

”Keskeyttäjäongelman” ratkaisumallit 2000-luvun Suomessa

Katja Komonen

Johdanto

Suomea voi kutsua koulutusyhteiskunnaksi hyvässä ja pahassa. Julkisen vallan keskitetysti johtaman koulutuspolitiikan keskeinen tavoite on taata kaikille kansalaisille yhtäläiset koulutusmahdollisuudet. Väestön korkea ja alueellisesti tasapuolisesti jakautuva koulutus on tärkeä hyvinvoinnin mittari. Koulutukseen pantu julkinen raha suhteessa bruttokansantuotteeseen on huippuluokkaa maailmassa. Myös kansalaiset arvostavat koulutuksen korkealle. Koulutus määrittää myös yhä selvemmin siirtymää nuoruudesta aikuisuuteen. Itse asiassa voisi todeta, että täysivaltaisen yhteiskunnallisen jäsenyyden ja aikuisen statuksen saavuttamiseksi nuorilta vaaditaan peruskoulun jälkeen integroitumista koulutusmarkkinoihin tavalla tai toisella.

Kasvaneiden koulutusmahdollisuuksien ohella nuorten elämässä korostuvat erilaiset koulutusta koskevat säännöt ja pakot. Viime kädessä nuorten yhteiskunnallista kouluttautumismahdollisuutta säädellään ja koulutusmoraalia vartioidaan Suomessa vuoden 1996 alusta voimaan tulleella työmarkkinatukea koskevalla lailla (1993/1542, 3§). Lain mukaan alle 25-vuotias, vailla ammatillista koulutusta oleva nuori, jolla ei ole työ- tai harjoittelupaikkaa, menettää oikeutensa työmarkkinatukeen, ellei hakeudu koulutukseen tai työpoliittiseen toimenpiteeseen, kuten työharjoitteluun. Vaikka tällaiset toimenpiteet ovat työllisyyspoliittisia, niiden toimintaa leimaa myös voimakas ideologinen kasvatustavoite. Kaikille tarjolla olevan koulutuksellisen hyvän vastapainona peruskoulun jälkeiseen toisen asteen koulutukseen osallistumisesta on

tullut normatiivisen odotuksen ohella käytännössä työmarkkinatukea koskevalla lailla ohjailtu velvollisuus.

Koulutukseen osallistumisen noustua yhä keskeisempään rooliin yhteiskuntaan kiinnittymisen pitkässä ja juuri kouluttautumisen takia pitkittyneessä prosessissa, nuorten työmoraalia koskeva huoli on siirtynyt koskemaan nuorten koulutusmoraalia ja koulutuksen legitimi-teettiä. Tilastojen valossa nuorten koulutusoptimismi ja koulutusmoraali on – korkeasta työttömyydestä ja koulutuksen arvon ennustettavuuden vähentymisestä huolimatta – säilynyt vahvana. Valtaosa nyky-nuorista tuntuu tiedostaneen opiskelun tärkeyden, vaikka eivät koulussa varsinaisesti viihtyisikään, ja jatkavat koulunkäyntiä sujuvasti peruskoulun jälkeen. Kevään 2000 nuorisobarometriin haastatelluista kaikista nuorista (15–29-vuotiaat) 97 prosenttia katsoi koulutuksen parantavan työnsaantimahdollisuuksia. Työttömistäkin nuorista 93 prosenttia näki koulutuksella olevan vaikutusta työllistymiseen (Nuorisobarometri 1/2000). Vuonna 1998 peruskoulun 9. luokalla olleista 92 prosenttia jatkoi opiskelua syksyllä 1997 eli vain kahdeksan prosenttia (5372 nuorta) ei jatkanut välittömästi koulunkäyntiä. 15–24-vuotiaiden suomalaisnuorten koulutukseen osallistumisaste on EU-maiden korkein. (Eurostat 2000.) Kiristynyt työmarkkinatilanne on näkynyt nuorten toiminnassa ensisijaisesti koulutukseen hakeutumisenä, ei niinkään opiskelun ja työelämän ulkopuolelle jäämisenä.

Vaikka toisen asteen koulutukseen näytetään siirryttävän varsin joustavasti, osin työmarkkinatukeen tehdyn lakimuutoksen, osin peruskoulun oppilaanohjauksen työntämänä, tie tutkintoon ei ole hallittu ja institutionaalisen itsestäänselvä putki (ks. Buchmann 1989, 181; Wyn & White 1997, 95). Koulutukseen sijoittuminen ei aina merkitse koulutukseen kiinnittymistä, vaan koulutuspolkujen katkoksellisuus on lisääntynyt (Liimatainen-Lamberg 1996, 6; Furlong & Cartmel 1997, 3; Pollock 1997, 66). Esimerkiksi opintojen keskeyttäminen on lisääntynyt tasaisesti 1970-luvulta lähtien, kasvun koskiessa erityisesti yleisiä ammattioppilaitoksia ja sen eri aloja. Vuonna 1995 ammatilliset opinnot keskeytyivät yhteensä 20639 kertaa (Koulutus 1996:1). Keskeyttäminen on yleisintä opintojen alkuvaiheessa. Ammatillisten oppilaitosten ensimmäisillä luokilla keskeyttämissiä oppilasmäärään verrattuna oli lähes 11 prosenttia ja muilla luokilla 7 prosenttia vuonna 1995. Naiset keskeyttivät opintonsa hieman harvemmin (10 %) kuin miehet (11 %). (Koulutus 1998:1, 71.)

Vaikka koulutukseen uskovassa yhteiskunnassa vailla peruskoulun jälkeistä ammatillista koulutusta oleva nuori on siis yhä poikkeus ja

vaikka nuorisobarometrit ovat toistuvasti osoittaneet nuorten koulutuskon olevan vahvan, viime vuosina ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on noussut yhä keskeisemmäksi huomion kohteeksi ja huolenaiheeksi, kytkeytyen laajempaan keskusteluun nuorten kouluttamattomuudesta ja koulutuksellisesta syrjäytymisestä yhteiskunnallisena ongelmana. Opintojen keskeyttäjiin – samoin kuin muihin koulutuksen ulkopuolelle jättäytyneisiin nuoriin – on myös alettu kiinnittämään yhä enemmän huomiota koulutuspoliittisessa päätöksenteossa.

Tässä artikkelissa tarkastelen, millaisena ilmiönä opintojen keskeyttämistä on yhteiskunnallisessa keskustelussa käsitelty ja miten ”keskeyttämisongelmaan” on haettu ratkaisua 2000-luvun Suomessa, ts. millaisin yhteiskunnallisin interventioiden keskeyttäjiä pyritään 2000-luvulla kiinnittämään yhteiskuntaan. Artikkelissa ei tarkastella näiden toimenpiteiden vaikuttavuutta, vaan keskitytään niiden enemmän tai vähemmän julkilausuttuihin lähtöoletuksiin ja sisältöihin. ”Keskeyttämisongelmaan” on alettu hakea ratkaisua paitsi vastikkeellisen työvoimapolitiikan ja pakkointegraation kautta myös sosiaalisen vastuun laajentamisen ja ennaltaehkäisyn avulla.

Artikkelissa pyritään avaamaan myös näkökulmaa siihen, millaisia voisivat olla ne yhteiskunnalliset uudistukset, joilla keskeyttämisongelmaa pyrittäisiin jatkossa ratkaisemaan ja ennaltaehkäisemään. Tästä näkökulmasta pohditaan erityisesti vaihtoehtoisten koulutusmallien sekä laajemmalla tasolla informaalin ja formaalin koulutuksen suhteen uudelleenmäärittelyn merkitystä sekä keskeyttämisen ehkäisemisessä että keskeyttäjien motivoimisessa koulutukseen hakeutumiseen.

Tarkastelen aluksi keskeyttäjistä käytyä yhteiskunnallista keskustelua ja keskeyttämisen määrittymistä yksilölliseksi, yhteisölliseksi ja yhteiskunnalliseksi ongelmaksi: Miksi keskeyttäminen ylipäättään nähdään sosiaalisena ongelmana, vaikka koulutukseen osallistuminen kokonaisuutena on kasvussa? Tiivistettynä voidaan todeta, että keskeyttäjistä puhuttaessa on usein kannettu huolta koulutuksen puutteesta ja työmarkkinoilta syrjäytymisestä. Syrjäytymiskeskeisen keskustelun takaa voidaan kuitenkin löytää huoli keskeyttämisestä yhteiskunnallisen järjestyksen ja yhtenäisyyden murtajana. Keskeyttämisen on katsottu olevan yhteydessä koulutuksen ja työn arvostuksen laskuun, sosiaalisista kontakteista eristäytymiseen ja rikollisuuteen. Nämä erilaiset yhteisöllisesti tuotetut problematisointidiskurssit ovat myös antaneet luvan luokitella keskeyttäjät marginaalisiksi ja kohdistaa heihin erilaisia toimenpiteitä.

