

## **MITEN LISÄOPETUS HYÖDYTTÄÄ OPPILAITA?**

**”Varmaa sillai että on joutunu ite ottamaa vastuuta, kai siinä on kasvanu”**

**Sari Kemppainen**

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma**

**Syksy 2001**

**Kasvatustieteen laitos**

**Jyväskylän yliopisto**

**Sirkka Hirsjärvi**

## SISÄLTÖ

### Tiivistelmä

1 JOHDANTO.....	6
2 NUORUUS IKÄVAIHEENA.....	7
2.1 Nuoruus: päätöksentekoa jo silloin, kun niihin ei tunne olevansa aivan valmis.....	7
2.2 Elämänhallinta ”poikki” lapsuusiän kokemuksista.....	10
2.3 Syrjäytymistä voi ehkäistä elämänhallintataidoilla.....	12
2.4 Siirtymävaiheissa tarvitaan tukea.....	14
3 KOULUTUKSEN MUUTOKSET NYKY-YHTEISKUNNASSA.....	17
3.1 Koulutus muuttuu oppilaslähtöisemmäksi.....	17
3.2 Koulutuksen laatu ja vaikuttavuus.....	19
3.3 Voiko koulukin syrjäyttää?.....	21
3.4 Koulutuksen keskeyttäminen.....	25
4 10-LUOKAN TOIMINTA.....	29
4.1 Lisäopetuksen tavoitteet.....	29
4.2 Lisäopetuksen ”laaduntarkkailu”.....	30
4.3 Oppilaiden henkilökohtaiset opintosuunnitelmat.....	34
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	38
5.1 Tutkimusongelmat.....	38
5.2 Tutkimuksen kohderyhmä.....	40
5.3 Tutkimusmenetelmä.....	41
5.4 Aineiston käsittely ja analyysi.....	45
5.5 Tutkimuksen laatu ja luotettavuus.....	47

6 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA.....	50
6.1 Saarijärven 10-luokan toiminta.....	51
6.2 10-luokalle hakeutumisen syitä.....	58
6.3 Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat ovat järkeviä.....	60
6.4 Koulu arvioi oppilaansa.....	65
6.5 10-luokka helpottaa toisen asteen koulutukseen hakeutumista.....	70
6.6 10-luokka ehkäisee syrjäytymistä.....	74
7 POHDINTAA.....	82
LÄHTEET.....	88
LIITTEET.....	97

## TIIVISTELMÄ

10-luokan lisäopetusvuonna oppilailla oli mahdollisuus korottaa yläasteen päättötodistuksen numeroita henkilökohtaisen opintosuunnitelman mukaan, saada paljon työkokemusta eri ammattialoilla ja hahmottaa ammatinvalintaansa monipuolisesti. Puolet opiskeluaajasta oli teoriaopintoja ja puolet työharjoittelua.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten 10-luokka oli hyödyttänyt oppilaita. Koska oppilaat eivät olleet hakeutuneet tai päässeet jatko-opiskelupaikkaan yhdeksännen luokan jälkeen, oli tarkoitus myös selvittää, pystyykö 10-luokka syventämään oppilaiden tietoja eri ammattialoilta sekä motivoimaan heitä ammattiin hakeutumisessa. Tutkin, onko lisäopetus kohentanut oppilaiden elämänhallintaa, ehkäissyt syrjäytymistä koulutuksesta ja syventänyt heidän käsitystään eri ammattialoista. Syrjäytyneillä nuorilla on usein huonoja kokemuksia peruskoulusta, kuten ilmeni myös haastateltavien kohdalla, mutta he halusivat kohentaa arvosanojaan tänä "välivuotena". Koska koulutuksen puute ja syrjäytyminen koulussa johtaa huonoon työmarkkina-asemaan, saivat oppilaat 10-luokalla paljon työharjoittelukokemusta.

Elämänvaiheesta toiseen siirtyminen koetaan usein vaikeaksi ja riskialttiiksi, kuten on toisen asteen koulutukseen siirtymisen vaiheessakin. 10-luokkalaisten kokivat lisäopetuksen antavan heille "eväitä elämään". Jos oppilaalla on ollut koulunkäyntivaikeuksia, saattaa hänelle olla suurikin kynnyks hankkiutua jatkokoulutuspaikkaan. Oppilaat toivoivat enemmän valinnanmahdollisuuksia, tukea, rohkaisua ja pohdiskelua omista mahdollisuuksista, mitä lisäopetus tarjosi heille henkilökohtaisten opintosuunnitelmien muodossa.

Koulutuksen laadun on katsottu riippuvan pitkälti oppilaan omasta kokemuksesta:

Tutkimuksen mukaan oppilaat olivat erityisen tyytyväisiä siihen, että oma lisäopetusluokka ei sijainnut yläasteella ja että oppimisesta sai kuukausittain arviointia ja että oppilaat saivat tehdä itsearviointia. Omatoimisuuteen kasvaminen on tärkeä oppimisen paikka.

Lisäopetuksen henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat kartoittavat oppilaan vahvuudet ja tarpeet, joten jokainen oppilas voi 10-luokalla lisätä tietojansa siltä osin kuin hänen omissa

tiedoissaan ja taidoissaan ilmenee puutteita. Näiden henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien ja omien taitojen lisääntymisen "kohdatessa toisensa" voidaan lisäopetuksen sanoa olevan vaikuttavaa. Oppilaan oma käsitys oppimisesta on tietenkin tärkein 10-luokan arvioinnin mittari. Lisävuosi auttoi myös kypsymisessä ja kasvamisessa kohti aikuisuutta. 10-luokka voi parhaimmillaan olla ponnistuslauta tulevaisuuteen selventäen nuoren heikohkoa itsetuntemusta

Tutkimukseni pääosassa ovat oppilaitten haastattelut, jotka kuvaavat oppilaiden kokemuksia opiskelusta.

*"Mää korotin äidinkieltä kutosesta ysiin... Määhän tiesin että mulla on lahjoja äidinkieleen, mutta se oli yläasteella vetkutusta ja oli ihan hyvä ottaa siitä sitten hyvä numero... Että se on siinä ihan hyvä vaihtoehto..."*

**AVAINSANAT:** lisäopetus, 10-luokka, henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, syrjäytymisen ehkäisy, elämäntilanne

## 1 JOHDANTO

10-luokka on lisäopetusluokka, jossa oppilailla on mahdollisuus korottaa yläasteen päättötodistuksen numeroita, saada paljon työkokemusta eri ammattialoilla ja hahmottaa ammatinvalintaansa monipuolisesti. 10-luokan tarkoitus on antaa opiskelijalle mahdollisimman myönteisiä oppimiskokemuksia ja se tähtää nuoren itsetunnon, oma-aloitteisuuden, opiskelumotivaation, elämänhallinnan ja persoonallisuuden kasvuun.

Oppilas saa myös henkilökohtaista ohjausta niin opintojen suunnittelussa, suorittamisessa kuin uranvalinnassakin. Oppituntimäärä on vähintään 1100 tuntia, josta puolet on teoriaopintoja ja puolet työharjoittelua eri työpaikoissa. Teoriaopinnoissa kerrataan korotettavia oppiaineita lukemalla ja lisätehtävien avulla. Oppilaille on tehty omat henkilökohtaiset opintosuunnitelmat eli oppilaat korottavat vain valitsemiaan oppiaineita. Työharjoittelupaikat valitaan oppilaan mielenkiinnon kohteiden mukaan hyödyttämään ammattiuran selkeyttämistä.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten 10-luokka on hyödyttänyt oppilaita. Koska oppilaat eivät ole hakeutuneet tai päässeet jatko-opiskelupaikkaan yhdeksännen luokan jälkeen, on tarkoitus myös selvittää, pystyykö 10-luokka syventämään oppilaiden tietoja eri ammattialoilta sekä motivoimaan heitä ammattiin hakeutumisessa. Arvosanojen korottaminen helpottaa pääsyä haluttuun opiskelupaikkaan. Tutkin, onko lisäopetus kohentanut oppilaiden elämänhallintaa, ehkäissyt syrjäytymistä koulutuksesta ja syventänyt heidän käsitystään eri ammattialoista?

Ohjaavan opettajan haastattelu kuvaa lisäopetuksen toimintatapoja, mutta pääosassa ovat oppilaitten kertomukset omasta oppimisestaan ja siitä hyödystä, mitä he ovat saaneet lukuvuoden kestävästä 10-luokasta. 10-luokka on lukuvuoden mittainen prosessi, jossa oppilaat ohjaavan opettajan kanssa saavat aikaan toimivuuden.

## 2 NUORUUS IKÄVAIHEENA

### *2.1 Nuoruus: päätöksentekoa jo silloin kun niihin ei tuntisi olevansa aivan valmis*

Dunderfeltin (1992, 80) mukaan nuoruuden katsotaan alkavan kehossa tapahtuvista muutoksista. Nuoruus jaetaan kolmeen eri vaiheeseen. Näissä eri vaiheissa nuori kohtaa uusia haasteita ja tehtäviä. Nuoruusiän varhaisvaihe (13-16-vuotiaana) on ihmissuhteiden kriisivaihetta, jolloin vanhempia ja muita auktoriteetteja vastaan taistellaan. Samaan aikaan solmitaan uusia ystävyys-suhteita ikätovereiden kanssa. Nuoruusiän keskivaiheessa (16-19-vuotiaana) minäkuva alkaa selkiytyä omien rajojen kokeilun myötä. Samastumiset, ihastumiset sekä syvällisemmät ihmissuhteet tuovat elämään uutta mielenkiintoa, mutta myös koettelemuksia ja pettymyksiä. Nuoruusiän loppuvaihe (19-20/25-vuotiaana) seestyyttää nuoren elämää, itsenäistää häntä ja aiheuttaa pohdintoja omasta asemasta maailmassa Dunderfelt kuvaa nuoruutta aikana, jolloin on ”opittava elämään uudelleen”. Oma yksilöllisyys kehittyy ja suhteutuu tietoisesti muihin ihmisiin ja yhteiskuntaan. Oppiminen jatkuu hamaan kuolemaan asti, mutta nuoruusvaihe on kiihkeintä kasvamisen ja kehittymisen aikaa. Nuoruus on täynnä kohtaamisia, vastakkaisuuksia, törmäilyjä. Kun yhteiskuntakin muuttuu vauhdikkaasti, on nuoren toisinaan vaikeaa löytää ominta itseään ja sitä mikä hänelle on ”hyvästä”. Vaikka yksilöllistyminen tuokin mukanaan varmuutta ja riippumattomuutta muista ihmisistä, tuo se myös epävarmuutta, sitoutumista, valintojen tekemistä ja vastuuta.

Nuoren identiteetin kehittyminen on Eriksonin (1959) mukaan tapahtumasarja, jossa nuori joutuu kohtaamaan erilaisia valintatilanteita ja tekemään päätöksiä tulevaisuuttaan varten. Usealla elämänalueella tapahtuu kriisejä, joita ratkaisemalla ja joihin ratkaisuihin sitoutumalla voidaan tehdä erilaisia roolivalintoja. Eriksonin teoriaa kohtaan on esitetty monenlaista kritiikkiä. Sen on sanottu olevan liian kaavamainen, sillä nuoruus ei kulje kaavamaisesti kehitystasojen mukaan. Enemmistö nuorista ”selviää” nuoruusvaiheestaan kaikkine sen tuomine vaikeuksineen, mutta on monia joille nuoruus tuo mukanaan niin kouluallergioita kuin syrjäytymistäkin.

Marcia (1980) jatkoi Eriksonin teorian kehittämistä. Hänen mukaansa nuoruuden identiteetin kehittyminen on kaksivaiheista. Nuoret etsivät erilaisia vaihtoehtoja, jotka liittyvät ammatinvalintaan, ideologiseen maailmankuvaan ja sukupuolirooleihin. Vaihtoehtojen ja mahdollisuuksien perusteella tehdään päätöksiä ja sitoudutaan niihin. Nurmi (1993) kuvaa nuoruuden kehitystä kahden lomittaisen tapahtumakulun mukaan. Omaa elämää ohjataan erilaisia valintoja tekemällä ja valintojen mukaan toimimalla. Oman elämän ohjaaminen tapahtuu niissä puitteissa, missä nuori elää. Toisaalta on olemassa kehitysympäristö, joka tarjoaa nuorelle erilaisia toimintamahdollisuuksia, toisaalta on olemassa oman elämän ohjaaminen. Aiemmat ratkaisut ovat ohjaamassa tulevia valintoja sekä valinnan mahdollisuuksia. Yksilölliset piirteet rajoittavat oman elämän ohjausta (ja mikseivät myös tuo siihen lisää mahdollisuuksia). Eri elämänvaiheissaan nuorella on erilaisia intressejä, mieltymyksiä ja motiiveja, jotka perustuvat hänen aikaisempaan elämäänsä. Nämä yksilölliset motiivit työstetään henkilökohtaisiksi tavoitteiksi. Erilaiset elämänsäkaaren normatiiviset tehtävät ja roolisiirtymät ohjaavat nuoren elämää.

Kehitysvaiheesta toiseen siirtyminen (transitio) sisältää useita yhteen kietoutuvia psykososiaalisia muutoksia sisältävä oman elämän pohdinnan vaihe. Tämä pohdinta muuttaa tai syventää ihmisen käsitystä itsestään tai omasta elämästään (esim. Perho ja Korhonen 1994). Siirtymiä aiheuttavat tekijät voidaan jakaa ulkoiisiin (roolien ja toimintojen muutokset) ja sisäisiin (arvot, asenteet) muutoksiin sekä suhteisiin (esim. pari suhde). Nämä tekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Siirtymät ovat aina dynaamisia, sillä oma elämä ja roolirakenne eivät näytä vastaavan minän tavoitteita ja pyrkimyksiä. Nuoruusiän siirtymät tapahtuvat koulutuksessa, työelämässä ja perheessä. Näiden roolisiirtymien keskinäinen järjestys vaihtelee, mutta niiden ajoitus, kesto ja laajuus jäsentävät yksilön elämäntulkua. Nuoruuden ja aikuisiän kehitystehtävien saavuttaminen on yhteydessä yksilön kokemaan elämäntulkun ja tyytyväisyyteen.

Nurmen (1993) mukaan päämäärään pääseminen vaatii keinojen pohtimista, Ympäristönä toimivat vanhemmat ja ikätoverit, vertaisryhmät. Esimerkkinä Nurmi kuvaa koulutuksen suunnittelua: Koulutusinstituutiot määrittelevät tarkkaan, mikä on sopiva ikä koulutukseen



hakeutumiseksi ja mitkä ovat vaihtoehdot mihin hakeutua. Kaikki tämä suunnittelu vaatii valintoja, sitoutumista ja suunnattua toimintaa. Palaute ja arviointi määräävät paitsi valintojen suuntaa myös sitä, mitä olisi pitänyt tehdä (normatiivisuus).

Nuoruuden ikävaiheena on katsottu itsenäistyneen omaksi saarekkeekseen, kuten Elias (1991, 146-147) sanoo. Nuorisokulttuurit eivät palaudu perheeseen tai kouluun. Vertaisryhmät toimivat vanhempien ja opettajien sijaisina. Matka lapsuudesta aikuisuuteen on pitempi ja monimutkaisempi kuin aiemmin. Koska vanhemmilla ei ole samaa kokemusta nuoruudesta kuin lapsillaan, eivät he voi antaa mallia tai esikuvaa nykyaikaisen nuoruuden elämisestä. Frönes (1996, 211-213) on todennut nuorten elävän kulttuurisessa ristiriidassa, sillä he ponnistelevat päämäärätietoisesti ja tulevaisuuteen suuntautuen, mutta samalla olisi osattava elää nykyhetkessä. Yksilöllinen reflektiokyky joutuu koetukselle.

Nuoruusvaiheen tarve ”tulla omaksi itsekseen” liittyy identiteetinmuodostukseen sekä sosiaaliseen kanssakäymiseen. Vuorovaikutussuhteet sekä vertaisiin että aikuisiin ovat tärkeitä, vaikkakin vaikeita nuoruusiässä. Wexler (1992) pitää koulua tärkeänä julkisena paikkana, missä nuoret harjoittelevat ja kehittävät sosiaalista minuuttaan. Koulu on hyvin institutionaalinen paikka, joten ainakin osan nuorista voi olla hankalaa päästä toteuttamaan siellä itseään. Onko koulu liian jähmeä järjestelmä, että se rajoittaa kokemuksellisen ja emotionaalisen minuuden ”harjoittamista”? Koulussa voi suoriutua tehtävistä, mutta ei välttämättä elämästä ehyenä, kuten Laine (1997) ja Siltala (1994) epäilevät.

Koulu ja opettajat edustavat nuorelle institutionaalista säätelyä, jotka heijastuvat oppilaaseen sekä muokkaavat oppilaan minäkäsitystä, arvoja ja asenteita. Vaikka itsearvostuksen kehitys alkaa jo lapsuudesta, toimii koulu kuitenkin oppilailleen tämän arvostuksen voimistajana tai muuttajana. Kodin kanssa tehty yhteistyö toimii voimakkaimmin oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. (Korpinen 1990, 15-17.) Kun nuori saa monelta taholta tukea kasvuunsa, on hänen helpompi selviytyä muutoin monimutkaiselta näyttävässä maailmassa tehden itselleen ja persoonallisuudelleen sopivia valintoja. Ei kuitenkaan ole olemassa ”koko nuorisoa”, kuten Lähteenmaa (2000, 48) muistuttaa. Nuorisoa ei välttämättä yhdistä toisiinsa kuin nuoriso-määritelmän piirissä

oleminen. Jotta nuorista ihmisistä kasvaisi vahvoja ja itseään kunnioittavia aikuisia, olisi heidän yksilölliselle kasvulleen annettava tilaa ja mahdollisuuksia.

## *2.2 Elämänhallinta "poikii" lapsuusiän kokemuksista*

Oman elämän hallinta lienee monen ihmisen joka-aamuinen ihmetyksen aihe: "Onko minulla subjektiivinen tunne siitä, että kykenen hallitsemaan omaa päivääni ja elämäni?" Elämänhallinta ei tietenkään näy vain aamuhetkessä, koska elämänhallinta on jokaisen "omalaatuinen" kyky suhtautua elämäänsä vaikuttaviin sisä- ja ulkopuolisiin tekijöihin. Roos (1987) jakaa elämänhallinnan sisäiseen ja ulkoiseen hallittavuuteen. Ihmisen henkiset voimavarat ja tunne itsen kokonaisuudesta eheydestä kuvaa sisäistä elämänhallintaa. Oman elämän järjestys ja tarkoitus tuo kyvyn suhtautua odotettaviin ja odottamattomiin koitoksiin. Osa ihmisistä myös kasvaa vaikeuksien myötä.

Ulkoisella elämänhallinnalla (Roos 1987) hallitaan itsestä riippumattomia, odottamattomia tekijöitä. Omat päämäärät ja tavoitteet johtavat ihmisen elämää, eivätkä haitalliset ulkoiset tekijät. Elämänhallinta kestää kolhut ja joustaa niiden vaatimusten mukaan. Elämänhallinta on henkisesti ja taloudellisesti turvattua. Kyse on kokonaisuudesta, siitä miten hallitsee suhtautumisensa tiukkiinkin olosuhteisiin.

Itsetuntemus liittyy olennaisesti elämänhallinnan käsitteeseen. Jos elämänhallinta on prosessi, on itsetuntemus sitä vielä suuremmassa määrin. Itsetuntemus hakee uomiaan, muuttuu ja uudistuu elämäkokemukseen myötä. Vaikeistakin elämätilanteista selviää, mikäli itsetunto on vahva ja ihminen on perillä omista elämänarvoistaan ja tahtomisistaan. Ihmisen yksilöllinen ja henkilökohtaista kehitystä rakennetaan pitkin elämän kulkua. Itsetuntemukselle antavat eväitä kaikki ihmisen kokemukset lapsuudesta lähtien. Itsetuntemus ohjaa yksilöä hänen käytöksessään ja valinnoissaan.

Elämänhallintaa voidaan tukea elämän eri vaiheissa eri tavoin. Esimerkiksi sosiaalipedagogiikka pyrkii kokonaisvaltaiseen, syrjäytymistä ehkäisevään tukemiseen. Sosiaalipedagoginen toiminta koskee arjen moninaisuuksiin suhtautumista: ratkaisemattomat ja usein myös vastenmieliset elämäntilanteet on opittava käsittelemään ja ottamaan hallintaan. Itseavulla (pyrkimällä itse auttamaan itseään, eikä vain ”tuudittautumalla” toisten apuun tai ”ajan kuluun”) pyritään ihmisarvoiseen elämään ja selkeisiin päätöksiin. Omasta senhetkisestä elämästä tehdään oppimisen paikka, jokaisen omakoulu, jossa toimintaa ohjataan itse, vastuu otetaan itse ja ratkaisut keksitään itse. Myös arviointi suoritetaan itse. Tämä ei sulje pois avun vastaanottamista, mutta loppujen lopuksi jokainen on teoistaan vastuussa itselleen. Tähän työhön tarvitaan omanarvontunnon kehittämistä, toisten arvostamista sekä vastuullista ja myönteistä suhtautumista tulevaisuuteen. Kun sosiaalisia ongelmia eritellään ja ne suhteutetaan todellisuuteen ja omiin mahdollisuuksiin, voi vuorovaikutus niin oman itsen kuin muidenkin kanssa alkaa ja kehittyä. Sosiaalipedagogiikka suuntautuu arjen ja elämismaailman konkreettiseen tukemiseen. Ongelmatilanteita ei irroteta muusta elämästä, vaan mahdollisuuksia tarjotaan siihen elämänvaiheeseen, mitä nuori elää. (Hämäläinen 1996, 36). Nuoren ihmisen elämänvalintojen vaiheessa on hyvinkin monenlainen tuki tarpeen. Kaikki nuoret eivät kehity samassa tahdissa, joten usein odotukset ja kyvyt eivät kohtaa hedelmällisesti. Yläasteikäisellä nuorella on useita irrottautumisen hetkiä ja siirtymävaiheita, joissa kaikki eivät ” pärjää ” omin avuin.

Reaalipedagogiikka on myös tapa tukea nuoren elämänhallintaa. Se on oppimista ja kasvatusta tosiolojen pohjalta asettaen nuorelle saavutettavissa olevia päämääriä, jotka ovat nuoren elämänhallinnan kannalta hänelle elintärkeitä ja jotka nuori myös itse määrittää (Vilppola 1995). Vilppolan mukaan reaalipedagogiikan keinoja ovat pysäytys, ratkaisukeskeisyys, holistisuus, lähiverkoston toimivuuden tärkeys, kasvattajan persoonallisuus, konstruktivinen oppiminen, työn avulla saavutettavat onnistumisen kokemukset, arviointi, epäviralliset vuorovaikutustilanteet, yhteisöllisyys, järeät interventiot, ohjattu perhetyö sekä jälkihuolto.

Reaalipedagogiikka perustuu siihen, että nuori on saatava ymmärtämään, että hän on kohdannut aikuisen, johon hän voi luottaa, joka ei hylkää häntä vaikeinakaan aikoina. Toiseksi, ratkaisukeskeisellä lähestymistavalla uskotaan voitavan vaikuttaa ongelmiin nopeasti. Nuoria rohkaistaan luottamaan omiin kykyihinsä, jolloin he löytävät toimivia ratkaisuja pulmiinsa ja vaihtoehtoisia malleja elämäänsä. Reaalipedagogiikka tarkastelee yksilöä aina holistisena ihmisenä, missä kokonaisuus vaikuttaa osiin ja päinvastoin. Nuori ymmärtää, että ei ole elämää, missä on erotettu koulu, koti ja vapaa-aika, vaan on elämä, jossa kaikki osa-alueet vaikuttavat kiistattomasti toisiinsa. (vrt. Rauhala 1992, 9-10.) Yhteistyöllä vanhempien, ystävien, nuoriso- ja sosiaaliviranomaisten kanssa saavutetaan paljon sellaista, mikä yksin esim. opettajan voimavaroin ei olisi mahdollista. Kun nuoren lähiverkko pystytään hahmottamaan ja saamaan toimintaan, moni solmu aukeaa helpommin.

Muuttuviin olosuhteisiin sopeutuminen voi olla kovin vaikeaa, mikäli itsetuntemus ja elämänhallinta ovat puutteellisia. Elämää pystyy rakentamaan erinäisten katkosten jälkeenkin. Epäonnistuminen ei ole lopullista, vaan se voidaan kokea myös alkuna jollekin uudelle, mutta nyt paremmin eväin. Lähteenmaan (2000, 71) mukaan elämänhallinnan kannalta olennaista on psyykkinen ja varsinkin emotionaalinen kyvykkyys, koska sosiaaliset turvaverkot ovat löystyneet ja yhteisöllisyys on kuihtunut. Tytöillä sosialisatio on ”valmiimpaa” kuin pojilla. Tämä johtuu osittain siitä, että tytöt on kasvatettu hoivaamaan toisia. Tosin tämäkin on muuttumassa pikku hiljaa, mikä ilmenee esimerkiksi tyttöjen juomatapojen muuttumisena humalahakuisemmaksi.

### *2.3 Syrjäytymistä voi ehkäistä elämänhallintataidoilla*

Syrjäytyminen on laajaa vaikutusmahdollisuuksien puutetta. Sen taustalla ovat hyvinvointiresurssien niukkuus ja epätasainen jako sekä eriarvoisuus. Subjektiiivisessa syrjäytymisessä on olennaista tunne, ettei ole mitään. Se syntyy vaikeuksista koulussa, huonoista kontakteista vanhempiin ja muihin aikuisiin, työttömyydestä ja yksinäisyydestä.

Jos ihminen syrjäytyy usealla elämänalueella, on palautuminen yhteiskunnan katveeseen hankalampaa. Jos toimintavalmiudet heikkenevät keskeisillä elämänalueilla kuten työelämässä, sosiaalisissa suhteissa ja vallankäytössä, on yksilön vaikea pitää kiinni vähäpätöisemmiltäkään tuntuvista asioista. Toistuvat epäonnistumiset kaventavat entisestään ihmisen mahdollisuuksia selviytyä elämästään. (Soininen 1998)

Syrjäytymistä määritellään monista eri lähtökohdista. Lämsän (1998, 11) mukaan syrjäytymisestä voidaan puhua seuraavien tunnusmerkkien täytyttyä: Ensinnäkin yksilön elämäntilanteessa on tapahtunut jokin muutos ja hän on ajautunut ”ulos” keskeisiltä yhteiskunnan alueilta. Ongelmat saattavat kasautua ja niiden selvittäminen pitkittyä, jolloin ongelmat alkavat hallita ihmistä, eikä ihminen hallitse ongelmiaan. Kun elämäntilanne katoaa, tuntee ihminen vieraantuvansa yhteiskunnasta ja yhteisöllisyydestä. Nuoruus on herkkää aikaa syrjäytymiselle: ikävaihe on kovin myrskyisä ja koko nuoruusaika on pidentynyt, joten nuoret ovat erillistyneet erityiseksi ikäryhmäksi. Sosiaalinen tuki ja kontrolli saattavat puuttua, jolloin mahdollisuudet syrjäytymiseen kasvavat.

