka ovat ohjanneet ja ohjaavat edelleen arviointien tekemistä. Esitys toimii johdantona siihen, kuinka arviointiin tulisi suhtautua ja millainen sen rooli on ESR-toiminnan kentällä. Koska tavoitteena on, että oikein tehdyllä arvioinnilla on merkitystä koulutuksen kehittämisessä, valaistaan seuraavaksi lyhyesti, mitä kehittämistä tukevalla arvioinnilla voidaan tarkoittaa.

Ammatillista koulutusta koskevan arvioinnin perustarkoituksen voi tiivistää siihen, että arvioinnin kautta tuotetaan tietoa koulutuksen ”kentälle”. Tästä syystä voidaan miettiä, millä tavalla tuohon tietoon suhtaudutaan – tai voidaanko antaa ohjeita sen suhteen, miten tieto tulisi ottaa vastaan. Tässä artikkelissa esitetään yksi arviointitutkimuksen näkökulma siihen, mistä arvioinnissa ja arviointitiedossa oikein on kysymys. Arviointitieto määritellään omaksi tiedonlajikseen ja erityiseksi koulutuspoliittisen ohjauksen välineeksi.

Arviointitutkimus voidaan määritellä erääksi informaatio-ohjauksen muodoksi. Koulutuksen ohjaus on muuttunut vuosikymmenien aikana komitea-aikakaudesta arvioinnin, innovatiivisuuden ja kehittämistoiminnan kautta tapahtuvaan ohjaukseen. Myös tuloksellisuusrahoitus ja Euroopan unionin myötä tulevat kansainväliset ohjausmekanismit ovat olennainen osa 2000-luvun koulutuspolitiikan ohjausta. Tuloksellisuusrahoitus ja informaatio-ohjaus sopivat Euroopan unionin avoimen koordinaation menetelmään (OMC), jossa korostetaan suosituksia ja normituksia sekä tiedon ja merkityksen muodostamisen diskursiivista hallintoa. Tähän kuuluvat yhteiset avainkäsitteet (esimerkiksi palvelun laatu), yhteiset luokittelut ja indikaattorit, yhteinen tietopohja, vertailujen käyttäminen sekä tiedon ja tulosten levittäminen. Tähän liittyen on tarvetta luoda yhtenäisyyttä ja vertailukelpoisuutta yli eri kontekstien ja toisaalta tukea siirtymistä, oppimista ja sovittamista kontekstista toiseen (esim. Arnkil & muut 2005).

Koulutuksen ohjausmenetelmät voidaan nähdä myös verkostoitumiseen, koordinointiin, keskusteluun ja demokraattiseen päätöksentekoon ohjaavina käytäntöinä. Tehokkuuden lisäämisen tarve ajaa esimerkiksi koulutuksenjärjestäjiä erilaisiin (seutukunnallisiin) yhteistyöpyrkimyksiin sekä organisaatiouudistuksiin. Tuloksellisuus- ja laatuksiteerit vaativat taustakseen keskustelua mielekkäistä kriteereistä, ja arvioinnin merkityksen korostaminen pakottaa miettimään oikeita arviointikriteereitä. Itseohjautuvuuden lisääntyminen ja benchmarkkauksen idea (eli hyvien käytäntöjen etsiminen) vaativat puolestaan kyselemään ja ottamaan selvää, missä voisi olla sovellettavia käytäntöjä omiin tarpeisiin.

2000-luvulla koulutuspolitiikan ohjauksen voidaan katsoa perustuvan asianosaismalliin, jossa on vaikea paikallistaa yhtä keskeistä (keskus) hallintoa ja ohjaavaa tahoa. Tällainen näkemys koulutuspolitiikan ohjautumisesta antaa vaikutusvaltaa kaikille niille, jotka osallistuvat koulutusta koskevan tiedon tuottamiseen. Tässä kehyksessä arviointitutkimus ja -tutkija asemoituvat siis yhdeksi asianosaiseksi koulutuspolitiikan kehittämisen kentällä. Arviointi asettuu samaan rooliin kuin arvioinnin kohteet; ESR-hankkeilla ja niihin liittyvällä arvioinnilla on viime kädessä samat tavoitteet. Tässä yhteydessä ei erotella sen tarkemmin niitä nyansseja, jotka syntyvät siitä, paikallistuuko tutkimus hankkeen ulkopuoliseksi arviointiksi vai selkeämmin hanketoiminnan kentälle (ks. Vehviläinen 2005).

Arvioinnin näkökulmasta tilanne saattaa olla mikä tahansa, ratkaiseva merkitys on kuitenkin sillä, miten arviointiin suhtaudutaan arvioinnin kohteiden keskuudessa. Esimerkiksi Paakunainen (2000; 2003) on ruotsalaiseen arviointitutkimukseen nojautuen jäsentänyt ja eksplikoitunut arviointitutkijan erilaisia rooleja ja vastaanottotapoja. Arviointitutkijan rooli saattaa vaihdella yhteiskunnan kontrollijärjestelmää edustavan voudin roolista ymmärtävän äidin ja kehittämistyöhön saattelevan enkelin roolista kaikkietävään tietäjän rooliin. Kaikki-

tietävän tietäjän roolilla Paakkunainen viittaa tutkimukseen ladattuihin odotuksiin, joissa tutkimustiedolle postuloidaan muita tiedonlajeja korkeampi status. Tässä yhteydessä on syytä korostaa sitä arviointitapaa, jossa tutkimustiedon nähdään edustavan vain yhtä ja erityistä tiedon profiilia. Kysymys on kuitenkin siitä, millä tavalla arviointiin kohdistuvat odotukset vaikuttavat tuon arviointitiedon saantiin.

Erilaiset tavat suhtautua arviointiin vaikuttavat siihen tietoon, jota arvioinnin kautta on mahdollista saada. Arviointitutkijaan on toisinaan suhtauduttu kuin auktoriteettiin ja ”heraan”. Tässä tilanteessa arvioinnin vastaanotto vaihtelee *punaisten mattojen ja tietoisien vastarinnan* välillä. Punaisten mattojen hallitsemassa vastaanotossa arviointi tulkitaan siten, että asiat kannattaa esittää siitä näkökulmasta ja niitä tavoitteita myötäillen, joita arvioinnin uskotaan koskevan. Tietoisessa vastarinnassa kysymys on epäluulosta, kriittisyydestä ja toisin tekemisestä. Arviointiin suhtaudutaan kuten muihinkin omaa työtä sääteleviin ja ohjaaviin sääntöihin; johdon ja auktoriteettien vastapainoksi asettuu oman tekemisen kulttuuri, itsehallinta ja työntekijöiden autonomia (vrt. Kortteinen 1992). Punaisten mattojen ja tietoisien vastarinnan sävyttämä vastaanotto saattavat heikentää tutkijan mahdollisuuksia saada luotettavaa tietoa. Toisessa vastaanottotavassa arviointi ohjaa liikaa tiedontuottamista ja saattaa johtaa jopa asioiden kaunisteluun, laajemmalla tasolla kysymys on siitä, että arvioinnin kriteerit saattavat ohjata myös toimintaa. Tehdään sitä, mitä arvioidaan, eikä sitä, mikä olisi kenties tärkeämpää. Kapinallisessa vastaanotossa ongelmaksi muodostuu arvioinnin ”ohittaminen”, tietoa salataan ja toiminta jatkaa omaa rataansa arvioinnista piittaamatta. Tiivistäen kysymys on siis siitä, että arvioinnille voidaan antaa liikaa painoarvoa tai sitten sitä ei noteerata ollenkaan.

Arviointitutkimuksen historian voi kirjoittaa myös suhteena tieteeseen ja ”oikeaan” tutkimukseen. Arviointitutkimukseen sisältyy arvo- ja hyötypäätelmiä, joiden kautta tietoa voidaan käyttää sosiaalista toimintaa ohjaavana tekijänä. Tästä syystä arviointiin on sisäänrakennettu muutoksen ja kehittämisen vaatimus sekä hyöty- ja käytäntöpainotteisuus. Nämä seikat – arvojen läsnäolo ja ohjaavuus – ovat vaikuttaneet siihen, että arviointi on perinteisesti haluttu pitää erillään tieteellisestä tutkimuksesta. Tieteen periaatteisiin kuuluu intressittömyys, objektiivisuus ja vaikuttamisesta pidättäytyminen. Tiede asettaa ja testaa hypoteeseja, tiede pyrkii löytämään ja edistämään totuutta, tiede pitää tietoa itseisarvona. Raivolan mukaan (2000, 98–99) tieteelle on ollut tyypillistä myös eräänlainen arvofobia; tiede ei arvota asioita, se vaan esittää ne. Tieteen näkökulmasta arviointitutkimus pöyhkeilee ja pyrkii käyttämään valtaa liian itsetietoisella tavalla; tiede pysyy maltillisesti taustalla ja pyrkii vaikuttamaan asioihin omalla kantaa ottamattomalla tavallaan.

Toisaalta tieteen ja arvioinnin perinteisesti ristiriitaisessa suhteessa on ollut kysymys myös siitä, että arvioinnin pelätään johtavan tieteeksi naamioidun tiedon halpahintaiseen myymiseen. Arviointiin kuuluva arvoperustaisuus on tulkittu arvojen ja tavoitteiden ajamiseksi, ei pelkästään niiden tutkimiseksi. Tieteen taholta esiin nostetuissa uhkakuivissa on kysymys siitä, että tieteen nimissä pyritään legitimoimaan joidenkin intressiryhmien etuja, leimallisesti ja stereotyyppisesti arvioinnin on tulkittu edistävän arvioinnin rahoittajan etuja. Pahimmat pelot ovat liittyneet siihen, että ”arvioija tekee itsestään hyödyllisen liikkeenjohdon apurin” (emt., 99). Kenen hankkeita arvioit, sen leipää syöt, kenen leipää syöt, sen arvoja ajat. Näin ymmärrettynä kritiikin ydin ei kohdistukaan siihen, että arvioinnissa käytettäisiin valtaa jotenkin kohtuuttomasti, vaan enemmänkin siihen, että arviointi ja tieto alistetaan valtaa pitävien palvelukseen.