Artikkeli perustuu väitöskirjatutkimukseeni toisen asteen ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttäneiden, mutta myöhemmin koulutuksen uudelleen aloittaneiden nuorten koulutuspoluista (Komonen 2001). Tutkimuksen aineisto koostuu 34 itäsuomalaisen, 17–25-vuotiaan nuoren koulutuselämäkerrallisista teemahaastatteluista. Tarkastelun kohteena olivat keskeyttämisen prosessien ohella koulutuksen uudelleen aloittamisen rajoitukset ja edellytykset. Pohdin opintojen keskeyttämistä ja opinnot keskeyttäneisiin nuoriin kohdistettuja interventioita siten omassa tutkimustyössäni syntyneen ymmärryksen valossa.

Keskeyttäminen uhkana yhteiskunnalliselle integraatiolle

Opintojen keskeyttäjäistä käytyä keskustelua samoin kuin keskeyttäjiin kohdistettuja tutkimusintressejä on yhdistänyt keskeyttämisen leimaaminen, toisin sanoen keskeyttämisilmiön määrittäminen keskeyttäjäongelmaksi, synonyymiseksi kouluttamattomuus- ja syrjäytymisongelmalle. On toki totta, että keskeyttäminen on haitallista yksilön itsenä kannalta; koulutusyhteiskunnassa kouluttamaton nuori rajautuu monesakin mielessä erityiseen vaaravyöhykkeeseen. Koulutuksen puuttuminen lisää tilastojenkin mukaan työttömyysriskiä ja todennäköisyyttä joutua epävakaaalle työmarkkinauralle. Tämä puolestaan voi olla yksi syrjäytymistä tai huono-osaisuutta lisäävä taustatekijä. (Ulvinen & Siljander 1995, 44.)

Yksilöllisen tappion ohella keskeyttämisen on katsottu muodostavan yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen ongelman (ks. Page 1998, 89; Takala 1992). Keskeyttäminen on nähty erityisesti koulujärjestelmän toiminnan tehokkuuden kannalta ongelmallisena, ei-toivottuna ja koulujärjestelmän normaalitoiminnan estävänä häiriötekijänä. Kun koulujärjestelmän toimivuutta ja tuloksellisuutta mitataan usein juuri loppuun suoritettujen tutkintojen ja keskeyttämisten määrillä, opintojen keskeyttäminen merkitsee koulutuspaikkojen vajaatyyttöineen koulutukseen uhrattujen taloudellisten investointien ja koulutusresurssien tuhlausta (Overcoming Failure at School 1998, 12). Keskeyttämisen on katsottu myös heikentävän yhteiskunnan taloudellista kilpailukykyä, jähän keskeyttämisen myötä saamatta tutkinnon suorittamisen kautta tuleva inhimillisen pääoman vaikutus taloudelliseen kasvuun (mm. Tanner et al. 1995, 4). Nuorten syrjäytymisen koulutuksesta, työmark-

kinoilta ja mahdollisesti koko yhteiskunnasta on laskettu tulevan yhteiskunnalle kalliiksi pitkällä tähtäimellä. Jos syrjäytymisvaarassa olevat 15 000–20 000 alle 25-vuotiasta työtöntä ja ammattikouluttamattonta nuorta syrjäytyvät pysyvästi työmarkkinoilta, niin tästä joukosta aiheutuu yhteiskunnalle 60 miljardin markan lasku ryhmän tullessa 60 vuoden ikään (Viitanen 1999).

Keskeyttämiseen sosiaalisena ongelmana liittyy myös voimakkaita yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja moraalisia latauksia, jotka rajaavat keskeyttäjät koulutukselliseen alaluokkaan ja yhteiskunnalliseksi uhkaksi. Koulutukseen osallistumisella on läheinen kytkös yhteiskunnalliseen järjestykseen sosiaalistumiseen, tutkintotodistusten hankkimisen ts. oppivelvollisuuden onnistuneen läpiviemisen ollessa merkki nuoren yhteiskuntakelpoisuudesta. Tällöin keskeyttämiseen ja koulutuksen ulkopuolella olemiseen liittyy lukuisia joukko merkityksiä, jotka asettavat ikään kuin symbolisen kysymysmerkin tai moraalisen stigman keskeyttäjän ylle. Keskeyttämiseen liittyvissä moraalisisissa jännitteissä on kaksi eritasoista ulottuvuutta.

Lievimmillään keskeyttäjiin kohdistetut lausumat korostavat heidän vajavuuttaan koulutusmarkkinakansalaisuudessaan ja kyvyttömyyttään pärjätä koulutuksellisessa ja myöhemmässä työmarkkinallisessa kilpailussa. Vahvimmillaan opintojen keskeyttämistä ja lupakirjojen puutetta on julkisessa ja asiantuntijakeskustelussakin pidetty voimakkaana henkilökohtaisena kannanottona (koulutus- ja palkkatyö)yhteiskunnan arvoja vastaan, osoituksena siitä, ettei nuori halua osallistua yhteiskunnan normaalitoimintaan (Overcoming Failure at School 1998, 12). Kun koulutukseen osallistuminen jäsentää arkipäivän ajallista rytmiä ja merkitsee omaan tulevaisuuteen panostamista, koulutuksesta kieltäytyminen vertautuu holtittomaan elämäntyyliin; pitkäjänteisen rationaalisuuden ja omaan itseensä panostamisen sijasta keskeyttämisen myötä antaudutaan hetkellisille houkutuksille (Dorn 1996, 132). Näiden ominaisuuksien perusteella keskeyttäjiin on liitetty monia uhkakuvia ja koulutuksen ulkopuolella eläviä nuoria on luokiteltu termillä ”dangerous classes” (Morris 1994, 2). Nuoret, jotka keskeyttämisen kautta kyseenalaistavat koulutuksen arvon, vaarantavat samalla koko työkeskeisen kulttuurimme jatkuvuuden ja ovat sellaisena yhteiskunnan normatiivista järjestystä murtava uhka ja ”moraalisen paniikin” kohde (Levitas 1998; Dean 1997).

Kontrollia ja pakkointegraatiota

Edellä kuvatun perusteella voidaan pyrkiä ymmärtämään, miksi nuoret, joiden elämäntilanne selvimminkin poikkeaa, joko olosuhteiden pakosta tai omien valintojen vuoksi, normaalisti käsitetyistä, ovat voimistuvan valtionintervention kohteena. Kouluttamattomuuden ja kouluttamattomien moraalinen tuomitseminen on legitimoitunut rangaistuksen ilmapiiriin ja erilaiset pakkotoimet, joilla koulutuksen ulkopuolella olevat nuoret pyritään integroimaan takaisin yhteiskuntaan. Yhteisöön kiinnittämisessä käytetään usein erilaisia kontrollikeinoja, joilla ”sopeutumaton” nuori asetetaan paikalleen keskukseseen, pakkointegroidaan (Helne 1998, 41). Suomessa esimerkiksi valtio pyrkii ohjailemaan ja aktivoimaan mahdollisimman pitkälle työttömien ja ammattikouluttamattomien nuorten elämää kepin ja porkkanan, työmarkkinatuen, tukityöllistämisen ja työllisyyskoulutuksen tai niiden epäämisen avulla (Aho & Vehviläinen 1997). Keskeisin opintonsa keskeyttäneisiin nuoriin kohdistuva toimenpide on tällä hetkellä edellä kuvattu työmarkkinatukea koskevan lain muutos, jolla rajoitetaan nuorten oikeutta päättää viime kädessä itse koulutuksestaan.