Koulussakin voi syrjäytyä. Jos koulu syrjäyttää oppilaansa, voi tilanne paheta koulusta erottamiseen asti. Nykyään jokaiseen työpaikkaan vaaditaan koulutusta ja työkokemusta, joten työmarkkinoilta syrjäytyminen on hyvinkin odotettavissa. Lämsän (1998, 10-11) mukaan syrjäytymistä ilmenee seuraavasti: Kotona, koulussa ja muissa sosiaalisissa ympäristöissä esiintyy vaikeuksia, koululaisella havaitaan alisuoriutumista, kouluallergiaa, mahdollisesti myös koulun keskeyttäminen. Työmarkkinoilta ajaututaan pois tai sinne on ainakin kovin vaikea päästä. Täydellinen syrjäytyminen, johon kuuluu työn vieroksunta, kriminaaliset tavat, sosiaaliavustuksilla eläminen, alkoholisoituminen, eristäytyminen ja muu marginalisoituminen, laitostuminen tai kokonaisvaltainen eristyminen yhteiskunnasta.

Takalan (1986) mukaan syrjäytymiskehityksen taustalla on vaikeuksia koulussa, kotona tai sosiaalisessa toimintaympäristössä, ja tämä voi johtaa koulun keskeyttämiseen tai koulun alisuoriuttamiseen. Koulutuksen puute ja syrjäytyminen koulussa johtaa huonoon työmarkkina-asemaan. Tästä voi seurata täydellinen syrjäytyminen, jolle on ominaista esimerkiksi työn vieroksunta, kriminalisoituminen, alkoholisoituminen ja eristäytyminen.

Pahimmassa tapauksessa syrjäytymiskehitys johtaa laitostumiseen tai eristämiseen muusta yhteiskunnasta. Yksilön kannalta olennaista on se, lähtekö hän leimaamaan itseään yhteiskunnan organisaatioiden ja niissä sopeutumisen mukaan.

Syrjäytyneillä nuorilla on usein huonoja kokemuksia peruskoulusta. Opetettavat asiat koetaan usein liian teoreettisiksi; ne ovat vailla yhteyttä nuoren omiin kiinnostuksen kohteisiin ja hänen todellisuuteensa (Karlström 1995, 7-8). Syrjäytynyt ihminen ei tunne kuuluvansa mihinkään, tuntee ettei osaa eikä jaksakaan sitoutua mihinkään. Yhteiskunnan eri instanssit ovat enemmänkin riesa, eikä yhteiskunnasta tunnu olevan mitään iloa tai hyötyä. Deprivoivia tekijöitä voivat olla taloudelliset, sosiaaliset ja fyysiset seikat. Huono koulumenestys, kouluallergia, ammattitaidottomuus, koulutuksen puute, työttömyys, köyhyys mm. vaikuttavat yhteiskunnasta syrjäytymiseen. Lähiyhteisöjen mureneminen saattaa aiheuttaa sosiaalisen tuen ja kontrollin heikkenemisen. Yksilön omat kokemukset ja ympäröivä yhteiskunta vaikuttavat siihen, miten yksilö kokee syrjäytymisen omalla kohdallaan (Jyrkämä 1986, 42-44).

Sosiaaliset taidot ehkäisevät yhteiskunnasta syrjäytymistä ja auttavat selviytymään erilaisissa ympäristöissä (ks. Rönkä 1997, 12). Myös kattavien verkostojen luominen vähentää syrjäytymisvaaraa. Elämähallintataidoilla kompensoidaan puuttuvia ominaisuuksia ja kykyä hallita omaa elämää muuttuvissa tilanteissa. Tämä helpottaa myös muutostilanteisiin sopeutumista. (Lämsä 1999)

#### *2.4 Siirtymävaiheissa tarvitaan tukea*

Arviot oppilaiden erityisen tuen tarpeesta vaihtelevat: oppilaat, opettajat tai oppilashuoltohenkilöstö näkevät tuen tarpeen koulussa aivan erilalla (Lappalainen 1999, s. 101). Lappalainen sanoo, että ”oppilaiden käsitys koulusta perustuu pärjäämiseen eri oppiaineissa, joista etenkin matematiikkaa ja kieliä pidetään tärkeinä jatkokoulutusta ajatellen”. Oppilaiden käsitykset itsestään ihmisinä muotoutuvat osittain kouluaineiden ja

niissä pärjäämisen perusteella. Kun arviointi on arvostelua, voi helposti joutua sen harhan valtaan, että ei pärjää muussakaan, jollei pärjää koulussa. Yläasteen oppilaat ovat koulumaailman vaikutuspiirissä paljon ajastaan. Varsinkin kouluvaikeuksista kärsivät oppilaat saattavat jäädä ilman jatkokoulutusta, koska heiltä usein puuttuu rohkeutta ja yhteiskunnallisia taitoja (Pirttiniemi 2000, 4). Kun oppilaat tuntevat jo kouluaikaansa saavansa tukea, heidän on helpompi selviytyä tulevista siirtymävaiheistakin.

Siirtymävaihe ei välttämättä ole kriisi, eikä se tuo mukanaan toisille mitään negatiivista. Siirtymän oletetaan pitävän sisällään vahvaa sisäistä pohdintaa. Omat sisäiset ja ulkoiset muutokset virittävät uudelleenarviointia, kuten Perho ja Korhonen (1994, 61-78) asian ilmaisevat. Yläasteelta eteenpäin siirtyvät oppilaat ovat erityisen tuen tarpeessa. Elämönhallintakyvyt ovat osalla oppilaista kovin puutteellisia. Mikäli jatkokoulutukseen hakeudutaan vain ”pakosta”, on ammattikoulussa odotettavissa keskeytyksiä. Siirtymävaiheet on huomattu ”riskipaikoiksi” (Lappalainen 1999, 99). Koulutuksen ulkopuolelle jäävät, peruskoulussa kehnosti pärjänneet tai häiriköiksi leimatut ovat vaarassa syrjäytyä (tai tulla syrjäytetyiksi, kuten asia myös voidaan ilmaista). Koulu jakaa oppilaansa hyviin ja huonoihin. Oppilaita on tietenkin pakko arvioida ja laittaa paremmuusjärjestykseen. Arvostelu ja valikointi tapahtuu oppilaan persoonallisuuden ja psykologisten ominaisuuksien perusteella. Komosen (1991, 262) mukaan peruskoulusta lähtevät ovat vaikeassa siirtymävaiheessa, mutta tätä siirtymistä helpottavat huomattavasti elämönhallintataidot. Peruskoulun jälkeinen aika voi tuntua ”vieroittumiselta”.

Komonen (1991) kuten Furlong ja Cartmelkin (1997, 3) kuvaavat elämänvaiheesta toiseen siirtymistä vaikeaksi ja riskialttiiksi. Yhteiskunnan modernisaatio ei helpota valintojen tekemistä tai taitekohtien ylittämistä. Yläasteen oppilaanohjaus tulkitsee oppilaille yhteishakuoppaiden tarjoamaa koulutuskirjoa ja täyttää yhteishakukortteja kaksin kappalein, mutta aina on niitä, joille valinnat ja muutokset eivät ole helppoja. Uraputken suunnittelu ei ole heille itsestään selvää (Wyn & White 1997, 95). Kaikkien yhdeksäsluokkalaisten esimerkiksi odotetaan olevan kehitymisessään samalla viivalla. Yläaste saattaa päättyä ikäluokalta samana vuonna, mutta heidän kehityksensä on eri vaiheissa.

Syrjäytymisvaarassa oleville, vasta yläasteen lopettaneille nuorille on pyritty löytämään erilaisia ratkaisumalleja koulutukseen hakeutumisen helpottamiseksi. EU:n kansainväliset nuorisoprojektit ovat omalta osaltaan tukeneet elämänhallintataitoja ja ohjanneet nuoria koulutuksen poluille. Toisen asteen opintoihin orientoivaa koulutusta ovat niin sanotut nivelkoulutukset, kuten 10-luokka, nuorten työpajat, ammatilliseen koulutukseen valmentava koulutus (AKVA-koulutus) sekä ammatilliset esikurssit. Myös työmarkkinatuetut työharjoittelupaikat ohjaavat nuoria eteenpäin. Kuten Takalakin (1992) toteaa, on nuoren koettava koulutuksensa itselleen tärkeäksi, jotta opiskelu onnistuu. Syrjäytymisvaarassa oleva tai kouluallerginen nuori vierastaa perinteisiä koulutusmuotoja. Siksi onkin oltava vaihtoehtoisia tapoja kouluttautua sekä erilaisia tukimuotoja siirtymävaiheen (yläasteelta ammatilliseen koulutukseen) vaikeuksiin. (Jahnukainen 1995)

Oppilaiden jatkoseuranta peruskoulun jälkeen ei näytä olevan kenenkään vastuulla (Pirttiniemi 2000, 64). Vastuu jää oppilaiden ”niskoille”, mutta he ovat kuitenkin kovin nuoria ja kokemattomia. Jos oppilaalla on ollut koulunkäyntivaikeuksia, saattaa hänelle olla suurikin kynnyks kynnys hankkiutua jatkokoulutuspaikkaan. Mikäli ensimmäinen yhteishaku ei ”tärppää”, on kynnyks entistäkin korkeammalla. Nuorilta näyttävä useinkin puuttuvan myös ns. yhteiskunnalliset taidot, joten he eivät tiedä kaikista mahdollisuuksista mitä on olemassa (Pirttiniemi 2000, 52).

Sekä Hurrelmann (1989, 24-25) että Laine (1997, 143) peräänkuuluttavat nuorille annettavaa sosiaalista tukea. Nuoruusiän vaikeuksissa kamppailevat oppilaat eivät sitä nykyisessä koulussa tarpeeksi saa, vaikka koulussa hyvinkin saattaa olla koulukuraattori, terveydenhoitaja tai luokanvalvoja, jonka tehtäviin tämän voisi katsoa kuuluvan. Koulun yhteisöllinen luonne ei ole vielä tarpeeksi kehittynyt. Esimerkiksi Sinkkonen (1999, 13) katsoo, että koulun ei pitäisi olla elämästä erillään oleva yksikkö, vaan olisi erittäin suotavaa, että varsinkin ns. ongelmaoppilaiden kohdalla kaikkien koulussa työskentelevien tulisi olla yhteistyössä. Näin nuori oppii vastuuseen omasta elämästään. Nykäsen (1999, 43) nuoruus elämänvaiheena olisi huomioitava työskenneltäessä oppilaiden kanssa.



### 3 KOULUTUKSEN MUUTOKSET NYKY-YHTEISKUNNASSA

#### *3.1 Koulutus muuttuu oppilaslähtöisemmäksi*

Koulutuspolitiikka tarkoittaa Lampisen (1998, 10-13) mukaan kaikkia toimenpiteitä, joilla koulutukseen kehitykseen vaikutetaan. Tätä ovat kehittämässä sekä julkinen valta että yhteiskunnan eri ryhmät. Valtion keskushallinnolla on oikeus asettaa koulutuksen kehittämistä koskevia oikeudellisia normeja, mutta keskushallinto on viime vuosina antanut koulutuksen järjestämisvastuuta myös kunnille ja kouluille itselleen. Suomi on kuitenkin yhtenäiskulttuurinen maa, joten koulutusolot eivät juurikaan poikkea maan eriosissa toisistaan. Koulutukseen suuntautuva politiikka (policy for education) ja koulutusta välineenä käyttävä politiikka (education for policy) ovat koulutuksen tavoitteiden ero. Välineellinen koulutuksen kehittäminen tähtää esimerkiksi työllisyyden parantamiseen tai rikollisuuden estämiseen. Tämä välineellisyyden ja itsetarkoituksellisuuden välinen jännite on jakanut ja hallinnut koulutuksen kehittämistä hyvin kauan.

Lampinen (1998, 21) kuvaa, miten koulutusta ohjaavia normeja on purettu ja siirrytty kohti hajautetumpaa järjestelmää. Vuonna 1997 ja 1998 koululainsäädäntöä uudistettiin, joten oppilaitokset ovat voineet sen jälkeen entistä paremmin ohjata varsinkin ammattioppilaitostensa toimintaa. Tämän itsemääräämisoikeuden vastapainoksi valtio on kuitenkin alkanut vaatia tulosvertailua ja arviointeihin perustuvaa koulutuskontrollia. Arvioinneissahan ei kuitenkaan ole mitään "pahaa", jos ne ohjaavat ja kehittävät koulujen toimintaa. Jos arvioinnit kuitenkin jäävät pelkästään kontrollivälineiksi, ei niillä ole saavutettu mitään uutta ja opettavaista.

Lampinen (1998) ennustaa uudeksi kehityslinjaksi oppilaitosten erottautumista selkeämmin toisistaan, sillä oppilaitokset etsivät oman roolinsa koulutuksen tuottajina suhteessa ympäristöönsä ja muihin oppilaitoksiin. Hän ennustaa myös palvelukoulujen syntyä, jolloin

yksilöt saisivat enemmän mahdollisuuksia omien valintojen tekemiseen koulutuksessa. Opiskelija nähdään tulevaisuudessa enemmänkin asiakkaana, jonka tarpeisiin koulutus suunnitellaan ja oppilaitos toimii tämän palvelun tuottajana.

Koko koulutustoiminta on muuttumassa kokonaisvaltaisemmaksi. Koulun toiminta on muuttumassa opettamisesta oppimisen tukemiseen. Koulu on etsimässä muotoja, jotka rakentuvat epämuodollisemman ja yhteisvastuullisemman opettaja-oppilassuhteen varaan. Koulu ei vastaa tällä hetkellä oppilaiden odotuksia. Niemi (1987) kyseli peruskoulun 7. ja 9. luokan sekä lukion 2. luokan oppilailta, mitä odotuksia heillä olisi koulun suhteen ja sai seuraavanlaisia vastauksia: Inhimillistä lämpöä ja läheisyyttä kaivattiin enemmän. Keskustelua ja yksilöllisyyden huomioimista puuttui. Oppilaat toivoivat enemmän valinnanmahdollisuuksia, tukea, rohkaisua ja pohdiskelua omista mahdollisuuksista. Opetussuunnitelman katsotaan sisältävän kaiken mahdollisen tiedon, mitä oppilas tarvitsee. Nuoria kiinnostavia ja heille tärkeitä asioita on kuitenkin yhä vaikeampi tunnistaa. Mikäli opetettavat asiat eivät kiinnosta nuoria, jäävät ne oppilaille ulkopuolisiksi abstraktioiksi. Tämä ei ainakaan lisää opiskelumotivaatiota.

Koulu tarvitsee entistä enemmän yhteistyötä koulun ulkopuolisen maailman kanssa. Muutoin koulu tyhjenee symbolisesti, ja nuorten oppimisprosessit siirtyvät enimmäkseen koulun ulkopuolelle. Nuorten vapaa-aika on kuitenkin lisääntynyt ja muodostunut heille entistä tärkeämmäksi, joten koulun kannattaisi käyttää hyväkseen tämä tärkeä innostuneisuus ja voimavaran. (Aittola, Jokinen & Laine 5/1994, 477-478)

Suomalaiset nuoret ovat parhaiten koulutettuja maailmassa. Kivinen toteaa yläasteen päättävillä oppilailla olevan 1,5-kertainen määrä koulutuspaikkoja ikäluokkaansa kohden. Miksi sitten kaikki eivät saa koulutuspaikkaa itselleen? Koulutuksen laajeneminen on osa demokratian kehitystä. Suomalaisen koulutuspolitiikan sanotaan olevan tasa-arvoisinta maailmassa, mutta nyttemmin on huomattu koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon olevan hyvinkin relativistista. Suomessa on alettu huomioida koulutuksen yksilöllistämistä vasta 1990-luvulta alkaen. On puhuttu jopa 2000-luvun asiakaslähtöisestä koulutuksesta. Yksilöt ovat erilaisia, joten ei liene kovinkaan vaikea arvata näiden yksilöiden kaipaavan myös

yksilöllisiä koulutuspolkuja. Opetussuunnitelmat ovat vasta 1980-luvulta lähtien muuttuneet joustavammiksi. (Kivinen 1997)

Koulut ovat erilaisessa asemassa. Kangasoja (1997, 147-148) sanookin keskisuomalaisten koulujen tilan näyttävän erilaisena. Kun kouluille ja kunnille annettiin väljemmät mahdollisuudet toteuttaa koulutusta, on tuloksena ollut hyvinkin omaleimaisia kouluja ja taas toisaalta kehittäminen on saattanut olla hyvinkin kosmeettista vailla sen syvällisempiä merkityksiä. Kehittyvässä koulussa hän sanoo näkyvän yhteistä oman arvon tuntoa sekä tahtoa kehittää koulua arviointien pohjalta. Kaiken kaikkiaan koulutus näyttää hyvää vauhtia muuttuvan kokonaisvaltaisemmaksi, mikä palvelee sekä opettajien työnkuvan monipuolistumista ja mielekkyyttä, että varsinkin oppilaiden huomioimista entistä paremmin kaikkine henkilökohtaisine vahvuuksineen ja heikkouksineen.

### *3.2 Koulutuksen laatu ja vaikuttavuus*

Koulutuksen laadun on katsottu riippuvan pitkälti oppilaan omasta kokemuksesta, siitä mitä hän kokee saavansa koulutuksesta ja miten mielekkääksi hän koulutuksen kokee.

Olkinuoran (1983, 18) mukaan mielekkyys on sitä, että oppilas kohtaa opiskeltavat asiat merkittävänä, erilaisia tarkoituksia palvelevina. Tällöin opiskeltaviin aisoihin liittyvien kielellisten ilmaisujen, tekojen ja toimintojen on tuettava opiskeltavaa asiaa, myös opiskeluprosessit on pystyttävä hallitsemaan. Oppilaat asennoituvat kouluelämään pitkälti yksittäisiä oppiaineita ja näiden opettajia arvostaen tai epäarvostaen. Oppilaat kertovat myöhemmin koulun loppumisen jälkeen usein omia tuntemuksiaan koulutuksesta. Nämä tuntemukset eivät ole mitenkään mitattavissa, mutta ne ovat kuitenkin vaikuttamassa oppilaiden koulukokemuksiin.

Clarkson (1995) on epäillyt koulukokemusten vaikuttavan kansalaisten uskoon tai epäuskoon koululaitoksen kasvatuksellisesta otteesta. Koululaisten itseluottamus ei näytä kasvaneen koulussa, vaikka varsinkin vanhemmat ovat kaivanneet koululaitokselta tätä

kasvatuksellista osuutta lisäävän koulussa. Varsinkin sosiaalisissa vaikeuksissa kamppailevat oppilaat olisivat lisätuen tarpeessa. Miten koululaiset sitten osaavat vaatia itselleen lisää sosiaalista tukea, kun heidän vanhempansaakaan eivät usein kykene tätä tekemään? Varsinkin kouluallergian tai oppimisvaikeuksissa kamppailevien oppilaiden on hankala edes tiedostaa sitä, että he tarvitsisivat lisätukea saatika uskaltaisivat sitä hakea. Koulun opettajien, varsinkin erityisopettajien ja koulukuraattorien, ”kontolle” jää huomattava velvollisuus näiden tukea tarvitsevien kanssa työskennellessä. Usein resurssipula on se este, mikä kuitenkin estää täysipainoisen avun tarjoamisen.

Koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu paljon erityisesti viimeisten kymmenen vuoden aikana. Nämä tutkimukset ovat olleet ohjaamassa koulutuksen kehittämistä ja samalla ne ovat luodanneet koulutusjärjestelmän tehokkuutta ja toimivuutta. (esim. OECD 1997) Cuttancen (1987) näkemyksen mukaan koulutuksen vaikuttavuus (effectiveness) voidaan jakaa laadullisuuteen (quality) ja koulutuksen oikeudenmukaisuuteen (equity). Creemers (1994) sanoo, että koulujen saavuttama oikeudenmukaisuusaste riippuu siitä, miten paljon koulut voivat vaikuttaa oppilaiden lähtötason ja päättötason väliseen suhteeseen, mikä on hyvin laaja-alainen näkemys ja huomioi oppilaitten erilaisuudet sekä heidän elinolonsa. Ylipäätään kouluihin uhratuilla julkisilla varoilla halutaan saavuttaa mahdollisimman hyvä tulos.

Koulujen vaikuttavuuden osatekijöihin mm. Creemers (1994) laskee vahvan kasvatuksellisen johtajuuden, korkeat odotukset oppilaiden suorituksiin, perustaitojen korostamisen, turvallisen koulun sekä säännöllisen arvioinnin. ”Mahdollisuus oppia” on se lähtökohta, mikä huomioi kaikkien oppilaiden edellytykset ja lähtökohdat, eli antaa kaikille oppilaille tasavertaiset oppimismahdollisuudet. Suomalaista tutkimusta koulutuksen laadusta ja vaikuttavuudesta yläasteella on tehnyt Pirttiniemi (2000), jonka tutkimuksessa oppilaitten koulukokemuksia kartoitettiin sosiaalisten suhteitten, opiskelun miellyttävyyden ja mielenkiintoisuuden, koulumenestyksen sekä oppilas-opettaja-suhteiden puitteissa.

### 3.3 Voiko koulukin syrjäyttää?

Nuorten on katsottu suuntautuvan aiempia sukupolvia väheksyvämmin kouluun. Esimerkiksi Laine (1997, 15) sanoo nuorten suuntautuvan entistä enemmän harrastuksiin, ystäviin, medioihin ja kulutukseen; tällöin kodin ja koulun vaikutus vähenee. Koulu on kuitenkin eräs tärkeä vaihe matkalla aikuisuuteen, vaikka sen merkitys onkin vähentynyt. Myös omien vaikutusmahdollisuuksien väheneminen kaventaa oppilaiden suhdetta kouluun. Varsinkin pojat tuntevat vanhempien ja opettajien suoritusodotusten rasittavan heitä (Liinamo ja Kannas 1995, 113-117). Oppilailta odotetaan suorituksia, mutta oppilaat itse eivät koe vaikuttavansa koulussa kuin korkeintaan luokkaretkimatkan suunnitteluun. Koulunkäynnin ja päättötodistuksen oppilaat tietävät kuitenkin vaikuttavan painavasti heidän tulevaisuudenuraansa, joten he tuntevat toimivansa toisten hyväksymillä säännöillä, vaikka omasta ottelusta on kyse. Uusien asioiden oppimista eli koulun perustehtävää oppilaat kuitenkin arvostavat (Laine 1997, 18).

Koko kouluaika jaetaan oppitunteihin tai lukukausiin, joita lomat pilkkovat. Koulumaailma näyttää olevan tasapainoilua vapaan ja työn välillä. Miten yksilö voi sitten "kellottaa" itsensä tähän? Merkittävät kokemukset ovat muutoksia yksilön itsemäärityksessä. Valtautumisessa (empowerment) rakenteet murtuvat ja yksilön toimijuus kehittyy. Omatoimisuuden kehittymiseen tarvitaan varmasti apua, ohjausta ja luottamusta. Beckin (1986, 238) kummitusasema-vertaus kuvaa koulumaailmaa: Junia lähtee asemalta, mutta ei tiedetä minne ne menevät. Lippuja jonotetaan, mutta junan huomataan menevän jonnekin muualle kuin piti. Lipun hinta ei takaakaan matkaa jonka halusi.

Oppilaan omat kokemukset ja ajattelu on oppimisen kannalta tärkeää. Nuori rakentaa eli konstruoi käsityksensä tapahtumista ja ilmiöistä omien kokemustensa ja malliensa perusteella. Oppiminen on aktiivista rakentamista, tietojen tarkentamista ja uudelleen muotoilua, jonka siis nuori itse tekee. Laine (1997b, 144) on todennut sellaisten elämäntapahtumien olevan merkittävimpiä, joihin liittyy muutoksen elementtejä. Siltala (1994) puolestaan on sanonut kouluun menemisen olevan siirtymistä "tutusta helvetistä tunteemattomaan helvettiin".

Pirttiniemen (2000, 77-87) tutkimuksen mukaan koululaisten sosiaaliset suhteet ovat hyviä, mutta koulun yhteishenkeä ei ole todettu ”kummoiseksikaan”. Koulua pidetään mielenkiinnottomana paikkana: 6 prosenttia koulututkimuksen tytöistä ja jopa 14 prosenttia pojista ajatteli näin. Poissaolot kertovat myös omaa kieltään koulusta piittaamattomuudesta. Pojista 27 prosenttia väitti, että he menestyvät koulussa heikosti omiin kykyihinsä nähden. Oppilaat olivat myös sitä mieltä, että opettajat eivät olleet tukeneet ja rohkaisseet heitä tarpeeksi. Yli puolet oppilaista väittivät, ettei heidän mielipiteitä oltu huomioitu. Opinto-ohjaajan oppitunnit ja ohjaus saivat kuitenkin oppilailta kiitosta - jopa huonosti koulussa menestyneiltä nuorilta. Pirttiniemi väittääkin näiden tutkimustulosten perusteella, että koulu koetaan harmaaksi yleisilmeeltään.

Moderni nuoruus toteutuu entistä moniulotteisemmassa sosiaalisessa ja kulttuurisessa maailmassa. Uusilla elämänalueilla voi työstää identiteettiään ja ne tarjoavat uusia kokemuksia. Uudet elämänpiirit tarjoavat uusia oppimisympäristöjä, joissa nuoret hankkivat erilaisia tietoja ja taitoja. Ziehen termi "epätavanomainen oppiminen" on oppimista tavanomaisesta oppimisesta poikkeavissa tilanteissa ja yhteyksissä. Nämä oppimistavat ovat erittäin merkityksellisiä nykyajan nuorille, eikä niiden merkitystä pitäisi väheksyä. Näitä oppimisympäristöjä ovat kuluttaminen, työssäolo, vapaa-ajan harrastukset ja medioiden seuraaminen. Näille on ominaista, suunnittelemattomuus, eriytyneisyys, fragmentaarisuus (katkelmallisuus) ja omien virheiden kautta oppiminen. Nykyinen koulujärjestelmä ei kykene kilpailemaan näiden oppimiskokemusten kanssa. Nämä epätavanomaiset oppimiskokemukset tulisikin hyväksyä ja oppia hyödyntämään niitä. Epätavanomainen oppiminen on vastareaktio sekä koulun "leikinomaisuutta ja puuhailua" korostavalle progressiiviselle pedagogiikalle että kovaa työtä, ulkolukua ja autoritaarista kuria kannattavalle fundamentalismille. (Ziehe 1991, 257-260.)