Molemmat vallan ongelmat on otettava huomioon, tutkija voi käyttää arvioijan vaikutusvaltaa liikaa tai alistua liikaa erilaisten eturyhmien vaatimuksiin. Tämä ongelmallinen suhde

valtaan tekee arviointitutkimuksesta eräänlaista nuorallatanssia, jossa on tasapainoitava neutraalisuuden ja kannanottojen välillä. Tämän artikkelin kirjoittajan kokemusten mukaan tätä tasapainottelua auttaa ainakin kolme seikkaa. Ensinnäkin arvioinnissa tulisi pyrkiä eräänlaiseen neuvottelijan ja diplomaatin rooliin, arvioija ei ole tuomari eikä totuudentorvi. Arviointitieto on yksi tiedon laji muiden tiedonmuotojen joukossa. Arviointitiedon erityisyys muodostuu esimerkiksi systemaattisesta aineiston keruusta ja muiden tieteelliselle tutkimukselle ominaisten sääntöjen noudattamisesta. Toinen seikka korostaa arvioinnin taustalla olevien arvovalintojen ja tehtyjen ratkaisujen pohdintaa sekä niiden julkituomista. Arvioinnin tulee asettua meta-arvioinnin kohteeksi. Kolmanneksi arvioijan tulisi ymmärtää oma asemansa arvioinnin asianosaisten kentällä vain vierailijana.

## **Tutkija tulee, tutkija menee – vierailuja asianosaisten kentällä**

Arviointitutkimuksissa lähdetään usein liikkeelle määrittelemällä arvioinnin asianosaiset. Jokaisella arvioinnilla on omat asianosaisensa (stake holders), ja näihin asianosaisiin kuuluvat rahoittajat, kehittäjät ja toimeenpanijat. Asianosaisiin voidaan lukea myös ne, jotka saattavat hyötyä arvioinnin tuloksista, ja ne, joille siitä saattaa olla haittaa. Tässä toimijakentässä on paljon erilaisia etunäkökohtia, odotuksia, vaatimuksia, huolenaiheita ja toiveita. Tämän kentän määrittelemisen ennen arviointia auttaa arvioinnin suunnittelua, ja asianosaismalliin perustuvissa arvioinneissa kenttä toimii myös aineiston keruun lähteenä. Kehittämistä tukevassa arvioinnissa tutkijan on luontevaa sijoittaa myös itsensä tuolle kentälle.

Kenttä on kuitenkin hyvä pitää mielessä myös arviointia lopetettaessa. Yksi mahdollinen ajatus on lähteä siitä, että arviointitutkimus ja -tutkija on käynyt vain vierailemassa tällä kentällä. Arvioija tekee intervention, puuttuu maailman kulkuun, mutta se, mikä arvioinnin näkökulmasta oli ”entinen” asianosaisten kenttä, jää näille asianosaisille edelleen siksi ainaksi oikeaksi ja ajankohtaiseksi kentäksi.

Koska arvioija on käynyt tällä kentällä vain vierailemassa, hänen oikeutensa ja mahdollisuutensa toimia tuomarina ja lopullisten johtopäätösten tekijänä voidaan kyseenalaistaa. Mitä monitahoisempi kenttä on kyseessä, sitä vaikeampi arvioijan on tietää kaikkia arvioinnin taustalla olevia asioita. Asianosaisilla on usein piiloon jääviä taustaoletuksia arvioitavan kohteen (hankkeen, ohjelman) tavoitteista, ja tästä syystä asianosaiset ovat myös eri mieltä siitä, millä kriteereillä tuota kohdetta tulisi arvioida. Siinä määrin kuin nämä taustaoletukset jäävät piiloon, arviointi on jo lähtökohtaisesti tilanteessa, jossa kaikki asianosaiset eivät ole tyytyväisiä arvioinnin tuloksiin. Arvioija ei voi tietää kaikista niistä odotuksista, joita arviointia kohtaan on asetettu (Vartiainen 2001). Yhtä lailla vaikeaa on tulkita ja konkretisoida kaikkia mahdollisia huolenaiheita, valtapyrkimyksiä ja salattuja toiveita. Yksi mahdollisuus tämän dilemman ratkaisemiseen on vetäytyä pois totuudentuojan roolista, on korostettava arvioinnin puutteita sekä jätettävä arviointi eräällä tavalla ”auki”. Raivola (2000) puhuu hieman samasta asiasta korostaessaan siirtymää tuomarin roolista neuvottelijan rooliin.

”Auki jättäminen” tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tuloksia tarkastellaan laajemmin kuin alkuperäisen tavoitteidenasettelun kannalta. Vaikka tutkija esittää oman näkemyksensä tietyn hankkeen ja ohjelman vaikuttavuudesta – eli onnistumisesta ja *hyvyydestä* – tämä arvottaminen on kirjoitettava auki ja esitettävä siten, että asianosaiset voivat esittää näkökulmansa tuohon hyvyyteen. Tämä on meta-arviointia eli arvioinnin arviointia, mutta laajemmin ymmärrettynä myös sitä, että tulkinnat jätetään paljolti myös asianosaisten tehtäväksi. Arviointitutkimus ei tuo esiin totuutta ja käytäntöä, jonka pohjalta maailmaa tulisi lähteä muuttamaan,

mutta kattaa ja avaa sitä monimutkaista totuuksien kenttää, johon viitaten erilaisia muutosesityksiä voidaan lähteä rakentamaan. Chelimsky (1997) on tehnyt erottelun tilivelvollisuus-, kehittämis- ja tiedontuotantoevaluaation välille. Tiedontuotantoa painottavassa arvioinnissa nostetaan esille uusia kehyksiä, näkökulmia, ratkaisuja ja kritiikkiä.

Tässä arviointifilosofiassa tutkija siis ymmärtää lopettaa ajoissa: tutkija tuottaa tietoa kentälle mutta jättää arvioinnin asianosaiset itse tekemään omat ratkaisunsa sen jälkeen. Arvioijan tärkeimpiä työvälineitä on dialogi (vrt. Raivola 2000, 81), ja ajoissa lopettamiseen viitaten voidaan puhua myös dialogiin saattamisesta. Dialogiin saattaminen tarkoittaa sitä, että esimerkiksi ESR-hankkeiden merkityksen arvioinnissa nostetaan esiin erilaisia näkökulmia, joiden pohjalta toiminnan vaikutuksia voidaan arvioida. Vaikka kyseessä on tutkimuksen sääntöjen mukaan esitetty näkemys, kyse on kuitenkin vain yhdestä tai sitä useammasta näkökulmasta.

Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen vähentämiseen pyrkiviä ESR-hankkeita ja laajemmin koko ESR-hankepolitiikkaa on luontevaa tarkastella suhteessa kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Koulutuspolitiikkaa tehdään koulutusyhteiskunnassa, jolloin koulutuspolitiikkaan voidaan katsoa kuuluvaksi myös koulutusta koskevat arvot. Yleisesti puhutaan koulutuspolitiikan taustalla olevasta ideologiasta. Koulutusyhteiskunnan yhteydessä puhutaan myös koulutuksen kulttuurisista merkityksistä. Esimerkiksi koulutuksen ulkopuolella olevien nuorten kohdalla keskeinen koulutuspoliittinen tekijä on kulttuurinen normi, jonka mukaan ammatillisen koulutuksen hankkiminen on merkki eräänlaisesta kansaliskelpoisuudesta. Asianosaismallin myötä nämä yhtenäiset ideologiat ja kulttuuriset merkitykset kuitenkin myös rapautuvat ja menettävät hegemonista asemaansa. Esimerkiksi tutkijat ovat säännöllisin väliajoin tuoneet esiin, että ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen ei aina merkitse syrjäytymisriskiä (esim. Komonen 2001). Nämä tulkinnat haastavat ja kyseenalaistavat vaikkapa hallitusohjelmiin kirjattuja koulutuspoliittisia tavoitteita, joissa lähdetään siitä, että keskeyttäminen on yhteydessä laajempaan huono-osaisuuteen

Julkusta (2001) mukaillen voidaan kysyä, missä määrin ylipäätään voidaan puhua koulutusyhteiskunnasta tai koulutuspolitiikasta. Käsitteet luovat mielikuvan yhtenäisyydestä ja yhdestä tavoitteesta. Todellisuudessa koulutusyhteiskunta ja -politiikka hajaantuu lukuisiin toiminta-alueisiin, toimijoihin ja organisaatioihin. Voidaan ajatella erilaisia virallisen koulutuspolitiikan tekijöitä (opetusministeriö, Opetushallitus, koulutuksen järjestäjät, koulutusta ohjaavat asiakirjat), mutta tämän kansallisen linjan ympärillä on muita toimijoita, jotka voivat tehdä myös enemmän tai vähemmän vaihtoehtoisia koulutuspolitiikkaa. Mahdollista ”oppositio” politiikkaa voidaan tehdä erilaisissa (varjo)opetushallituksissa tai esimerkiksi kriittisten koulutustutkijoiden toimesta. Tässä mielessä voidaan väittää, että ei ole olemassa mitään hegemonista koulutuspolitiikkaa vaan koulutuspolitiikka muodostuu erivahvaisista ja eri asemassa olevista toimijatahoista.

Koulutuspolitiikkaa voidaan jäsentää siten, että koulutuspolitiikkaan kuuluvat ensinnäkin erilaiset päämäärät, periaatteet ja arvot. Näitä koulutuspoliittisia ideologioita voidaan jäljittää erilaisista diskursseista, joissa määritellään koulutusta koskevia arvoja ja ihanteita. Lisäksi koulutuspolitiikkaan kuuluvat konkreettisemmat toiminta-strategiat ja tavoitteet, joita löytyy esimerkiksi valtioneuvoston hyväksymistä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmista. Koulutuspolitiikkaan voidaan katsoa kuuluvaksi myös koulutusjärjestelmän ohjaaminen, kehittäminen, arviointi ja edellytysten luominen. Koulutuksen käytännön toteuttaminen tapahtuu koulutusjärjestelmässä, ja oppilaitokset, koulutuksen järjestäjät ja myös opettajat voidaan ymmärtää osaksi koulutuspolitiikan käytännön toteuttajia. Koulutuspolitiikan ja koulutuksen toteutumisen voi ymmärtää funktionaalisuuden näkökulmasta, jolloin korostetaan koulutuksen täyttävän yhteiskunnallisia tavoitteita. Tämän ohella koulutuspolitiikka voidaan tarkastella konflikti- tai intressiteoreettisesta näkökulmasta, jolloin koulutuspolitiikan ymmärretään muodostuvan erilaisten valtakamppailujen kautta ja päätöksien taustalla on erilaisiin intresseihin perustuvia tekijöitä (vrt. Raivola & Lehtisalo 1999; Weiss 1995).