Julkisuudessa päätös on saanut osakseen kovaa kritiikkiä, mutta myöskin kannatusta. Sanomalehdissä ja televisiossa kriitikon roolin saavat usein nuoret itse tai oppilaitosten edustajat. Näissä kommentoissa työmarkkinaviranomaisten käyttämä termi ”koulutustakuu” muuttuu usein ”koulutuspakoksi”. Päätöksen on katsottu johtavan muun muassa pakkokouluttautumiseen, koulutusmotivaation laskuun ja lisääntyviin häiriöihin oppilaitoksissa. Kritiikin mukaan nuoria on turha patistaa koulutukseen väkisin. Päätökseen myönteisesti suhtautuvat korostavat sitä, että koulutusmotivaatio voi syntyä ajan kanssa ja uusien kokemusten myötä. (Aho & Vehviläinen 1997.)

On totta, että kun koulutushalukkuudesta on tehty edellytys työmarkkinatuen maksamiselle ja haluttomuudesta yksi syrjäytyjän tunto-merkki, koulutukseen on hakeutunut paljon keskeyttäjiä enemmän tai vähemmän pakon sanelemana. Motivaatio ja omat suunnitelmat ovat heikot ja tässä tilanteessa toimenpiteiden valinta tehdään melko summittaisin perustein. Työmarkkinatukilain velvoite on osaltaan johtanut ja johtaa hätäisiin hasardiratkaisuihin, jolloin voidaan pohtia, millaisen pohjan sattumanvaraiselta vaikuttava koulutuksen uudelleen aloittaminen luo koulutukseen kiinnittymiselle. Vehviläinen (1999) on myös todennut, että työvoimapolitiikan vastikkeellistaminen vailla ammatillisista koulutusta olevien nuorten kohdalla saattaa johtaa siihen, että työvoimoi-

mapoliittisen ongelman vähetessä koulutus- ja sosiaalipoliittiset ongelmat tulevat lisääntymään. Työmarkkinatukeen tehdyn lakimuutoksen jälkeen nuoret ovat kyllä poistuneet työnhakijarekisteristä, mutta tämä ei näy samalla volyyymilla työ- ja opiskelumarkkinoille pysyvästi ja sitoutuneesti kiinnittyneiden nuorten määrän lisääntymisenä.

Tutkimukseni valossa lakimuutoksesta voidaan todeta, että se nopeutti koulutukseen sijoittumista niiden keskeyttäjiensä kohdalla, jotka olivat innostuneita koulunkäynnistä tai joille ammatinvalinta oli vaikeata, mutta jotka kuitenkin pitivät koulutusta sinänsä tarpeellisena. Sen sijaan niitä nuoria, jotka muodostavat koulutuksen ulkopuolella olevien kovan ytimen, ts. joita koulutuksen hankkiminen ei kiinnosta tai jotka eivät näe koulutusta merkityksellisenä, eivät työ- ja koulutusyhteiskunnasta nousevat paineet ja todelliset pakot yhteiskunnallisten interventioiden muodossa onnistuneet motivoimaan. (Komonen 2001.)

Toisaalta, vaikka työmarkkinatukea koskeva laki Hyypän (1999, 226) mukaan leimautui jo syntyessään pakkokoulutuslaiksi, osaksi harjoitettua työvoimapolitiikkaa ja lain voimaantulon on katsottu lisänneen, lakimuutos näyttäytyi haastattelemieni nuorten elämässä myös mahdollisuutena muutokseen. Se tarjosi tarvittavan sysäyksen, johon ei ehkä muuten olisi osattu tarttua. Tarjottu koulutusmahdollisuus voi siten herättää motivaation, kun koulutuspyytä ikään kuin katetaan valmiiksi (Vehviläinen 1998, 26). Niinikään lakimuutos ei pakota koulunpenkille vaan tarjoaa mahdollisuudet esimerkiksi työharjoitteluun. Kun keskeyttämisen taustalla on usein ammatinvalinnan ”epäonnistuminen”, voi työharjoittelu luoda uusia ammatillisen kiinnostuksen kohteita.

Vaihtoehtoiset koulutusmallit

Vanha pohjoismaisen hyvinvointimallin mukainen suomalainen koulutuspolitiikka perustui ainakin toisesta maailmansodasta lähtien siihen, että mahdollisimman korkeaa koulutusta pidettiin kaikkien kansalaisten yhtäläisenä maksuttomana oikeutena ja että kaikin keinoin pyrittiin koulutuksellisen tasa-arvoisuuden lisäämiseen silmämääränä koko yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentäminen. (Rinne 2001, 96.) Viime vuosina Suomen poliittinen ilmapiiri on selvästi siirtynyt markkinatalouden suuntaan ja vanhoja keskitettyjä hallintorakenteita on voimakkaasti purettu. Uuden uusliberalistisen koulutuspolitiikan ajattelutapa ja koulutusratkaisut poikkeavat radikaalisti vanhasta ”sosiaalidemokraattisesta” mallista. Koulutusjärjestelmä

legitimoi itsensä yksilökilpailun ja vapaiden valintojen avulla. Yhteiskunnallisia asemia ei enää peritä, vaan periaatteessa koulutusjärjestelmä antaa kaikille samanlaiset mahdollisuudet. Uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa nähdään kukin lapsi ja nuori oman onnensa seppänä. Samalla koulujärjestelmä on myös legitimoinut myöhemmän elämänhistorian onnen tai onnettomuuden yksilön ansioista tai puutteista johtuvaksi asiantilaksi.

Kouluttautumisesta on yksilöllisen projektin ohella tullut siten myös yksilöllinen riski ja koulutuksellisesta syrjäytymisestä on tehty pitkälti yksilön oma asia. Toisin sanoen keskeyttäjät ja koulutuksen ulkopuolelle jättäytyvät ovat määrittyneet ”omaa syytään oppimisessa epäonnistujiksi”, jotka ovat itse vastuussa kohtalostaan koulutusyhteiskunnan marginaalissa. Koulupudokas-keskustelussa koulunsa keskeyttäneisiin ja koulutuksen ulkopuolelle jättäytyneisiin on liitetty sellaisia määreitä kuin heikko minäkuva, laiskuus, oppimiskyvyttömyys, kouluallergia ja koulutuksellinen epäonnistuminen (Dorn 1996, 2–3; Overcoming Failure at School 1998, 11; Takala 1992). Keskeyttäjiä leimaamalla yhteiskunnallinen ilmiö on osaltaan pyritty palauttamaan yksilötasolle, henkilökohtaisiksi ongelmiksi tai tietyn ikäkauden tyypilliseksi ilmiöksi. Psykologisoivissa tai pedagogisoivissa, normatiiviseen argumentointiin sitoutuneissa viitekehyksissä, koulunsa keskeyttäneet nuoret on marginalisoitu poikkeavuuden, kehityksellisen vajavuuden tai koulutuksellisen epäonnistumisen käsitteiden kautta, joilla on viitattu perhe- tai kulttuuritaustasta johtuvaan yksilön puutteellisuuteen.

Opintojen keskeyttämisen ja laajemmin sopeutumattomuuden, kouluvastenmielisyyden ja koulutusmotivaation puutteen syitä voitaneen kuitenkin perustellusti hakea myös koulutyön sisällöistä. Viime aikoina onkin alettu enenevässä määrin kiinnittämään huomiota koululaitoksen kykyyn tarjota oppilaiden elämäkerrallisten kokemusten kannalta olennaista tietoa samoin kuin opetussuunnitelmien ja -menetelmien toimivuuteen (Fine 1991; Wehlage & Rutter 1986, 376).

Samaan aikaan, kun koulussa oleminen on noussut yhä keskeisempään rooliin yhteiskunnalliseen kansalaisuuteen kiinnittymisen pitkittyneessä prosessissa ja koulutuksen merkitys tutkintotodistusten muodossa on korostunut, mielekkään yhteyden rakentaminen työn, koulun ja oman elämänkulun välille on yhä useammille oppilaille vaikeaa ja koulu jäsentyy yhä useampien nuorten kokemuksissa merkityksistä tyhjentyneenä instituutiona (Laine 2000). Puhumalla koulutuksen legitimointi- ja kriisistä, koulun auran murenemisestä ja koulun symbolisesta tyhjenemisestä on korostettu koulun kokemista paikkana tylsäksi ja merki-

tyksettömäksi ja koulun vähentyntä merkityksellisyyttä suhteessa työelämään, muuhun yhteiskuntaan ja erityisesti nuorten omaan elämäkertaan ja identiteettiin (Aittola et al. 1994; Cieslik 1998, 249). Oppilaitoskeskeisen koulutuksen on katsottu paitsi tuottavan ammattitaidoltaan kapea-alaista työvoimaa myös osaltaan syrjäyttävän osan nuorista. Osalle nuorista koulun lisääntyvä teoriaopetus tuottaa yhä suurempia oppimisvaikeuksia eikä irrallisen faktatiedon oppiminen ole useimmille riittävä motivaation lähde.