Koulu voi olla jäsentämässä oppilaille fragmentaariseksi jääneitä kokemuksia. Kommunikaatiotaidot ja valikointikyvyn harjaannuttaminen sekä koulun oppisisältöjen ja nuorten eri elämänpiirien välisten yhteyksien löytäminen voisivat olla koulun uusia tehtäviä. Ei ole kuitenkaan olemassa valmista didaktista mallia, millä koulu pelastettaisiin

(Aittola, Jokinen & Laine 5/1994, 480). Koulun pelastaminen ei liene tärkein tehtävä, vaan se on sellaisten erilaisten taitojen ja tietojen opettaminen nuorille, jotta he pärjäisivät elämässään.

Kouluallergia on oire nuoren syrjäytymisestä koulusta, vieraantumisesta sen normeista ja tavoitteista. Se on laaja-alainen ilmiö, joka on ymmärrettävä yhteiskunnalliseksi, yhteisölliseksi ja yksilölliseksi ongelmaksi samaan aikaan. Kouluallergiaan kuuluu negatiivinen asenne koulua ja opettajia kohtaan. Nuori ei ole kiinnostunut mistään, eikä oikein tiedä mitä haluaisi. Omat kyvyt ovat jäsentymättä, eikä persoonallisuus pääse kehittymään. Nuorten huono itsetunto ilmenee usein aggressiivisuutena, sulkeutuneisuutena tai rikollisuutena. Epäonnistumiset ja heikko menestyminen esimerkiksi koulutyössä, kyvyttömyys toisten huomioimiseen koetaan huonoutena. Onnistumiset puolestaan voisivat nostaa itsetuntoa ja itseluottamusta. Onnistumisen kokemuksia ei synny helposti, jos nuori kokee jatkuvasti itsensä sivulliseksi ja huonoksi.

Pirttiniemen (2000, 118) mukaan ne, jotka ovat jääneet koulutuksen ulkopuolelle eivät ole pitäneet peruskoulua tärkeänä. Koulu nähtävästi toteuttaa opetussuunnitelmaa, mutta oppilaiden myönteinen kannustus on jäänyt vähäiseksi. Pirttiniemi (2000, 60-61) katsoo koulutusmotivaation katoamisen johtavan syrjäytymiseen. Tätä ei ole paljonkaan tutkittu. Koulu on kuitenkin suuri osa nuoren arkipäivää. Poissaolot, koulun keskeyttäminen ja kouluallergia eivät kuitenkaan helpota oppimista.

Nummenmaan (1996) tutkimuksen mukaan nuoret aikuiset toivat esiin erilaisia kokemuksellisia perspektiivejä. Toisen asteen koulutuksessa myönteisesti vaikuttaneita tekijöitä olivat koulutuksen sisällön kiinnostavuus, oma kiinnostus koulutukseen sekä koulutuksen takaama työllisyys. Nummenmaan mukaan vain neljäsosa tutkituista oli alun perin suunnittelemassaan koulutuksessa. Koulutussuunnitelmat eivät siis toteudu kovinkaan hyvin. Nuori kuitenkin pyrkii sopeutumaan hänelle avautuvaan mahdollisuuteen. Se koulutus mikä on läpikäyty, alkaa vaikuttaa juuri siltä mitä alun perin oli suunniteltukin. (Gottfredson ja Becker 1981)

Puurula (1995, 53-58) toteaa kirjoituksessaan, että kouluvastenmielisyys poikii paitsi "vähäisten koulustraditioiden alakulttuureista ja nuorten omista tarpeista, myös aivan perustellusti koulutyön sisällöistä ja reunaehdoista". Hän ilmaisee myös kansainvälisten kouluvertailujen osoittavan, että kokemusperäinen, tekemiseen pohjaava opiskelu on Suomessa vähäistä. Nuoriso kaipaa mielekkääseen tekemiseen perustuvaa opetusta. Samoin kouluopetuksesta puuttuvat aktiivisuuteen ohjaavat elementit. Tällöin omatoimisuus, aloitteellisuus ja oman luovuuden kehittäminen jäävät oppilailta puolitiehen. Kouluun kaivataan elämänläheisyyttä lisää.

Ulvinen ja Siljander (1995, 44-45) väittävät koulun pakoilevan vastuutaan. Erilaiset ja vaikeat oppilaat syrjäytetään helposti, eikä erilaisuudesta kaiketikaan pitäisi rangaista oppilasta. Koulu ei kykene tarjoamaan elämönhallintataitoja kaikille oppilailleen, vaan liian pitkälle "valmisteltu" koulupäivä voi johtaa uusavuttomaan käyttäytymiseen. Onko kyse vain oppilaiden epäonnistumisesta? Vaikuttavatko koulutyön sisällöt ja sekä opetusmuodot kouluvastenmielisyyden syntyyn, kuten Komonen (1991, 258) epäilee: "Kaikille oppilaille tarjoillaan samoja oppisisältöjä samoin tavoin eikä huomioida oppilaiden elämäkerrallisia kokemuksia". Kuten Tolonen (1999, 7) toteaa, on koulu yhteisö, jossa ideaalit ja käytännöt kohtaavat. Tämä "kohtaaminen toimii peilinä, jossa arvioidaan itseä muiden kautta. Tolonen jatkaa: "Käsitys koulusta ja koulussa itsestä saatu käsitys vaikuttavat sen jäseniin myöhemmin elämässä". Etenkin tytöillä on nähty poikia enemmän ongelmia opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa (Stenström, Suovirta & Renko 1988).

Förnäs sanoo koulun olevan "yksilön elämismaailman kolonisaatio" (Förnäs 1993, 121). Koulut mallittavat nuorten elämää, oppilaille esitetään vaatimuksia koulun omien sääntöjen ja käytäntöjen puitteissa. Koulu tekee yksilöistä koulumaailmalle (ja tulevaisuutta ajatellen työelämällekin) kuuliaisiksi ihmisiä, jotka noudattavat toisten laatimia aikatauluja ja toimivat muutoinkin toisten etujen (opettajien ja työnantajien) puolesta. Tästä kuuliaisuudesta tietenkin palkitaan vaikkapa hyvillä arvosanoilla, kuukausipalkalla tai sosiaalisella arvonannolla. Jääkö nuorten omille tavoille tai omille ratkaisuille tilaa? Miten nuorisokulttuuriset esittämistavat, representaatiot saavat tilaa? Vaikkei viihtyminen pääasia olekaan, viettävät oppilaat koulussa huomattavan osan ajastaan.



### 3.4 Koulutuksen keskeyttäminen

Peruskoulun jälkeen on kohdattava ammattiin valmentautuminen: keskiasteen koulutukseen hakeutuminen on paitsi normatiivisten odotusten mukaista, myös työmarkkinatukea koskevalla lailla (1993/1542, §3) ohjailtu velvollisuus, kuten Komonen toteaa (2001, 5). Mutta opintojen katkeaminen ei ole loppu kaikelle: Nuoret ihmiset saattavat tarvita pienen ajattelutauon ja hetken selkiyttääkseen ajatuksiaan. Ammatinvalinta on mahtava ja lopullisen tuntuinen päätös. Miksi kaikki yhdeksäsluokkalaiset olisivat "valmiita" tällaisen askeleen ottamiseen?

Komonen (2001, 4) toteaa valtaosan eli 93 prosenttia (tieto vuodelta 1996) yhdeksäsluokkalaisista siirtyvän keskiasteen opintoihin varsin jouhevasti yhdeksännen luokan jälkeen. Nykynuorison katsotaan opiskelevan pääsääntöisesti sääntillisesti, vaikka koulussa ei viihdyttäisikään. Kuitenkin samaan aikaan on opintojen keskeyttäminen lisääntynyt. 12 000 oppilasta keskeyttää vuosittain toisen asteen opinnot (Koulutus 1998:1, 71). Opinnot katkeavat useimmiten alkuvaiheessa. Saavatko oppilaat yläasteella tarpeeksi toisaalta aikaa päätöstensä laadintaan ja toisaalta tarpeeksi tietoa koulutusmahdollisuuksista? Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa eri ammatitkin muuttuvat nopeasti. Koululaiset eivät aina välttämättä tiedä edes sitä, mitä heidän vanhempansa ammatissaan tekevät.

Kun osa nuorista toimii odotuksista poikkeavasti eli keskeyttää opintonsa, aiheutuu tästä yhteiskunnalle taloudellisia kuluja. Komonen (2001, 7-8) epäilee keskeyttämisen aiheuttavan leimaantumista, sosiaalista kyvyttömyyttä ja syrjäytymistä, sillä pahimmillaan kouluttamattomuus voi johtaa osaksi "koulutuksellista alaluokkaa". Tällainen koulunkeskeyttäjien ryhmä ei tietenkään ole heterogeeninen, koska jokaisella keskeyttäjällä on omat lähtökohtansa, lähtötasonsa sekä suunnitelmat oman elämänsä varalle. Tosien asteen opintojen keskeyttämisen syiksi Komonen (2001, 10-11) listaa koulutushaluttomuuden, ammatillisen suuntautumisen selkiytymättömyyden, opiskeltavan alan sisältökysymykset, väärän valinnan tai opiskelijan yksilölliset taipumusten eriävyyden koulutusalaista.

Opintoja on keskeytetty iät ja ajat, mutta vasta viime vuosista lähtien keskeyttäjiä on rangaistu työmarkkinatuen menettämällä (työmarkkinatukilaki 1996). Peruskoulun jälkeinen toisen asteen koulutukseen osallistuminen on tullut myös normatiiviseksi odotukseksi. Ovatko kaikki "koulupudokkaat" syrjäytymisen uhan alla? Entä jos koulunsa keskeyttänyt nuori on tehnyt hyvinkin tietoisin valinnan ja tarvitsee vain pienen "hengähdystauon" jatkaakseen opintojaan sinnikkäästi, kunhan on löytänyt itselleen omimman ammattialansa? Maljojoki (199) väittää useimpien keskeyttäjiä kuitenkin palaavan koulunpenkille myöhemmin. Aho ja Vehviläinen (1997, 235) puhuvat "pitkästä välitunnista", siis pohtimisjaksosta, joka selventää ammatinvalinnan ajatuksia ja joka on toisille välttämätön ennen lopullisia päätöksiä.

Pohtimisjaksollaan nuoret miettivät lähinnä kahta ammatinvalintaan liittyvää kysymystä: Mikä on sopiva koulutusala ja onko kyseiselle koulutusosalalle mahdollista päästä opiskelemaan. Vaikka toisaalta on kyse nuoren ihmisen omasta tulevaisuudesta, ovat läheisten ihmisten ja koko yhteiskunnan normatiiviset käsitykset myös vaikuttamassa päätöksentekoon (Komonen 1991, 251).

Komonen (2001) toteaaakin, että elinikäisen oppimisen juhlapuheet ovat unohtaneet "antaa" käytännössä toisen mahdollisuuden näille koulunsa keskeyttäneille nuorille. Onko syrjäytymisnäkökulma saanut liikaakin jalansijaa näkemyksissä koulun keskeyttämisessä? Komosen mukaan osalla koulutuksensa keskeyttäneillä, on kilpailukyky koulutusmarkkinoilla ollut huono ja he ovat pudonneet keltasta jo yläasteella. Tällöin ei voitane puhua Ziehen tapaisesta tyylinvaihdoksesta, vaan nämä nuoret ovat joutuneet toimimaan ulkopuolelta määrättyjen mahdollisuuksien mukaan. Komonen sanoo ammatinvalinnan ongelmien olevan oire jostain syvemmästä. Usein ongelmat ovat olleet kouluinstituution ulkopuolella, elämänhallinnassa tai kouluinstituution sisäpuolella, oppilaan ja koulutusinstituution suhteessa. Koulupudokkaita voidaan kuitenkin motivoida, mikä koulutus tuottaa positiivisia seurauksia, sillä nuoret kuitenkin pitävät koulutusta tärkeänä.

Aunola (1995, 147) sanoo siirtymävaiheen peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen olevan monille vaikea vaihe. Tämä saattaa johtaa ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen. Riskialtimpia keskeyttämiseen ovat ESY-oppilaat ja peruskoulun kesken jättäneet. Esimerkiksi Hämeenlinnassa 10-luokka lopetettiin säästösyistä, joten AKVA-koulutukselle (ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus) näytti olevan sosiaalinen tilaus. AKVA-koulutus järjestettiin ESY-oppilaille ja sen tavoitteena oli antaa oppilaille mahdollisimman kattava käsitys eri ammattialoista ja opiskelumahdollisuuksista.

Jahnukainen (1997, 86) pohtii myös mahdollisuuksia keskeyttämisten ehkäisemiseen. Alavalintojen epäonnistumiset voivat osittain johtua puutteellisesta oppilaanohjauksesta. Uravalinnan näin varhaisessa vaiheessa on katsottu olevan monille ongelmallista. Edes selkeä urasuunnitelma ei takaa sen toteutumista (Nummenmaa & Tarkiainen 1993, 41). Erityisesti erityisluokkien oppilaiden urasuunnittelua vaikeuttaa lisäksi puuttuva lähiverkoston tuki sekä oppilaan perheen puuttuva koulutuksellinen pääoma. Oppilas joutuu tällöin itse tekemään suunnitelmia ja päätöksiä, eikä saa niihin tarvitsemaansa tukea. (esim. Lahti & Pettersson 1993, 68-69.) Nykäsen (1999, 45) varsinkin syrjäytymisvaarassa olevien nuorten on huomattu kaipaavan syvällisempää työelämään sosiaalistumista jo peruskouluaikana. Tällöin myös ammattiuran on mahdollista selkiintyä paremmin sekä jo aikaisemmassa vaiheessa. Toiset nuoret tarvitsevat pitemmän ajan ja enemmän tukea oman työuran etsimiseen ja löytämiseen.

Jahnukainenkin (1997, 87-88) kaipaa oppilaille syvällisempää tutustumista sekä työelämään että eri ammattioppilaitoksiin ja niiden linjoihin, kuten 10-luokilla tapahtuukin. 10-luokat antaisivat mahdollisuuden myös ammattioppilaitoksissa opiskeluun: oppilaat voisivat suorittaa valinnaisia, muutaman opintoviikon jaksoja haluamallaan linjalla, jolloin koulutuksen sisältö valkenisi paremmin. Esimerkiksi Yhdysvalloissa (Dunn 1996, 23) on viime aikoina kehitetty jatkokoulutukseen siirtymistä (eli transitiota). Tästä on vielä kovin vähän empiiristä tutkimusta. Urasuunnittelun on kuitenkin havaittu helpottavan jatkokoulutukseen osallistumista (Halpern ym. 1995).

Meriläinen (1996, 117-119) on selvittänyt mahdollisuuksia opiskelusta syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Pääsääntöisesti tärkein esille tullut seikka on ongelmiin puuttuminen varhaisessa vaiheessa. Tämä koskee jo peruskouluikäisiä vaikeuksia, sillä hoitamattomat ongelmat vaikeutuvat ajan myötä, ja mitä myöhemmässä vaiheessa tukea aletaan antaa, sitä vaikeammin tuloksia saavutetaan. Tukitoimien puutteellisuus johtuu taloudellisten resurssien puutteesta, mutta olisi huomioitava, että kasvaneet ongelmat ovat myös kalliimpia hoitaa. Ammatinvalinnan ohjausta tarvitaan lisää, sillä nuorilla on epäselvä ja hatara kuva eri ammattialoista, mikä puolestaan aiheuttaa keskeyttämisiä toisen asteen koulutuksessa. Myös ammatillisten oppilaitosten ja peruskoulun välistä yhteistyötä on lisättävä. Vanhempien ja koulun yhteistyö toisi kaivattua lisätietoa oppilaiden ongelmien hoitamisessa. Koulujen ilmapiirin parantaminen auttaa myös oppilaita viihtymään paremmin opinnoissaan sekä helpottaa mahdollisten ongelmien esiintuloa ja niihin puuttumista. Nykänen (1999, 41) toivookin uudenlaisten oppimistapojen ja tukitoimien etsimistä.

## 4 10-LUOKAN TOIMINTA

### 4.1 Lisäopetuksen tavoitteet

*”Lisäopetus peruskoulun kymmenennellä luokalla alkoi syksyllä 1977. Oppilaille vapaaehtoinen lisäluokka oli tarkoitettu niille koulunsa päättäneille nuorille, jotka eivät aloituspaikkojen niukkuuden vuoksi mahtuneet keskiasteen koulutukseen lukuvuonna 1977/78. Koulutus oli alunperin tarkoitettu vain paikalliseksi tilapäisjärjestelyksi. Toisin kuitenkin kävi. Nykyään lisäopetus on entistä ajankohtaisempi, kun nuorisotyöttömyys on noussut uusiin huippulukemiin ja keskiasteen oppilaitoksiin on hakijoita tungokseen asti. Toisaalta kunnat mielellään säästäisivät karsimalla ensin ”ylimääräisiä” koulutuspalvelujaan. Myös keväällä 1991 aloittanut hallitus ehdotti heti ensitöikseen lisäopetuksen lakkauttamista yhtenä säästökeinona.” (Silvennoinen 1993, 365)*

Silvennoisen lausunto kuvaa hyvin kuntien suhtautumista lisäopetukseen. 10-luokat koetaan taloudellisena vaativana ja vaivalloisena lisätyönä. Toisen asteen koulutuspaikkoja on toki nykyään lisätty, joten päättötodistuksen saaneiden oppilaiden on helpompi hakeutua oppilaitoksiin. ”Nuoruutensa kanssa kamppailevia hapuilijoita” jää koulutuspaikkojen ulkopuolelle kuitenkin joka vuosi, eivätkä vielä tiedä, mikä ammattiala olisi sopivin. ”Välivuosi” ilman suunnitelmallista tekemistä voi monelle heistä olla tuhoisa. Kuntien säästämisinto voi siten kostautua hyvinkin kalliisti syrjäytyneinä nuorina, joiden elämäntulkua johtaa sosiaalitoimen toimeentulotuki ja ammattiauttajien koko kirjo.

”Ehdotus lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi” (Opetushallitus 1997) on tehty ehkäisemään jäämistä jatko-opintojen ulkopuolelle. Jokaisen nuoren, joka on jäänyt toisen asteen opintojen ulkopuolelle peruskoulun jälkeen, tulisi saada mahdollisuus suunnitella tulevaisuuttaan ja valmentautua siihen. 10-luokan opiskelun tavoitteena on oppilaan oman toiminnan ja tavoitteidenasettelun pohtiminen.

Opetushallituksen (1997) ohjeet lisäopetuksen järjestämiseksi ehdottaa 10-luokan tavoitteiksi opiskelijan henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukemisen. Opiskelijoiden jatkokoulutusmahdollisuuksia on edistettävä, heille on tarjottava tuntemusta opiskelu- ja työelämään. Erilaisissa elämäntilanteissa selviytyminen ja elämönhallinnan lisääntyminen helpottavat uravalintavalmiuksia. Opiskelijalle annetaan mahdollisuuksia erilaisten tavoitteiden toteuttamiseen. Peruskoulun päättötodistuksen arvosanojen korottaminen, kokemus opiskelusta ammatillisessa oppilaitoksessa, jatko-opintotoiveiden selkeyttäminen sekä elämönhallinnan parantaminen mainitaan opiskelijan mahdollisiksi tavoitteiksi 10-luokan aikana. Opetus kehoitetaan järjestämään siten, että opiskelija saa mahdollisimman paljon myönteisiä oppimiskokemuksia erilaisissa oppimisympäristöissä.

Nykyään on mahdollista toteuttaa lisäopetus henkilökohtaisten opintosuunnitelmien (HOJKS) avulla: jokainen oppilas voi korottaa niitä oppiaineita, mitä haluavat. Opintosuunnitelmat tehdään yhdessä oppimisen ohjaajan ja opinto-ohjaajan kanssa. Teoria-aineiden osuus on 1/100 tuntia ja loppuaika on mahdollista käyttää parhaaksi katsotulla tavalla esimerkiksi työharjoitteluun, erilaisiin kursseihin, ammatillisiin aineisiin tai vaikkapa verstastyöskentelyyn työpajoilla.

#### *4.2 10-luokan "laaduntarkkailu"*

Creemersin (1994, 11-12) mielestä koulujen oikeudenmukaisuuden aste riippuu siitä, miten oppilaiden lähtötason ja päättötason välinen suhde kohenee. Vaikuttavuus on parhaimmillaan sitä, miten laajasti koulu huomioi oppilaiden erilaisuuden ja heidän elinolosuhteensa. Koulujen vaikuttavuutta on usein mitattu vain arvosanoilla, mutta useat tutkijat (esimerkiksi Ainley 1994, Fraser 1989, Williams ja Batten 1981) painottavat oppilaiden koulukokemusten huomioimista: Kouluhan on oppilaita varten!

Hirven (1995, 95) mielestä koulun laatuun liittyvät parempi oppiminen suhteessa tavoitteisiin, koko kouluyhteisön kehittäminen, yhteistyön lisääminen eri oppilaitosten kanssa sekä koulun toimintaympäristön ja roolin monipuolistaminen. Tällöin oppilaat olisivat vaikuttamassa opiskelunsa mielekkyyteen. Koulun tulisi uskaltaa ottaa vastaan oppilaiden negatiivinenkin palaute, koska oppilaat ovat koulunkäynnin ammattilaisia. Pelkkä opetussuunnitelmien orjallinen seuraaminen ei riitä hyvän koulun tuntomerkiksi, vaan koulussa tulisi voida myös viihtyä osana oppimista. Mikäli oppilas tuntee olonsa ahdistavaksi, on oppiminenkin todennäköisesti vaikeaa, kuten Pirttiniemi (2000, 25) ja Linnakylä (1993, 55) sanovat.

Opetushallituksen laatiman ”Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 1999” mukaisesti oppilaalle annetaan todistus lisäopetuksen oppimäärän suorittamisesta. Tämä perustuu oppilaan oman opinto-ohjelman mukaisiin tavoitteisiin. Todistukseen merkitään opiskelijan nimi ja henkilötunnus, kunnan ja koulun nimi, lukuvuosi sekä todistuksen antamispäivämäärä. Todistukseen merkitään kohta *Lisäopetuksen aikana suoritettut opinnot*, joissa mainitaan opiskelijan opinto-ohjelma ja oppiaineittain arvio siitä, miten opiskelija on saavuttanut asetetut tavoitteet niissä oppiaineissa, joissa hän ei ole parantanut perusopetuksen päättöarvosanaa. Arviointi todistukseen voidaan merkitä käyttäen numeroarvosanoja tai sanallista arviota (hyväksytty). Uusi arvosana merkitään todistuksen kohtaan Perusopetuksen päättöarvosanojen korottaminen, mikäli se on korkeampi kuin opiskelijan saama arvosana päättötodistuksessa. Arviota opiskelijan käyttäytymisestä ei merkitä todistukseen. Mikäli osa opinnoista on tapahtunut muussa oppilaitoksessa tai työpaikalla, siitä tehdään merkintä todistukseen. Mikäli oppilas suorittaa vain osan opinto-ohjelmansa opinnoista, hänelle voidaan antaa todistus perusopetuksen oppimäärän suorittamisesta, johon merkitään arvio kaikista lisäopetuksessa hyväksytysti suoritetuista opinnoista.

Todistuksen liitteissä voidaan kuvata tarkemmin opiskelijan suorituksia lisäopetuksen aikana: esimerkiksi kuvaus sanallisesti arvioituista opinnoista, muissa oppilaitoksessa suoritetuista opinnoista, kuvaus ja arvio työharjoittelujaksoista tai seloste oppilaan harrastustoiminnasta. Oppilaat tekevät koko opiskelunsa ajan itsearviointia. Tämän

helpottamiseksi ja selkiyttämiseksi oppilaat pitävät oppimispäiväkirjaa sekä raportoivat työharjoittelujaksoistaan kirjallisesti. Oppilaan oman opintosuunnitelman laadinta antaa oppilaille perusteet oppimisensa arviointiin. Itsearviointiin tulisi olla jatkuvaa, jotta oppilaiden itsetuntemus lisääntyisi. Oppimisen ohjaaja antaa kuukausittain henkilökohtaisen palautteen oppimisesta. Lisäopetuksen tulisi antaa oppilaille myönteisiä oppimiskokemuksia. Oppilaiden todistuksen arvosanat toimivat yhtenä lisäopetuksen vaikuttavuuden mittarina, mutta myös oppilaan opiskeluasenteiden parantuminen, opiskelumotivaation kasvu, itsearviointiin lisääntyminen ja minäkuvan kehitys ovat tärkeitä seikkoja arvioitaessa lisäopetuksen hyötyä.

Foucault (1998) katsoo yhteiskuntamme olevan kurinpidollinen: olemme alistettuja tottelevaisia sekä samanaikaisesti tuottavia ja hyödyllisiä yhteiskunnan jäseniä. Miten kurinpitovalta sitten tuottaa subjektit? Yhteiskunnan jäseniä tarkkaillaan, valvotaan, rangaistaan ja palkitaan jotta meistä tulisi normalisoituja. Foucault (1998) katsoo myös koulun toteuttavan tätä valtateknologiaa. Onko lisäopetuksen mahdollista tarjota oppilaille myös jotain muuta kuten oman elämän hallintaa, hyviä kokemuksia ja itsetuntemusta? Lisäopetuksen järjestämistä on arvioitava jatkuvasti. Toimivat käytännöt kannattaa säilyttää, mutta uusia käytäntöjä on myös kokeiltava. Vaikuttavuuden arviointiin voivat vaikuttaa niin oppilaat, heidän vanhempansa ja opettajat. Myös työharjoittelupaikat antavat tarvittavaa palautetta oppilaiden oppimisesta. Koska lisäopetusta voidaan järjestää monilla eri tavoilla, on syytä avoimesti ottaa vastaan kaikki mahdollinen palaute.

Itsearviointiin tarkoituksena on kehittää oppilaasta itsenäinen ja vastuullinen oppija. Tarkoitus on arvioida omaa oppimista, opiskelutekniikkaa, tehokkuutta, vastuullisuutta, ei omaa itseä. Oppilaat ovat peruskoulussa oppineet saamaan arviota työskentelystään, mutta useimmiten palautteen tai arvioinnin antaa opettaja. Arvioinnin tarkoituksena on tukea oppilasta paitsi opiskelussa, myös ihmisenä kasvamisessa. Arvioinnin on ollut tarkoitus myös tukea opiskelumotivaatiota. Jokainen oppilas tarvitsee (mieluiten päivittäin) itsetunnon vahvistusta, mitä arviointi parhaimmillaan voi tarjotakin. Suurissa opetusryhmissä opettajan on kovin vaikeaa ehtiä ja jaksaa antaa kaikille oppilaille positiivista palautetta tehdystä työstä. Helppointa kaikkien kannalta tietenkin olisi, jos



oppilas osaisi itse arvioida itseään realistisesti ja saada täten tarvitsemaansa palautetta oppimisestaan.