Carol Weissin (1995) tunnettu ”neljän I:n” teoria tarjoaa erään jäsenystävän, jolla voidaan tarkastella myös koulutuspoliittisen päätöksenteon prosesseja ja ehtoja. Weiss on teoriallaan

jäsentänyt sitä, miten päätöksenteko tapahtuu intressien, ideologioiden ja informaation kautta. Erilaiset instituutiot toimivat puolestaan muutosprosessin kontekstina rakenteiden, rakenteellisen ympäristön ja organisatorisen järjestyksen kautta. Hankepolitiikan ja siihen liittyvän informaatio-ohjauksen kannalta on olennaista, että informaation ”suhde” koulutuspoliittiseen päätöksentekoon on monimerkityksinen. Erilaiset ideologiat, intressit ja rakenteelliset ehdot vaikuttavat siihen, miten tietoa tulkitaan ja millainen tieto koetaan legitimmiksi. Toisaalta tieto saattaa myös muuttaa ideologioita tai intressejä; uusi tieto valaisee asioita eri näkökulmista, jolloin muuttuneet ajattelutavat tulevat mahdollisiksi. Tätä kautta tiedolla on vuorovaikutuksellinen yhteys koulutuspoliittisten päätösten ja rakenteellisten muutosten syntymiseen; tieto voi käynnistää muutoksia, mutta erilaiset intressit ja rakenteelliset ehdot säätelevät sitä, miten muutokset tapahtuvat ja miten tietoa käytetään.

## **Mistä löytyy koulutuspoliittinen valta?**

Koulutusjärjestelmä on perinteisesti ymmärretty hitaasti muuttuvana järjestelmänä, jolle on tyypillistä tietty jähmeys ja vanhanaikaisuus. Koulutuspoliittisten muutosten kohdalla pätee sama muutoksen vaiheittaisuus tai prosessimaisuus, joka on leimallista yleensäkin yhteiskunnallisille muutoksille. Muutokset syntyvät politisoinnin eli keskusteluun nostamisen ja politiikan tekemisen eli poliittisten päätösten kautta. Vaikka poliittiset muutokset näkyvät usein dramaattisina, yksittäisiin vuosiin paikallistettavina muutoksina, niin taustalla on ollut vaikuttamassa näihin muutoksiin valmistelevia diskursiivisia käytäntöjä ja ideologioiden hiljaista kehittymistä. Pienten asioiden kumuloituminen voi tuottaa pikkuhiljaa uudenlaista politiikkaa tai kulttuuria, jolloin muutokset tapahtuvat osin ”pinnan alla” ja ikään kuin valmistellen. Esimerkiksi 1996–97 toteutetun nuoriin kohdistuneen työmarkkinatuen rajoittamista koskevan lakimuutoksen voi tulkita konkretisoitumaksi jo kauan jatkuneesta aktiivisesta koulutuspolitiikasta ja siihen liittyvästä vastikkeellisuusideologiasta (Julkunen 2001, 22).

Koulutuspoliittiset muutokset tapahtuvat pienten prosessien ja sarjassa tapahtuvien pienten kertomusten avulla. Ei ole olemassa yhtä mystistä muutöksentekijää ja käännekohtaa, vaan rakenteelliset, hallinnolliset ja poliittiset muutokset tapahtuvat useiden eri toimijoiden yhteistyön sekä myös konfliktien tuloksena. Jos tämä Julkunen (emt.) ajatusten mukailu on totta, niin koulutuspoliittiset muutoksetkin tapahtuvat hiljaa hiipimällä ja muutoksen tekijöitä – eli valtaa – on vaikea paikallistaa.

Lähtökohtaisesti voidaan ajatella, että koulutuspoliittinen valta on hajautunut ja osittain myös kadonnut. Koulutuspolitiikan hallinnassa ja ohjauksessa toteutuvat samat tendenssit, joita on pidetty tyypillisinä jälkiekspansivisen politiikan hallinnalle. Valtio ei voi enää toteuttaa perinteistä keskusohjausta, vaan ohjaus tapahtuu yhä enemmän esimerkiksi informaatio-ohjauksen avulla. Tähän ohjauksen muotoon kuuluvat esimerkiksi erilaiset politiikkaohjelmat tai koulutuksen kehittämissuunnitelmat. Ohjaus ja hallinta myös hajaantuu delegoinnin ja desentralisoinnin kautta yhä enemmän paikallisille toimijoille – esimerkiksi koulutuksen järjestäjien itsenäinen päätöksentekovalta on lisääntynyt.

Vallan katoamiseen liittyvää oletusta voidaan tarkastella myös tehokkuuden, tuloksellisuuden ja rationaalisuuden muodostaman ohjausnormin kautta. Tämä ohjausnormi pyrkii finanssikontrolfiin, toimintojen läpinäkyvyyden lisäämiseen ja tehokkuuden sekä vaikuttavuuden seurantaan. Erilaisilla laatu- ja arviointikriteereillä pyritään määrittelemään oikeanlaisen toiminnan kriteereitä ja näiden pohjalta rakennetaan myös erilaisia palkitsemisjärjestelmiä.



Koulutusjärjestelmän palkitseva, arvioiva ja erotteleva katse ei kohdistu enää pelkästään opiskelijoihin vaan myös oppilaitoksiin. Uudet ohjausmenetelmät eivät kuitenkaan automaattisesti merkitse itsenäisen päätösvallan lisääntymistä. Esimerkiksi tuloksellisuusrahoituksen käyttäminen ohjaus-, palkitsemis- ja arviointikriteerinä myös rajaa ne ”kielet”, joilla asioista voidaan puhua ja päätöksiä perustella. Tästä on kyse esimerkiksi silloin, kun koulutuksen järjestäjät sanovat, että raha ei saisi olla *ainoa* joka ratkaisee. (Rantanen & Vehviläinen 2007, 96–99). Tässä mielessä raha voi muuttua kuin keskusviraston kyseenalaistamattomaksi vallaksi, joka myös vapauttaa vastuusta ja päätösten perusteluista. Raha on yhtä aikaa vahva johtaja ja toisaalta yhteinen vihollinen. Harva tunnustautuu pelkän rahalogiikan ystäväksi, mutta kaikki tunnustavat, että se on otettava ainakin yhtenä normina huomioon.

Toisaalta nykyiset ohjausmekanismit ovat myös verkostoitumiseen, koordinointiin, keskusteluun ja demokratiaan ohjaavia käytäntöjä. Tuloksellisuusrahoituksen kriteerienkin taustalla on koulutuspoliittista keskustelua, joiden kautta tuo ohjaava normi on muodostettu. Tässä mielessä taloudellisia ohjausnormeja ei ole syytä tarkastella koulutuspolitiikan asianosaismallia rikkovina poikkeuksina. Noissa normeissa päätöksenteon prosessimaisuus vaan jää ikään kuin taustalle, jolloin itse ohjauskeinot näyttäytyvät annettuina ja kyseenalaistamattomina.

Koulutuspolitiikan tarkastelussa ei siis oikein ole mahdollista päästä eroon siitä ajatuksesta, että koulutuspoliittinen valta syntyy hitaiden prosessien ja politisoinnin kautta. Rahan valtaakaan ei tule tyhjästä, vaan jotkut ovat ”äänestäneet” rahan vallan puolesta. Tällainen näkemys koulutuspolitiikan ohjautumisesta antaa vaikutusvaltaa kaikille niille, jotka osallistuvat koulutusta koskevan tiedon tuottamiseen. Tämä suuntaa katseen myös niihin erityisiin diskursseihin ja totuuksiin, joita on tuotettu ja tuotetaan edelleen ESR-hanketoiminnan myötä.

Toisaalta ESR-toiminnan osalta tullaan siihen johtopäätökseen, että keskeyttämistä ehkäisevillä hankkeilla voi olla vaikutusta, vaikka se ei olisikaan heti näkyvissä. Paljon puhutussa *keskustelun herättämisessä* ja hankkeiden mainitsemassa *arvomuutoksessa* on kysymys eräänlaisesta vaikuttavuuden potentiaalisuudesta. Keskeiseksi arviointikriteeriksi muodostuu se, missä määrin ESR-hankepolitiikka pystyy asemoimaan itsensä vaikutusvaltaisena keskustelvana ja haastavana subjektina. Missä määrin ESR-hankkeiden myötä syntyneellä tiedolla on vaikutusvaltaa todellisiin päätöksiin?

Näin ymmärrettyinä ESR-hankkeet sijoittuvat koulutuksen kentälle ja käyvät varsinaisen hanketoiminnan ohella myös koulutuspoliittista valtakamppailua. Oppilaitostasolla hankkeiden toiminta on innovatiivista ja muutokseen haastavaa, mutta samalla hankkeet kyseenalaistavat ja kritisoivat – pyrkivät käyttämään *valtaa* – niitä käytäntöjä ja ajattelutapoja kohtaan, joita toiset haluaisivat pitää *vallassa*. ESR-hankkeiden vastapeluriksi ja vaikutusten esteeksi on nostettu *ideaalityyppisesti vanhanaikainen* opettaja, ja hänen kärsimänsä muutosvastarinta on tulkittu eräänlaiseksi *ongelmalliseksi oireyhtymäksi*.

Siis: valtaa on kaikilla niillä, jotka osallistuvat koulutusta koskevan tiedon tuottamiseen. Taustalla on Foucaultin (2005) tunnetuksi tekemä käsitys vallasta, jossa valta toisaalta käyttää ja hyödyntää tietoa, mutta myös tuottaa sitä. Foucaultin mukaan ei ole olemassa valtasuhdetta, jolle ei muodostuisi sitä vastaavaa tietokenttää, eikä tietoa, joka ei edellyttäisi ja muodostaisi valtasuhteita (emt., 42). Tiedon tuottaminen on intressisidonnaista siinä mielessä, että se perustuu arvoihin ja tavoitteisiin. Tuottamisen ohella myös tiedon vastaanottaminen, sen legitimoimiseksi määrittelemine ja käyttäminen on intressisidonnaista. Tieto ja valta kietoutuvat yhteen myös todellisuuden ”tuottamisen” kautta. Todellisuutta koskevat käsitykset ja itsestäänselvyydet ohjaavat toimintaa ja rajaavat sen maailman, jonka puitteissa asioita on ylipäätään mahdollista ajatella.