Termin *drop out* korostaessa yksilöllistä epäonnistumista ja ajautumista pois koululaitoksen ja yhteiskunnan piiristä, uudempi ja emansipatorisempana pidetty *push out* -termi painottaa koulua keskeyttämisen prosessin alullepanijana (mm. Dorn 1996, 3; Kelly 1997, 582). Koulujärjestelmä – tasa-arvopyrkimyksistään huolimatta – pudottaa osan oppilaista koulutusyhteiskunnan kansalaisuuteen vievästä kyydistä jo varhaisessa vaiheessa. Koulutuksellisessa syrjäytymisessä ei nykyisin ole välttämättä kyse *koulutuksesta* syrjäytymisestä, koulutukseen pääsyn estymisen muodossa, vaan kouluinstituution sisällä tapahtuvasta valikoinnista ja luokittelusta, ts. *koulutuksessa* syrjäytymisestä tai – ottaen koulun käytännöt huomioon – syrjäyttämisestä. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, kuinka osa oppilaista jäsenyy muukalaisiksi koulun kulttuurisesti vieraalla toimintakentällä ja oppii jo varhaisessa vaiheessa uskomaan, että koulu on jotain, joka ei ole heitä varten. Kyseessä on hienovarainen prosessi, jonka kuluessa epäsovinnat oppilaille viestitetään monin tavoin heidän olevan väärässä paikassa (ks. Delgado-Gaitan 1989, 93; Wehlage & Rutter 1986, 385).

Koulutuksen merkitystä yhteiskuntasopimuksen uusintajana ja yhteiskuntaan sosiaalistajana ei kuitenkaan ole juurikaan kyseenalaistettu. Koulutuksen laajeneminen on nähty useimmiten suoraviivaisen hyvänä asiana ja tilastot osoittavat korkeat koulutukselliset kvalifikaatiot omaavien ihmisten selviytyvän esimerkiksi lama-aikana paremmin. Koulutuksen näkeminen syrjäytyneiden pelastuspolkuna yhteiskuntaan, riskinuurten syrjäytymistä ehkäisevänä interventiona on kytkeytynyt koulutuspoliittiseen reformiajatteluun koulutuksesta yhteiskunnan hyvinvoinnin kulmakiveä, tappion ehkäisijänä ja erilaisten sosiaalisten ongelmien ratkaisun välineenä. Uskallan kuitenkin väittää, ettei ”keskeyttäjäongelmaa” ratkaista patistamalla nuoria takaisin koulunpenkille. On itse asiassa ironista, että samaan aikaan, kun useat tutkimukset ovat osoittaneet institutionaalisen koulujärjestelmän olevan myöhäismodernissa yhteiskunnassa menettämässä monopoliasemaansa oppilaiden arjen käytäntöjen ja toiminnan tasolla, yhteiskunnan perspektiivistä

käsin tarkasteltuna keskeisin, opinnot jo keskeyttäneisiin nuoriin kohdistunut kysymys on silti ollut se, miten opintonsa keskeyttäneet nuoret saataisiin palaamaan takaisin koulutukseen.

Suomessa koulujärjestelmä on nojannut yhtenäisyyden ja tasa-arvoisuuden periaatteelle. Edellä kuvatut havainnot ovat kuitenkin johtaneet siihen, että viime aikoina on kuitenkin alettu kulkea myös siihen suuntaan, että koulujärjestelmän tasolla osa oppilaista tarvitsee yksilöllisesti räätälöityjä koulutusratkaisuja, esimerkiksi vaihtoehtoisia koulutusrakenteita, olipa kysymys peruskoulusta tai ammatillisesta koulutuksesta. Koulumuotoisessa ammattikoulujärjestelmässä peruskouluvaiheen heikko menestys näyttää lähes vääjäämättä johtavan huonoihin mahdollisuuksiin myös jatkossa, niin koulutuksen kuin työpaikankin suhteen.

Nuorten syrjäytymisongelman ratkaisemiseksi onkin 1990-luvulta lähtien alettu etsiä uusia pedagogisia toimintamalleja ja yksilöllisesti räätälöityjä koulutusratkaisuja. Suomessa on käynnistetty satoja erilaisia koulutus- ja työllistymisprojekteja auttamaan nuoren peruskoulun loppuunsaattamista, tukemaan siirtymistä peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen tai kalastelemaan koulutuksen ulkopuolelle jo jättäytyneitä nuoria integroitaviksi koulutus- ja työmarkkinoihin. Myös työpajat ja oppisopimuskoulutus ovat tarjonneet mahdollisuuden ammattipätevyiden hankkimiseen kouluallergisille nuorille, jotka vierastavat perinteistä ja koulumaista ammatillista opetusta ja joilla ei peruskoulun jälkeen enää riitä motivaatiota teoreettiseen opiskeluun.

Vaihtoehtoisessa ammatillisessa koulutuksessa on lähdetty useimmiten liikkeelle siitä, että nuoria ei pyritä sopeuttamaan vallitsevaan koulutusjärjestelmään, vaan koulutusjärjestelmää pyritään sopeuttamaan nuorten taipumuksiin ja valmiuksiin. 2000-luvun syrjäytymiskeskustelussa ja keskeyttäjäille suunnattujen työvoimapoliittisten toimenpiteiden perusteluissa on usein puhuttu nuorten aktivoiminnan tarpeellisuudesta. Lähtökohtainen oletus on, että keskeyttäjät ovat passiivisia ja tästä syystä erityisen aktivoivan politiikan tarpeessa, erityisesti koulutuksen tarpeessa. Vaihtoehtoisessa ammatillisessa koulutuksessa tuota kuvaa kuitenkin täsmennetään; kun mennään tarpeeksi syvälle nuorten omiin elämänareenoihin ja kun liikkeelle lähdetään nuorten omasta kokemusmaailmasta ja kiinnostuksen kohteista niin toiminnallisuutta, sitoutumista ja vastuuntuntoa kyllä löytyy. Nuorelle annetaan mahdollisuuksia ja edellytyksiä toteuttaa itseään. Mielekkään toiminnan kautta he motivoituvat olemassa olevien vahvuuksien kautta uuden oppimiseen. (Koivula 1999.)

Motivaatio on kaiken tekemisen peruskysymys. Toiminnan pitää olla mielekästä ja kannustavaa. Motivaatio mihin tahansa koulutukseen peruskoulun päättövaiheessa on koulussa heikosti menestyneillä nuorilla varmasti vähäinen. On syytä muistaa, että koulukielteisyys ei merkitse koulutuskielteisyyttä tai oppimishaluttomuutta; kouluun negatiivisesti suhtautuvat oppilaat eivät välttämättä ole haluttomia oppimaan, mutta he ovat kriittisiä tavalle ja muodolle, jolla koulussa tietoa välitetään.

Vaihtoehtoisella ammatillisella koulutuksella kasvatetaan ja vahvistetaan sellaisia ominaisuuksia, jotka parantavat mahdollisuuksia selviytyä potentiaalisten syrjäytyvien ryhmästä. Koulun käyttämiä perinteisiä universaaleja ja jäykkiä arviointikriteerejä monipuolistetaan muilla kriteereillä, jolloin koulussa heikosti menestyvillekin avautuu mahdollisuuksia heidän todellisten kykyjensä, ei pelkän kouluosaamisensa perusteella. Haluttaessa motivoida koulukielteisiä nuoria koulutuksen hankkimiseen, tulisi kiinnittää huomiota niihin ominaisuuksiin ja taitoihin, joita heillä on. Näille taidoille tulisi tarjota mahdollisuus toteutua päivittäisessä toiminnassa ja niitä tulisi hyödyntää oppimisen apuna. Monien koulutuksesta syrjäytyvien nuorten kohdalla taitoaineet ovat koulussa mieliaineita. Ne ovat toiminnallisia ja käytäntöpainotteisia ja tuottivat onnistumisen elämyksiä. Koulussa ja kotona arvostetaan kuitenkin enemmän teoria-aineita kuin käytännön aineissa menestymistä, mikä voi olla syynä myös siihen, että oman osaamisen arviointi perustuu teoria-aineissa menestymiseen. Oppimista, oppimiskokemuksia ja näiden kiinnittymistä osaksi oppijan identiteettiä tapahtuu myös koulun virallisen symbolijärjestelmän ulkopuolella. Oppiminen viedään ulos luokkahuoneesta ja käytetään ympäröivää yhteiskuntaa kokemuksellisenä oppimisympäristönä. Esimerkiksi työssäoppimisen kautta pyritään tuottamaan oppilaille sellaisia mielekkäitä oppimiskokemuksia, joiden avulla voidaan kompensoida aikaisempia koulutuksellisia epäonnistumisia.