*"Hyvin tiedän: on "minä" vain eräs*

*kuvasarja,*

*joka lähimmäisillä minusta on.*

*Ja se on hyvin , hyvin kirjava karja*

*monen valheen ja väärän arvion.*

*Mutta kammottavaisin valheen*

*määrä*

*mua peilistä sentään katselee.*

*Oma peili onhan niin kiero ja väärä*

*että itselleenkin se valehtelee. (Aaro Hellaakoski 1961)*

Arviointi vaikuttaa eri ihmisiin eri tavoin. Ihmisen minäkäsitys on se pohja, minkä perusteella arviointia otetaan vastaan. Korpisen (1990) mukaan minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erityisesti ympäristön tärkeiden ihmisten kanssa. Tällöin yksilö saa palautetta omasta käyttäytymisestään, ja samalla hän muokkaa itseään ympäristön odottaman perusteella. Todellista minää verrataan odotettuun minäihanteeseen, ja tässä prosessissa yksilö oppii vertailemalla sen, mikä hän on ja mihin hän haluaa ja pystyy eli itsearvostus kehittyy. Minäkäsitys on siis oppimisen tulos, joka on muotoutunut pitkin ihmisen kehittymistä lapsesta aikuiseksi. Nämä samat elementit, arvot, ihanneminä, itsearvostus, ovat mukana koulujärjestelmän tekemässä arvioinnissa. Koska oppilaan arvioinnissa on tarkoitus arvioida oppilaan oppimista, on oltava varovainen, ettei oppilas koe hänen oppimiseensa kohdistettua arviointia persoonallisuuden arviointina.

Riittävä itsetuntemus, vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen auttaa oppilasta itsearvioinnissa sekä samalla kehittää oppilaan itsetuntemuksen kasvamisessa. Oppilaan tavoitteiden on oltava realistisia, jotta oppimisesta saadaan oikea käsitys, eikä oppilas turhaudu liian suurten odotusten edessä. Koulussa toteutettavan arvioinnin on liityttävä

opetus- ja kasvatustyöhön parhaaseen lopputulokseen tähdätessä, jotta oppilaan kokonaiskehitystä tuetaan parhaalla mahdollisella tavalla. Ahon (1994, 74-91) mukaan koulun humanistisen ihmiskäsityksen ja kasvatustavoitteiden mukaisesti arviointimenettelyssä on painotettava oppilaan omaa toimintaa, jolloin itsearviointi on osa oppimista. Arvioinnissa korostuu koko oppimisprosessi ja itse asetetut tavoitteet ovat perustana koko arvioinnille. Myös myönteisen minäkäsityksen kasvuun on kiinnitettävä huomiota.

#### *4.3 Oppilaiden henkilökohtaiset opintosuunnitelmat*

Suomalaisten oppilaiden suhde opettajiin on OECD-maiden kielteisin (Linnakylä 1993, 49). Peruskoulun luokkien oppilailla ja opettajilla on nykyään paljon ongelmia eikä koulujen henki kovinkaan miellyttävä. Verkasalo, Tuomivaara ja Lindeman (1996, 42-46) väittävät tämän johtuvan yhteisen arvopohjan puuttumisesta: Oppilaat ja opettajat tuntuvat elävän aivan eri maailmoissa eikä opettajilla tunnu olevan tarpeeksi aikaa oppilaille. Koska yhteiskunta muuttuu nopeasti, on koulutusrakennekin myllerryksessä, kuten Pirttiniemi (2000, 39) sanoo. Oikeita valintoja olisi osattava tehdä jo varhain. Oppilaat kaipaavatkin entistä enemmän tukea. Näin edesautettaisiin sekä koulutusjärjestelmän toimivuutta että oppilaiden tasavertaisia valinnanmahdollisuuksia. Koska luokkahuoneissa ei tutustu ammatteihin, kehottaa Pirttiniemikin (2000, 54) koulua ja oppilaita lähtemään tutustumaan työnteekoon ja eri ammattialoihin. Avoin vuorovaikutus ympäröivän yhteiskunnan kanssa on koulun uudistumiselle ja ajan tasalla pysymiselle elinehto.

Itseohjautuvuuden vahvistaminen (Vuorinen & Välijärvi 1994, 27) riippuu opettajan ja oppilaan roolista sekä siitä, millaisen arvopohjan koulu tarjoaa. Oppilaille tulisi antaa sekä vapautta päättää että vaatia vastuuta päätöksistään. Oppilaiden tulisi mieltää oppiminen kokonaisvaltaiseksi ja elinikäiseksi itsensä kehittämiseksi. Oppimisen tulisi olla mielekästä ja vastata oppilaiden persoonallisuutta ja henkilökohtaista oppimistyyliä. Oppilaan oman identiteetin selkiytyminen on osa hänen kasvuaan ja oppimistaan. Terve itsetunto ja selkeä

käsitys itsestä niin ihmisenä kuin oppijana edesauttaa oppimista. Niin itsensä kuin muidenkin hyväksyminen laajentaa ymmärtämistä ja oppimista. Oppilaan omat kokemukset ja ajattelu on oppimisen kannalta tärkeää. Nuori rakentaa eli konstruoi käsityksensä tapahtumista ja ilmiöistä omien kokemustensa ja malliensa perusteella. Oppiminen on aktiivista rakentamista, tietojen tarkentamista ja uudelleenmuotoilua, jonka siis nuori itse tekee. Opettaja toimii ohjaajana ja oman tiedonalan asiantuntijana. Tämän lisäksi oppiminen tapahtuu yhteistoiminnallisesti olemassa olevan ympäristön kanssa.

Opiskelun tulee antaa opiskelijalle mahdollisimman myönteisiä oppimiskokemuksia erilaisissa oppimisympäristöissä. Oppimisen tarkoitus on mahdollistaa nuoren itsetunnon, oma-aloitteisuuden, motivaation ja persoonallisuuden kasvu. Lisäopetusta annettaessa kannattaa etsiä vaihtoehtoisia ja monipuolisia menetelmiä oppimisen motivoimiseksi.

Uudessa perusopetuslaissa käytetään henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta nimikettä henkilökohtainen opetuksen järjestelyjä koskeva suunnitelma (HOJKS). Henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta on käytetty myös nimityksiä yksilöllinen koulutusohjelma (YKO), henkilökohtainen oppimissuunnitelma (HOPP), henkilökohtainen koulutusohjelma (HENKO). Alan kirjallisuudessa käytetään yhä vanhaa nimikettä henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS). HOPS:ssa olennaisinta on sen ”henkilökohtaisuus” eli kasvatuksen tarpeet lähtevät yksittäisestä oppijasta. Oppimispolku tai suunnitelma kuvaa jatkuvuutta ja suunnitelmallisuutta. On siis huomioitava oppilaan tarpeet, heikkoudet ja vahvuudet. Oppija nähdään oman oppimisensa subjektina.

Oppilaiden tulisi mieltää oppiminen kokonaisvaltaiseksi ja elinikäiseksi itsensä kehittämiseksi. Oppimisen tulisi olla mielekästä ja vastata oppilaiden persoonallisuutta ja henkilökohtaista oppimistyyliä. Oppilaan oman identiteetin selkiytyminen on osa hänen kasvuaan ja oppimistaan. Terve itsetunto ja selkeä käsitys itsestä niin ihmisenä kuin oppijana edesauttaa oppimista. Niin itsensä kuin muidenkin hyväksyminen laajentaa ymmärtämistä ja oppimista. Lisäopetuksen ydin on henkilökohtainen opintosuunnitelma, joka mahdollistaa ja helpottaa edellä mainittujen seikkojen toteutumista. Tämä laaditaan yhdessä ohjaavan opettajan kanssa. 10-luokan oppilailla voi olla erilaiset tavoitteet ja

päämäärät opiskelussaan. Henkilökohtainen opintosuunnitelma kartoittaa oppilaan vahvuudet ja heikkoudet. Ohjaava opettaja ja oppilas yhdessä suunnittelevat, mitä oppiaineita kannattaa korottaa. Valinnat perustuvat oppilaan tulevaisuudensuunnitelmiin: koulutuksessa painotetaan niiden arvosanojen korottamista, jotka vaikuttavat oppilaan opiskelupaikan saamiseen. Henkilökohtaisen opintosuunnitelman tekemisessä oppilas arvioi omia tavoitteitaan ja kykyjään saavuttaa tavoitteet.

Henkilökohtainen opintosuunnitelma sisältää myös opiskelun sisältöjä ja muotoja. Se muotoutuu ja tarkentuu opiskelun edetessä. Itsearviointi rakentuu henkilökohtaisesti laaditun suunnitelman perusteista. Henkilökohtainen opetussuunnitelma on yksilökohtainen suunnitelma opintojen toteuttamisesta ja niihin liittyvistä muista tavoitteista. Opintosuunnitelman teko on monivaiheista, prosessinomaista: tehdään suunnitelmia, pohditaan ja arvioidaan niitä, valitaan parhaat vaihtoehdot opiskelun toteuttamiseksi sekä muutetaan näitä suunnitelmia tarpeen vaatiessa. Henkilökohtainen opetussuunnitelma suppeimmillaan tarkoittaa vain oppimistavoitteiden määrittelyä. Laajemmalti – ja hyödyllisimmillään – HOPS sisältää kaikki koulun järjestämät oppimiskokemukset: sisällölliset ja metodiset edellytykset, päätökset, tavoitteet, sisällöt, ehdot, toimet, välineet ja arvioinnin. HOPS:a kuvataan yksittäiselle oppilaalle tehdyksi oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelmaksi. HOPS:an yleisesti hyväksytyiksi tavoitteiksi on määritelty tarkoituksenmukainen opetus, oppilaiden objektiivinen arviointi, vähiten rajoittavan oppimisympäristön löytäminen, oppilaiden asiallinen käsittely ja myös yksilölliset opetussuunnitelmat.

HOPS:illa voidaan myös ennaltaehkäistä ja korjata oppimisvaikeuksia. Lapsen ja nuoren kehitys vaikeutuu, mikäli opetus ja toiminta eivät vastaa hänen kehitysvaihettaan ja tarpeitaan. Onko näin jo käynytkin monen peruskoulun oppilaan kohdalla? Voiko lisäopetus olla korjaajana näille vaurioille? Ikonen (1998, 221) tarjoaa myös syrjäytymisen vaihtoehdoksi yksilöllisten koulutusurien luomisen ja itsenäistymisen kehittämisen. Kaikki ei näytä sopivan kaikille, joten oppilaiden olisi mahdollista valita itselleen sopivia tapoja opiskella. (Ikonen 1998, 216-231) Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tulisi sisältää:

- selvitys tämänhetkisestä suoritusten tasosta
- selvitys vuositavoitteista ja lyhyen aikavälin tavoitteista
- tarvittavat erityisopetuspalvelut (ja niiden aikataulu ja kesto)
- objektiiviset kriteerit ja arviointi
- oppilaan arviointi sisältää myös oppimisen kannalta keskeiset taidot, oppilaan kiinnostuksen kohteet (mieluiten lähiverkoston kanssa)
- myös oppilaan itsearviointi.

Miten molemmat osapuolet eli opettaja ja oppilas pystyvät sitten pitämään tämän ”HOPS-sopimuksen” (kuten Ikonen sitä kutsuu, 1998, 227): ”Asiantuntijoiden käsitykset eivät koskaan voi ohittaa oppilaan omaan perusteltua näkemystä tietyn asian oppimisen tarpeellisuudesta tai tarpeettomuudesta: jos oppilasta ei kyetä motivoimaan jonkin asian opetteluun, opetusyritykset ovat yleensä ajan haaskausta”. Oppimista ei tapahdu väkisin. Opettaminen ei voi olla pakottamista, vaan opettajan ja oppilaan yhteistyötä. Jos ja kun oppilas ei pysty ymmärtämään opettajan mielessä olevia yleisiä oppimisen pitkän tähtäimen tavoitteita, oppiminen on perusteltava ja motivoitava yksi oppimistehtävä kerrallaan siten, että oppilas sen ymmärtää. Opintosuunnitelma sisältää tiedot oppilaiden kyvyistä, tiedoista, taidoista ja kiinnostuksista. Oppilaan tämänhetkinen fyysinen ja psyykinen todellisuus on se lähtökohta, jonka pohjalta suunnitelmia lähdetään toteuttamaan. Oppilaan suunnitelmat voivat olla hyvinkin lennokkaita ja epärealistisia, mutta ne voivat olla myös turhan vaatimattomia ja johtaa alisuoriutumiseen. Kaikille oppilaille olisi löydettävä heille sopivin oppimistapa.

Omaura-projektit ovat vaihtoehtoisia tapoja opiskella perusopetuksen oppimääriä: syrjäytymisvaarassa oleville ja kouluun huonosti sopeutuville oppilaille laaditaan henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat sekä tarjotaan paljon työharjoittelua. Nykäsen (1999, 41-43) mukaan toiset oppilaat tarvitsevat henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia, mahdollisuutta sosiaalistua sekä oman työuran etsimistä kauemmin kuin toiset. Omaura-projektit on kehitetty juuri tähän tarpeeseen.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mikä merkitys 10-luokalla on ollut oppilaille. Onko lisäopetus kohentanut heidän elämänhallintaansa, lisännyt heidän opiskelumotivaatiotaan ja parantanut heidän opiskelutaitojaan. Oppilaat ovat lisäopetuksessa korottamassa päättötodistuksensa arvosanoja sekä saamassa työkokemusta eri ammattialoilta. Koska oppilaat eivät ole hakeutuneet tai päässeet jatko-opiskelupaikkaan yhdeksännen luokan jälkeen, on tarkoitus myös selvittää, pystyykö 10-luokka syventämään oppilaiden tietoja eri ammattialoilta sekä motivoimaan heitä ammattiin hakeutumisessa. Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat luotsaavat oppilaiden opiskelua: miten joustavasti nämä opetussuunnitelmat tukevat oppilaiden oppimista, itseohjautuvuutta sekä yksilönä kasvamista. Tutkimus kuvaa myös, minkälainen oppimisympäristö 10-luokka on: antaako lisäopetus oppilaille myönteisiä koulukokemuksia ja siten motivoi heitä paremmin opiskelussaan.

Jahnukainen (1998) on tutkimuksessaan selvittänyt Vantaan eri lisäluokkien opiskelua ja sitä, miten oppilaat ovat hakeutuneet ja päässeet toisen asteen opiskelupaikkoihin 10-luokan käytyään. Jahnukaisen kartoitettiin lomakekyselyllä helmikuussa, jossa vaiheessa vuotta oletettiin jo saatavan tietoa oppilaitten ja opettajien kokemuksista. Kysely kartoitti oppilaitten taustatietoja, peruskoulussa pärjäämistä sekä oppilaiden jatkosuunnitelmia. Oppilaitten kokemuksia ja lisäopetuksen kehittämistoiveita oppilaat saivat arvioida kouluarvosanoilla neljästä kymmeneen. Aineiston käsittely suoritettiin kvantitatiivisesti. Uudet lisäluokat olivat luonteeltaan erilaisia ja oppilasohjaus oli myös hyvin heterogeeninen. Nähtiin tarpeelliseksi kartoittaa "uutukaisten" etuja ja huonoja puolia kuten myös oppilaitten sijoittumista 10-luokan jälkeen. Tarkoitukseni on etsiä tekemistäni haastatteluista analyysien kautta niitä merkityksiä, joita oppilaat ovat lisäopetukselle antaneet (Strauss, A. & Corbin, J. 1990, 17-18). Työni on tietty näkökulma tutkittavasta ilmiöstä, eikä niinkään mikään objektiivinen totuus (Patton 1990, 483).

Itse halusin perehtyä Saarijärven 10-luokkalaisten opiskelukokemuksiin ja nimenomaan kvalitatiivisella tutkimuksella: Määrälliset tiedot lisäopetuksen hyödystä eivät kerro kaikkea oppilaiden kokemuksista ja ihmisenä kasvamisesta. Toki laskeskelin itsekin oppilaiden todistusten keskiarvojen kohoamista ja iloitsin heidän hyvistä arvosanoistaan, mutta numeroiden taakse uhkaa usein jäädä paljonkin sellaista oppilaille tärkeää elämäkokemusta ja itsetuntemuksen kasvamista, mikä edesauttaa heitä elämässään 10-luokan jälkeen.

Laadullisen tutkimuksen luonne on holistista näkökulmaltaan, kuten Patton (1990, 40-41) mainitsee. Tutkittavana oleva 10-luokka on ilmiönä monimutkainen ja kokonainen systeemi, jossa kaikki osat liittyvät toisiinsa ja ovat riippuvaisia toisistaan. Patton kehottaa myös olemaan avoin kaikille tosielämän tilanteille: olisi pystyttävä olemaan avoin kaikelle, mitä tutkittavasta ilmiöstä nousee esiin. Olen itse toiminut 10-luokan opettajana, joten olen nähnyt lisäluokan toimintaa melko kokonaisvaltaisesti. 10-luokka on lukuvuoden mittainen prosessi, jossa oppilaat ohjaavan opettajan kanssa saavat aikaan toimivuuden.

#### Tutkimusongelmat:

1. Miksi nuoret hakeutuvat 10-luokalle?
  - 1.1 Mitä oppilaat odottavat saavansa 10-luokalta
2. 10-luokan hyödyllisyys oppilaiden kannalta
  - 2.1 Saavatko oppilaat korotettua arvosanojaan?
  - 2.2 Miten työharjoittelujaksot hyödyttävät oppilaita?
  - 2.3 Ehkäiseekö lisäopetus syrjäytymistä?

## 5.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohteena on Saarijärven keskuskoulun 10-luokka eli lisäopetusluokka.

Haastattelin kahdeksaa oppilasta: kaksi heistä oli käynyt 10-luokan lukuvuonna 1999-2000 ja viisi suoritti opintojaan lukuvuonna 2000-2001. Lisäksi haastattelin oppimisen ohjaajaa, joka toimi kyseisessä työssä syyslukukauden 2000. Oppimisen ohjaajaa haastattelin selvittääkseni 10-luokan toimintamallia. Myös oma toimintani ohjaavana opettajana kertoo lisäopetuksen toiminnasta. Keskuskoulun yläasteen rehtoria haastattelin saadakseni mukaan koulun näkemyksen 10-luokan toiminnasta. Saadakseni syvennettyä muutamia seikkoja, päätin tehdä vielä toisen haastattelukierroksen. Tähän haastatteluun tein lisäkysymyksiä.

Kuten Pattonkin (1990, 40-41) huomauttaa, on laadullisen tutkimuksen tekijällä suora kontakti tutkittaviin ihmisiin ja tilanteisiin. Tutkijan omat henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset ovat osa tutkimusta ja ratkaisevia tutkittavan ilmiön kannalta. Oma lähtökohtani 10-luokan ohjaavana opettajana on siksi antanut hyvän lähtökohdan tutkimukselleni. Mietin aluksi, miten voin suhtautua haastateltaviin oppilaisiin neutraalisti ja objektiivisesti heidän jokapäiväisenä opettajanaan. Asiaa oli tietenkin hyvä pohtia, mutta lopuksi huomasin opettajuudestani olevan enemmän hyötyä kuin haittaa. Ainoa haittapuoli näytti olevan se, että oppilaat ihmettelivät, miksi kyselen "itsestäänselvyyksiä", eli asioita joita he tiesivät minun jo valmiiksi tietävän.

Haastateltavat valitsin "summamutikassa". Aluksi koin houkuttelevaksi valita sanavalmiimpia oppilaita, koska heitä olisi ollut helpoin haastatella. Toisaalta olisin voinut valita niitä oppilaita, jotka olivat mielestäni "saaneet eniten" 10-luokalta eli niitä, jotka olivat ottaneet opiskelunsa eniten tosissaan ja saaneet parhaiten toteutettua opintosuunnitelmaansa. Päädyin valitsemaan molemmilta vuosikursseilta yhtä paljon haastateltavia, sekä ns. hyvin pärjääviä että niitä, jotka olivat "miten kuten" opintonsa suorittaneet. Näin saisin tasapuolisemman kuvan 10-luokan opiskelun hyödyllisyydestä. Eri lähteet suosittelevat joustavuutta läpi koko tutkimuksen tekemisen. Tämä pätee myös haastateltavien valintaan (es. Hirsjärvi ja Hurme 2000, 59.)



Tietenkin myös tutkimusongelmat rajaavat haastateltavien valintaa. Tässä tapauksessa kohdejoukko oli jo valmiiksi pienehkö (25 oppilasta). Usein haastateltavien lukumäärän valintaan annetaan ohjeeksi, että haastateltavia ei tarvitse valita enempää sen jälkeen, kun tutkija on vakuuttunut siitä, ettei lukumäärän kasvattaminen anna enempää uutta tietoa. Itse ajattelin ensin haastatella vain kuutta oppilasta, mutta haastatteluja litteroidessani huomasin kaipaavani vielä muutamaa lisähaastateltavaa. Koska oppilaita oli helppo saada haastateltavaksi, tein kolme lisähaastattelua. Valitsin haastateltavaksi aiemmista haastateltavista kolme opiskelijaa, jotka mielestäni olivat hyvin erilaisia niin opiskelutavoissaan, koulumenestymisessään, sosiaalisissa taidoissaan kuin suhtautumisessaan elämäänsä.

Viisi haastateltavista oli tyttöjä ja kolme poikia, koska sukupuolijakauma molemmilla vuosiluokilla oli tällainen. Vaikka peruskoulun oppilaista tytöt suoriutuvat opinnoissaan poikia keskimäärin paremmin, oli kummallakin vuosiluokalla huomattava enemmistö tyttöjä eli noin kaksi kolmasosaa. 10-luokan oppilaista tytöillä oli kuitenkin paremmat arvosanat kuin pojilla, mutta tytöt näyttivät haluavan säntillisemmin korottaa arvosanojaan.

### *5.3 Tutkimusmenetelmä*

Tutkimusmenetelmän valinta on tehtävä pohtien sen soveltuvuutta ongelman ratkaisuun. Valintaperusteina käytetään tehokkuutta, taloudellisuutta, tarkkuutta ja luotettavuutta, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2000, 34) toteavat. Valitsin tutkimusmenetelmäksi haastattelun, koska uskoin siten saavani eniten tietoa 10-luokan oppilailta. Kuten Hirsjärvi ja Hurmekin (2000, 132) mainitsevat, eivät nuoret useinkaan halua "asioitaan udeltavan". Koska tunsin nämä oppilaat edeltä käsin, oli tilanne toisenlainen. Haastattelut sujuivatkin hyvin. Muutama haastatelluista oli hyvinkin runsassanainen ja valmis kertomaan mielipiteitään. Osa haastatelluista koki haastattelun "kunnia-asiana" eli he olivat kovin "otettuja" päästessään

kertomaan kokemuksiaan tutkimukseeni. Eräs oppilaista jopa kysyi, josko nimen *voisi* mainita tutkimuksessa.

Kuten Hirsjärvi ja Hurmekin (2000, 28) sanovat, on käytettävän tutkimusmenetelmän valinta kiinni tutkimusongelmasta ja siitä mitä tutkitaan. Kvalitatiivisilla menetelmillä voidaan tarkemmin kartoittaa sitä, mitä merkityksiä ihmiset antavat kokemilleen ilmiöille. Näin tulee julki tutkittavien henkilöiden oma näkökulma. Haastattelun katsotaan sopivan hyvin myös silloin, kun tutkitaan satunnaisotosta tai kun tutkitaan pelkästään alhaisen koulutuksen saanutta ryhmää. Kyselylomakkeen täyttäminen voi olla paitsi vaikeaa, myös kiusallista, mikäli tutkittava henkilö ei täysin ymmärrä kyseltäviä asioita. Haastattelussa on aina mahdollista tarkentaa sekä kysymyksiä että vastauksia. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 35-35.)

Tein haastatteluni yksilöhaastatteluina, vaikka esimerkiksi Grönfors suosittelee nuoria haastateltaessa ottamaan haastattelutilanteeseen useampia henkilöitä paikalle, koska nuoret tällöin ovat avoimempia ja luontevampia. Toisaalta Hirsjärvi ja Hurme (1991) ovat sitä mieltä, että yksilöhaastattelutkin ovat usein vapautuneita tilanteita. Itse ryhdyin yksilöhaastatteluun, koska olin tuttu haastateltaville. Olimme oppineet tuntemaan toisiamme, joten en uskonut haastattelutilanteiden olevan oppilaille kovin ”piinallisia”. Yksilöhaastatteluissa on mielestäni oma intiimiytensä, mikä parhaimmillaan synnyttää luottamuksellisen ilmapiirin haastateltavan ja haastattelijan välille.

Olin tehnyt edeltä käsin haastattelurungon, joten menetelmäni oli strukturoitu haastattelu. Käytin tätä lomakettani kuitenkin lähinnä vain itseäni varten. Osa haastateltavista oli melko ”yksisanaisia”, mutta haastattelurunkoni auttoi huomattavasti haastattelun etenemisessä. Vuolassanaisempien oppilaiden kohdalla haastattelurunko toimi lähinnä viitteenomaisena muistilappuna, josta tarkistin vain, että kaikki haluamani asiat tulivat esille. Haastatteluni lähenei näiden haastateltavien osalta teemahaastattelua. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 1997, 204-205 sekä Hirsjärvi ja Hurme 2000, 47). Hyvin usein huomasin, että haastateltavan lausunnosta kannatti käyttää hyväkseen ”aasinsiltaa” siirryttäessä seuraavaan asiaan. Mielestäni haastateltavan omaa tärkeysjärjestystä eri asioihin kannattaa kunnioittaa, koska

tällöin haastateltavat puhuvat mieluiten itselleen tärkeistä asioista. Mikäli olisin seurannut ”orjallisesti” haastattelurunkoani, olisin tökerösti ohittanut haastateltavan omat mielipiteet hänelle tärkeistä asioista.

Kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 200-201) toteavatkin, on haastattelu joustava aineistonkeruutapa, koska tällöin vuorovaikutus on suoraa, ja haastattelija voi halutessaan tarkistaa epäselväksi jääneitä seikkoja tai "puuttua" tarkemmin erinäisiin mielenkiintoiselta vaikuttaviin asioihin. Haastateltavat voivat myös kertoa itsestään ja tutkittavasta ilmiöstä enemmän (tai erilaisia) seikkoja, kuin mihin tutkija on itse valmistautunut.

Haastatteluun suostuivat kaikki hyvinkin mielellään. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 202) huomauttavatkin haastattelun erinomaisena puolena sen, että haastateltavat on helppo saada mukaan tutkimukseen ja heiltä on mahdollista tarvittaessa saada lisätietoa. Uskon, että asemaani haastattelijana helpotti se, että olen ollut paljon tekemisissä kyseisten nuorten kanssa, joten vuorovaikutustilanne oli luonteva. Haastateltavani olivat kätevästi "saatavilla", joten sain heidät helposti uusintahaastatteluun. Ensimmäisten haastattelujen jälkeen hieman mietittyäni saatoinkin pyytää heitä uudelleen "kuultaviksi" ja pystyin kyselemään tarkemmin sellaista, mikä oli ehkä jäänyt vähemmälle käsittelylle tai kysymään sellaista, mikä jäi itseäni ihmetyttämään. Useampi haastattelukerta antaa tietenkin syvällisempää tietoa sekä selkeyttää epäselväksi jääneitä asioita.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 94) painottavat sitä, että haastattelijan on säilytettävä oma toimintalinjansa. Itse pidin aluksi hieman arveluttavana sitä, että tutkimuskohteeni oli minulle jo ennestään tuttu joukko oppilaita. Osaisinko siis säilyttää oman toimintalinjani? Kuitenkin huomasin, että tuttuus helpotti haastattelutilanteita, sillä sekä minun haastattelijana että oppilaitten haastateltavina oli luontevaa olla vuorovaikutustilanteessa. Koin tuttuuden etuna, joka säästi sekä aikaa että vaivaa.