Tiedon intressisidonnaisuuden korostaminen voisi johtaa siihen, että kaiken sanotun, kirjoitetun tai argumentoidun taustalta ryhdytään etsimään joitakin (kätkeytyjä) tarkoituksiperiä. Astetta maltillisempi tulkinta sitoo tiedon ja vallan yhteyden tavoitteiden ja toimenpidesuosituksen määrittelyyn. Erilaisia koulutuspoliittisia tavoitteita legitimoidaan niihin sopivilla tietorakenteilla. Tämä voi olla tietoista intressipolitiikkaa tai vähemmän tietoista ohjautumista. Esimerkiksi (kollektiivisiin) oppimisprosesseihin liittyy se, että vakiintuneisiin käsitelmiin soveltuva tieto omaksutaan paremmin kuin entisiä näkemyksiä kyseenalaistava tieto (esim. Hämäläinen & Heiskala 2003).

Tiedon tuottaminen ilmentää arvoja, tiedosta voidaan lukea arvoasetelmia, ja tieto voi muuttaa arvoja. Me *valaistumme* tai *heräämme* uutta tietoa saatuamme. Toisaalta jonkin ideologian tai arvon kannattaminen myös tuottaa siihen sopivaa tietovarantoa; todellisuutta katsellaan tuon ideologian sävyttämien lasien läpi. Tämä kaksinaisuus herättää monenlaisia kysymyksiä. Ensinnäkin: millaista tietoa ESR-hankkeiden myötä on onnistuttu levittämään ja pystytäänkö ESR-hankkeiden toiminnasta nostamaan esiin jokin erityinen koulutuspoliittinen diskurssi? Toiseksi: pystytäänkö ESR-hankediskurssille määrittelemään jotakin sille vastakkaista diskurssia vai onko puhuttava vaan erilaisten diskurssien kirjosta? Kolmanneksi: voisiko olla olemassa koulutuspoliittista linjaa, jonka tietovarannoksi riittää hiljaisuus?

Tiedon ja vallan yhteen kietoutumisessa lähdetään siitä, että itsestänselvyydet ja hiljaisuudet ovat myös vallan saarekkeita. ESR-hankkeiden kannalta tästä muodostuu kriittisen luenannon ja reflektoinnin vaatimus; ESR-hankkeiden tuottamien innovaatioiden, käytäntöjen ja tiedon ohella on tarkasteltava sitä, mistä ei puhuta ja mihin ei ohjata kehittämistoimintaa. Tässä tullaan taas artikkelin alussa mainittuun historian, nykyhetken ja tulevaisuuden kolminaisuuteen. ESR-hankkeiden merkitys jäsentyy kahdella tasolla, ensinnäkin uusien asioiden kehittäjinä ja toisaalta kriittisinä reflektioijina eli entisen tai vallalla olevan koulutusjärjestelmän epäkohtien paikantajana.

## 4 ESR-HANKEPOLITIikka – INNOVAATIOITA JA KRIITTISTÄ REFLEKTOINTIA

ESR-hankkeiden toiminta – osana koulutuspolitiikkaa ja omanlaisenaan koulutuspolitiikkana – tapahtuu koulutusyhteiskunnassa. Silloin kun ESR-hankkeita tarkastellaan *osana* koulutuspolitiikkaa, mietitään esimerkiksi ESR-toiminnan ohjaavaa vaikutusta. Tämä ohjausvaikutus voi syntyä ESR-ohjelma-asiakirjoissa määriteltyjen tavoitteiden kautta tai ESR-hankkeista saatujen hyvien kokemusten kautta. ESR-toiminta niveltyy osaksi koulutuspolitiikkaa myös siten, että hankkeissa luodut hyvät käytännöt tulisi vakiinnuttaa osaksi koulutusjärjestelmää. Kun ESR-toimintaa tarkastellaan *omanlaisenaan* koulutuspolitiikkana, niin ensimmäinen kysymys syntyy siitä, voidaanko paikallistaa jokin erityinen ESR-diskurssi ammatillisten opintojen keskeyttämiseen liittyen. Toinen kysymys voisi olla vaikka se, onko olemassa mitään erityistä ESR-pedagogiikkaa tai toimintatapaa, joka näyttäytyy erityisenä nimenomaan suhteessa valtavirran koulutusjärjestelmään. Missä määrin ESR-toiminta merkitsee ”toisin tekemistä” ja ”toisin ajattelemista”? Tällaiset analyttiset vastakkainasettelut korostavat ESR-hankkeiden merkitystä toiminnan (kriittisenä) kehittäjänä ja arvioijana sekä nostavat tarkempaan tarkasteluun sen koulutuspolitiikan ja -järjestelmän, jota ESR-politiikalla ja hankkeilla haastetaan.

### Lisäresurssit ja lisäarvo

Ensimmäinen ja ohittamaton huomio on se, että ESR-hankkeilla on erityisiä resursseja kehittämään koulutusta ja luoda uutta. Lisäresurssit perustuvat ESR-rahaan ja projektityöntekijöihin, laajemmin ymmärrettyinä mahdollisuuteen keskittyä kehittämiseen perustyön sijasta. Lisäresurssit mahdollistavat jotakin ylimääräistä, hankkeiden vaikutuksia arvioidaan aina vähintäänkin piilevästi sen mukaan, mitä ylimääräistä noilla ylimääräisillä voimavaroilla on saatu aikaan. Alustavasti ja yleistäen voidaan sanoa, että lisäresurssit ovat mahdollistaneet erityisen humanin, ymmärtävän ja yhteisöllisen tavan tukea haastavia opiskelijoita. Lisäresursseilla on pyritty lisäämään mahdollisuuksien tasa-arvoa, ESR-hankkeissa on lisätty lähtökohdiltaan ja valmiuksiltaan heikoimmassa asemassa olevien opiskelijoiden mahdollisuuksia koulutusyhteiskunnassa.

### Erityinen ESR-diskurssi ja niihin liittyvät käytännöt

Toinen havainto nostaa esiin erityisen ESR-diskurssin eli erityisen puhutavan, jolla määritellään opintojen keskeyttämistä ja puhutaan keskeyttävästä opiskelijasta. Tämä puhetapa legitimoit samalla ESR-hankkeiden toimintamenetelmiä. Edelleen alustavasti ja yleistäen voidaan sanoa, että ESR-hankkeissa keskeyttäminen on usein määritelty opintojen suorittamiseen liittyvänä yksilöllisten valmiuksien puutteena (yksilöllinen ongelma) tai toisaalta pedagogisena, yhteisöllisenä ja organisatorisena ongelmana. Keskeyttäminen on liitetty esimerkiksi opetusmenetelmien vanhanaikaisuuteen, opettajien asenteisiin, oppilaitoksen ilmapiiriin ja opinto-ohjauksen tehottomaan organisointiin. Laajemmalla tasolla ESR-diskurssit puhuvat keskeyttämisestä esimerkiksi yksilön oikeuksien ja koulutuksellisten mahdollisuuksien kautta. Keskeyttämistä ei välttämättä määritellä syrjäytymiseen tai huono-osaisuuteen johtavaksi seikaksi.

Tälle ESR-diskurssille voidaan määritellä vastadiskursseiksi elinkeinopoliittisia ja kansantaloudellisia *investointidiskursseja* ja sosiaalipoliittinen *buono-osaisuusdiskurssi*. Näissä puhetavoissa keskeyttäminen on yhdistetty syrjäytymiseen tai sen uhkaan. Syrjäytymisriskin korostaminen sopii vastikkeellisen yhteiskuntapolitiikan linjauksiin, joissa nuorten aktivointia perustellaan määrittelemällä kohteena olevat nuoret syrjäytymisvaarassa oleviksi. ”Rahan” ja kansantalouden puhuessa tätä syrjäytymisdiskurssia tuettiin ja tuetaan yhä ottamalla mukaan myös kustannustekijät (”yksi syrjäytynyt nuori maksaa noin miljoona euroa...”). Alustavasti vaikuttaa siltä, että vielä 1990-luvun lama-aikoina hallitsevana puhetapana oli eräänlainen *uhkadiskurssi*. Koulutuksen ulkopuolelle jäävien nuorten kohdalla oltiin enemmän huolissaan uhkakuvista (syrjäytyminen, alakulttuurit) eikä niinkään mahdollisuuksien toteutumattomuudesta (työllistyminen, veronmaksajan rooli). Uhkakuvien hallitessa keskeiseksi tavoitteeksi muodostuu työttömyyden *poisto*.

Uhkadiskurssille vastakkaisena voidaan pitää *mahdollisuuskurssia*. Tässä puhetavassa keskeyttäviin nuoriin suhtaudutaan hieman samalla tavalla kuin investointidiskurssissa; nuoret nähdään mahdollisuuksien kautta, jolloin koulutuksen keskeytyminen merkitsee toisaalta yksilön omien mahdollisuuksien heikkenemistä ja toisaalta työvoiman menetystä. Tässä investointi- ja mahdollisuuspuheessa ei tavoitella työttömyyden poistoa vaan enemmänkin työllisyyden *lisäämistä*.

1990-luvun lamavuosiin verrattuna investointi- ja mahdollisuuspuhe on saanut hieman enemmän jalansijaa koulutuspoliittisessa julkisuudessa. Vähintäänkin tässä on paikallisia eroja. Esimerkiksi työmarkkinoiden kysynnän vaihtelut näyttäisivät ainakin paikallisesti nostavan investointidiskurssin esille. Työvoimapulasta kärsivillä aloilla ja alueilla oppilaitosten työelämäyhteistyö sujuu paremmin ja opiskelijat ovat kysytyä työvoimaa. Opiskelijoihin halutaan investoida vaikkapa työssäoppimisen merkeissä. Kysymys on kuitenkin myös siitä, *millaisiin* nuoriin halutaan investoida. Työntajien toivomuslistan kärjessä ovat yleensä nopeasti oppivat, lahjakkaat, hyväkäyttöiset nuoret, jotka lyhyesti voidaan määritellä ”hyviksi tyypeiksi”.