Vaihtoehtoisessa ammatillisessa koulutuksessa nojaututaan usein sosiaalipedagogiseen ajatteluun, jolloin koulutuksen tehtävä ei kitydy ainoastaan ammatillisten kvalifikaatioiden opettamiseen, vaan laajempaan kasvatukselliseen otteeseen, jossa oleellista on nuoren sosiaalisten vuorovaikutustaitojen ja elämänhallintataitojen parantaminen sekä yhteiskunnallisen identiteetin vahvistaminen. Nuoren koulutusuraa ei irroteta muusta elämästä, vaan päinvastoin etsitään mahdollisuuksia viedä oppiminen ja ammattiin valmistautuminen siihen todellisuuteen, josta nuoren arki muodostuu. (Hämäläinen 2000, 39.)

Korjaavan ja ennaltaehkäisevän työn suhde

Projektit voidaan mieltää uusiksi instituutioiksi, joita on perustettu ja perustetaan yhä edelleen paikkaamaan vakiintuneiden instituutioiden puutteita. Projektit sijaitsevat siis enemmän tai vähemmän ”ulkopuolella” tai ”irrallaan” vakiintuneista ohjausinstituutioista. Työpajat, projektit ja vaihtoehtoinen ammatillinen koulutus ovat syntyneet koulutuksen ja työelämän väliin yhtäältä paikkaamaan ammatillisen koulutuksen puuttumista ja toisaalta kannustamaan nuoria hakeutumaan koulutukseen. Projektit ovat kasvatuksellisia yksikköjä, eli ne pyrkivät tekemään senkaltaista kasvatustyötä, joka perinteisesti on kuulunut kodin vastuulle. Harmaa vyöhyke paikantuu siis kodin ja hyvinvointivaltion ammattilaisten tekemän sosiaalistamisen väliin. Toisaalta projektit ovat turvaverkon paikkaajia siinä mielessä, että ne täydentävät yhteiskunnan sosiaalistamisjärjestelmien puutteita. (Paju & Vehviläinen 2001.)

Vaihtoehtoiset koulutusmallit joutuvat usein määrittämään itseään suhteessa koulujärjestelmään. Suomessa on perinteisesti suosittu koulu-
muotoista järjestelmää, jossa suurin osa ikäluokasta hankkii itselleen ammatillisen tutkinnon. Vaihtoehtoiset väylät, kuten työpajat ja oppisopimuskoulutus, ovat usein jääneet vain projekteiksi, epämääräisesti koulun ja työelämän väliselle harmaalle vyöhykkeelle, virallisen koulujärjestelmän marginaaliin. Projektit on nähty eräänlaisina koulutusjärjestelmän puskureina, joiden tehtävä on valmentaa peruskoulusta päässeitä, ammatinvalinnastaan epävarmoja nuoria ja saada nuoret hakeutumaan koulutukseen. Niiden tarpeellisuus tunnustetaan, mutta koulujärjestelmän näkökulmasta ne ovat pikemminkin toissijaisia vaihtoehtoja – silloin kun ”ei muu enää auta”.

Välivaiheen koulutus ja sen kehittäminen eivät voi olla pysyvästi projektien varassa, vaan innovatiivisten kokeilujen ja pilottiprojektien kautta olisi päästävä osin pyysyviin rakenteisiin ja toimintatapoihin. Käytäntöjen vakiintumisen kannalta parasta olisi, jos nämä projektien tuottamat mallit olisivat tasa-arvoisia ja valtakunnallisen hyväksymiä. Tästä seuraa valtakunnallisesti ajankohtainen, mutta yhä ratkaisematta oleva kysymys eli halutaanko ns. välivaihetta kehittää pääasiallisesti muodollisen koulujärjestelmän sisällä vai työpajatoiminnan suuntaan, jossa Tanskan ja Saksan mallin mukainen tuotantokoulu-idea on oppimisen perusta. Tällöin vaihtoehtoisista koulutusmalleista tulisi itsenäisiä, autonomisia yksikköjä, ts. koulujärjestelmälle vaihtoehtoisia väyliä.

Kysymys voidaan asettaa myös toisella tavalla: Haluammeko tukea korjaavaa ”toista mahdollisuutta” vai tehdä ennaltaehkäisevää työtä ”ensimmäisen” mahdollisuuden tukemisessa? Projektit ovat kuitenkin pääsääntöisesti korjaavia toimenpiteitä. Projektit tarjoavat nuorelle uusia mahdollisuuksia ja paikkailevat samalla esimerkiksi aikaisempien koulutuskokemusten kolhimaa itsetuntoa. Vaihtoehtoisten koulutusmallien ongelmana on kuitenkin ollut se, että nuori pääsee osalliseksi niiden hyvistä käytännöistä vasta siinä vaiheessa, kun hän on jo kertaalleen keskeyttänyt opintonsa. Oma näkemykseni on, että harmaan sektorin korjaavia käytäntöjä tarvitaan, mutta yhtä lailla tarvitaan myös erilaisia ongelmia ehkäiseviä ja selviytymistä tukevia rakenteita, ts. erilaisten second chance hankkeiden ja vaihtoehtojen ohella tulisi siirtyä myös ensimmäisen mahdollisuuden onnistumisen tukemiseen. Keskeisiksi vaiheiksi muodostuvat peruskoulun ammatinvalinnanohjauksen kehittäminen, nivelvaiheen vaihtoehdot ja siirtymismahdollisuudet ammatillisten opintojen alussa oleville opiskelijoille. Vaihtoehtoisia opetusmuotoja tulisi siten siirtää myös koulujärjestelmän sisälle. Muodollisen koulujärjestelmän sisällä olevat vaihtoehdot ovat olleet toistaiseksi vain kymppiluokka sekä innopajatoiminta. Kun säästötoimenpiteet ovat monin paikoin leikanneet kymppiluokkien perustamista, se on merkinnyt sitä, että ammattiopintoihin tulee entistä enemmän nuoria, joilla ei ole minkäänlaista omaa näkemystä uravalmista. Tällöin ensimmäisestä ammattioppilaitoksessa vietetystä vuodesta tulee monesti etsinnän ja kokeilun vuosi, joka saattaa johtaa opintojen keskeyttämiseen ja uuden koulutuspaikan etsimiseen.

Tulkinnat keskeyttämisen syistä ja ratkaisumalleista kietoutuvat usein yhteen. Pohdittaessa ratkaisua keskeyttäjä- tai kouluttamattomuusongelmaan vian on katsottu useimmiten olevan yksilössä itsessään. Tällöin ratkaisukin on piillyt yksilön eikä esimerkiksi koulujärjestelmän muuttamisessa (Griffin 1993, 200). Sen sijaan, että pohditaan, miten nuorten koulusopeutumattomuus saataisiin muuttamaan menestyksekkääksi yhteiskuntaan sijoittumiseksi pitäisi kysyä, miten koulu omalta osaltaan voisi estää joidenkin oppilaiden syrjäyttämistä (Delgado-Gaitan 1989, 93; Gottfredson 1990, 267). Kaikkein tehokkaimmin nuorta autetaan, jos syrjäytymistä ennustavat merkit tunnustetaan mahdollisimman aikaisin ja nuorelle tarjotaan räätälöityjä palveluja. Kolikon toinen puoli on se, että varhainen valikointi ja yksilölliset palvelut erottavat syrjäytymisvaarassa olevan nuoren ”tavallisista” nuorista myös yhtä tehokkaasti. Tämä saattaa lisätä nuoren vaikeuksia sekä kouluelämässä että myös työmarkkinoilla. Koulutustarjonnan

räätälöinnin ja yksilöllisyyden lisäämisen kääntöpuoli saattaa olla koulutushierarkian syveneminen. Mitä enemmän koulutusasteita eriytetään, sitä suuremmaksi kasvaa ääripäiden etäisyys toisistaan. (Paju & Vehviläinen 2001.)