Oppilaita haastatteleamalla sain tietää paljon uutta heidän suhteestaan yläasteeseen, oppimiseen ja oppilaana olemiseen. Oppilaiden opiskelusta 10-luokalla he kertoivat mielellään, mutta eivät osanneet kovinkaan paljon kuvitella miten sen voisi paremmin

järjestää. Oppilaat olivat erittäin kohteliaita haastateltavia ja haastattelut olivat mieluisia tilanteita. Sain oppilailta myös paljon lisätietoa heidän senhetkisestä opintojensa kulusta, mikä puolestaan helpottaa yhteistyötämme keväällä. Ehkäpä kaikkien opettajien kannattaisi aika ajoin haastatella oppilaitaan!

Eräässä vaiheessa pohdin havainnointimenetelmän käyttöönottoa haastattelujen lisäksi. Tämä olisi ollut erittäin hedelmällistä, koska olen ollut päivittäin tekemisissä haastateltavien kanssa. Olen osittain hyödyntänyt havainnointia työssäni, mutta se ei ole niin paljon esillä kuin haastattelutilanteet. Havainnointi on kuitenkin tukemassa antamaani kuvaa 10-luokan työskentelystä. Eri tutkimusmenetelmien käyttäminen toistensa täydentäjinä (triangulaatio) tuo tutkijalle enemmän aineistoa työssään käytettäväksi ja täten rikastuttaa ja monipuolistaa tulkintoja. (esim. Hirsjärvi & Hurme 2000, 39 ja Robson 1995, 291.) Denzin (1994) puolestaan painottaa sitä, että eri menetelmiä samassa tutkimuskohteessa käytettäessä voidaan luotettavammin tarkastella tutkimuksen validiutta.

Kortteisen (1982) haastatteluissa on kolme eri vaihetta. Haastattelun alku on epäroimista haastateltavaa ja ylipäätään koko tutkimusta kohtaan. Haastateltava tarjoilee haastattelijalle mielellään kaikin puolin "hyväksyttäviä" vastauksia, eikä ole hevillä valmis kertomaan mitään itsestään ikävää tai arveluttavaa. Osa oppilaista näytti toimivan juuri tämän kaavan mukaan. Ensimmäinen haastattelukerta oli yleisten ja hyvinkin pinnallisten tietojen antamista, mutta toisella haastattelukerralla tarkentaessani joitain vastauksia, sainkin jo vallon erilaisia vastauksia. Ensimmäisen kerran vastaukset olivat jälkeinpäin ajatellen niin "ympäripyöreitä", että ne saattoivat tarkoittaa "yhtä sun toista"! Osa haastatelluista kertoi asioistaan niin "mielellään", että he kipusivat moitteettoman julkisivun taakse jo alkuvaiheessa ja osasivat jäsentää omaa selviytymistään (tämä on Kortteisen mukaan haastattelun kolmas vaihe).

Olen tapailut aiemman lukuvuoden oppilaita silloin tällöin ja tiedän, mitä he ovat tekemässä tällä hetkellä. Heitä oli mukava haastatella senkin vuoksi, että sain kuulla heidän viimeisimmät kuulumisensa. Ehdimme haastattelun lomassa ratkaista muutamia opiskeluun liittyviä ongelmiakin. Etukäteen hieman pelkäsinkin, josko tunnen haastateltavia liian

hyvin: Miten osaan kysyä kaiken tarpeeksi tarkkaan enkä vain nojaudu aikaisempiin tietoihini oppilaista. Tai miten oppilaat suhtautuvat siihen, että kyselen sellaista, minkä he tietävät minun tietävän. (Sainkin osakseni hieman hymyilyä tyyliin "sinunhan kaiketi pitäisi tietää nämä jutut, hölmökös olet!")

Haastattelut tein 10-luokan tiloissa ja nuorisotalolla. Koska 10-luokalla on oma luokkahuone, joka ei ole muiden käytössä, vaikutti tämän tilan valinta luontevalta. Oppilaat ovat "ottaneet tilan omakseen", se on sisustettu oppilaiden mielipiteiden mukaisesti. Tila ei ole koulumainen steriili luokkahuone, vaan oppilaat ovat tuoneet seinille omia kuviaan, maalanneet itse omat pulpettinsa sekä tuoneet omia CD-levyjään. Oppilaat ovat siis "vallanneet" tilan itselleen. Luokkahuone on kuitenkin sekä oppilaille että minulle haastattelijana yhteinen ja "puolueeton".

#### *5.4 Aineiston käsittely ja analyysi*

Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista löytää vastauksia erilaisiin riippuvuussuhteisiin ja antaa uusia ulottuvuuksia tutkimusongelmaan (Patton 1990). Patton kehottaa sopeuttamaan tutkimusta sitä mukaan kun tutkijan ymmärtämys tutkittavaa ilmiötä kohtaan syvenee. Tämä estää lukkiutumasta jäykkiin tutkimusasetelmiin, mikä puolestaan vähentäisi vuorovaikutusta tutkijan ja tutkittavan ilmiön välillä.

Analysoinnin tärkeänä seikkana on pidetty sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan ajatuksen juoksua sekä sisäistämään tutkittavan ilmiön maailman (Forsberg 1998, 107). Tutkijan päättelyiden on oltava selkeitä ja johduttava aineistosta. Tulkinnanvaraisuus on monimutkainen seikka, mutta tutkijan on osattava esittää tulkintansa perustellen. Lukijalle olisi selvitettävä tarkoin se, miten aineistoa on analysoitu.

Litteroituja haastatteluja luin useampaan kertaan. Näin aineisto tuli tutuksi. Osittain luin papereitani rinnakkain ja verraten vastauksia toisiinsa. Haastattelurunkoni toimi osaltaan eri teemojen jaottelijana. Haastattelujen eri teemoista merkitsin yhtäläisyyksiä ja erilaisuuksia. Yhtäläisyydet merkkasin samaan lokeroon ja pohdin, miksi niin erilaiset ihmiset ovat kokeneet asioita niin samoin tavoin.

On päätettävä, miten aineistoaan lähtee analysoimaan. Haastattelurunko toimii omalla laillaan analysoinnin vedenjakajana. En usko, etteivätkö haastattelun teemat ohjaisi koko analysointiprosessia, mutta mikäli tästä ohjaamisesta on tietoinen, osaa myöskin selvittää lukijalleen mitä ja miksi on suodattanut aineistosta tutkijan kirjoitukseksi. Kunhan tutkija uskaltaa aineiston puhua puolestaan, jolloin erityisyydetkin poukkoavat esiin, on aineiston monipuolinen käsittely taattua. Esimerkiksi Forsberg (1998, 109-110) kuvaa lukeneensa aineistoaan valitsemastaan teoreettis-metodologisesta perspektiivistä tuotettujen teemojen valossa. Aineiston käsittely jatkuu teemojen tiivistämisellä ja tarkkasilmäisellä pilkkomisella.

Esimerkiksi Forsberg (1998, 111) on tutkimuksessaan käyttänyt vertailua. Tällöin erilaisten toimintakäytänteiden erot selviävät, kuin myös poikkeukset aineistosta tulevat selvästi esille. Aineistoa tulee "väkisinkin" analysoineeksi jo keräämisvaiheessa (vrt. Grönfors 1982). Itse huomasin, että haastattelutilanteessa huomioin "herkullisia" kohtia vastauksissa. Näistä herkullisuuksista oli helppo kysellä lisää ja siten tukevoittaa omaa aineistoa. Aineiston tulkinta on mielestäni tutkimustyön mielenkiintoisin osa. Toki tämän pohjana on teoriataustaan tutustuminen, sillä eihän tutkimusaineistosta paljonkaan irti saa, jollei viitekehys ole hallinnassa. Analyysi etsii aineistosta merkityksiä ja tulkitsee niitä. Ilmiötä pystytään kuvaamaan ja ymmärtämään analysoinnin tuloksena. (Tynjälä 1991.)

Koska eri ikäryhmien ja sosiaaliluokkien väliset puhutavat vaihtelevat kovasti, on haastattelijan tärkeää yrittää ymmärtää myös nuorten käyttämän kielen eri vivahteet ja konnotaatiot (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 53). Laadin haastattelukysymykseni mahdollisimman helppoon muotoon. Toki haastattelun edetessä oli mahdollista puolin ja toisin tehdä selventäviä kysymyksiä. Eri oppilailla on selvästi erilaiset kielelliset valmiudet,

joten haastattelun on oltava senkin vuoksi joustava. Haastateltavien vastauksia ei siis voi tulkita pelkästään lukemalla litteroituja tekstejä, vaan äänenpainot, myhäilyt, naurahdukset ja välillä jopa kirosanatkin on tulkittava osaksi lausuntoa.

### *5.5 Tutkimuksen laatu ja luotettavuus*

Koska täydellinen objektiivisuus on mahdotonta, on tutkijan hyväksyttävä oma subjektiivinen näkemyksensä. Tutkijan pitää kuitenkin ymmärtää omat lähtökohtansa ja niiden vaikutus tutkittavaan ilmiöön, jotta tutkimuksen luotettavuus ei kärsi. Patton (1990, 40-41) puhuu, kuinka jokaiseen tutkittavaan tapaukseen olisi suhtauduttava rehellisesti ja kunnioittavasti. Tutkijan on koko tutkimuksen ajan kriittisesti tutkailtava tutkimustyötään, jotta hän voi rehellisesti tuoda julki tutkimuksensa tulokset.

Mietin paljon sitä, mitä ennakkokäsityksiä minulla oli 10-luokasta ja näistä tutuista oppilaista etukäteen. Miten nämä jo olemassa olevat käsitykset ohjaisivat tutkimustani? Olen oppilaitteni opettaja, joten miten he kokevat haastattelutilanteen? Kokevatko he sen osana arviointia? Uskaltavatko he sanoa, mitä mieltä ovat? Syrjälän (1988) mukaan tutkijan persoona vaikuttaa haastattelutilanteeseen. Tutkijan olisi pysyteltävä neutraalina ja ymmärtäväisenä, mutta hänen ei saisi vaikuttaa haastateltavan mielipiteisiin. Aineiston käsittelyn ja analyysin on edettävä järjestelmällisesti ja tarkasti, jotta tutkimuksesta saa laadukkaan ja luotettavan.

Hirsjärvi ja Hurme (200, 184-185) kuvaavat sekä aineiston keruun että sen käsittelyn laaduntarkkailua. Laadukkuuteen on panostettava jo haastatteluja suunniteltaessa. Sekä haastattelurungon että haastattelijan taitojen on oltava huippukunnossa. Itse huomasin, että vaikka kuinka olin mielessäni repostellut omaa haastattelurunkoani, oli siinä koehaastattelunkin jäljiltä vielä parantamisen varaa.

Opin itse oikein kantapään kautta, kuinka tärkeää on haastattelupäiväkirjan pito. Aikani ensimmäisiä haastatteluja pohtiessani huomasin, miten pian asiat unohtuvatkaan. Sain miettiä pitkään, mitä huhtikuun kauniina kevätpäivänä olikaan juolahtanut mieleeni erästä oppilasta haastatellessani! Vaikkei päiväkirjani kummoinen ollutkaan, sain muistiinpanoistani useitakin heti tuoreeltaan heränneitä pohtimisen aiheita. Haastatteluaineiston luotettavuus on lujasti sidoksissa sen laatuun tarkkaan litterointiin ja varsinkin aineiston monipuoliseen ja syvälliseen käsittelyyn.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereinä voidaan Lincolnin ja Guban (1985, 289-331) mukaan pitää vastaavuutta (sisäinen validiteetti) eli tutkija on ollut kentällä tarpeeksi kauan ja on tutkinut ilmiötä monesta eri kulmasta. Tällöin tutkija voi myös nähdä päätelmiään horjuttavia kielteisiä havaintoja. Aineiston rikas kuvailu edesauttaa tutkimuksen siirrettävyyttä (ulkoista validiteettia). Tutkimustilannetta eli tässä tapauksessa haastattelua on arvioitava: Onko haastattelurunko ollut tarpeeksi selkeä ja monipuolinen? Miten haastateltavat ovat kokeneet haastattelutilanteen? Onko haastattelija ymmärtänyt vastaukset siten kuin ne oli tarkoitettu ymmärrettäväksi. Varsinkin nuorten haastateltavien kohdalla tutkijan on ymmärrettävä nuorten kieltä, sillä sanat eivät aina tarkoita sitä miltä näyttävät. Äänenpainot, hymähdykset, naurahdukset ja tauot tuovat omat tarkoituksensa nuorten puheisiin. Nuoret harvemmin puhuvat kirjakieltä tai edes "täysin ymmärrettävää" puhekieltä, joten tutkijan olisi oltava perillä nuorten puhetaivoista.

Haastattelurunkoa testasin eräällä jo yläasteelta päässeellä nuorella. Tämä kyseinen henkilö on työharjoittelijana työmarkkinatuella 10-luokalla (siis eräänlaisena opettajan apulaisena), joten hän siis tietää jonkin verran 10-luokan käytännöistä ja tuntee tämänhetkisiä oppilaita. Hän osasi myös kertoa haastattelun jälkeen, miten toimivalta haastattelurunko vaikutti hänen mielestään kyseisten oppilaitten suhteen. 10-luokkalaisia on niin vähän, etten hennonut "tuhlata" heitä haastattelurungon testaamiseen. Toisaalta tämä harjoittelija ei voinut vastata kaikkiin kysymyksiin, koska hän ei ole itse 10-luokan oppilas, mutta hän on itse korottanut yksityisoppilaana päättötodistuksen arvosanojaan yläasteen jälkeen, joten hän osasi kertoa, mitä hän on kaivannut opintojensa tueksi. Koska aineisto ei ole lukijan nähtävillä, on kirjoituksen vakuutettava lukija kaikesta siitä monipuolisesta tiedosta, mitä



oppilaat kertovat 10-luokasta. Osa tutkimuksen luotettavuutta on haastattelujen purkaminen nauhalta sanatarkasti, koska itsekin voin jäädä myöhemmin ihmettelemään jotain lausuntoa ja haluan tarkistaa sen.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA

Aluksi kerron Saarijärven tavasta järjestää 10-luokan opetusta. Ohjaavan opettajan puheenvuoro kuvaa samoin tätä toimintamallia eli on kuvausta lisäopetuksen järjestelyistä. Jatkossa oppilaat kuvaavat sitä, miksi hakeutuivat 10-luokalle. Oppilaat itse ovat äänessä kertomassa, miten he ovat hyötynneet lisäluokasta: ovatko heidän arvosanansa kohonneet, onko työharjoittelu lisännyt heidän tietojaan eri ammattialoista ja miten he ovat kokeneet opiskelun lukuvuoden aikana. Oppilaat ovat iässä, missä on tehtävä valintoja usein puutteellisenkin tiedon ja itsetuntemuksen varassa. 10-luokan ohjaavan opettajan haastattelua hyödynnän kuvaamaan lisäluokan toimintamallia.

### *6.1 Saarijärven 10-luokan toiminta*

Saarijärven keskuskoulu ja vapaa-aikatoimi järjestää lisäopetusta eli 10-luokan opetusta. Ohjaava opettaja toimii oppimisen ohjaajana sekä suunnittelee ja järjestää yhteistyön koulun ja muiden yhteistyötahojen kanssa. 10-luokka on lisäopetusluokka: oppilailla on mahdollisuus korottaa yläasteen päättötodistuksen numeroita, saada paljon työkokemusta eri ammattialoilla ja hahmottaa ammatinvalintaansa monipuolisesti. 10-luokan tarkoitus on antaa opiskelijalle mahdollisimman myönteisiä oppimiskokemuksia erilaisissa oppimisympäristöissä. Lisäopetuksen antaminen tähtää myös nuoren itsetunnon, oma-aloitteisuuden, opiskelumotivaation, elämänhallinnan ja persoonallisuuden kasvuun.

Opiskelun etenemistä seurataan järjestelmällisesti. Oppilas saa myös henkilökohtaista ohjausta niin opintojen suunnittelussa, suorittamisessa kuin uranvalinnassakin. Oppituntimäärä on vähintään 1100 tuntia, josta puolet on teoriaopintoja ja puolet työharjoittelua eri työpaikoissa. Teoriaopinnoissa kerrataan korotettavia oppiaineita

lukemalla ja lisätehtävien avulla. Opetuksen tulee tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua monipuolisesti ja antaa keinoja erilaisista elämäntilanteista selviytymiseksi. Oppilaan oma-aloitteisuuden lisääntyminen helpottaa opiskeluun sitoutumista.

Ohjaava opettaja ohjaa ja opettaa teoria-aineita Saarijärven Kumppanuustalon tiloissa ja edellisenä lukuvuonna nuorten työpajan luokkatiloissa. 10-luokalla on 14 lisäopetuksessa olevaa oppilasta (edellisenä lukuvuonna 10 oppilasta). Saarijärven keskuskoulu järjestää koetilaisuudet ja kokeiden arvostelun. Ohjaava opettaja toimii yhdyshenkilönä lisäluokan ja koulun välillä.

Oppilaille on tehty omat henkilökohtaiset opintosuunnitelmat. Oppilaat valitsevat korotettavat oppiaineet yhdessä ohjaavan opettajan ja koulun opinto-ohjaajan kanssa. Oppilaille järjestetään myös tutustumiskäyntejä paikallisiin yrityksiin sekä erilaisten järjestöjen ja yhteisöjen toimintaan kuten myös nuorten työpajaan.

Koska kaikki peruskoulun päättäneet oppilaat eivät saa opiskelu- tai työpaikkaa, katsottiin että Saarijärvelle on syytä perustaa lisäluokka. Perusopetuslain mukaan oppivelvollisuutensa suorittaneille voidaan järjestää yhden lukuvuoden kestävä lisäopetusta. Lisäopetukseen osallistuminen on vapaaehtoista. 10-luokan oppilaat voivat halutessaan osallistua myös muiden oppilaitosten järjestämille kursseille ja opetukseen. Näitä yhteistyötahoja ovat Saarijärvellä Keski-Suomen maatalous- ja metsäopisto sekä lukio. Tavoitteena on myös tutustuminen eri oppilaitoksiin, erilaisiin ammattialoihin sekä opiskeluun eri oppilaitoksissa. Nämä tutustumisjaksot selkiyttävät osaltaan oppilaan jatko-opintotoiveita.

Saarijärven keskuskoulun opettajat arvioivat oppilaiden edistymistä: he järjestävät koetilanteet ja arvostelevat koesuorituksen. Ohjaava opettaja arvioi oppilaan tuntiosaamisen ja sen, miten oppilas on edistynyt tavoitteidensa saavuttamiseksi. Oppilaat saavat kerran kuussa sanallisen arvioinnin oppimisestaan ja kehitymisestään. Myös oppilaan yhteistyökykyä, toisten huomioonottamista ja vastuuntuntoa arvioidaan. Oppimisessa on tärkeintä kokonaisvaltainen tiedon omaksuminen ja ymmärtäminen. Oppilaan tulisi osata

etsiä uutta tietoa, soveltaa sitä ja tuottaa aiemman opitun pohjalta uusia ratkaisuja elämäänsä.

Työharjoittelupaikat valitaan oppilaan jatko-opintosuunnitelmien mukaan: Työharjoittelupaikoista oppilas saa tietoa kyseisestä ammatista, oppii työelämän sääntöjä ja varmistuu siitä, onko tämä jatkokoulutus suunnitelma hänelle sopiva. Näin oppilas luo itselleen vankan kuvan tulevaisuuden uranvalinnastaan. Työharjoittelupaikat ja oppiaineet tukevat toisiaan: Opiskelu perustuu kokonaisvaltaiseen oppimiseen ja asiayhteyksien ymmärtämiseen. Teoriaopinnot ja työssäoppiminen motivoivat toisiaan. Työharjoittelu tähtää jatko-opintopaikkaa hyödyttävään oppimiseen ja työkokemuksen saamiseen. Teoriaopinnot ja työharjoittelujaksot jaksottelevat kuta kuinkin kahden viikon välein. Työharjoittelujaksot antavat oppilaalle tuntumaa työelämään sekä antavat tietoa ammattialan arjesta. Koska työharjoittelupaikat valitaan jatko-opintosuunnitelmien perusteella, saa oppilas vankan käsityksen siitä, onko kyseinen ammatti hänelle soveltuva. Harjoittelujaksot voivat olla joko saman alan työpaikoissa, jolloin oppilas saa paljon kyseisen alan työkokemusta. Ne voivat olla myös ns. ammatteja kartoittavia työharjoittelujaksoja, jolloin oppilas kokeilee monia ammattialoja ja kokemusten myötä löytää omimman alansa.

Lukuisat työharjoittelujaksot vähentävät myös keskeytyksiä jatko-opintopaikoissa, koska oppilas varmistuu ammattialan sopivuudesta. Paikkakunnan tarjoamat mahdollisuudet vaikuttavat työharjoittelupaikkojen järjestämiseen. Saarijärvi on suhteellisen pieni paikkakunta, joten sopivien ja oikeiden työharjoittelupaikkojen löytyminen oli välillä hankalaa. Eri työpaikoissa oli myös muita harjoittelijoita joko ammattioppilaitoksista tai yläasteen TET-jaksoilta. Ohjaava opettaja ja oppilas sopivat yhdessä työnantajan kanssa työharjoittelujen järjestämisestä. Opettaja tukee oppilaiden oma-aloitteisuutta työharjoittelupaikan hankkimisessa.

Esimerkiksi äidinkielen opetus voidaan kytkeä sujuvasti työharjoittelujaksoon: Oppilaat harjoittelevat työnhakua pareittain ja osoittavat sujuvasti toisilleen, mikä ”esityksessä” oli mennyt pieleen tai ollut kohteliasta. Myös oppilaiden omat edellytykset ja tavoitteet

ratkaisevat sen, mitä työelämä antaa oppilaalle oppimisympäristönä. Kahden viikon työharjoittelujaksot olivat jo sen verran pitkiä, että oppilaat ehtivät ”sopeutua” ja tutustua hyvin työpaikkaan. He ehtivät nähdä, mitä kaikkea työhön kuuluu ja saivat vastuulleen monenlaisia tehtäviä.

Oppilaat kirjoittavat joka työharjoittelustaan raportin. Raporttia varten on laadittu johdatteleva malli, jotta oppilaat oppisivat pohtimaan, mitä uutta he oppivat työaikanaan. Tarkoituksena on myös pohtia, miksi jokin sujuu ja jokin ei suju. Parhaimmillaan työharjoittelijat oppivat raportoinnista jotain uutta itsestään. Raporttien teko on myös osa äidinkielen taitojen oppimista.

Saarijärven 10-luokka eli lisäopetusluokka toimii nyt toista vuotta ”väljemmän lainsäädännön puitteissa”. Ensimmäisenä kokeiluvuonna 1999-2000 oppilaita oli 11, jälkimmäisenä 2000-2001 14. Suurin osa oppilaista on ollut tyttöjä. 10-luokalla oppilailla on mahdollisuus korottaa yläasteen päättötodistuksen arvosanojaan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaisesti sekä hankkia työkokemusta työharjoittelujaksolla eri yrityksissä. 10-tunneilla käy eri ammattialojen vierailijoita kertomassa kyseisistä ammateista. Oppilaat ovat voineet myös tutustua eri oppilaitoksiin. Lisäopetuksen tarkoituksena on antaa entistä paremmat jatkokoulutusmahdollisuudet ammatillisissa oppilaitoksissa (tai lukiossa) sekä selkiyttää oppilaiden yhteishakutoiveita.

10-luokka tarjoaa oppilaille ei-koulumaiset puitteet parantaa opiskelutaitoja sekä antaa aikaa opiskelusuunnitelmien tekoon. Useimmilla 10-luokan oppilailla on huono yläasteen päättötodistus. Monissa aineissa perustiedotkin näyttävät olevan hyvin puutteellisia.

*”Oppilaitten lähtökohdat on tosi moninaiset ja se onkin tosi vaikea.. Niinku tosi hankala ryhmä.. Jos pitäis mennä niinku koulussa, kun on niin eritasosta että.. Toisilla on vaikeuksia kirjottaa ja lukea..Toisille se kirjottaminen on tuskaa! Ku pitäis kirjottaa työharjoitteluraportteja, ni eihän se meinaa onnistua ku kynä ei taivu millään! Hyvin monella viitosrivi todistuksessa ja ne haluaa korottaa niitä..Ja osa on näitä, joilla kaheksaisia ja yheksäisiä. Ja sitten on näitä parempia tietyissä*

*aineissa ja sitte ne turhautuis, jos mennään jotain tiettyä kaava. Ei erilaisia oppilaita voi ahtaa samaan muottiin ..On kauhean väljästi kaikki aineet suunniteltava.. ne jotka menee nopeammin eteenpäin, ni niillä on oltava mahdollisuus mennä omaa vauhtia eteenpäin ja sitte näitä heikompia taas käistä pitäen pitää viijä eteenpäin."*

(Ohjaava opettaja)

Ohjaava opettaja totesi oppilaiden tottuneen yhdeksän vuoden aikana koulun tarjoamaan valmiiksi suunniteltuun päivärytmiin - hieman liiankin hyvin! Oppilaat näyttävät tarvitsevan paljonkin "valmista" eli koulupäivän jokainen hetki olisi oltava aikataulutettu ja mieluiten saman mallin mukaan kuin yläasteella. Oppilaat halusivat ensin, että välituntien olisi oltava samaan aikaan kuin yläasteella. Kolmen vartin oppitunteihin oli totuttu niin tiukasti, että puolentoista tunnin pituiset oppitunnit tuntuivat aluksi tuskaisilta. Istumajärjestyksen olisi haluttu olevan koko ajan samanlainen. Ylipäätään näytti siltä, että oppilaiden oli vaikea sopeutua hieman erilaiseen koulujärjestykseen.