ESR-toiminnan erityisyyden voi tässä kontekstissa kytkeä siihen, että ESR-hankkeet ovat pyrkineet edistämään heikommin menestyvien koulutuksellista pärjäämistä murtamalla taustalla olevia käsityksiä ja määritelmiä. Entinen sosiaalinen leima – uhkadiskurssi ja investointihaluttomuus – on pyritty poistamaan ja tilalle on rakennettu luottamusta tuottavia määritelmiä. Arvioinneissa tätä prosessia on kuvattu siten, että ongelmaisen opiskelijan statuksesta on pyritty siirtymään erilaisen oppilaan statukseen. Luottamusta tuottavien määrittelyjen taustalla ovat luonnollisesti luottamusta tuottavat käytännöt, esimerkiksi sellaiset (työssä)oppimiskäytännöt, joissa opiskelija pystyy ”yllättämään” ja osoittaa olevansa osaavampi kuin on luultu.

## **Innovaatiot ja mahdollisuuksien tasa-arvo**

Tässä artikkelissa ei esitellä sen tarkemmin ESR-hankkeiden roolia erityisenä innovaatio-toimintana, eikä hanketoiminnassa kehiteltäviä hyviä käytäntöjä (ks. esim. Rantanen & Vehviläinen 2007). Lyhyesti voidaan kuitenkin todeta, että ESR-hankkeiden taustalla on ollut mahdollisuuksien tasa-arvoa korostava koulutuspolitiikka. Tähän koulutuspoliittiseen ideologiaan kuuluu tasoittavan ja yhtenäistävän koulutusjärjestelmän ajatus, voimavarojen suunnautaminen heikoimmille opiskelijoille, avoimien koulutusväylien ja jatko-opintomahdollisuuksien turvaaminen sekä koulutuspolitiikan ymmärtäminen osana sosiaa-

lipolitiikkaa. ESR-hankkeiden käytännöt ovat suurelta osin liittyneet tähän ideologiaan. Hankkeissa on panostettu ohjaukseen ja tehty yksilöllistä kasvatustyötä. On korotettu peruskouluarvosanoja, annettu tuki- ja lisäopetusta ja tuettu elämänhallintaa

Tästä koulutuspoliittisesta ideologiasta ja siihen liittyvistä käytännöistä muodostuu ainakin implisiittisesti haaste koulutusjärjestelmälle. Keskeyttämisen ehkäisyn välttämättömyys on nostettu esiin voimakkaana normina, mahdollisuuksien tasa-arvoa korostava koulutuspoliittinen ideologia elää ainakin ESR-hanketoimijoiden arvomaailmassa, ja ESR-resurssien turvin on rakennettu tähän liittyvää koulutuksellista ”hyvää” haastaville opiskelijoille.

Eräs haasteen muoto syntyy myös niistä tavoista, joilla koulutusjärjestelmää – esimerkiksi koulutuksen järjestäjiä ja oppilaitoksia – kehoitetaan muuttamaan käytäntöjään. Yksi esimerkki tällaisesta haasteesta on Jäppisen (2007) tutkimus, jossa tarkasteltiin keskeyttämisen vähentämisessä onnistuneiden koulutuksen järjestäjien toiminnasta löytyviä yhteisiä tekijöitä. Tämä tutkimus toistaa klassisia laadunkehittämisen maksimeja ja piirtää eräänlaisen ”menestyjän käsikirjan” koulutuksen järjestäjille. Menestyjille on yhteistä päämäärien ja toiminta-ajatusten selkeys; koulutuksen järjestäjillä tulisi olla strategia ja sitä tukevat alatavoitteet. Toisaalta tarvitaan myös pitkäjänteisyyttä ja vakautta, eikä koulutuksen järjestäjä saisi reagoida liian herkästi erilaisiin ulkoisiin paineisiin ja heikkoihin signaaleihin. Olennaista on keskittyminen siihen, mikä on yhteisesti tunnustettu tärkeäksi. Menestyville koulutuksen järjestäjille on tyyppillistä aito yhteisen tekemisen meininki ja selittämätön ”henki”.

ESR-hankkeiden innovatiivista toimintaa ja siihen liittyviä haasteita voidaan tarkastella hankkeiden vaikuttavuuden osana. ESR-toiminnan tulokset välittyvät juuri näiden mekanismien kautta. Joitakin kriittisiä huomioita tai pikemminkin täsmennyksiä voidaan kuitenkin tehdä. Ensimmäiseksi nostetaan esille kriittisen reflektoinnin tarpeellisuus innovaatio-toiminnan täydentäjänä. Kriittisen reflektoinnin unohtaminen merkitsee sitä, että ei havaita niitä entisiä käytäntöjä, joita poistamalla saataisiin aikaan samanlaisia vaikutuksia kuin uusia käytäntöjä lisäämällä. Toinen ongelma on se, että taustalle jäävät vanhat rakenteet uusintavat jatkuvasti erilaisten korjaavien toimenpiteiden (hankkeiden, lisäresurssien) tarpeellisuutta. Seuraavaksi esitellään yksi esimerkki siitä, millaisia rakenteita voidaan löytää, kun ESR-hankkeiden kokemuksia käytetään koulutusjärjestelmän vanhojen käytäntöjen tulkkina.

## Kriittinen reflektointi

ESR-hankkeet operoivat erillisen ESR-resurssin turvin. Rahallinen panostaminen, projektihenkilöstö ja yleinen projektitoiminnan logiikka asettavat hankkeet sellaiseen asemaan, että niiltä odotetaan innovaatioita ja uusia käytäntöjä. Tämän on toisinaan arveltu lisäävän kehittämisen ulkoistamista projekteihin, jolloin vaarana on perustyön ja -järjestelmän passivoituminen. Tätä voi kuvata *odottamisen* metaforalla, hankkeet ovat kuin pikkuapulaisia, joiden oletetaan tekevän kaikki vaivaa aiheuttavat ylimääräiset työt. Koulutusjärjestelmä ja perustyöntekijät odottelevat, millaisia uudistuksia nämä apulaiset saavat aikaan. Odottamisesta on pyritty siirtymään hankkeiden ja perustoiminnan tiiviiseen integrointiin ja yhteistyöhön, mutta tämäkään ei riitä. Koulutusjärjestelmältä edellytettäisiin myös oman toiminnan kriittistä arviointia, ja kaiken ennakoinnin, kehittämisen ja tulevaisuuteen suuntautuvan visioinnin ohella tarvitaan myös perinteisten ja nykyisten rakenteiden arviointia.

Koulutuspoliittisessa keskustelussa ja koulutusjärjestelmässä on eräänlaisia hiljaisia kohtia, asioita, joista ei puhuta ja jotka eivät näin ollen ole koulutuspoliittisen kehittämisen asialistalla. Nämä hiljaiset kohdat voidaan kuitenkin nostaa arvioinnin kohteiksi.<sup>vii</sup> Yksi mahdolli-

nen tapa on diskursiivinen nurinkääntäminen; analysoimalla, miksi hankkeet saavuttavat hyviä tuloksia, voidaan nostaa esiin, miksi valtavirran koulutusjärjestelmä tuottaa tarvetta erityiselle kehittämistoiminnalle.

Yksi varhaisissa tutkimusraporteissa korostettu havainto liittyy tapaan, jolla ESR-hankkeissa suhtaudutaan opiskelijan osaamattomuuteen ja virhesuorituksiin (ks. Vehviläinen 2001). Projekteihin osallistuvat nuoret puhuivat siitä, että hankkeiden opetus- ja ohjaustilanteissa tapahtuneet epäonnistumiset eivät merkinneet ”virhettä” eikä niihin liittynyt epäonnistujan sosiaalista leimaa. Tämä kokemus lisäsi rohkeutta tarttua erilaisiin oppimistilanteissa esille tuleviin haasteisiin. Mitä tämä myönteinen palaute sitten kertoo diskursiivisen nurinkääntämisen kautta tarkasteltuna – eli mitä kritisoidaan silloin, kun kehutaan ESR-hanketta?

Taustalla on kaikuja perinteisen koulutusjärjestelmän normatiivisesta rakenteesta. Koulutusjärjestelmää – peruskoulusta alkaen – voidaan pitää normatiivisena siinä mielessä, että sen tehtävänä on opiskelijoiden vertailu ja luokittelu. Koulutusjärjestelmä asettaa yksilöt suoritustensa mukaiseen arvojärjestykseen ja -asteikkoon, vaikkapa kiitettäviin, hyviin, tyydyttäviin ja välttäviin oppilaisiin. Normatiivisuus syntyy siitä, että asettelu palkitsee toisia mutta tuottaa rankaisuvia ja diskvalifioivia palautteita muille.

2000-luvun suomalaiset peruskoulut tuskin muistuttavat Foucaultin (2005) kuvauksia 1800-luvun ranskalaisesta koulusta, jossa oppilaiden hyvyys ja huonous merkittiin erivärisillä olkanauhoilla. Jää tarkemmin arvioitavaksi, missä määrin tämä normatiivisuus on kahdessa merkityksessään edelleen läsnä suomalaisissa kouluissa. Ainakin monet peruskoulua koskevat tarinat ja muistelut näyttävät viittaavan tällaiseen erotteluun (ks. esim. Värri 2006). Myös ESR-hankkeisiin osallistuneiden nuorten haastattelut viittaavat tällaisen normatiivisuuden olemassaoloon. Kärjistäen – ja Foucaultia mukaillen – koulussa tapahtuvaa arviointia voidaan pahimmillaan verrata rikoksista annettuihin rangaistuksiin. Opettajan toivomus arvosanojen korottamisesta ja tuntiosaamisen aktivoitumisesta sisältää käänteisenä viestin: älä enää koskaan osoita yhtä suurta osaamattomuutta tai velttoutta.

Voidaan arvioida, että tämä koulutusjärjestelmän kaksinainen luonne palkitsevana ja rankaisevana instituutiona osoittaa jotakin ESR-hankepedagogiikan vaikutuksen ytimeä ja hankkeiden merkityksestä. ESR-hankkeissa nuoret voivat korottaa arvosanojaan, suorittaa opintoja ja tavoitella koulutusjärjestelmän ”hyviä” palkintoja. Toinen merkittävä seikka on se, että ESR-hankkeissa ei tarvitse pelätä rangaistuksia ja sanktioita; koulutuksellinen epäonnistuminen ei ole rikos eikä sosiaalinen leima.<sup>viii</sup> Tämä normaliteettia tuottavien ja sosiaalista diskvalifikaatiota vähentävien käytäntöjen dialektiikka ei ole leimallista ainoastaan ammatillisissa oppilaitoksissa toimiville ESR-hankkeille, vaan vastaavaa dialektiikkaa on havaittu myös työpajaprojektien toimintakäytännöistä (Vehviläinen 1999). Tämän perusteella yhdeksi muutettavaksi käytännöksi määrittäisi palkitsemis-rankaisemisdikotomian purkamisen tai ainakin lieventämisen, mutta kysymys on siitä, kuinka se on mahdollista tehdä. Koulutusjärjestelmän valikointifunktion noudattaminen edellyttäisi vertailua, arviointia ja erottelua – hyvät oppilaat on jollakin lailla erotettava huonoista. Toisaalta tutkimuksissa on korostettu opettajan ja opetusmenetelmien merkitystä. Erottelua voi tehdä sellaisilla tavoilla, ettei juuri tässä oppiaineessa tai tässä koulussa osoitettu heikko pärjääminen merkitse totaalista osaamattomuutta.