Formaali koulutus ja uudet oppimisympäristöt

Tässä artikkelissa on hahmoteltu ”keskeyttämisongelman” ratkaisumalleja suomalaisessa yhteiskunnassa. Keskeyttämisongelman ratkaisun tarpeellisuutta perustellaan usein sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvoinnilla: on katsottu, että koulutuksellinen syrjäytyminen johtaa työmarkkinalliseen syrjäytymiseen ja aikaa myötä sosiaaliseen eristäytymiseen ja yhteiskunnan ulkopuolelle jäämiseen. Tämän prosessin pelko on ollut myös huolestuneen alaluokkakeskustelun taustalla, sillä modernin koulutusmoraalin rapautumiseen liittyy yhteiskunnallisesti epäilyttävän moraalijärjestyksen tai kerrassaan moraalittomuuden syntyminen (Paju & Vehviläinen 2001, 31).

Kunnan kansalaisia pyritään 2000-luvun Suomessa tuottamaan erilaisilla menetelmillä. Erilaiset ratkaisukeinot voidaan jaotella karkeasti kahtia sen mukaan, pyritäänkö niissä muuttamaan keskeyttäjä itseään vai suomalaista koulutusjärjestelmää. 1990-luvun lopulla syrjäytymisasiantuntijoiden tulkinnoissa alkoi korostua sosiaalireformistinen näkökulma. Tämän näkökulman mukaan syrjäytymisen syynä on yhteiskunnan sosiaalistumisjärjestelmien epävireytyys ja erilaisten yhteiskunnallisten instituutioiden, esimerkiksi koulujärjestelmän toimintarakenteen vaatii päivittämistä (Siurala 1994).

Opintojen keskeyttämistä koskevalle keskustelulle on yhä ominaista pitää keskeyttämistä niin koulutuksen järjestäjän kuin siihen osallistuvan opiskelijan yhteisenä ongelmana, johon tulisi löytää ja olisi löydettävissä yhteinen, molempia osapuolia tyydyttävä ratkaisu. Keskeyttäminen näyttäytyy kuitenkin järjestelmätasolla ja opiskelijatasolla hyvinkin erilaisena ilmiönä, jolle ei ole olemassa edes yhtä määrittelyä. Keskeyttämisten poistaminen on epärealistinen ja epäoleellinen tavoite. Pikeminkin asiaa olisi lähestyttävä pyrkimällä ymmärtämään ja hyväksymään ilmiön erilaiset tulkinnot ja etsimään rohkeasti sellaisia muutoksia, jotka tukisivat pitkällä aikavälillä yhteiskunnallisen, kaikille yhteisen hyvän elämän toteutumista. (Friman 2001, 33.)

Keskeyttäjiä on sekä koulutuspoliittisessa että akateemisessa keskustelussa usein käsitelty ryhmänä, jonka toiminnasta voidaan esit-

tää yleispäteviä, usein kielteisesti leimautuneita stereotyyppisiä luonnehdintoja. Ratkaisumalleja hahmotettaessa on kuitenkin muistettava, että keskeyttäjät eivät ole yksi yhtenäinen ryhmä. Myöhäismodernin suomalaisen koulutusyhteiskunnan kehityksessä voidaan todeta, että nuorten koulutukseen sijoittumisen prosessi sisältää yhä useammin eri koulutusvaihtoehtojen etsimistä, kokeilemista ja hylkäämistä. Koulutuspolut halutaan rakentaa itselle sopivaan aikaan, itselle sopivassa koulutuksessa, tien yksilöllisille koulutuspoluille kulkiessa usein juuri opintojen keskeyttämisen kautta. Koulutusuran päätepisteen sijasta keskeyttämistä voidaan tarkastella myös koulutuspolun rakennuskeinona, osana kouluttautumiseen kytkeytyvän taktikoinnin ja koulutuksen vaihdon politiikkaa. Keskeyttäminen voidaan siten hahmottaa joidenkin nuorten ammatilliseen suuntautumiseen kuuluvaksi ilmiöksi: keskeyttämisestä yhdellä koulutusosalalla muodostuu tällöin yksi valinta tai välietappi koulutuksen valinnan prosessissa, keskeyttämisen kytkeytyessä pyrkimykseen korvata huonoksi osoittautunut vaihtoehto paremmalla. (Komonen 2001.)

Näiden nuorten kohdalla keskeyttäminen ei välttämättä ole sillä tavoin ongelma, jota tulisi pyrkiä kaikin keinoin ehkäisemään. Osa keskeyttämisistä ja koulutuspaikkojen vaihdoista on etsintää ja kokeilua, joille tulisi antaa aikaa ja mahdollisuuksia eikä koulutuksellista etsintää tulisi tematisoida liian helposti koulutuskielteisyydeksi eikä nuorten tekemiä yksittäisiä valintoja lopullisiksi ja määrääviksi. Yksilön valintakypsyyden mittana voidaan pitää sitä, kuinka hyvin hän pystyy ottamaan vastuun tekemistään valinnoista. Koulutuksesta toiseen siirtyminen ja siihen liittyvä väliaikainen koulutuksen ja työn ulkopuolella oleminen ilmentää koulutusputkesta putoamisen sijasta koulutuspolkujen ja -valintojen yksilöllistymistä ja tulee erottaa koulutamattomuudesta yhteiskunnallisena ongelmana, joka vaatii yhteiskunnallisia toimenpiteitä.

Osalla nuorista keskeyttämisen mekanismit tiivistyvät kuitenkin epäonnistumisen kokemuksiin koulussa ja kapinointiin koulujärjestelmää vastaan ja laajenevat mahdollisesti myös koulutuksen ulkopuolelle, elämänhallinnan ongelmiin, perhetilanteeseen ja taloudellisiin kysymyksiin. Toisin sanoen, milloin keskeyttämissuunnitelmien takana näyttää olevan epäonnistumisen ja pettymyksen kokemuksia ja milloin se näyttää johtavan irrallisuuteen ja syrjäytymiseen, tulisi jokaisella koulu yhteisössä työskentelevällä olla tahtoa ja toimintakeinoja ongelmaan puuttumiseksi; on totta, että koulun keskeyttämiset näyttävät hidastavan siirtymistä uuteen kouluun (Friman 2001, 45).

Keskeyttäjien erilaisuuden takia myös työvoima- ja koulutuspoliittiset toimenpiteet, aktivointi, ohjaus ja koulutustarjonta tulee suunnata keskeyttäjäille eri tavoin: on eri asia ohjata koulutukseen ammatinvalinnastaan epävarmoja kuin heikommista lähtökohdista ponnistavia nuoria, joille kasautuu vaikeuksia jo hyvinkin varhaisessa vaiheessa koulutuspoluillaan tai nuoria, jotka eivät ylipäättään ole motivoituneita koulutuksen hankkimiseen. On siis välttämätöntä, että nuoren koko elämäntilanne otetaan huomioon ja eri tekijöiden yhteisvaikutus analysoidaan. Opiskelun keskeyttämiseen vaikuttavista tekijöistä vain osa on sellaisia, joihin oppilaitoksen on mahdollista puuttua opiskelujärjestelyillä, oppilaanohjauksella tai opetuksen laatutekijöillä. ”Kouluallergiset” keskeyttäjät, joiden koulutushistoriassa ei ole usein ainuttakaan myönteistä kouluun liittyvää episodista tarvitsevat itsetunnon kohentamista ja myönteisiä oppimiskokemuksia. Nuoren oman motivaation tueksi tarvitaan usein myös moniammatillista yhteistyötä, elämänsuunnittelu ja -hallintavalmiuksien kohentamista.