*"Nehä on kauhean urautuneita siihe koulunkäyntiin..pitäis mennä just niin ku on menty ysillä, että miks meillä ei oo välitunnit just siihen aikaan. Ja eihän voi ees vaihtaa istumajärjestystä ku on totuttu siihen samaan. Eli semmonen perinteinen tuntisysteemi on jotenkin niitten verissä."*

(Ohjaava opettaja)

Ensimmäisenä vuonna 10-luokan tilat olivat neljän kilometrin päässä keskustasta nuorten työpajalla. Nyt oppilaat opiskelevat aivan keskustassa, kivenheiton päässä yläasteesta, mutta silti irrallaan koulutiloista. Oppilaat ovat pääsääntöisesti näyttäneet pitävän siitä, että heillä on "oma tila" eli yläasteesta ollaan irtauduttu fyysisestikin. Ohjaava opettaja kuvaa tätä suhdetta koulutiloihin:

*"Oikein hyvin sopii molemminpäin: oppilaat tykkää ku ei olla koulussa ja opettajat tykkää ku ei olla koulussa siellä lähellä. Ku kympillä on yks hankala oppilas, ni jos*

*me oltais koulun tiloissa ni nehän niillä muljahtais opettajilta silmät päästä, ku ne kurkkis että missäs nyt mennään ja mites nyt sitte ku ei oo minuutillleen ja eikös teillä oo koulua ollenkaan...Se on tosi hyvä, että ollaan koulun pihapiirin ulkopuolella, mutta sitte ku se on nii lähellä ni pääsee helposti syömään eikä oo tiedonkulussa ongelmia."*

(Ohjaava opettaja)

Paitsi tiedollisia puutteita, on oppilailla myös monia sosiaalisia ongelmia. Opiskeluun on hankala orientoitua, mikäli muut huolet painavat mieltä. Osa poissaoloistakin selittyy näillä vaikeuksilla. Osa 10-luokan oppilaista on selvästi kouluallergisia. Yläasteen opiskelusta on monelle jäänyt niin huonoja kokemuksia, että oma koulunkäynti on kärsinyt tästä skeptisestä suhteesta koko koulujärjestelmää kohtaan. Koulunkäynti on saattanut tyssätä yhdeksännellä luokalla murrosiän vaikeuksiin, kotivaikeuksiin (lähinnä avo- ja avioerot), huonoihin suhteisiin opettajien kanssa tai opiskelumotivaatio on vain "kadonnut". Nämä erilaiset vaikeudet haittaavat oppilaiden koulunkäyntiä: lukeminen ja koulun selvittäminen "kunniallisesti" tuntuu samantekevältä tai koulunkäyntiin ei vain jakseta suhtautua "vakavasti".

*"Monella on ongelmia kotona, on avioero takana tai vaikea perhetausta ja jotkut on taas ihan tavallisista oloista... Paljon poissaoloja kun on niin kasautuneet ongelmat."*

(Ohjaava opettaja)

Ohjaava opettaja kertoi, kuinka oppilaat tuntuvat olevan urautuneita yläasteen 45 minuutin opiskelurytmiin. Opiskella ei "muka" jaksa pitempää ajanjaksoa. Kuitenkin oppilaat ovat ottaneet pitemmät rupeamat vastaan hyvin ja pystyvät keskittymään paremmin, kunhan ovat päässeet eroon "kolmen vartin ajatuksesta".

*"Ja ne on nyt aika hyvin siihen tottunu että aamupäivä samaa ainetta ja iltapäivä samaa ainetta, ku minun mielestä se yhen tunnin opiskelu ei oo mistään kotosin vaikka ne väittää että ne tunnit on liian pitkiä (1,5 h), että väsyttää. Mutta niitähän väsyttää joka tapauksessa!"*

(Ohjaava opettaja)

Oppilaat opiskelevat matematiikkaa, äidinkieltä, englantia ja ruotsia isoissa ryhmissä opettajan johdolla. Koska oppilaat ovat kovin eritasoisia, on nopeammin eteneville järjestettävä lisätehtäviä ja hitaimmin etenevien kanssa opiskeltavat asiat käydään läpi perusteellisemmin. Muita oppiaineita oppilaat opiskelevat joko vapaatunneilla tai kotona. Opettaja huolehtii siitä, että oppilaat pysyvät näissä lukuaineissa heille laadituissa aikatauluissa. Näitä itseopiskeltavia oppiaineita lukevat lähinnä ne, jotka kykenevät omatoimiseen opiskeluun ja jotka osaavat itse vastata omasta työstään.

*"Mutta on niin monentasoisia oppilaita, että osa pystyy tosi itsenäisesti opiskelemaan. Ne pystyy jotain maantietoa lukemaan itekseen rauhassa kotona... lukuaineita. Mutta sitte on näitä, jotka ei oo tottunu kotona tekemään mitään.. ne kuvittelee että ku laittaa kirjan tyynyn alle, ni se tieto imeytyy päähän, ni niillä on hankalaa."*

(Ohjaava opettaja)

Nuoruusiän varhaisvaiheessa taistellaan vanhempia ja muita auktoriteetteja vastaan. Ikätoverien ja vertaisryhmien vaikutus kasvaa samalla. Nuoruusiän keskivaiheessa minäkuva alkaa selkiytyä, mutta tämä vaatii omien rajojen kokeilua. Nuoruudessa olisi "opittava elämään uudelleen". Oma yksilöllisyys kehittyy ja suhteutuu muihin ihmisiin ja yhteiskuntaan, mikä aiheuttaa vaikeitakin kohtaamisia, vastakkaisuuksia ja törmäilyjä. Nuori joutuu kohtaamaan erilaisia valintatilanteita ja tekemään päätöksiä tulevaisuuttaan varten. Myös koulu ja opettajat muokkaavat nuoren minäkäsitystä, arvoja ja asenteita. Kun nuori saa monelta taholta tukea kasvuunsa, on hänen helpompi selviytyä muutoin monimutkaiselta näyttävässä maailmassa.



Moniammatillinen yhteistyö on se kaiken kokoava voimavara, jonka avulla Aunola (1995) katsoo ehkäistävän syrjäytymistä parhaiten. 10-luokkalaisten kohdalla moniammatillinen yhteistyö toimi sosiaalitoimen ja perhetukikeskuksen, työvoimatoimiston sekä koulukuraattorin kanssa. Aluksi ongelmana näytti olevan salassapitovelvollisuus eri viranomaisilla, mutta alkukankeuksien jälkeen yhteistyö on mahdollistanut oppilaiden ongelmien käsittelemisen nopeasti ja joustavasti. Myös oppilaiden vanhemmat on pyritty saamaan mahdollisuuksien mukaan yhteistyöhön. Toisinaan vanhemmat ovat kokeneet yhteistyön koulun kanssa vaikeaksi; he ovat saattaneet istua rehtorin kansliassa useita eri kertoja oppilaan yläasteajan aikana kuuntelemaan jälkeläistensä ”toilauksista”.

Mikäli oppilaalla on vaikkapa tunne-elämän vaikeuksia tai kouluallergiaa, on hänen erittäin vaikea keskittyä englannin kielen indefiniittipronomineihin tai toisen asteen yhtälön kuvaamiseen paraabelina koordinaatistoissa. Nuoret ihmiset eivät pysty siirtämään ongelmallisia kokemuksiaan sivuun opiskelun ajaksi, vaan nämä kokemukset kaappaavat kaiken huomion. 10-luokalla on mahdollista joustavan lukujärjestyksen ansiosta käsitellä myös oppilaiden sosiaalisia ongelmia ”sillä siunaamalla”, eikä ongelmanratkaisu siirry hamaan tulevaisuuteen, esimerkiksi silloin kun koulukuraattorilla on seuraava vapaa vastaanottoaika.

*”Ja kymppiluokkalaiset on käyny opon luona, mikäähän tää keskustelu nyt onkaan. Kanslistititit tietää kaiken, mutta ne ei aina muista kertoa. Tärkeintä apuahan on antanu A. (rehtori). Aina kun on joku kauhea kriisi, kun joku oppilas on toisi vaikea, ni A. tietää mihin tarttua! Se on tosi reilu ja rehti ja se saa ne opettajat yhteistyöhön, kun se sanoo että nythä tehhään yhteistyötä. Ilman että rehtori ei olis niin yhteistyökykyinen, nii se olis tosi vaikea hoittaa tää homma.”*

(Ohjaava opettaja)

## 6.2 10-luokalle hakeutumisen syitä

10-luokalle hakeutumiseen on monenlaisia eri syitä. Oppilaat eivät ole peruskoulun jälkeen hakeutuneet toisen asteen koulutukseen (siis joko ammatilliseen koulutukseen tai lukioon) tai ovat keskeyttäneet sen ja hakeutuneet siksi vapaaehtoiseen lisäopetukseen yhdeksi lukuvuodeksi. Osalla peruskoulun jälkeiset koulutustoiveet ovat olleet vielä niin selkiytymättömiä, etteivät he ole tienneet minne ”tosissaan” hakeutua. He ovat olleet erittäin epävarmoja siitä, mikä koulutusala heille olisi sopivin. Osa oppilaista ei ole ollut vielä lainkaan kiinnostunut hankkimaan itselleen koulutusta. Vaikka yläasteen opo-tuntien (oppilaan ohjaus ja ammatinvalinta) tarkoituksena on antaa tietoa eri ammattialoista sekä syventää oppilaiden suuntautumista haluamalleen alalle, jää monelle yhdeksäsluokkalaiselle epäselväksi, mikä olisi se ”omin” ala. Mikäli opiskelupäätöstä ei ole saanut tehtyä helmikuun yhteishaun aikana, on nuoren odotettava seuraavaan yhteishakuun asti uutta mahdollisuutta opiskelupaikan saantiin.

Osalla 10-luokkalaisista on ollut niin huono peruskoulun päättötodistus, etteivät he ole päässeet haluamaansa ammatilliseen koulutukseen. Ideali tilanne tietenkin olisi, että kaikki yläasteen päättäneet saisivat mieleisensä toisen asteen opiskelupaikan, mutta opiskelupaikkoja on vain tietty määrä, joten karsinta tapahtuu päättötodistuksen arvosanojen perusteella. Esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden sekä nuorisotieteiden koulutuspaikkoihin järjestetään myös soveltuvuuskoe, minkä tulos ratkaisee opiskelijavalinnan yhdessä päättötodistuksen arvosanojen kanssa.

Yhteishaussa on mahdollista hakea viiteen eri opiskelupaikkaan, joten jatko-opintopaikka hyvinkin löytyy, mutta se ei ole välttämättä hakijan ensisijainen toive vaan vasta ”viidenneksi paras mahdollinen”. Ensisijaisen toiveen opiskelupaikka on kuitenkin se, mikä nuorta eniten kiinnostaa, joten opiskelupaikan saatuaan voi huomata opiskelupaikan ”väärässä paikassa”. Opintojen keskeyttäminen tapahtuu useimmiten juuri syksyllä, muutaman viikon päästä opintojen alkamisesta.

Koska kaikki eivät olleet saaneet haluamaansa opiskelupaikkaa yläasteen jälkeen, oli 10-luokka heille oiva väylä yhteishaun pistemäärän korottamiseen, eli 10-luokka antoi paremmat mahdollisuudet saada sitä mitä halusi. Yläasteikäiset oppilaat ovat kehityksessään eri tasoilla, joten kaikilta ei voi odottaa ”tarpeellista” kypsyyttä tehdä valintoja tulevan ammattinsa suhteen. Osa oppilaista ei vain yksinkertaisesti tiennyt mitä olisi halunnut opiskella, joten he tulivat miettimään ja hankkimaan lisätietoa eri ammattialoilta.

*"Mää pääsin yhtee kouluu, mutta mua ei kiinnostanu se ala (hotelli- ja ravintola-ala) ja sitte määhän näin ilmoituksen 10-luokasta. Mää aattelin että määhän meen tuonne.. Saan nostettua numeroita."*

(Sanna)

Osa oppilaista ilmaisi haluttomuutensa vaihtaa paikkakuntaa eli he tunsivat olevansa hieman liian kypsyttömisiä muuttamaan pois kotoa ja tutusta ympäristöstä. Osa oppilaista tuntee olevansa vielä niin ”kiinni kotona”, etteivät he halua lähteä opiskelemaan vieraalle paikkakunnalle. Tähän haluttomuuteen näytti liittyvän yleisemminkin taitamattomuus hoitaa omia asioita. Esimerkiksi työvoimatoimistoon tehty vierailu koettiin erittäin myönteisenä, koska oppilaat saivat tutustua heille tärkeään paikkaan. Työvoimatoimistoon on helpompi mennä asioimaan, mikäli sieltä tuntee jonkun työntekijän ennakkoon.

Osalla 10-luokkalaisista oli selvästi halu tehdä jotain yläasteen jälkeen, eikä vain ”jäädä oleilemaan”. Vuosi joutenoloa tuskin edesauttaa ketään tulevaisuudensuunnitelmien tekemisessä ja toteuttamisessa. Vaikka haastateltavat antoivat ymmärtää mieluummin käyvänsä vielä lisävuoden koulua, oli heillä selvästi kiinnostus juuri ”erilaiseen” opiskeluun. He olivat kuulleet, että lisäopetuksessa on mahdollisuus opiskella peruskoulua ”vapaammin” juuri niitä oppiaineita mitä haluaa sekä harjoitella työntekoa työharjoittelujaksoilla.

*"...Siksi etten halunnut tylsistyä ja että se oli erilainen 10 ni se kuulosti kivalle, jos se olis ollu koululla ni en olis menny.. Mää en halunnu käyvä enää yläastetta ja se*

*kuulosti semmoselle kivalle että pääsis vähä kattomaa työelämän puolelle.. jos se olis ollu ihan tämmönen normaali mitä nyt on ollu ni en olis menny, ku siitä ei olis ollu mulle mitään hyötyä, ku mulla ei ollu tarvista korottaa kaikkia numeroita”*

(Keijo)

”Yläastemainen” opiskelu ei kuitenkaan sopinut monellekaan, joten henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien mukainen lisäopetus sopi heille mainiosti. Opintoja oli suunniteltava itse ja toisaalta sai korottaa juuri niitä oppiaineita, mitä itse katsoi parhaaksi tulevaisuudensuunnitelmien suhteen. Lisäopetuksen ”plussaksi” katsottiin usein myös se, ettei opiskelu tapahtunut yläasteen tiloissa. Yläastetta ”oltiin käyty jo tarpeeksi”.

### *6.3 Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat ovat järkeviä*

Henkilökohtaisen opintosuunnitelman olennaisin ja tärkein tekijä on sen ”henkilökohtaisuus” eli yksittäisen oppijan senhetkinen elämäntilanne sekä tulevaisuuden suunnitelmat ohjaavat opintojen suhteen tehtäviä valintoja. Jatkuvuus ja suunnitelmallisuus huomioidaan koko ajan suunnitelmia tehtäessä ja niitä tarkistettaessa. Tämä lisäopetuksen ydin, henkilökohtainen opintosuunnitelma laaditaan yhdessä ohjaavan opettajan kanssa. Oppilaat voivat halutessaan suunnitella valintojaan myös vanhempien, yläasteen opon, koulukuraattorin tai työvoimatoimiston ammatinvalintapsykologin kanssa. Valinnat perustuvat oppilaan tulevaisuudensuunnitelmiin: koulutuksessa painotetaan niiden arvosanojen korottamista, jotka vaikuttavat oppilaan opiskelupaikan saamiseen.

*”Sain valita ite mitä halusin opiskella, ei siinä mitään ongelmaa ollu.. Vähä paremmalla tai huonommalla menestyksellä.. Ois voinu olla jotakin lisää, mutta sitte se ois voinu käyvä nii raskaaks. Ja jos ois voinu olla välillä vähä ahkerampi.”*

(Raija)

Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma sisältää selvityksen tämänhetkisestä suoritusten tasosta. 10-luokalla tämä tarkoittaa, että oppilaan on pohdittava yläasteen päättötodistuksen arvosanojaan ja mietittävä, mitä niistä hän haluaa ja pystyy mielestään korottamaan sekä mitä arvosanoja opiskelusuunnitelmien suhteen kannattaa korottaa. Oppilaan on jo suunnitelmaa tehdessään tiedettävä, mille ammattialalle hän aikoo, sillä eri koulutuksiin pyrittäessä vaikuttavat eri oppiaineiden arvosanat. Toisen asteen koulutus suunnitelmia aletaan siis suunnitella jo lisäopetuksen alkaessa.

*"No siinä ny sitte oli justii että mitä numeroita korottaa ja sitte oli että mitä oli tavoitteita ja toiveita työharjoittelujen suhteen ja semmosia. Mää otin matikan, ruotsin, englannin, biologian ja fysiikan, mutta fysiikka oli vähä hankalaa ku sitä ei opetettu, ni mää otin uskonnon tilalle. "*

(Raija)

Objektiiviset kriteerit ovat opintosuunnitelman perusta. Oppilaan voi olla usein hankalaa itse arvioida, mihin kaikkeen hän pystyy. Usein oppilaat näyttivät valitsevan korotettaviksi niitä oppiaineita, mitkä todistuksen keskiarvon valossa olivat huonoimpia. Osa oppilaista tiesi kuitenkin, mitkä arvosanat vaikuttavat eniten tulevaisuudessa, joten heille valinnat olivat helpompia. Oppilaan kiinnostuksen kohteet (mieluiten lähiverkoston kanssa) on otettava vakavasti, sillä vuoden mittainen "rupeama" vaikkapa matematiikassa voi olla silkkaa tuskaa, mikäli kyseistä oppiainetta ja sen arvosanaa ei tunne tarvitsevana.

*"Niitä ehkä tarvii ja ne oli aika huonoja, kielet ja matikka oli huonoja ja biologia, mutta niitä sitte tarvii kuitenkin joskus.. Matikka oli kutonen ja kielet ja bilsa.. "*

(Keijo)

Oppilaat ovat kuitenkin sisäistäneet oppimisen tärkeyden, kuten edellisestä haastattelupätkästä ilmenee. Ehkä arvosanoja ei tarvita juuri kyseisellä hetkellä, mutta on opittu, että tulevaisuudessa niillä on suuri merkitys. Koska oppilaat ovat 10-luokalla vapaaehtoisesti, ovat he valmiita työskentelemään oman etunsa vuoksi ja uskovat koulutuksen ja opiskeluissa pärjäämisen tuomaan lisäarvoon elämässään. Vaikka

yläasteaika olisi kulunut paljolti muussakin ”touhussa” kuin opiskelussa, ollaan jälkeen päin valmiita käyttämään aikaa ja voimavaroja tilanteen parantamiseen. Koetaan, että tehtävä työ koituu omaksi parhaaksi.

*”Oon määhän nyt enemmän tykänny ku yläasteella. Saa parempi opetusta ja jaksaa kiinnostua... Varmaan kun ei nii paljo (useita oppiaineita) lueta ku yläasteella... Saa yksilöllisempää opetusta ku yläasteella, ku o pienempi ryhmä..”*

(Sanna)

Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat mahdollistavat sen, että oppilas voi keskittyä paremmin vain muutamaan valitsemaansa oppiaineeseen. Osalla oppilaista yläasteen opiskelu oli ”tyssänyt” siihen, että oma keskittymiskyky ei riittänyt tunti tunnin jälkeen tapahtuvaan oppiaineiden vaihtumiseen. Englannin tunnin jälkeen oli vaikea keskittyä kemian opetukseen, kun omat ajatukset pyörivät vielä edellisen oppitunnin teemoissa. Mikäli oppilaalla on vielä jokin erityinen oppimisvaikeus (edellisessä tapauksessa lievä lukihäiriö), ei oppimista tapahdu yläasteen järjestelyiden mukaisesti. Tällöin oppilaita helpottaa pienemmissä oppilasryhmissä tapahtuva opiskelu, jolloin jokainen oppilas saa henkilökohtaisempaa apua opettajaltaan.

Oppilaan tämänhetkisestä suoritusten tasosta tehtävä selvitys, erilaiset tavoitteet sekä tarvittavat erityisopetuspalvelut ovat Ikosen (1998, 216-231) mukaan niitä seikkoja, joita henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tulisi sisältää. Opiskelusuunnitelmaa on myös pystyttävä joustavasti muokkaamaan oppilaan tarpeiden ja edistymisen mukaan.

Oppilaat pääsivät tutustumaan sekä paikalliseen oppilaitokseen että lähipaikkakuntien opiskelupaikkoihin. Saarijärven seudulla ongelmana ovat pitkät matkat eri oppilaitoksiin. POKE:n maatalous- ja metsäopistolle on matkaa kymmenisen kilometriä, Äänekosken ammatilliseen oppilaitokseen puolestaan kolmisenkymmentä kilometriä. Oppilaitoksiin on kuitenkin hyödyllistä tutustua etukäteen, koska ”paikan päällä” oppilaat näkevät osan oppilaitoksen jokapäiväisestä todellisuudesta. Heidän on myös helpompi hakeutua sellaiseen oppilaitokseen, joka on jo valmiiksi tuttu. Tosin eräs oppilaista ilmoitti, että

hänelle on "aiivan sama" tunteeko oppilaitosta ennestään vai ei. Ammattioppilaitoksiin tutustumisen voisi parhaimmillaan järjestää siten, että oppilaat voisivat käydä suorittamassa vaikkapa yhden opintoviikon verran opintoja haluamallaan osastolla. Tällöin eri alojen työtavat tulisivat tutummiksi ja he voisivat orientoitua paremmin ammattialan arkeen. Tällaiset erityisjärjestelyt opintojen suhteen ovat täysin toteutettavissa 10-luokalla, kunhan ne palvelevat oppilaiden omia tarpeita. Omia uusia kokemuksiaan ja toiveitaan 10-luokan opiskelusta esitteli eräs oppilas seuraavasti:

*"Esim. autonhuoltokurssi suoritettuna kympillä... tai no joo... ei siinä joissain kappaleissa hirveästi oppinu kun osas ulkoa ne kappaleet... ja sitte oli hyvä ku oli enemmän suullista... Nii oli sitte EA1 ja kädentaitoja... Ja käytiin tutustumassa työkkärissä, ni tietää sitte... Se olis kiva että 10-luokka eroais kunnolla siitä yläasteesta... Voishan sinne ottaa jonku huumoripitoisen! ... Vaikka autonhuoltoa tai autokoulusta jotain juttua... "*

(Sanna)

Omatoimisuuteen kasvaminen on tärkeä oppimisen paikka. Monet nuorista ovat oppineet, että joku toinen hoitaa asiat heidän puolestaan. Tämä kieli myös luottamuksen puutteesta: ei uskota nuorten osaavan eikä oppivan hoitamaan omia asioitaan. Saarijärven lisäluokkalaisetkin olivat aluksi hieman "sormi suussa", kun he joutuivat itse soittamaan harjoittelupaikkoja itselleen tai sopimaan koepäiviä yläasteen kanssa. Toiset oppilaat puolestaan olivat huojentuneita, kun saattoivat itse päättää tekemisistään, sitoutua omiin päätöksiinsä ja ottaa niistä vastuun. Vaikka henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat tehdäänkin yhteistyössä, jää päävastuu niistä kuitenkin oppilaalle itselleen.

*"Mutta ite ne (HOPS:at) sai päättää, ja se oli kiva että sai ite päättää.. ja sitte ku ties että mitä tekee sen vuoden aikana, ni se selkeytti hirveästi ajatkskia ja sitte ei ollu semmosta ettei ois halunnu olla koulussa.. mut yläasteella taas, jos oli vaikka viikon pois koulusta, ni saatto tippua...yhtäkkiä voit olla pois vaikka kaks viikkoa ni ei tippunut mistää! Se oli hyvä selkeä järjestelmä, että semmoset tehtiin, vois toimia vaikka yläasteellaki.. "*

(Keijo)

Oppilaat ovat "sekalaista seurakuntaa", kuten yksi haastateltavista oppilaista totesi. Oppilaat ovat korottamassa päättötodistuksen arvosanojaan omista lähtökohdistaan, mikä aiheuttaa monta päänvaivaa. Yhden oppilaan matematiikan numero on viisi, eikä hän osaa vielä(kään) kertotaulua. Toisella oppilaalla matematiikka on seitsemän, ja pienellä vaivannäöllä hän saisi sen korotettua yhdeksäiseen. Matematiikan tunnit on järjestettävä siten, että kaikki saisivat sitä oppia mitä haluavat ja niin laajalti kuin tarvitsevat. 10-luokan pieni koko helpottaa opetusjärjestelyitä.

Creemersin (1994) mukaan koulujen saavuttamaa oikeudenmukaisuusastetta arvioidaan sen mukaan, miten paljon koulut voivat vaikuttaa oppilaiden lähtötason ja päättötason väliseen suhteeseen. Tämä hyvin laaja-alainen näkemys huomioi oppilaitten erilaisuudet. Mikäli oppilaan lähtötaso on alhaisempi kuin muiden, on opetuksen lähdeittävä liikkeelle tämän kyseisen oppilaan lähtökohdista. Lisäopetuksen henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat pyrkivät juuri tähän, että kunkin oppilaan henkilökohtaiset vahvuudet ja tarpeet kartoitetaan sekä heidän elinolonsa huomioidaan. Jokainen oppilas voi 10-luokalla lisätä tietojansa siltä osin kuin hänen omissa tiedoissaan ja taidoissaan ilmenee puutteita. Mikäli oppilaan suunnitelmat ja 10-luokalla hankitut taidot kohtaavat, voidaan lisäopetuksen sanoa olevan vaikuttavaa.

Oppilaiden henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat pyrkivät myös "tasoittamaan" oppilaiden välisiä tiedollisia ja taidollisia puutteita. Toiset yläasteen päättäneet oppilaat ovat toimineet yläasteen yleisten opintosuunnitelmien mukaisesti ja saavuttaneet ne oppimäärät, mitä yläasteen katsotaan tarpeelliseksi antaa. Tällaisten oppilaiden kohdalla lisäopetuksen tarvetta ei ole, mutta ne jotka "ovat jääneet jalkoihin" opinnoissa edettäessä, eivätkä ole "pärsjänneet", tarvitsevat lisää aikaa ja opiskeltaviin asioihin syvemmin perehtymistä. 10-luokan oppilaista osa koki saavuttaneensa toisissa aineissa sen mihin he itse katsoivat kykenevänsä, mutta heillä oli aukkoja toisten oppiaineitten kohdalla. Useimmiten matematiikka oli tällainen "aukkojenpaikkaamisaine". Siksi matematiikkaan uhrattiin myös paljon yhteistä aikaa. Oppilaat olivat kokeneet, että yläasteen matematiikan tunneilla opiskeluvauhti oli heille liian nopea, eikä opiskeltaviin asioihin ehditty palata, mikäli jotkin kohdat olivat jääneet "hatariksi" tai niitä ei oltu käsitetty. Oppilaat siis kokivat, että



lisäopetukseen käytetty vuosi ei ollut "mennyt hukkaan", vaan he olivat saaneet niitä tiedollisia ja taidollisia lisävalmiuksia, mitä he olivat kaivanneet.