Eräs tuoreimmassa ESR-arvioinnissa saatu havainto liittyi siihen, että ammatillisten oppilaitosten opettajat kokivat oman työssä jaksamisensa vähentyneen viimeisen parin vuoden aikana (Rantanen & Vehviläinen 2007). Oppilaitosten arki on muuttunut monin paikoin hektisempään ja huonompaan suuntaan. Työssä jaksamisen vähentymisen syiksi nousivat opiskelija-aineiden heterogeenisyyden ja haasteellisuuden (koettu) lisääntyminen ja opettamisen ulkopuolisen työn (suunnittelu- ja kehittäminen, kokoukset, ”kasvatustyö”) lisääntyminen. Samaan aikaan opettajiin kohdistuvien vaatimusten koetaan kasvaneen. Tämän ristipaineen kokevat etenkin ammatillisten aineiden opettajat, joiden odotetaan samaan aikaan kouluttavan laadukkaita ammattilaisia työelämään ja siinä sivussa huolehtivan sosiaalityöntekijän ominaisuuksissa oppilaan elämänhallinnan ongelmista. Toisaalta tulokset viittaavat erilaisen keskeyttämistä ehkäisevän toiminnan lisääntymiseen ja myös hanketoiminnan onnistumiseen. Muutoksia on tapahtunut juuri niissä asioissa, jotka ESR-projektit ovat määritelleet toimintansa tavoitteiksi. (emt.)

Merkillepantavaa on se, että ESR-hanketoiminta ja mahdollisuuksien tasa-arvoa tuottavat käytännöt näyttäisivät olevan yhtenä syynä työssä jaksamisen vähentymiseen. Useat ammatillisten oppilaitosten opettajat ovat olleet ESR-toiminnassa vähintäänkin hengessä mukana, ja opettajuuden roolia on pyritty siirtämään kasvattavaan ja kokonaisvaltaiseen suuntaan ESR-tavoitteiden mukaisesti. Samaan aikaan käytännön mahdollisuudet näiden tavoitteiden toteuttamiseen koetaan heikoiksi ja opettajien on pakko tehdä valintoja, sillä haastaviin opiskelijoihin panostamisen koetaan uhkaavan muiden opiskelijoiden oppimista. Yleinen kysymys – ja tutkimusaineistossa myös vastaus – on: ”millä ajalla ja resursseilla me kaikki tämä tehdään?”.<sup>ix</sup>

Yksi arvioinnin kohde on se, voisiko lisäresurssien ja ESR-hankkeiden myötä tehty muutostyö, kehittäminen ja perinteisen järjestelmän ”haastaminen” lisätä koulutusjärjestelmän sisäisiä ristiriitoja. Ristiriidat kumpuavat tilanteesta, jossa oppilaitokset pyrkivät normaali-resursseilla toteuttamaan niitä käytäntöjä ja täyttämään niitä tavoitteita, joita on rakennettu ylimääräisen ESR-resurssin turvin. Onko ESR-toiminta tuottamassa kognitiivista dissonanssia ja lisääntyvää turhautumista oppilaitoksissa?<sup>x</sup> Tulokset näyttäisivät osoittavan, että tämä mahdollisuus ja sen seuraukset on ainakin kehittävä auki (emt.).

ESR-toiminnan myötä ammatillisiin oppilaitoksiin on pyritty ajamaan erityistä koulutuspoliittista ajattelutapaa. Tämä koulutuspoliittinen ideologia näkyy esimerkiksi hankkeiden toiminnan kuvauksissa ja ESR-projektioppilaitosten henkilökunnan (opettajien, rehtorien) näkemyksissä. Tätä ideologiaa voi alustavasti kuvata vaikkapa ”sosiaali- ja nuorisopolitiikalla höystetyksi moniammatillista ohjausta painottavaksi yksilölliseksi linjaksi”. Tässä ajattelutavassa nuoren kasvattamiseen ja opettamiseen halutaan uhrata paljon aikaa ja resursseja. Koulutuspolitiikka nähdään osana sosiaalipolitiikkaa. Tämän mukaisesti oppilaitosten halutaan huolehtivan aiempaa kokonaisvaltaisemmin opiskelijan ohjauksesta ja tukemisesta. Oppilaitostasolla tämä on yhteydessä siihen, että oppilaitos verkostoituu koulun ulkopuolisten tahojen kanssa ja pyrkii omalta osaltaan liittämään opetuksen ja tutkimuksen yhdeksi osaksi nuoren kokonaisvaltaisen tukemisen pakettia. ESR-hankkeiden kuvaama ”silmiä auki” ja arvomuutokset liittyvät usein juuri tällaiseen ideologiaan ja ainakin sen periaatteelliseen kannattamiseen.

ESR-hankkeiden vaikutuksia oppilaitoksissa ja koko koulutusjärjestelmässä voidaan tarkastella muutoksen, muuttumattomuuden ja ristiriitojen käsitteiden kautta. Aineistot kertovat, että oppilaitosten henkilökunnassa on sekä kehittäjiä että muutoshaluttomia ”jääriä”. Aineistot kuvaavat myös uupumusta ja turhautumista, osa henkilökunnasta kärsii ilmiselvästi eräänlaisesta ristiriidasta. Ristiriitoja kokevat opettajat ajattelevat keskeyttämisen vähentämisen olevan tarpeellista ja allekirjoittavat edellä kuvatun koulutuspoliittisen ajattelun, mutta resurssit ja olosuhteet eivät tunnu antavan mahdollisuuksia vastata noihin haasteisiin.

Aiemmin esitettiin, että rakenteilla ja niihin liittyvillä ideologioilla on kaksinainen suhde. Tietyn ideologian kannattaminen vahvistaa tähän ajattelutapaan liittyviä käytäntöjä, mutta toisaalta erilaiset uudet rakenteet ja olosuhteet voivat synnyttää myös uudenlaisia ajattelutapoja. ESR-hankepolitiikka on osaltaan vahvistanut sitä koulutuspoliittista ajattelua, jossa keskeyttämisen vähentäminen nähdään tärkeänä tavoitteena. Tätä ajattelutapaa on ajettu sisään oppilaitosten arkeen ikään kuin haastavana normina, jonka toivotaan ravistelevan vanhoja ajattelutapoja ja uudistavan oppilaitoksen käytäntöjä. Oppilaitokset ja opettajat voivat pyrkiä vastaamaan tuohon normiin, mutta toisaalta arjen tilanteissa pyritään tuottamaan sellaisia ajattelutapoja, jotka helpottavat arjessa ja olosuhteissa selviytymistä. Aineiston perusteella voidaan alustavasti tarkastella, millaisia ajattelutapoja voisi nousta kokemuksesta, joka syntyy ESR-hankkeiden luomien haasteiden ja niiden (koetun) mahdottomuuden ristiriidasta.

Eräänä ristiriidan ratkaisuna toimii sellainen ajattelutapa, jossa haasteellisten opiskelijoiden koulutusaikaa halutaan lyhentää. Ammatillisten oppilaitosten opettajat ja rehtorit kummahtelevat usein, miksi *kouluallergisia* nuoria pyritään pitämään entistä pitempään oppilaitoksissa. Tässä kritisoidaan sitä koulutuspoliittista suuntausta, jossa haasteellisille opiskelijoille järjestetään lisää opiskeluaikaa esimerkiksi erilaisten lisäopetusmuotojen ja valmistavan ammatillisen koulutuksen myötä. Tämä lisäaika-ajattelu perustuu siihen, että osa nuorista tarvitsee enemmän aikaa ja mahdollisuuksia ammatillisten kiinnostusten herättämiseen, perusvalmiuksien parantamiseen ja ehkä myös elämähallintataitojen oppimiseen. Mahdollisuuksien tasa-arvoa pyritään lisäämään ”ostamalla” lisää koulutusaikaa ja resursseja (hankkeet, opettajien työ). Tämän ajattelutavan vastineeksi näyttää nousevan eräänlainen ”työ on parasta lääkettä kouluallergiaan”-linja. Tässä koulutuspoliittisessa ideologiassa vaikeasti koulutettavat nuoret pyritään sijoittamaan mahdollisimman nopeasti työelämään. Aineistossa tämä linja näkyy kannanottoina, joissa suositaan lyhyitä työvaltaisia tutkintoja ja ehdotetaan erilaisia osa-tutkintoja. Opiskelija voisi olla välillä työelämässä ja palata myöhemmin suorittamaan tutkinnon loppuun.

Nopeaa työhön sijoittamista kannattava koulutuspoliittinen linja näyttäisi toimivan myös eräänlaisena ideologisena varaventtiilinä, joka vähentää opettajien ristiriitoja. Tässä ajattelutavassa voidaan samanaikaisesti sekä kannattaa keskeyttämisten vähentämiseen ohjaavaa tavoitetta että vähentää haasteellisten opiskelijoiden ohjaamisesta ja kasvattamisesta koituvaa työtä. Tälle koulutuspoliittiselle ajattelulle löytyy puolestaan vastine työelämän tilaa ja muutoksia koskevista analyyseista ja ennusteista. Lyhyiden työvaltaisten tutkintojen kannattajat saavat tukea ajatuksilleen niin sanotuista polarisaatioteorioista. Polarisaatiota korostavissa näkemyksissä lähdetään siitä, että työelämän osaamisvaatimukset jakaantuvat jyrkästi. Osa työntekijöistä ei tarvitse juuri lainkaan muodollista koulutusta selvitäkseen tehtävistään. Toisaalta tarvitaan erittäin pitkälle koulutettua työvoimaa, jonka koulutuksen on oltava samanaikaisesti tarpeeksi laajaa ja kapea-alaista spesialisoitumista mahdollistavaa. Polarisoituvien työmarkkinoiden tarpeiden näkökulmasta koulutuksen laajentaminen – kaikille yhtä paljon -periaatteen mukaisesti – olisi hukkainvestointi.