Pakottaminen koulutukseen tai työharjoitteluun taloudellisten sanktioiden avulla on varsin ”epäpedagoginen” keino motivoida nuoria aktiiviseen ammattiuran luomiseen. Keskeyttäjien koulutukseen palauttamisesta on puhuttu usein myös ulossulkevana integrointina, viitaten siihen, että ehkäpä koulutus, johon keskeyttäjiä pyritään liittämään ei lainkaan vastaa heidän toiveitaan ja tarpeitaan. Kysymys on yksilön näkökulmasta tällöin sisäänottamisen sijasta pikemminkin syrjäyttämisestä. Usein koulutuksen ulkopuolelle jääneen nuoren liikkeelle saamiseksi pitkäjänteiseen ponnisteluun tarvitaan taloudellisten sanktioiden ja yllykkeiden lisäksi muitakin innoituksen lähteistä. Mahdollisesti kyse ei edes ole riittävästä tai oikeista yllykkeistä, vaan pikemminkin motivoitumisen tiellä olevien, nuorten subjektiuteen ja elämänhallintaan kasvamista tukahduttavien esteiden pois raivaamisesta. (Hämäläinen 2000, 36)

Toisin sanoen vastikkeellinen työvoimapolitiikka vaatii tuekseen ohjauksen ja ammatinvalinnan lisäämistä työvoimapolitiisiin toimenpiteisiin. Viime aikoina ollaan oltu yksimielisiä siitä, että koulutuksen keskeyttäneiden ja keskeyttämisuhan alla elävien nuorten auttamisessa tarvitaan perinteisen työvoimakoulutuksen ja -politiikan tavoitteiden ja keinojen rajat sekä huollollisen ja hallinnollisen ajattelutavat ylittävää sosiaalipedagogista työtä. Se merkitsee sellaisten uusien toimintamuotojen organisointia, joiden kautta nuorten on mahdollista katkaista syrjäytymiseen johtavat urat elämässään ja suunnata elämänsä yhteiskuntaan integroitumista edistävällä tavalla. (Hämäläinen 2000, 12.)

Kouluallergian ja koulutuksellisen syrjäytymisen näkeminen yhteiskunnallisena ongelmana ja laajemman sosiologisen ajattelutavan tuoma jäsennys voi antaa uusia ratkaisumalleja toimintaan. Kouluongelmien ratkaisut näyttävät yhä enemmän muuttuvan yhteiskunnallisiksi ja vaativat poliittisia toimenpiteitä. Yhteiskunnallisella tasolla sekä keskeyttämisen ehkäiseminen että keskeyttäjän motivoiminen ammattipätevyuden hankkimiseen edellyttää kuitenkin huomion kiinnittämistä koulutuksen pituuden lisäksi sen leveyteen samoin kuin nonformaalin ja arkipäivän oppimisen sekä oppimisen uusien aikojen ja paikkojen huomioimista ja tunnustamista myös formaalin, muodollisen kouluoppimisen ohella yhteiskuntaan kiinnittymisen prosessissa (Young et al. 1997, 527–528).

Koska nuorten toimintaa arvioidaan useimmiten heidän koulutusmarkkinasuoritustensa ja -asemansa perusteella, rajautuu osa oppilaista koulujärjestelmän marginaaliin jo varhaisessa vaiheessa. Harvemmin on tuotu esiin niistä vaihtoehtoisia tapoja ja osallistumisen malleja, joilla nämä kouluallergiset nuoret pyrkivät yhteiskuntaan kiinnittymään. Lohtua kouluoppimisessa ”epäonnistuneille” nuorille tuo se, että oppijaidentiteetti ei lopultakaan rakennu ainoastaan suhteessa koulussa menestymiseen tai menestymättömyyteen, vaan myös suhteessa informaaliin oppimismahdollisuuksiin ja -kokemuksiin. Osa nuorista pyrkii esimerkiksi työssä tapahtuvan oppimisen avulla rakentamaan itselleen positiivista oppijaidentiteettiä.

Vaikka arkipäivässä tapahtuva informaalin oppiminen on nousemassa oppimistutkimuksen keskiöön myös koulujärjestelmän tulisi ottaa edellä esitetyt havainnot vastaan haasteina opetuksen uudelleenjärjestelylle. Toistaiseksi erityisesti nuorten kohdalla arkielämässä tapahtuvaa oppimista ei kuitenkaan ole koulujärjestelmän näkökulmasta useinkaan koettu tai tulkittu oppimiseksi, eikä koulun ulkopuolella hankituilla kokemuksilla, tiedoilla ja taidoilla ole juuri ollut tilaa tai tunnustettua pätevyyttä, vaan koulutuksen puute, koulutuksellinen syrjäytyminen on merkinnyt nykyisessä tutkintotodistuksia korostavassa kvalifikaatiokilvassa työmarkkinallista syrjäytymistä. Osaltaan kyse on ollut koulun nivoutumisesta kiinteästi kulttuurissamme arvostettuihin piirteisiin, kuten työntekoon: koulun kautta ollaan matkalla työhön – ja vain sinne. Tällainen yhdenlainen malli syrjäyttää osan nuorista, koska vaihtoehtoisia yhteiskuntaan integroitumisen väyliä ei sallita.

Kouluopetus tulisi saada paremmin integroitua sekä oppilaiden valmiuksiin, heidän elämänhistoriaansa että työelämäänsä, josta myös ammatillinen koulutus tuntuu olevan varsin etäällä. Oppiminen tulisi

kontekstualisoida osaksi arkielämää, elämänhallintataitoja ja vuorovai-
kutustilanteita. Sen tulisi painottua taitojen hankkimiseen eri elämän-
alueilta sekä kykyyn orientoitua muuttuviin toimintaympäristöihin.
(Aittola et al. 1997, 41.) Tämä edellyttää nuorten identiteettiprojektin
moninaisuuden havaitsemista ja elämäkokonaisuuden prosessien
monikerroksisuuden tunnustamista. Uudentyyppiset oppimisprosessit
vaativat kokemuksellisuuden huomioimista luokkahuoneessa ja subjek-
tiivisen elämyksellisyyden vakavasti ottamista. Institutionalisoituun
oppimiseen malliin sisältyy vaatimus omien tarpeiden, mielikuvituksen
ja intressien unohtamisesta. Kuitenkin nuorten arkielämän kokemukset,
intressit ja tarpeet pitäisi tuoda kouluoppimisen organisoinnin keski-
öön.

Ammatillisessa koulutuksessa merkittävimmät toimenpiteet
liittyvät oppisopimustyyppisen koulutuksen tarjoamiseen sekä muihin
teoriaopinnot ja työharjoittelun yhdistäviin koulutusmuotoihin. Näitä
toimenpiteitä tarkasteltaessa myös raja koulujärjestelmään kuuluvien ja
toisaalta työvoimapolitiittisten toimenpiteiden välillä on usein häilyvä,
sillä myös työmarkkinatoimenpiteiden keinovalikoimaan kuuluu
ammattillisia pätevyyskursseja tarjoavia teoriaopetuksen ja käytännön
harjoittelun yhdistäviä koulutus- ja harjoittelumuotoja. Kun tarkastel-
laan syrjäytymisvaarassa olevien nuorten siirtymistä koulutuksesta
työelämään tulisikin sekä koulutukseen että työvoimapolitiikkaan
kuuluvia toimenpiteitä tarkastella kokonaisvaltaisesti ja luoda entistä
enemmän suoria yhteyksiä koulutuksen ja työmarkkinoiden välille.

Yksi valtakunnantason keskeyttämistä koskevan keskustelun
ikuisia kädenvääntöjä on ennaltaehkäisevän ja korjaavan työn suhde.
Molempia suuntauksia näytettäisiin tarvittavan; osallisuuden mahdol-
listaminen ei asetu yhdenlaiseen käytäntöön tai standardiratkaisuihin”.
Learning by doing” -koulutusmallit ovat muuttaneet luonnettaan. Ne
eivät ole enää väliaikaisia ratkaisuja, vauhdinottoaikoja ja inspiraati-
on lähteitä, vaan ne ovat lähentymässä laajempaa ja rakenteellisempaa
koulun ja työn suhteiden sekä instituution reformia ja näiden uudel-
leenmäärittelyä.

Keskeyttäminen – ongelma kenelle?

Mikäli yhteiskunnassamme halutaan pureutua kysymykseen kes-
keyttäjäongelman ratkaisemisesta ja opintonsa keskeyttäneiden
nuorten motivoimisesta koulutuksen hankkimiseen, on välttämätöntä

tarkastella sitä, millainen ilmiö opintojen keskeyttäminen on ja mitkä ovat opintojen keskeyttämisen yksilölliset ja yhteiskunnalliset kontekstit. Loppujen lopuksi keskeyttämisen määrittymisessä ongelmaksi on kysymys aina näkökulmavalinnasta: kenen intresseistä käsin ilmiötä tarkastellaan ja mitä pidetään hyvänä, oikeana ja odotettuna. Kun ihanteena on pidetty nuorten katkeamatonta kiittoa koulutus(ura)putken läpi työelämään, keskeyttäminen on määrittynyt poikkeamiseksi normaalista ja siten epäilemättä aiheuttanut häiriöitä kouluinstituution normaalitoimintaan. Yhteiskunnan kannalta ei-toivottu, kustannuksia aiheuttava ja koulutusresursseja tuhlaava toiminta oli tutkimukseeni haastattelemieni nuorten oman elämän kannalta usein kuitenkin rationaalialla käyttäytymistä ja suuntasi koulutuspolkua uuteen, parempaan suuntaan. (Komonen 2001.) Toisaalta, mikäli näkökulma pidetään edelleen nuoren omassa elämässä ja asetetaan kriittisen tarkastelun kohteeksi koululaitos, voitaneen keskeyttäjäongelma tulkita yksilöllisen epäonnistumisen sijasta yhtä hyvin myös kollektiiviseksi kritiikiksi merkityksistä tyhjentyntä koululaitosta kohtaan: keskeyttämisessä oli usein kyse kyvyttömyydestä löytää kokemuksellista mielekkyyttä ja kosketuspintaa luokkahuonetietoon.