#### *6.4 Koulu arvioi oppilaansa*

Erilaiset elämänpiirit tarjoavat aina uusia oppimisympäristöjä, joissa voi hankkia erilaisia tietoja ja taitoja. Ziehen (1991, 257-260.) mukaan nykyinen koulujärjestelmä ei kykene kilpailemaan näiden oppimiskokemusten kanssa. Oppilaiden kommunikaatiotaidot ja valikointikyvyn harjaannuttaminen sekä koulun oppisisältöjen ja nuorten eri elämänpiirien välisten yhteyksien löytäminen auttaisivat oppilaita oman kasvun tukemisessa ja syrjäytymisen ehkäisemisessä (Aittola, Jokinen & Laine 5/1994, 480). Nuori ihminen ei välttämättä ole kiinnostunut koulunkäynnistä, eivätkä hänen huonot kouluarvosanansa näin ollen helpota hänen tulevaisuuttaan. Epäonnistumiset ja heikko menestyminen esimerkiksi koulutyössä koetaan huonoutena. Onnistumiset puolestaan voisivat nostaa itsetuntoa ja itseluottamusta. Pirttiniemi (2000, 60-61) katsoo koulutusmotivaation katoamisen johtavan syrjäytymiseen.

Esimerkiksi Puurula (1995, 53-58) ilmaisee myös kansainvälisten kouluvertailujen osoittavan, että kokemusperäinen, tekemiseen pohjaava opiskelu on Suomessa vähäistä. Oppilaat kokevat kouluopetuksesta puuttuvan aktiivisuuteen ohjaavat elementit. Myös erilaiset ja vaikeat oppilaat saatetaan syrjäyttää helposti. Komonen (1991, 258) epäilee koulutyön sisältöjen sekä opetusmuotojen vaikuttavan kouluvastenmielisyyden syntyyn. Kaikille oppilaille ei pidä tarjota samoja oppisisältöjä samoin tavoin, koska oppilaiden elämäkerralliset kokemukset ovat hyvin erilaisia. Tolonen (1999, 7) toteaa koulun olevan yhteisö, jossa kohtaamisissa arvioidaan itseä muiden kautta. Koulu tekee yksilöistä kuuliaisia ihmisiä, josta kuuliaisuudesta tietenkin palkitaan esimerkiksi hyvillä arvosanoilla, kuukausipalkalla tai sosiaalisella arvonnalla.

Oppilaat saivat korottaa 10-luokalla arvosanojaan henkilökohtaisten suunnitelmien mukaan. Vähimmillään oppilailla oli oppiaineita kolme, mutta sinnikkäimmillä oli kuusikin oppiainetta. Arvosanojen korottamisen kriteerit olivat samat kuin yläasteellakin. Koenumero vaikutti yhdessä tuntiosaamisen kanssa lopulliseen arvosanaan. Esimerkiksi Keijo muistelee opiskelemissään aineita ja sitä, miten hän sai niitä korotettua:

*”Mää korotin äidinkieltä kutosesta ysiin... Mähän tiesin että mulla on lahjoja äidinkieleen, mutta se oli yläasteella vetkutusta ja oli ihan hyvä ottaa siitä sitten hyvä numero ja sitte määhän korotin, korotinkohan määhän matikkaa seiskasta kasiin ja sekin on semmone tärkeä aine joka jutussa, ei tee ikinä pahaa vaikka sitä opiskelis enemmänki... Englantia seitsemästä kasiin ja sekin on ihan hyvä taito osata sitä englantia, ja ja, musiikin sain vitosesta kasiin.”*

(Keijo)

Keijo siis korotti äidinkieltä numeron kutosesta ensin kahdeksaiseen, ja kevätarvosteluun mennessä numero nousi yhdeksäiseksi. Keijolla oli ollut koko yläasteen ajan hyvä äidinkielen numero, mutta yhdeksännellä luokalla hän omien sanojensa mukaan ”lakkasi opiskelemasta”. Syyksi Keijo mainitsee kotilojen sekavuuden sekä tästä aiheutuneen oman riitaisen mielialansa. Hän joutui koulussa muutaman opettajan silmätikuksi, eikä halunnut ”alentua käyttäytymään sen paremmin”, koska oli jo saanut huonon maineen. Matematiikan numeronsa hän sai nostettua seitsemäisestä kahdeksaiseen ja käytti matematiikan opiskelemiseen paljon aikaa ja vaivaa. Musiikin numero oli tipahtanut yhdeksännellä luokalla viitoseen, koska Keijo ”lintsasi” useimmilta musiikin tunneilta eikä tehnyt esimerkiksi tutkielmaa. Opiskeltuaan 10-luokalla musiikin teoriaa sekä musiikin historiaa ja opeteltuaan soittamaan muutaman soinnun kitaralla, hän korotti numeronsa kahdeksaiseen. Englannin numeron korottaminen vaati sinnikästä kieliopin kertaamista. Keijo tuskastuikin jossain vaiheessa koko englannin opiskeluun ja aikoi jättää sen kesken, koska sai melko huonon arvosanan syksyn kokeissa. Hän piti opiskelussa taukoa muutaman viikon ja päätti sitten aikansa jatkailtuaan kuitenkin ryhdistäytyä. Työnteko tuottikin hienon tuloksen.

*”Ne on noussu ihan hyvin... Matikka 'ja ruotsi nous kasiin (kuutosesta), enkku nous seiskaan ja uskonto nous seiskasta kasiin.. No se biologia ei noussu! Sekin varmaan siks ku mä en tehny kotona mitään sen eteen.. Sitte tuli koe ja sitte edellisenä iltana alko että vois varmaan vähän kattoo.. Se jäi vähä niinku sinne..”*

(Seija)

Oppilaat pystyivät melko tarkasti analysoimaan omien arvosanojensa nousua. Kukaan ei odottanut, että arvosanat nousisivat ”itsestään”, vaan vain ahkeroinnin ja pitkäjänteisyyden avulla. Vaikka oppilaat pääsääntöisesti jaksoivat ahertaa sekä tunneilla että lukien kotona ennen kokeita, saattoi ote kirvota juuri ennen tärkeää koetta, kuten Seija kertoi. Silti oppiaineen arvosanaan oltiin tyytyväisiä, koska tiedettiin saavan sitä mitä oli ansaittu.

Osa oppilaista jaksoi työskennellä ahkerasti sekä koulutunneilla että kotona, mutta toisten kohdalla kävi niin, että koulupäivän aikaan työskenneltiin reippaasti, mutta läksyjen tekeminen ”jäi sikseen”. Tavallaan oli kyse alisuoriutumisesta, sillä oppilaat saattoivat itsekin myöntää pystyvänsä enempään kuin mitä olivat tehneet. Reaaliaineita oppilaat lukivat pääsääntöisesti kotona, saivat neuvoja annettuihin esseetehtäviin ja kirjoittivat niitä koulupäivien aikaan ATK-luokassa. Vaikka oppilaita muistutettiin kotitehtävien tekemisen tärkeydestä, saattoi käydä niin, että oppilas huomasi keväällä (hieman surullisena), että aikaa olisi kannattanut uhrata hieman enemmän koulunkäyntiin.

*”No mä en oo tehny kotona senkään eteen (matikka) töitä.. Yhtään mitään, mutta kaikki mitä koulussa on ni... ni että siks ois voinu ottaa enemmänki aineita..ku en mä oo tehny ku uskontoa kotona. ni en mä oo tenhy ruotsin ja matikan eteen yhtään mitään kotona. Mut sitte ku täällä käyvään kaikki niin perusteellisesti läpi ni siinä ei jotenki voi vaan olla oppimatta!”*

(Ilkka)

Oppilaan oma käsitys oppimisesta on tietenkin tärkein 10-luokan arvioinnin mittari. Vaikka oppilaat ymmärtävät hyvien arvosanojen tärkeyden yhteishaun opiskelupaikkoihin pääsemiseksi, ovat he pitäneet tärkeänä muutakin oppimista ja tekemistä. Osa oppilaista

tiesi, mihin saavutuksiin he pystyisivät halutessaan, mikä kuvastaa heidän realistista käsitystään omista taidoistaan ja kyvyistään. Nuoruusiässä yksi vuosi on pitkä aika, jolloin kehitystä ja kasvamista ehtii tapahtua paljonkin. Paitsi oppimisen ohjaaja, myös oppilaat itse huomasivat itsessään tapahtuneen muutoksen, jota he osasivat aivan oikein pitää kypsymisenä ja omaan itseensä sekä kykyihinsä tutustumisena.

*"Arvosanat nous ja mä oon nyt tyytyväinen mun todistukseen, kummää tiesin että mä voisin semmosen todistuksen saahaki. No se nous, ja sitte oli näitä työharjotteluja ja selkis silleen että mitä oikeasti haluaa. Ja kympillä pääs tekemään kaikkea muutaki semmosta luovaa.. Pääs kirjottamaan Sampolehteen, ni jos mä en ois ollu kympillä ni en ois välttämättä päässy. Kasvatti! Vähä!... Oon ihan tyytyväinen, että kävin sen."*

(Keijo)

Oppilaita arvostellaan tuntiosaamisen ja koetulosten perusteella. Koska numeroarvostelut kirjoitetaan vain kahdesti vuodessa, on itsearviointista hyötyä opiskelulle. Oppilaat joutuvat koko opiskelunsa ajan miettimään, mitä ovat tekemässä. Todistusarvosanat eivät tällöin tule "yllätyksenä". Itsearviointi opettaa oppilaita myös itsetuntemukseen, koska näistä itsearvioinneista saa ohjaavalta opettajalta palautetta. Usein arvioinnit "osuvat yksiin", mutta toiset oppilaat joko aliarvioivat itseään ja omia taitojaan tai sitten elävät haavemaailmassa eli arviointi on hakoteillä suhteessa todellisuuteen.

*"Jokaisesta aineesta on joku oppilas tehny itsearvioinnin itelleen, jotka joillaki on realistisia ja joillaki epärealistisia.. Hirmu paljon ne varsinkin tytöt aliarvioi itteään ja pojat taas arvioi yli omien taitojensa. Ja niistä kyllä huomaa että tosi rehellisesti ne arvioi, ku piti laittaa että mitä kotona tekee, nii oli laittanu että empä oo kotona tehny juuri mittään että siinä keväällä pitää parantaa. Ne aika hyvin osaa sanallisesti arvioida, mutta sitte jos pitää joku numero.. nii ei se sitte ookkaan nii helppoa."*

(Ohjaava opettaja)

Korpisen (1990, 89-90) tutkimuksessa yläasteen oppilaiden minäkäsityksestä ilmeni, että vain vajaa puolet oppilaista kokee itsensä ”tarpeeksi hyväksi” yhdeksännen luokan päättyessä. Hän huomasi myös tyttöjen itsearvostuksen olevan alhaisempi kuin poikien itsearvostuksen, vaikka tyttöjen koulunkäyntimotivaatio on korkeampi ja suhtautuminen koulun on myönteisempi. Ainakin tämän tutkimuksen valossa näytti siltä, että koulunkäyntiin liittyvä itsearvostus ja koko koulunkäyntiin innostuneisuus laskevat siirryttäessä seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle. Korpisen mukaan on kyse koulun sisäisen elämän puutteellisesta vuorovaikutuksesta. Tämä voi pahimmillaan olla estämässä uusien oppimiskokemusten vastaanottamista.

Pietarinen (1999, 271-274) huomasi tutkimuksessaan, että oppilaiden arviot omista vahvuuksista sukupuolittaiset erot korostuivat. Tytöt kykenevät hänen mukaansa poikia selvemmin arvioimaan sekä ala- ja yläasteen nivelvaiheessa että peruskoulun päätösvaiheessa omia vahvuuksiaan. Tutkimustulosten perusteella nuoren siirtymän ja sopeutumisen onnistuneisuus liittyy sekä institutionaalisiin että kehitysvaiheellisiin tekijöihin. Nuoren elämäntilanne on se tekijä, mikä lopullisesti sanelee onnistumisen tai epäonnistumisen. Pietarisen tutkimuksessa yläasteikäiset kokivat opettajan roolin ja hänen antamansa tuen tärkeäksi. Samoin on opettajan merkitystä painottanut Nikki (1995, 25-30). Opettajan tehtävänä on helpottaa koululaisten keskinäistä vuorovaikutusta sekä hänen itsensä ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Opettajalla on oltava valmius kehittää luokan sosiaalista ympäristöä niin, että sekä tiedollinen että sosiaalinen kehitys mahdollistuu. Sekä opettajien että vanhempien tulisi vastata nuorten asettamiin haasteisiin.

### *6.5 10-luokka helpottaa toisen asteen koulutukseen hakeutumista*

10-luokka on oppilaille ”jatkoaika”, jonka aikana he voivat tarkentaa opiskelusuunnitelmiaan, tutustua eri ammattialoihin työharjoittelujaksoilla sekä tutustua erilaisiin tarjolla oleviin toisen asteen koulutuksiin. Ammatilliset valmiudet eivät ole yläasteen päättäneille oppilaille välttämättä kehittyneet tarpeeksi, jotta he osaisivat tehdä päätöksiä tulevan ammattinsa suhteen. Lisävuosi auttaa myös kypsymisessä ja kasvamisessa kohti aikuisuutta. 10-luokka voi parhaimmillaan olla ponnistuslauta tulevaisuuteen selventäen nuoren heikohkoa itsetuntemusta.

Nuorten ammatillisia valmiuksia ja heidän työelämään sopeutumistaan pyritään helpottamaan yläasteen TET-jaksoilla (työelämään tutustuminen). Tosin nämä TET-jaksot ovat sangen lyhyitä, kuten K:kin haastattelussaan totesi. Kurikan ammattikoulussa etsittiin selvitystyön avulla (1995) erilaisia keinoja, joilla ammatilliseen koulutukseen hakeutumista voitaisiin edistää. Peruskoulun oppilaat tulivat TET-jaksoille ammatilliseen oppilaitokseen ja kokivat tämän jakson erittäin hyväksi väyläksi tutustua sekä varsinaiseen oppilaitokseen että opiskeluun siellä. Osalle oppilaita annettiin mahdollisuus pitkäkestoisiin TET-jaksoihin, jolloin ammattioppilaitoksessa vierailtiin kerran viikossa koko yhdeksännen luokan ajan. Tällöin kaikki opetusosastot tulivat tutuksi, mikä puolestaan selkiytti oppilaiden ammatillisen kuvan kirjoa. Tutustumisjaksoilla oppilaat saivat valmistaa itselleen jonkin tuotteen joka osastolla, mikä tutustutti työhön ja motivoi oppilasta. (Pentti Lintala 1995, 141-146)

10-luokan oppilaat kävivät tutustumassa lähipaikkakunnilla sijaitseviin oppilaitoksiin. Pitkien välimatkojen vuoksi kyseeseen tulevat vain ne oppilaitokset, joihin oppilaat enimmäkseen hakeutuvat Saarijärveltä toisen asteen opintoihin. Varsinaisia opintojaksoja ei muissa oppilaitoksissa suorittanut kuin yksi oppilas, joka otti opintoihinsa Tarvaalan maatalousoppilaitoksessa järjestetyn hevostalouskurssin. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa puitteissa hän luki kyseisen kurssin ajan yksin valitsemiaan

oppiaineita ja kävi suorittamassa kokeita samassa aikataulussa kuin muutkin 10-luokan oppilaat.

Työharjoittelut avartavat käsitystä eri ammattialojen arjesta. Työharjoittelujaksoilla voi myös solmia suhteita eri työnantajiin. Oppilaita kehoitettiin kysymään myös kesätyöpaikkaa itselleen harjoittelupaikoista, ja muutama oppilaista saikin palkallista työtä kesäksi. Työnantajat ottavat mieluummin sellaisen työntekijän palkkalistoilleen, joka tuntee työpaikan tehtävät jo valmiiksi.

Eräät oppilaista kokivat työharjoitteluja olleen liikaa. Osaltaan syynä saattoi olla se, että Saarijärvi on kovin pieni paikka ja työharjoittelupaikkoja oli välillä vaikea löytää. Tähän vaikuttivat myös yläasteen TET-jaksot, jolloin työpaikkoihin oli jonossa useampia halukkaita. Toisten oppilaiden mielestä työharjoitteluja saisi olla jopa enemmänkin. Varsinkin sellaiset oppilaat, jotka eivät ole kovin orientoituneita ”pulpetissa istumiseen” perinteisten oppituntien mukaan olivat varsin halukkaita työharjoittelun pidentämiseen. Työssä oppiminen olisi heille paras oppimisen paikka.

*”Toimintakeskuksessa just sosiaali- ja terveysala... On päässy sinne minne on halunnu.. On saanu tutustua niihi aloihi, ja sillee.. Saanu kokemusta siitä työstä... Hirveän hyvin antaneet mahdollisuuen.”*

(Seija)

Myös työelämän säännöt tulevat tutuiksi kaksiviikkoisten työharjoittelujaksojen aikana. Työharjoittelu motivoi teoriajaksojen opintoja ja antaa oppilaille realistisen käsityksen siitä, mitä palkkatyö pitää tuleman. Oppilaat rohkaistuivat itse kysymään harjoittelupaikkoja, vaikka heitä aluksi kyseinen seikka ”hivittikin”. Tämä omien asioiden hoitaminen koettiin kuitenkin erittäin hyödylliseksi, koska oppilaat tiesivät joutuvansa vastaaviin tilanteisiin tulevaisuudessakin. Osa aristeli ottaa vastuuta omien asioidensa hoitamisesta. Oppijan valmius omaksua, ymmärtää ja käyttää tietoa on yksi 10-luokan tavoitteista. Nuoret pitäisi saada kasvattamaan toinen toisiaan. Se edellyttää yhteistoiminnallisten menetelmien käyttöä. Tällöin tuetaan itseilmaisua ja ohjataan kriittiseen ajatteluun ja

ongelmanratkaisutaitoihin. Yhteistoiminnallisuus lisää yhteisvastuuta: kehittää sosiaalisia, tiedollisia ja vuorovaikutustaitoja. Kun nuorella on vastuuta omasta oppimisestaan, hän joutuu suhtautumaan vakavasti toimintaansa, tietää tarkemmin mihin on pyrkimässä ja mitä oppimassa.

*"Minä itse soitin ja menin kysymään! Siellä 10-luokalla sai semmostaki, että näin kun toimit ni voit saada harjottelupaikan, saat ehkä helpommin työpaikanki. Että kannattaa mennä itse reippaasti juttelemaan ja kysymään.. Itse kysyttiin, niillä se kuuluu ollaki! Pelotti ihan hirveästi, mutta loppujen lopuksi oli kauhean tyytyväinen, ku joutu itse menemään! Ku ei semmosiin tilanteisiin hirveästi joudu, ni oli iha hyvä..."*

(Mirja)

Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen motiiveina ovat Jahnukaisen (1997, 86) mukaan epäonnistunut alavalinta sekä ongelmat opettajan kanssa. Yksi 10-luokkalainen oli ollut valitsemassaan oppilaitoksessa viikon ennen lisäopetukseen siirtymistä, mutta ei ollut viihtynyt paikkakunnalla. (Paikkakunta oli suurempi kaupunki kuin Saarijärvi ja siellä oli paljon ruotsinkielisiä, kuten Helena haastattelussaan kertoo). Myöhemmissä vaiheissa keskeytykset johtuvat useimmiten ulkoisemmista seikoista, kuten rahapulnan aiheuttamasta työelämään siirtymisestä sekä asuntolaelämän "kestämättömyydestä" tai jatkuvasta matkanteosta opiskelupaikan ja koulutuspaikan välillä.

Koulujen jälkiseuranta yläasteen jälkeen perustuu yhteishakutilastojen yhteenvetoihin: Siitä selviää, kuka ei ole päässyt tai edes hakeutunut toisen asteen koulutukseen yläasteen jälkeen. Tosin koulutuksen keskeyttäminen ei näy näistä tilastoista. Keskeyttäjät näyttävät jäävän väliinputoajiksi, koska he eivät ole vielä 17-vuotiaita eivätkä näin ollen ole myöskään työvoimatoimen tiedossa. Työmarkkinatukeen he ovat oikeutettuja vasta 17-vuotiaita täytettyään.

10-luokan ohjaava opettaja on seurannut oppilaidensa sijoittumista koulutukseen sekä ohjannut heitä työharjoittelupaikkoihin, mikäli he eivät ole päässeet opiskelemaan tai ovat



keskeyttäneet opintonsa. Yhteistyötä ammatillisten oppilaitosten kanssa pitäisi kehittää. Toisille oppilaille on erittäin vaikeaa orientoitua ammatillisiin opintoihin ja he ovat riskiryhmä opintojen keskeyttämisen suhteen.

Juhani Pirttiniemi puhuu yhteishaussa hakemisinnoikkeudesta sekä yhteishaussa onnistumisesta. Mielestäni nykyään ei ole oikeutettua käyttää termiä innoikeus yhteishaun yhteydessä, koska yhteishaku on muuttunut "pakkohauksi" tai "hakupakoksi". Tämä johtuu työvoimalainsäädännön muuttumisesta, sillä nuori ei ole enää velvoitettu saamaan työmarkkinatukea, jollei hän ole hakenut yhteishaussa vähintään viiteen eri opiskelupaikkaan eli ollut aktiivisesti mukana edistämässä koulutustaan. Yhteishaussa onnistuminen puolestaan on kiinni hyvistä arvosanoista. Osaltaan yhteishaussa onnistumiseen vaikuttaa myös se, onko nuorella ylipäättään ollut realistisia hakutoiveita. Osa ammatitaidottomista nuorista on "onnistuneesti" hakenut nimenomaan sellaisiin oppilaitoksiin, minne heidän arvosanansa ei kertakaikkisesti riitä. On siis haettu yhteishaussa, koska on ollut pakko hakea, mutta alun perinkään tarkoitus ei ole ollut päästä opiskelemaan. Ei siis riitä, että 10-luokkalaiset hakevat yhteishaussa lakisääteisiin viiteen opiskelupaikkaan, vaan opiskelupaikan hakemisen on oltava aitoa ja motivoitua.

Kuten Meriläinen (1996, 118) esitti, että ammatinvalinnan ohjausta tarvitaan lisää. Tämä tuli selvästi ilmi myös 10-luokkalaisten toiveissa. He kokivat itse, että heillä on epäselvä ja hatara kuva eri ammattialoista. 10-luokka on tältä osin täyttänyt sen tehtävän, mikä opetussuunnitelmaankin on kirjattu. Sekä runsaat työharjoittelujaksot että eri ammattialojen työntekijöiden vierailut ovat tuoneet oppilaille syvällistä lisätietoa ja selkeyttänyt heidän tulevaisuuden suunnitelmiaan. Tämä puolestaan ehkäisee keskeyttämisiä toisen asteen koulutuksessa. Myös ammatillisten oppilaitosten ja peruskoulun välistä yhteistyötä on lisättävä, sillä uuteen oppilaitokseen on helpompi mennä opiskelemaan, mikä oppilaalla on edes jonkinlainen kuva opiskelujärjestelyistä sekä oppilaitoksesta fyysisenä paikkana.

## 6.6 10-luokka koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisijänä

Roosin (1987) mukaan ihmisen henkiset voimavarat ja tunne itsen kokonaisesta eheydestä kuvaavat sisäistä elämänhallintaa. Ulkoisella elämänhallinnalla hallitaan itsestä riippumattomia, odottamattomia tekijöitä. Ihmisen elämää ohjaavat omat päämäärät ja tavoitteet, hänen itsetuntemuksensa. Se muuttuu ja uudistuu elämäkokemukseen myötä. Itsetuntemus ohjaa yksilöä hänen käytöksessään ja valinnoissaan. Elämänhallintaa voidaan tukea elämän eri vaiheissa eri tavoin, mutta parhaimmillaan se liittyy kokonaisvaltaiseen, syrjäytymistä ehkäisevään tukemiseen. Ongelmatilanteita ei irroteta muusta elämästä, vaan mahdollisuuksia tarjotaan siihen elämänvaiheeseen, mitä nuori elää. (Hämäläinen 1996, 36). Yläasteikäisellä nuorella on useita irrottautumisen hetkiä ja siirtymävaiheita, joissa kaikki eivät ”pärijää” omin avuin. Muuttuviin olosuhteisiin sopeutuminen voi olla kovin vaikeaa, mikäli itsetuntemus ja elämänhallinta ovat puutteellisia. Kaikki osa-alueet vaikuttavat kiistattomasti toisiinsa. (vrt. Rauhala 1992, 9-10.) Yhteistyöllä vanhempien, ystävien, nuoriso- ja sosiaaliviranomaisten kanssa saavutetaan tuloksia paremmin.

Kysyin oppilailta, mitä he ovat pitäneet 10-luokalla opiskelun parhaina puolina sekä sitä, miten he kokivat lisäopetuksen eroavan yläasteen opiskeluista. Kouluilmapiirin vaikutus myös esille opiskeluun suhtautumisessa, sillä useimmat haastateltavista katsoivat pienryhmässä työskentelyn innostavan opiskeluun. Koska 10-luokka on vapaaehtoinen, sanoivat useat oppilaat jopa ”ihmetelleensä” sitä että aamulla tuli lähdettyä kouluun, vaikka se ei pakollista olisi ollutkaan. 10-luokan ohjaavana opettajana toimi vain yksi henkilö, mikä koettiin myös hyväksi ja turvalliseksi. Ilmeisesti oma luokka toimi tärkeänä ”opintojen ohjaajana”, sillä kukaan haastateltavista oppilaista ei pitänyt pienryhmää haitallisena tai epämukavana.

*”...Ku yläaste on pakollinen. Tuolla taas ei kukaan pakota, saatto millon vaan ite lopettaa, aika lailla ihmiset kuitenkin opiskeli.. sillä lailla aika järkevää käyvä tunneilla, ku ite saa valita.”*

(Raija)

Koulujen ilmapiirin parantaminen auttaa myös oppilaita viihtymään paremmin opinnoissaan sekä helpottaa mahdollisten ongelmien esiintuloa ja niihin puuttumista. Pirttiniemi (2000, 118) painottaa koulun kyllä toteuttavan opetussuunnitelmaa, mutta oppilaiden myönteinen kannustus on jäänyt vähäiseksi. Koulutusmotivaation katoaminen voi johtaa syrjäytymiseen, sillä ne, jotka ovat jääneet koulutuksen ulkopuolelle eivät ole pitäneet peruskoulua tärkeänä. Tätä koulutuksesta syrjäytymistä ei ole paljonkaan tutkittu. Koulu on kuitenkin suuri osa nuoren arkipäivää. Poissaolot, koulun keskeyttäminen ja kouluallergia eivät helpota oppimista.