Koulutuspolitiikan aatehistoriassa on tehty jaotteluja, joiden mukaan ideologioita voidaan erotella sen mukaan, painotetaanko niissä opiskelijoiden sosiaalista taustaa vai luonnollisia eroja koulusaavutusten eroja selittävinä tekijöinä. Keskeyttämisen vähentämiseen liittyvien ristipaineiden kannalta on mielenkiintoista, että luonnollisia eroja korostava koulutuspolitiikka voi myös toimia ideologisenä varaventtiilinä. Tässä ajattelutavassa lähdetään siitä, että oppimissaavutusten taustalla on biologisia eroja ja koulutuspolitiikan tehtävänä on kunnioittaa noita synnynnäisiä eroja. Tämän mukaisesti korostetaan varhaista valikointia ja eriyttämistä, jatkokoulutusväylät on tarkoitettu niille, joilla on varhain havaittuja kykyjä jatkokoulutukseen. Tämä koulutuspoliittinen ideologia on ajan henkeen sopivasti myös vapauden ja yksilöllisten valintojen politiikkaa; nuorella on oikeus olla kouluttautumatta, jos kyvyt ja halut eivät siihen näytä viittaavan.

Luonnollisia eroja korostava koulutuspolitiikka saattaa uusintaa opiskelijoiden sosiaalisesta taustasta syntyviä eroja. Tiivistäen ja kärjistäen: mitä enemmän kunnioitetaan nuoren omia valintoja ja mitä varhaisemmassa vaiheessa koulutusvalinnat tehdään, sitä enemmän nuoret ohjautuvat oman perinteensä ja totuttujen ajattelutapojen mukaan. Koulutusjärjestelmä ei haasta eikä vaadi nuoria kyseenalaistamaan omia ajattelutapojaan ja toimintaansa. Kysymys on siitä, missä vaiheessa koulutusjärjestelmä alkaa olla samaa mieltä kouluallergisen nuoren ja ehkä myös tämän vanhempien kanssa. Kun opettaja sanoo tai osoittaa muulla tavalla, että koulunkäynnistä *ei ole mitään hyötyä sinulle*, hän astuu osaksi sitä kulttuuria, josta monet nuoret ovat ammentaneet ajatuksensa. Tämä saattaa olla ainoa kulttuurisen yhtenäisyyden ja samuuden kokemus näiden nuorten ja koulun välillä (vrt. Vuorikoski 2007).

Tämä koulutuspoliittisen ajattelutavan ja sosiaalisen taustan uusintamisen yhteys on havaittu myös suomalaisilla työpajoilla. Esimerkiksi työvaltaisen pedagogiikan on nähty uusintavan työläistaustaisten nuorten elämäntapaa. Tässä ei sinänsä ole mitään haitallista, mutta ongelmaksi muodostuu se, että nopea työhön sijoittuminen saattaa pitemmällä tähtäimellä muodostua haitaksi mahdollisen työttömyyden sattuessa. Tunnettu työpajamies Heikki Takkunen ottaa asiaan kantaa seuraavalla tavalla ([www.kommentti.fi](http://www.kommentti.fi)):

*On olemassa vaara, että ammatillisessa koulutuksessa ja myös työpajoilla vahvistuu sellainen ”tekemällä oppiminen”, joka on latistunut tarkoittamaan konkreettisten taitojen opettamista niin, että käyttäytymistä manipuloidaan palkitsemis-rankaisusysteemillä, yksinkertaiset työvaiheet malliopetetaan ja työllistymispolkuja selvitetään yksilövalmentajan kanssa liittyen paikallisten työnantajien intresseihin. Opetusmenetelmistä keskusteltaessa usein näyttää unohtuvan, että yksinkertaisen työoperaation oppiminen ei ole sama asia kuin opetusmenetelmä, josta käytetään termiä ”tekemällä oppiminen”. ... Jos oppimisympäristö ei edistä nuorten identiteetin rakentumista, kykyä toimia ryhmässä, oppia itsereflektiota, kriittistä ajattelua ja itsenäistä tavoitteellista toimintaa, on kysyttävä, mikä tästä saattaa olla seurauksena. Koulutetaan-ko tällä tavalla nuorista globaalin markkinatalouden halvinta ja helpommin korvattavaa suoritustason työvoimaa, jota odottaa työttömyys heti kun työvaihe muuttuu tai työpaikka katoaa paikkakunnalta? Onko köyhillä ja ehkä koulutuskilpailujen hännänhuipuillakin oikeus ja osallisuus yleistietoon ja sivistyksen, myös tieteellisen ajattelun oppimiseen.*

Ratkaisevat valinnat ja koulutuspoliittinen hienosäätö käydään silloin, kun keskustellaan kuinka varhain lahjakkuudet ja koulutettavuus pyritään tunnistamaan. Toinen seikka on se, kuinka muuttumattomina noita ominaisuuksia pidetään. Jos ominaisuuksia pidetään synnynnäisinä ja muuttumattomina, niin tästä seuraa niiden loukkaamattomuuden vaatimus. Astetta konkreettisempi kysymys on, ovatko suoritukset aina merkkejä kyvykkyydestä. Eri-laisten oppimisympäristöjen vaikutuksista tehdyt tutkimukset ja myös ESR-hankkeiden kokemukset näyttäisivät osoittavan, että suoritukset ovat riippuvaisia ympäristöstä; liian vaativat tai liian helpot oppimisympäristöt eivät aina saa kaikkea osaamista esiin.

Koko ESR-politiikan tasolle johdettuna keskeinen tulkinta näyttäisi olevan se, että ESR-kehittämistoiminta ja -tavoitteet on sovitettava huolella toimintaympäristön arvoihin ja toimintamahdollisuuksiin. Hankepolitiikassa ja myös ESR-arvioinneissa on otettava aikaisempaa paremmin huomioon erilaiset edellytykset, kontekstit ja mahdollisuudet. Tässä artikkelissa on tarkasteltu sitä mahdollisuutta, että ESR-hankkeilla saattaa olla osin ennakoimattomia seurauksia. Koulutusjärjestelmä voi samanaikaisesti toimia ESR-tavoitteiden mukaisesti ja noita tavoitteita vastaan. Mahdollisuuksien tasa-arvoa lisäävät pedagogiset käytännöt voivat synnyttää tilausta koulutuspoliittisille ideologioille, jotka kärjistetyimmillään ovat mahdollisuuksien tasa-arvon vastaisia.

## LÄHDELUETTELO

- Alatupa, S. (toim.) & Karppinen, K. & Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. (2007): *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma*. Sitran raportteja 75. Helsinki.
- Arnkil, T. & Seikkula, J. & Arnkil, R. (2005): *Hyvien käytäntöjen tutkittavuudesta, siirrettävyydestä ja jatkuvuudesta*. Yhteiskuntapolitiikka 6/2005.
- Chelmsky, E. (1997): *Evaluation for the 21st century: a handbook*. Thousands Oaks. Sage.
- Foucault, M. (2005): *Tarkekailla ja rangaista*. Otava. Helsinki.
- Haila, Y. (2001): *Ympäristöberäty*. Teoksessa: Haila & Jokinen (toim.): *Ympäristöpolitiikka: mikä ympäristö, kenen politiikka* (toim.). Vastapaino. Tampere.
- Hajer, M. (1995): *The politics of environmental discourse. Ecological modernization and the policy process*. Oxford University Press, Oxford.
- Hämäläinen, J. & Heiskala, R. (2004): *Sosiaaliset innovaatiot ja yhteiskunnan uudistumiskyky*. Sitran julkaisusarja (271). Edita. Helsinki.
- Julkunen, R. (2001): *Suunnanmuutos: 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa*. Vastapaino. Tampere.
- Jäppinen, A-K. (2007): *Kiinni ammattiin – ote opintoihin. Keskeyttämisen vähentäminen ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 27. Helsinki.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. (2001): *Kuka meistä onkaan syrjäytynyt?* Teoksessa: Suutari (toim.): *Vallattomat marginaalit. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 20*. Helsinki.
- Komonen, K. (2001): *Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen osana yksilön elämänkulkea*. Nuorisotutkimus 19 (2001) : 3 , s. 4–23.
- Kortteinen, M. (1992): *Kunnan kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona*. Hanki ja Jää. Hämeenlinna.
- Linna, V. (2000): *Täällä Pohjantähden alla*. WSOY. Helsinki.
- Paakkunainen, K. (2000): *Johdannoksi nuorisotyölle: evaluaation kanssa voi elää*. Teoksessa: Paakkunainen (toim.): *Arviointitutkimus ja nuoriso. Tulosvastuusta dynaamiseen nuorisotoimintaan*. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki.
- Paakkunainen, K. (2003): *Markkinaekspansioista pedagogian henkeen ja refleksiiviseen asiantuntijuuteen*. Nuorisotutkimusverkosto; Nuorisotutkimusseura. Helsinki.
- Paju, P. & Vehviläinen, J. (2001): *Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen keitkat 1990-luvulla*. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 18. Helsinki.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997): *Realistic evaluation*. Sage Publications. London.
- Raivola, R. (2000): *Tehoa vai laatua koulutukseen?* WSOY. Porvoo.
- Raivola, R. & Lehtisalo, L. (1999): *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. WSOY. Porvoo.

Rantanen, E. & Vehviläinen, J. (2007): *Kannattavaa opiskelua? – opintojen keskeyttäminen ammatillisissa oppilaitoksissa*. Opetushallitus. Helsinki.

Siltala, J. (2007): *Työelämän buonontumisen lyhyt historia: muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun*. Otava. Helsinki.

Vartiainen, P. (toim.) (2001): *Näkökulmia projektiarviointiin: tasapainottelua taloudellisessa, hallinnollisessa ja poliittisessa kontekstissa*. Finnpublishers. Tampere.

Vehviläinen, J. (1999): *Polun rakentajat. Nuorten sijoittuminen ammatilliseen koulutukseen ja työelämään*. Työministeriö. ESR-julkaisut-sarja. 49/99. Helsinki.