Kriittisistä kommentteistani huolimatta en halua maalata inho-realistista kuvaa suomalaisesta koulutusyhteiskunnasta, enkä kiistä koulutuksen merkitystä, vaan pikemminkin haastaa koulujärjestelmän keskusteluun kouluttautumisen aikatauluista ja oppimisen paikoista sekä herätellä laajemmin keskustelua yhteiskunnallisen osallisuuden hyväksyttävistä areenoista. ”Keskeyttämisongelmaa” voidaan tarkastella myös sosiaalisena konstruktiona. Keskeyttämisen määrittymisessä ongelmaksi on viime kädessä kysymys yksilön toiminnan ja yhteiskunnan vaatimusten epäsuhdasta. Keskeyttäjän tekemä valinta eroaa suomalaisen yhteiskunnan – ikään kuin keskellä ja keskeisellä paikalla – suorittamasta normalisuuden määritelmästä, jolloin keskeyttäjän kohtalona on jäädä koulutusyhteiskunnan harmaalle vyöhykkeelle, marginaaliin. Tutkintotodistusten tärkeyttä korostavassa yhteiskunnassamme, jossa kouluttautumiseen kytkeytyy monenlaisia moraalisia jännitteitä, vallitseva syrjäytymisdiskurssi kun ei anna nuorten yhteiskuntaan kiinnittymiselle muita vaihtoehtoja kuin koulutusputken kautta työmarkkinoille ja aikuisuuteen kiinnittymisen. Pitäisikö tälle asialle kenties tehdä jotain?

Lähteet

- Aho, S. & Vehviläinen, J.* 1997. Keppi ja porkkana. Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapolitiittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista. ESR-julkaisu 3. Helsinki: Työministeriö.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K.* 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. *Kasvatus* 25 (5), 472–482.
- Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T.* 1997. Aikuisten oppiminen arkipäivän ympäristöissä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 6.
- Buchmann, M.* 1989. The Script of Life in Modern Society. Entry in *Adulthood on a Changing World*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cieslik, M.* 1998. Lifelong Learning. Young People and Multiple Disadvantage in South Wales. Teoksessa A. Walther & B. Stauber (eds.) *Lifelong Learning in Europe. Volume I. Options for the Integration of Living, Learning and Working*. Tübingen: Neuling Verlag, 248–254.
- Dean, H.* 1997. Underclass or undermined? Young people and social citizenship. Teoksessa R. MacDonald, (ed.) *Youth, the "Underclass" and Social Exclusion*. London: Routledge, 55–69.
- Delgado-Gaitan, C.* 1989. Context and Meaning. Teoksessa H.T. Trueba, G. Spindler, & L. Spindler (eds.) *What do Anthropologists Have to Say About Dropouts? The First Centennial Conference on Children at Risks*. School of Education. Stanford University. New York: Falmer Press, 93–98.
- Dorn, S.* 1996. *Creating the Dropout. An Institutional and Social History of School Failure*. Westport: Praeger.
- Eurostat, 2000. *Key Data on Education in Europe 1999/2000*. Brussels: European Commission.
- Fine, M.* 1985. Dropping Out of High School. An Inside Look. *Social Policy* 16 (2), 43–50.
- Friman, M.* 2001. Opintojen keskeytyminen – ongelma vai mahdollisuus? Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen (toim.) *Mutkatonta opiskelua? Puheenpuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä*. Hämeenlinna.
- Furlong, A. & Cartmel, F.* 1997. Risk and uncertainty in the youth transition. *YOUNG* 5:1, 3–20.
- Gottfredson, D. C.* 1990. Changing School Structures to Benefit High-Risk Youths. Teoksessa P. E. Leone (ed.) *Understanding Troubled and Troubling Youth*. Newbury Park: SAGE, 246–271.
- Griffin, C.* 1993. *Representations of Youth. The Study of Youth and Adolescence in Britain and America*. Cambridge: Polity Press.

- Helne, T.* 1998. Onko syrjäytyminen liikettä? Hyvinvointikatsaus 2, 40–43.
- Hyypä, H.* 1999. Varanto varastossa. Koulutus sivistää, jalostaa ja varastoi joutoväkeä. RUSEN julkaisuja nro 3. Turku.
- Hämäläinen, J.* 2000. Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Snellman-instituutin arkistosarja 1. Kuopio.
- Kelly, D. M.* 1997. School Dropouts. Teoksessa L. J. Saha (ed.) International Encyclopedia of the Sociology of Education. Oxford: Elsevier Science Ltd, 582–586.
- Koivula, H.* 1999. Vaihtoehtoinen ammatillinen koulutus – Reaalipedagogiikalla elämänhallintaan ja ammattiin, Tuomontuvan malli. Merikosken ammatillinen koulutuskeskus, Oulun kaupungin opetusvirasto.
- Komonen, K.* 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan julkaisuja 47. Joensuu.
- Koulutus 1996:1. Ammatilliset oppilaitokset 1996. Helsinki: Tilastokeskus.
- Koulutus 1998:1. Koulutus Suomessa. H. Havén (toim.) Suomen Virallinen Tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.
- Laine, K.* 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi 43. Jyväskylä.
- Laki 1993/1542. Laki työmarkkinatuesta.
- Levitas, R.* 1998. The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour. Houndmills: MacMillan.
- Liimatainen-Lamberg, A-E.* 1996. Syrjäytymisen ehkäisy ja koulutuspalvelut. AVO-ammattinvalinnanohjauksen vuosikirja, 6–11.
- Morris, L.* 1994. Dangerous Classes. The Underclass and Social Citizenship. London: Routledge.
- Nuorisobarometri 2000. Helsinki: Nuorisosaian neuvottelukunta.
- Overcoming Failure at School, 1998. Organisation for Economic and Development Co-operation. OECD.
- Page, M.* 1998. Collecting Slices of College Dropouts' Lives. Teoksessa M. Erben (ed.) Biography and Education. A Reader. London: Falmer Press, 88–102.
- Paju, P. & Vehviläinen, J.* 2001. Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 18. Helsinki.
- Pollock, G.* 1997. Individualization and the transition from youth to adulthood. YOUNG 5 (1), 55–68.

- Rinne, R.* 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Siurala, L.* 1994. Nuoriso-ongelmat modernisaatioperspektiivissä. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 3.
- Takala, M.* 1992. Kouluallergia – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 335. Vammala.
- Tanner, J., Krahn, H. & Hartnagel, T. F.* 1995. Fractured Transitions From School To Work. Revisiting The Dropout Problem. Toronto: Oxford University Press.
- Ulvinen, V-M. & Siljander, P.* 1995. Syrjäytymisestä selviytymiseen – vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Nuorisotutkimus 4, 42–50.
- Vehviläinen, J.* 1998. 2000-luvun koululaisgalleria – ammattikouluttamattomat nuoret yhteiskunnan ja vanhempien huolenaiheena. Nuorisotutkimus 2, 32–41.
- Vehviläinen, J.* 1999. Polun rakentajat. Nuorten sijoittuminen ammatilliseen koulutukseen ja työelämään. ESR-julkaisut 49.
- Viitanen, R.* 1999. ks. Nuorisoasian neuvottelukunnan Internet-julkaisut.
- Wehlage, G. G. & Rutter, R. A.* 1986. Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? Teacher College Record 87 (3), 374–392.
- Wyn, J. & White, R.* 1997. Rethinking Youth. London: SAGE.
- Young, M., Spours, K., Howieson, C. & Raffe, D.* 1997. Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society. Journal of Education Policy 12 (6), 527–537.