Vehviläinen, J. (2001): *Innolla ammattiin? Ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat*. Opetushallitus. Moniste 21 /2001. Helsinki.

Vehviläinen, J. (2005): *Rajatonta palvelua? Osallisuushankeeseen arvioinnin väliraportti*. Opetushallitus. Helsinki.

Vehviläinen, J. (2008): *Nuorten osallisuusbanke – arvioinnin loppuraportti*. Opetushallitus. Helsinki.

Willis, P. (1984): *Koulunpenkiltä palkkatyöhön? Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt?* Vastapaino. Tampere.

Weiss, C. (1995): *The four “T’s” of school reform: how interests, ideology, information and institution affects teachers and principals*. Harvard Educational Review. Vol 64. Nro 4, s. 571–592.

Värri, V-M. (2006): *Opettajan valta: katoava luonnonvara?* Teoksessa: Kemppi & Helander (toim.): Jos meijät on istutettu tänne jotakin tarkoitusta varten – puheenvuoroja hämeenlinnalaisten nuorten osallisuudesta ja hyvästä. HAMK-julkaisuja 9/2006. Hämeenlinna.

---

<sup>iv</sup> Tässä artikkelissa ei käydä sitä keskustelua, jossa ESR-hankepolitiikkaa tarkasteltaisiin yhteiseurooppalaisena koulutuspolitiikkana. Tällöin kansallista koulutuspolitiikkaa olisi mahdollista arvioida kansallisesti omana politiikkana, johon eurooppalainen linja ja esimerkiksi Tavoite 3 -ohjelman prioriteetit ovat kytköksissä. Tässä artikkelissa ESR-hankepolitiikka paikallistetaan kansallisen koulutuspolitiikan sisälle, jolloin kansallinen koulutuspolitiikka näyttäytyy eräänlaisena ylärakenteena. Artikkelissa käytetyt termit ”virallinen” ja ”valtavirta” viittaavat juuri tuohon ESR-toiminnan asemaan virallisen koulutuspolitiikan sisällä ja valtavirran koulutuspolitiikan haastajana.

<sup>v</sup> Koulutettavuuskysymyksellä voidaan ymmärtää yhteiskunnallista kehystä, joka mahdollistaa yksittäisten koulutukseen liittyvien ongelmien tarkastelun yhtenä kimpuna. Taustalla on koulutuksen ulkopuolella oleeseen liittyvän yhteiskunnallisen huolen artikuloituminen ja kysymys ongelman paikasta yhteiskunnassa ja politiikassa. Koulutettavuuskysymys näyttäytyy julkisen vallan vastuun ja päätöksenteon kohteena (vrt. Haila, 2001). Koulutettavuuskysymys on enemmän kuin yksittäisten koulutuskysymysten (ongelmien) summa, se on institutionalisoitunut diskurssi, joka määrittelee omaa kohdettaan (Hajer 1995).

<sup>vi</sup> Ammatillisissa oppilaitoksissa on toteutettu Opetushallituksen päätöksellä Euroopan sosiaalirahaston (ESR) Tavoite 3 -ohjelman mukaisia projekteja. Rakennerahistokaudella vuosina 2000–2006 projektien keskiössä ovat olleet toiminnot, joissa on korostettu koulun ja työelämän yhteistyötä, ammatillisen koulutuksen näyttöjä sekä keskeyttämistä ehkäiseviä toimia ja koulutukseen aktivointia.

<sup>vii</sup> Erilaisia mahdollisia diskursseja ja hiljaisuuksia voi paikallistaa esimerkiksi historiallisella vertailulla, miksi joistakin asioista ei enää puhuta. Esimerkiksi Vuorikoski (AL 12.8.2007) on nostanut esiin sen, että sosiaalisen taustan vaikutus on unohdettu vaikka koulutustilastot ja tutkimukset osoittavat koulutuksen kasaantuvan koulutetuille ja heidän perheilleen. Vuorikosken mukaan voidaan puhua eräänlaisesta koulutuspoliittisesta tabusta. Tuoreimmat tutkimukset osoittavat edelleen, että sosiaalisella taustalla on selvä yhteys esimerkiksi peruskoulussa menestymiseen (Alatupa 2007).

<sup>viii</sup> Koulutusjärjestelmän normatiivisen paineen merkityksen korostaminen on kuitenkin sidoksissa siihen, missä määrin koulutusta pidetään legitimiinä nuorten keskuudessa. Kaikilla nuorilla koulutuksellinen pärjää-

minen ei liity identiteettiin siinä mielessä, että palkinnot tai rangaistukset koettaisiin omaa itseä määrittävinä ja tuottavina asioina. Suomessakin on niitä, jotka vastustavat koulutusta tietoisesti ja jopa tavoittelevat virallisen järjestelmän ”rangaistuksia”, nämä rangaistukset kääntyvät palkinnoksi siinä vaiheessa kun niillä rakennetaan omaa kulttuurista identiteettiä (vrt. Willis 1984).

<sup>ix</sup> Havainnon yleistettävyyttä pohdittiin jo tuossa arvioinnissa (Rantanen & Vehviläinen 2007). Aineisto saattoi olla vinoutunut negatiivisesti ajattelevien suuntaan, mutta toisaalta tämä tulkinta on saanut tukea, kun sitä on esitetty eri tilaisuuksissa. Arvioinnin näkökulmasta on kuitenkin huomattava, että tällaisten tulosten esittämisellä on omat vaikutuksensa. Erilaiset työn vaativuutta ja resurssipulaa valittavat näkemykset ovat erittäin yleisiä, kun mielipiteitä kysytään erilaisten (kunnallisten) hyvinvointipalveluiden tuottajilta. Samoihin tulkintoihin on törmätty esimerkiksi nuorten osallisuushankkeen arvioinnissa (Vehviläinen 2008). Jos nämä havainnot raportoidaan kyseenalaistamattomana ”faktana”, tutkimus asettuu edunvalvojan asemaan perustelemalla näiden alojen lisäresurssitarvetta. Toisaalta havainnon kiistäminen ilman perusteita ja sen raportointi jättäminen ei ole arvioinnin etiikan mukaan oikein. Dilemmaan on ainakin se ratkaisu, että tulosten yleistettävyyttä tulee tarkastella huolellisesti ja tutkijan tulee esittää myös erilaisia näkökulmia asiaan.

Esimerkiksi kulttuurisia merkityksiä korostavassa näkökulmassa voidaan kiinnittää huomiota siihen, että tässä työn vaativuutta ja vähäisiä resursseja yhdistävässä puheessa on jotakin historiallista ja yleistä. Suomalainen tapa puhua työstä korostaa työn kuluttavuutta. Kortteinen (1992) paikallisti tämän puhettavan tutkiessaan metallimiesten työtä. Tämä on usein tulkittu suomalaisen työetiikan ja hyvän työmoraaalin ilmentymäksi, työn *kuuluu* olla kovaa ja raskasta. Kuitenkin Kortteisen (emt.) tutkimuksessa ja myöhemmin Siltalan (2007) tulkinnoissa tämä kovan työn ihanne liitetään myös oman työn autonomiaan ja sen arvon määrittämiseen. Työtä tekevä ruumis – ja mieli – on työntekijän pääomaa, ja tämän pääoman halutaan pysyvän omassa hallinnassa, pääomaa ei haluta ”myydä” halvalla. Nykyisin tämä puhetapa näkyy myös siinä, miten yliopistot puolustautuvat koventuvia tulos- ja suoritusvaatimuksia vastaan. Puolustuksena käytetään tieteen luonnetta; tiede on luovaa ja pitkäjänteistä työtä – tutkijoille tulisi varata aikaa luovaan laiskotteluun. Oman työn määrittely ”rankaksi” ja esimerkiksi luovan laiskuuden myytti sisältää myös viestin: älkää vaatiko minulta (meiltä) yhtään enempää. Työetiikan ohella sen voi tulkita myös edunvalvonnan etiikaksi, jossa toisaalta ei haluta yhtään enempää töitä ja toisaalta pyritään puolustamaan saavutettuja (ammattiyhdistyksellisiä) etuja. Tämän kulttuurin varhainen muotoilu näkyy jo *Täällä Pohjantähden alla* -trilogiassa, jossa torppari Jussi aina tilaisuuden tullen korostaa saavuttaneensa kaiken kovalla työllä. Taustalla on pelko maiden menettämisestä tai lisätöihin joutumisesta (Linna 2000).

Tämän tulkinnan kautta tutkija ottaa kuitenkin eräänlaista tuomarin roolia; opettajien uupumus ja nuorisotyön valitus resurssipulasta tulkitaan omien etuuskien puolustamiseksi ja osaksi kulttuurista puhetapaa. Vaikka yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa asioita lähestytään usein sosiaalisen konstruktionismin kautta eli asiat ja ongelmat ovat diskurssien kautta tuotettuja, niin on otettava huomioon että ongelmat saattavat olla myös *todellisia*. Esimerkiksi aiemmassa tutkimusraportissa (Rantanen & Vehviläinen 2007) sovellettiin eräänlaista maltillista kehystä, jossa totuus jätettiin osittain auki, mutta kirjoitettiin kuitenkin oma arvio asiasta. Oppilaitosten uupumuspuheeseen vastattiin esittämällä erilaisten varaventiilien tarpeellisuutta (johto- ja organisaatiokehittämisen tarve, työpajatoiminta, ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus). Taustalla oli siis ajatus, että opettajien kokemus työssä jaksamisen vähentymisestä kuvaa ainakin osin todellisuutta.

<sup>x</sup> Kognitiivinen dissonanssi on psykologian käsite, jolla viitataan ihmisten pyrkimykseen muodostaa ajatuksiinsa ja mielipiteistään loogisia ja ristiriidattomia kokonaisuuksia. Tavoitteena on välttää sisäisiä ristiriitoja, tasapainoa haetaan ajattelutapoja tai käyttäytymistä muuttamalla. Esimerkkinä on usein käytetty tupakanpolttoa. Tieto tupakanpolton terveyshaitoista aiheuttaa usein kognitiivista dissonanssia. Sisäisiä ristiriitoja voidaan vähentää esimerkiksi lopettamalla tupakointi tai asettamalla tupakoinnin hyvät puolet arvokkaammiksi kuin terveys. Tupakoinnin terveyshaitat voidaan myös kiistää tai omaa tupakanpolttoa vähätellä (<http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiaalipsykologia/kognitiivisuus.html>)