Oppilaiden aiemmat koulukokemukset voivat olla niin negatiivisia, että opiskelu on ”tyssännyt” siihen, ettei kerta kaikkiaan uskota omaan oppimiskykyyn. Tämä tuli hyvin ilmi matematiikan tunneilla, jolloin oppilaat sanoivat jo etukäteen, ettei esimerkiksi prosenttilaskuja voi oppia. Tähän ”oppimisen mahdottomuuteen” liittyi selkeästi myös se, ettei opittavia teemoja osattu kytkeä jokapäiväiseen elämään, eli oppilailla ei ollut selkeää kuvaa vaikkapa prosenttilaskujen käytöstä palkkatulon veroprosentin laskemisessa. Mikäli opiskeltavat asiat ovat ”kaukana jokapäiväisestä todellisuudesta”, ei oppilaalle synny tarvetta opiskeluun. Oppilaat näyttävät kaipaavan lisää uskoa omiin kykyihinsä. Alkuvuodesta he eivät usko oppivansa matematiikka, koska se on niin vaikeata. Lukuisten vakuuttelujen (ja tiukan opiskelun) jälkeen matematiikan olevan ”ihmisten asiaa, ihmisten ajattelemaa” he oppivatkin. Kokonaisuuksien hallinta näyttää olevan oppilaille kovin vaikeaa. He lukevat kokeisiin jumittuen yksityiskohtiin. He tankkaavat pikkuseikkoja ulkoa, mutta eivät lukiessaan välttämättä tiedä mitä ovat opettelemassa. Tämä sama näkyy esimerkiksi matematiikassa: oppilas on opettelevinaan erotusprosenttia, mutta ei muista samanaikaisesti, että yhteen litran maitopurkkiin mahtuu kymmenen desimittaa maitoa.

Yläasteaikojaan muistellessaan osa oppilaista sanoi suhtautuneensa koulunkäyntiin ”miten kuten”, eli he olivat tehneet sen mitä viitsivät, mutta tiesivät, että olisivat pystyneet parempaanakin. Kysyessäni syytä tähän alisuoriutumiseen, he eivät osanneet sanoa mitään sen kummempaa syytä - eivät vain olleet viitsineet tehdä sen enempää.

Itse en ole vielääkään lakannut ihmettelemästä oppilaitten huonoa osaamista. Esimerkiksi kertotauluja ei ole opittu yläasteella, ne on autuaasti unohdettu tai niitä ei uskota tarvittavan, koska ”laskukoneet on keksitty”. Pilkkusääntöjä on selvästi opeteltu, koska pilkkuja laitetaan lauseisiin, mutta ne voivat olla aivan yhtä hyvin mutta - sanan jälkeen kuin sitä ennenkin. Hädin tuskin viitosen oppilaat osaavat esittäytyä ruotsiksi, vaikka ovat kuitenkin opetelleet kieltä kolme vuotta. Onko niin, että kun oppimiskynnys on tullut liian korkeaksi, eivät oppilaat halua oppia enää mitään. Ensimmäisenä vuonna huomasin, että vaikka oppilas ei osannut laskea x-laskuja (siis yhtälöitä, mikä on kamalinta ja turhinta mitä maa päällään kantaa, sanoivat useat oppilaat), hän pystyi niistä osan oppimaan pakon (eli kokeen) edessä viidessätoista minuutissa. Oppimiskynnyksen ylittäminen on tärkein tehtävä 10-luokan opiskeluissa. Oppilaitten olisi uskottava, että matematiikkakin on kaikkien opittavissa (mikäli kyseessä ei ole jokin varsinainen oppimisvaikeus). Joistain opiskeltavista asioista on tullut oppilaille ”kammotuksen paikkoja”, eivätkä he usko koskaan haluavansa kyseisiä asioita - oppimisesta puhumattakaan!

*”Sain tosi paljon ohjausta ja tukea.. Ja siiks toisekseen, ni meillä oli semmone mukava opettaja, se sitte vähä sano, että...jos jollaki oli vaikka vitonen äidinkieli, ni se sano, että vaikket sää tykkääkään, ni kyllä sun kannattaa korottaa. Mutta ite ne sai päättää, ja se oli kiva että sai ite päättää. Ja sitte ku ties että mitä tekee sen vuoden aikana, ni se selkeytti hirveästi ajatuksia ja sitte ei ollu semmosta ettei ois halunnu olla koulussa..”*

(Mirja)

”Päivät pääksytysten” oppilaiden kanssa oleva henkilö oppii tuntemaan oppilaansa huomattavan tarkkaan. Myös oppilaat tutustuvat opettajaansa monipuolisesti, ei vain ruotsin kieliopin tai prosenttilaskujen kannalta. Mikäli opettajan kanssa ei tule toimeen, ei auta odottaa oppiaineen vaihtumista, koska sama henkilö on ”vastassa” seuraavallakin tunnilla. Opettaja oppii tunnistamaan niin oppilaiden huumorintajun kuin ”lintsaustavatkin”. Yksi haastateltavista sanoikin, että ”kyllähän sitä samaan naamaan ehtii

kyllästyä". Vaikka haastateltava sanoikin tämän puolileikillään, on hänen sanoissaan totuuden häiväkin.

Laine (1997, 111-115) katsoo koulun opettajien auktoriteettimallin tuottavan eniten ongelmia oppilaitten kanssa. Perinteinen kuuliaisuusoleetus näyttää "eläneen aikansa", ja opettajien on "ansaittava" oppilaittensa huomio. Avoin vuorovaikutuksellinen suhde ei kukoista, mikäli käytetään yläpuolista käskyttämistä. Alentuva suhtautuminen nuoriin aiheuttaa koomista jäljittelyä ja naureskelua, mikä vie auktoriteetin viimeisetkin rippeet. Myös opettajat itse ovat alkaneet suuntautua kohti tasavertaisempaa suhdetta oppilaisiin (esim. Kauppila ja Tuomainen 1996).

10-luokan oppilaat ovat usein kokeneet yläasteen opettajat "vieriksi" itselleen. Kyseessä voi olla Willisin (1977) mukaan työläisluokan lasten vastalause "paremmin toimeentulevia" vastaan, mikä ruumiillistuu jakkupukuihin ja solmioihin. Yläasteen luokat ovat niin suuria oppilasmääriltään, että opettajien on mahdotonta ehtiä huomioimaan kaikkia oppilaitaan henkilökohtaisesti. "Maan hiljaisimmat" jäävät usein äänekkäämpien jalkoihin. Opetettava oppiaine on kuitenkin se, mihin on keskityttävä, vaikka oppilailla olisi millaisia oppimista haittaavia ongelmia.

Enemmistö toisen lukuvuoden oppilaista oli "kilttejä oppilaita" eli he olivat olleet näitä "maan hiljaisia". Silloin tällöin he ovat tietysti tehneet "sitä sun tätä" sopimatonta. Jokin kummallinen jaksamattomuus oppilaita on kuitenkin vaivannut:

*"Mitä mä oon kuullu, ni kaikkiha ne on sanonu ettei ne jaksanu tehdä yläasteella mitään. Että opettajat aina mössi että nyt pihalle. Ja koulunkäynti meni ihan penkin alle monella, ja ovat sanoneet, että ei oo kiinnostanu yhtään ja paljon ovat lintsanneet. Mutta nyt ei oo minun mielestä ollu mitään käyttäytymisongelmia kun tämän yhen tapauksen kanssa, joka on krooninen!! Että tosi hyvin käyttäytyvät tunneilla. Lintsausta on tosi vähän. Ja ovat suurin osa äärettömän tosissaan korottamassa numeroita. Se on minun mielestä ilo! Mutta enhän mä olis uskonu ku mä näin niitä oppilaita, ni nehä näytti kaikki syksyllä tosi kilteiltä... Mutta mitä*

*mää oon nyt kuullu .. ni eihän ne oo ollu koulussakaan aina, ni on tosi hauska kuulla niitten toilailuja!"*

(Ohjaava opettaja)

Eräs haastatelluista oppilaista väitti yläasteella opiskelun olleen kovin "lapsellista". Hän koki tämän loukanneen omanarvontuntoaan. Tämä kielii myös siitä, että oppilaita ei yläasteella ehditä huomioida yksilöinä. Luokkakoot ovat suuria ja oppitunnit kuluvat oppiaineen oppimäärien opiskeluun. Luokanvalvojien ja oppilaan ohjaajien tunteja on vähän, eivätkä oppilaat saa ääntään kuuluviin, paitsi osaamalla englannin epäsäännöllisiä verbejä loistavasti. Samainen oppilas koki tulleen kohdelluksi epäasiallisesti, koska häntä verrattiin yläasteella aiemmin opiskelleeseen veljeensä. Itse asiassa kyseessä ei ollut edes vertailu, koska haastateltava oli heti "otettu hampaisiin", koska veli oli aikanaan aiheuttanut monenlaistakin hämminkiä, ja Kirsin oletettiin toimivan samaten. Hänen ei annettu omasta mielestään olla oma itsensä, koska määritelmät häntä varten olivat jo valmiina:

*"Yläasteen opiskelu on ehkä liian paljon ala-astemaista, että että... Kyllähä siellä vois vetkuttaa nii paljo ku haluais ja oppivelvollisuus ku päättyy ni sitte ... Pitäsi ottaa enemmän niinku aikuismaisesti ihmisiä siellä! Ja sitte asennekysymykset on ongelmana opettajilla.. Jos siellä on ollu vanhempaa perhettä aikasemmi ni siellä saatetaan ottaa tämmösiä niinku ennakkoluuloja.. Yläasteella on muute ihan hauska opiskella, mutta siellä on sitte ne pakolliset rutiinit että.. Paljon turhaaki.."*

(Mirja)

Osa oppilaista on tuntunut jäävän jälkeen heille sopimattoman etenemisnopeuden vuoksi. Esimerkiksi matematiikan tunneilla ei ole ehtinyt syntyä myönteisiä oppimiskokemuksia, jolloin oppilaat ovat antautuneet tappiomielialalle ja "lyöneet kaiken lössiksi" tai uskoneet että ovat hieman liian typeriä oppimaan matematiikkaa sen paremmin.

*"Nimittäin ne opettajat menee hirveätä vauhtia niillä tunneilla...Matikka oli esimerkiksi semmonen että ku oppi yhen asian ni sitte tuli heti uus asia että se vanha asia unohtu..fysiikka oli toinen! "*

(Raija)

Esimerkiksi Katja "lintsaili" yläasteella paljon, eikä jaksanut oikein kiinnostua monestakaan opiskeltavasta aineesta. Hän ei pitänyt siihen aikaan kirjojen lukemisesta, vaikka muuten pärjäsikin hyvin äidinkielessä. Yksikin vastenmielinen aihe jossakin oppiaineessa voi saada koko kyseisen aineen opiskelun romahtamaan. Mikäli jokin seikka ei tunnu itsestä tärkeältä, voi koko oppiaineen opiskelu tyssätä siihen. Tämä saattaa olla vain murrosikäisen vaikeuteen liittyvä seikka, vaikka hyvin usein nämä vastenmielisyydet voivat jäädä vaivaamaan loppuiäksi. Katja kuvaa äidinkielen opiskeluaan:

*"Äidinkieli.. ja se taas johtuu siitä, että oli pakollista lukea ja mä en taas en tykkää lukkea joku kirja ja mä en taas kokenu että siitä on mittään hyötyä, vaikka kaikestahan on aina hyötyä mitä me opiskelemme! Mutta siellä on semmosta turhaa monissa asioissa... Kyllä se riippuu aika paljon siitä opettajasta, mistä tykkää.. mutta sitten taas 10-luokalla se ei enää riippunu niin siitä aineesta että... vaikka mä en siitä äidinkielestä niin tykänny siellä 10-luokallakaan, mutta mieluisempaa oli opiskella..."*

(Katja)

Katja esimerkiksi sai uutta intoa opiskeluunsa 10-luokalla ja sai selvitettyksi monta puolitiehen jäänyttä asiaansa. Numeroiden korottamiset kantoivat monien ongelmatilanteiden yli; saatuaan yhden onnistumisen kokemuksen on muidenkin asioiden hoitoon helpompi ryhtyä.

Jotkut 10-luokan oppilaista uskoivat "muiden" uskovan 10-luokan oppilaiden olevan typeriä. He olivat henkeen ja vereen kaatamassa tätä ajatusta. Yksi oppilaista tajusi myös tämän ajatuskulun sisältämän itseironian :

*"Että se on siinä ihan hyvä vaihtoehto.. Paitsi että yleensä aika monet aattelee että se on vaan tarkotettu ihan tyhmille tai vastaavaa.. Kaikki tyhmät menee kymppiluokalle, paitsi että ei se mun mielestä niinkää oo, sitäjust että mä en oo mikään tyhmä!! Mää vaan en henkilökohtasesti tykkää yhtään lukiosta, se ajatus puistattaa! Tää oli ihan hyvä vaihtoehto, että voi vähä mieltä että mitä lukee ja tekee ja sitte voi tutustua niihi työpaikkoihin. Mutta ei se oo mikään tyhmille tarkotettu.. Kai tänne voi tulla nekin!!!"*

(Teijo)

Syrjäytyminen näyttää olevan pysyväksi jäänyt ilmiö yhteiskunnassamme. 10-luokka toimii osaltaan syrjäytymistä ehkäisevänä tekijänä. Väli vuoden joutilaisuus (ilman ohjattua toimintaa) ei näytä olevan hyväksi monellekaan. Ne, joilla on taipumusta epäsosiaaliseen käyttäytymiseen, saavat lisää aikaa "harrastuksilleen". Jos kukaan tai mikään ei järjestä heille "ajankulua", entisetkin hyvät suunnitelmat unohtuvat "koltosten" keskellä.

Osalla oppilaista oli selvä "koulukammo", eivätkä he olisi suurin surminkaan halunneet olla entisten opettajiensa kanssa tekemisissä. Osaksi sen vuoksi, että heillä oli kyseisistä opettajista huonoja kokemuksia, mutta osaksi myös sen vuoksi että he olivat onnellisia kun olivat päättötodistuksensa myötä päässeet koko koululaitoksesta eroon.

*"Yläasteen opiskelu on ehkä liian paljon ala-astemaista, että että ... Pitäisi ottaa enemmän niinku aikuismaisesti ihmisiä siellä!"*

(Mirja)

Varhain saatu tieto ja ongelmiin ajoissa puuttuminen nopein ja helpoin tapa ehkäistä syrjäytymistä. Vanhempien ja koulun yhteistyö tukee oppilaiden ongelmien hoitamista, sillä kattavien verkostojen luominen vähentää syrjäytymisvaaraa. Elämänhallintataidoilla voidaan kompensoida puuttuvia ominaisuuksia ja kykyä hallita omaa elämää muuttuvissa tilanteissa. Tämä helpottaa myös muutostilanteisiin sopeutumista. (Lämsä 1999) Myös Rönkä (1997, 12) sanoo sosiaalisten taitojen ehkäisevän yhteiskunnasta syrjäytymistä ja auttavat selviytymään erilaisissa ympäristöissä.



*"Varmaa sillai että on joutunu ite ottamaa vastuuta, kai siinä on kasvanu."*

(Sanna)

10-luokan oppilaat kokivat pienen ryhmän edesauttavan heidän sosiaalisia taitojaan, koska pienemmässä ryhmässä oppii tuntemaan paremmin toisensa, jolloin luokan ilmapiiri tuntuu turvallisemmalta, eikä oppilaiden tarvitse "pelätä mokaamista":

*"Tuolla yritti kaikki opiskella, tai niinno ainaki melkein kaikki, ni se on helpompaa. Siellä tutustuu paremmin toisiin, ku on vähemmä oppilaita, oli se sillai mukavampaa, ja siellä ei sitte ollu nii tiukkaa ku yläasteella. Ku ne yläasteen opettajat opettaa miljoonaa oppilasta, ni ei ne sillai opi tuntemaa oppilaita, mutta tuolla opettaja oppi tuntemaan kaikki oppilaat, ni se oppi tietämää, minkälaista kuki tarvihtee."*

(Raija)

Koulutuksen puute ja syrjäytyminen koulussa johtaa huonoon työmarkkina-asemaan. Mikäli nämäkin 10-luokan oppilaat olisivat jääneet viettämään "välivuotta", olisi heidän ollut vaikeampi hakeutua opiskelemaan seuraavana vuonna. Myös opiskelutaidot ehtivät unohtua. Pahimmillaan "välivuodesta" voi seurata täydellinen syrjäytyminen, jolle on ominaista esimerkiksi työn vieroksunta, kriminalisoituminen, alkoholisoituminen ja eristäytyminen. (Takala 1986)

Kokoavasti voisi todeta, että 10-luokka ehkäisee oppilaiden syrjäytymistä:

- tukemalla heidän elämänhallintaansa
- "antamalla eväitä" heidän itsearvostuksensa kohottamiseen
- ohjaamalla heidän elämänsä kohti jatko-opintoja
- auttamalla heitä ottamaan vastuuta omista päätöksistään
- tukemalla heidän uskoa tulevaisuuteen ja "elämässä pärjäämiseen"

## 7 POHDINTAA

10-luokka on toiminut kaksi vuotta kokeiluluontoisena hankkeena, mikä toisten mielestä on ollut hyödyllistä ja tarpeellista, toisten mielestä puolestaan melko joutavaa rahojen haaskausta. Olen itse kuullut sanottavan, että "oppilaiden pitäisi kyllä oppia kaikki tarpeellinen yhdeksässä vuodessa". Miksi he eivät sitten opi? Miksi heillä on paljon huonoja numeroita päättötodistuksessaan? Miksi he kuitenkin pystyvät oppimaan ja korottamaan numeroitaan? Eivätkö he olekaan tyhmiä?

10-luokan oppilaat puhuivat haastatteluissaan paljon koulunkäynnin mielekkyydestä. Mielekkyyden käsite on hyvin subjektiivinen kokemus, jokaisella omanlaisensa, mutta käsitteen vaikea mittaaminen ei voi olla este mielekkyyden tai mielekkyyden puutteen kokemiseen ja sen vaikutukseen oppilaiden oppimisessa. Oppilaan kokemus koulutuksesta on yksi osa koulutuksen laatua, kuten esimerkiksi Olkinuora (1983) väittää. Koulutuksen laatu on siis oppilaan näkökulmasta sitä, mitä hän kokee saavansa koulutuksesta ja miten mielekkääksi hän koulutuksen kokee. Mielekkyys on sitä, että oppilas kohtaa opiskeltavat asiat merkittävinä, erilaisia tarkoitusperiä palvelevina. 10-luokan oppilaat kokivat lisäopetuksen pääsääntöisesti mielekkäänä, ja he perustelivat tätä nimenomaan sillä, että he saattoivat olla itse vaikuttamassa koko opiskeluunsa.

Koulunkäynnin mielekkyyden osana Olkinuoran (1983) mukaan on opiskeltavien asioiden kielellisten ilmaisujen, tekojen ja toimintojen liittyminen kiinteästi toisiinsa. Opiskelun on siis oltava kokonaisvaltaista ja opiskeltavien kokonaisuuksine on palveltava myös käytäntöä ja mieluiten liityttävä jokapäiväiseen elämään ja sen kokemuksiin. Mikäli esimerkiksi matematiikan laskutehtäville ei löydy vastinetta oppilaan arkikokemuksista, on oppilaan vaikea sisäistää kyseisen asian tärkeys, mikä puolestaan hidastaa ja hankaloittaa oppimista.

Oppilaat asennoituvat kouluelämään pitkälti yksittäisten oppiaineitten ja näiden opettajien arvostajina tai epäarvostajina, mikä seikka ilmeni myös 10-luokkaisia haastateltaessa.

Yläasteen koulukokemuksista kyseltäessä he muistelivat joitakin oppiaineita, joista eivät pitäneet sen vuoksi, etteivät joko pitäneet tai tulleet toimeen kyseisen aineen opettajan kanssa. Vaikka -varsinkin jälkeinpäin - oppilaat tuntuivat ymmärtävän opiskelun tärkeyden yläasteellakin, he eivät "päässeet yli" tästä erimielisyydestä opettajan kanssa. Niinpä kyseistä oppiainetta ei "vaivauduttu" opiskelemaan tai oppilaat eivät halunneet kyseiseltä opettajalta kysyä seikkoja, jotka olivat oppitunnilla jääneet epäselviksi. Näitä aukkopaiikkoja 10-luokkalaiset korjasivat lisäopetuksessa. Aina ei kuitenkaan ole ollut kyse oppilaiden erimielisyydestä opettajan kanssa tai siitä, ettei opettajaa "siedetty", vaan opiskelumotivaatio saattoi olla muutoin "kadoksissa" tai oppilaat vain eivät "viitsineet" yläasteella opiskella.

Pirttiniemi väittää kohdanneensa paljon vastenmielisyyttä 10-luokkia kohtaan: Koulut ovat usein kokeneet lisäopetuksen vain riesana, joka aiheuttaa opettajille lisätyötä. Lisäopetuksen järjestäminen on nykyisin kiinni vain rahasta ja hyvästä tahdosta. Koulutuksen katsotaan olevan tuloksellista, kun sekä "organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu" (Jakku-Sihvonen 1994, 12-13). Vaikuttavaa koulutuksen katsotaan olevan, kun koulutuksen tuottamat kvalifikaatiot edistävät oppilaan myönteistä kehitystä. Tehokasta koulutus on, kun toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat optimaalisia. Taloudellisuuttakaan ei määritelmässä ole unohdettu, sillä mitä tehokkaammin koulutukseen osoitetut varat edistävät kasvatusta, sitä edullisemmaksi koko koulutus tulee.

*"Ne opettajat ei ehkä varmaan usko että siellä tehdään niin ahkerasti töitä kuin siellä tehdään.. Ne saattaa osa luulla että se on sosiaalinen päiväkot, tai kunhan on joku paikka mihin ne saadaan, että ei oo sitten väliä että mitä siellä tehdään että saahaan pois sieltä kyliltä pyörimästä.. Mutta se ei oo ollenkaan niin.. Ne fiksut ja järkevät opettajat, jotka on ollu enemmän tekemisissä, ni ne tietää."*

(Ohjaava opettaja)

Yläasteen rehtori kaipasi 10-luokan kehittämiseksi yhteistyötä paikkakunnan yritysten kanssa. Olisi hienoa, mikäli yrityksistä aukeaisi koulutuspaikkoja oppilaille. Esimerkiksi oppisopimuskoulutus voisi olla erittäin hyvä vaihtoehto sellaisille oppilaille, joille koulun penkillä istuminen ei sovellu. Nykyään on mahdotonta saada työpaikkaa ilman koulutusta, mutta työssäoppiminen olisi joustavampi vaihtoehto monille. Toisaalta paikkakunnalla ei oppisopimuspaikkoja liiemmästi näytä olevan. Oppisopimuskoulutuksesta koituu työntantajalle kuluja ja työnantajan olisi kyettävä uhraamaan aikaansa työntekijän koulutukseen. Saarijärvellä ovat oppisopimuspaikkoja saaneet lähinnä jo ammatillisen koulutuksen käyneet, joten oppisopimuskoulutus on ollut lähinnä työpaikan työtehtäviin perehdyttävää jatkokoulutusta. Tällöin työnantaja on saanut palkkalistoilleen jo valmiiksi ammatillisesti orientoituneen ja alalle vaadittavia kvalifikaatioita omaavan työntekijän, joten oppisopimuspalkka on tietenkin halvempi vaihtoehto kuin ns. kovan rahan palkka. Rehtori peräänkuulutti 10-luokan kehittämistarpeita oppilailta. Hehän ovat tietenkin varsinaisia asiantuntijoita. Miten lisäopetus toimisi parhaalla mahdollisella tavalla, että se antaisi oppilaille eväitä elämään, niin sisäistä kuin ulkoistakin elämänhallintaa, oppilaat pystyisivät korottamaan päättötodistuksen numeroitaan onnistuakseen sijoittumaan siihen toisen asteen opiskelupaikkaan mihin haluaisivat?

Pitäisikö peruskoulun päättävillä oppilailla olla jo helmikuun yhteishaun aikaan mahdollisuus valita 10-luokka yhdeksi tasavertaiseksi jatko-opintopaikaksi? Ainakin osa vuonna 2000 yläasteen päättävistä oppilaista esitti hakutoiveenaan lisäopetuksen, mutta silloinen sivistystoimenjohtaja antoi ymmärtää, ettei lisäopetusluokka voi olla kenenkään ensisijainen hakutoive. Oppilaat olisi siis saatava ammattioppilaitoksiin. Onko tämä pääasiallisesti taloudellinen seikka, vai onko taustalla jalo toive saada päättöluokkalaiset hankkimaan ammatti itselleen?

Osa lisäopetuksen oppilaista ei selvästikään tiennyt vielä yhdeksättä luokkaa päättäessään, mihin ammattiin pitäisi hakeutua. Osalla oli selvästi paljon huonoja koulukokemuksia, joten he eivät olleet lainkaan valmiita istumaan lisävuosia koulunpenkillä. Osa tiesi päättötodistuksensa numeroiden olevan niin kehoja, etteivät he tulisi pääsemään

haluamaansa oppilaitokseen. Onko oikein vaatia nuorta ihmistä hakeutumaan hänen mielestään "väärään" ammattiin vain siksi, että johonkin ammattioppilaitokseen pääsisi?

Pelkkä numeroitten korottaminen ei riitä 10-luokan tavoitteeksi, vaan myös toisen asteen koulutukseen hakeutumista on tehostettava. Oppilailla on jo yläasteella (tai sitten ei lainkaan ole) erinäisiä toiveita tulevan koulutuksensa suhteen. Toisinaan huomasin ihmetteleväni, mistä nuo toiveet juontavat juurensa. Osalla oppilaista, jotka olivat kavereita keskenään, oli kovin samankaltaisia suunnitelmia. He halusivat jatkaa ystävyyssuhdettaan myös tulevaisuudessa, ja siksi hakeutuivat samaan oppilaitokseen samalle linjalle. Osalla oppilaista oli samankaltaisia haaveita kuin heidän vanhemmilla tovereillaan, joten he tavallaan seurasivat näiden jalanjalkia. Osa oppilaista tuntui haluavan itselleen "mersun ja paljon rahaa", joten he saattoivat hakeutua hyvin palkatulle ammattialalle, vaikkei heidän resursseillaan se näyttänyt mitenkään olevan mahdollista. Myös vanhempien toiveet näyttivät osaltaan määräävän oppilaiden hakutoiveita. Miten sitten ohjata oppilaita sen "oikean" ammatin ääreen? Keskusteltuani keskuskoulun opon kanssa huomasin, että nämä ongelmat ovat kovin yleisiä yläasteella. Oikeastaan vain lisätiedolla ja tutustuttamalla oppilaita eri ammattialoihin voi opiskelutoiveista tulla realistisia.

Yläasteen jälkeistä oppilaiden jatkoseurantaa ei kovinkaan monella paikkakunnalla toteuteta. Mikäli yläasteelta päässyt oppilas ei hae tai pääse yhteishaussa mihinkään opiskelupaikkaan, jää hän oman onnensa nojaan. Vastuu jää oppilaille, ja osa heistä on kuitenkin kovin nuoria ja kokemattomia. Heillä ei ole vielä valmiita urasuunnitelmia. Jos oppilaalla on ollut koulunkäyntivaikeuksia, saattaa hänelle olla suurikin kynnys hankkiutua jatkokoulutuspaikkaan. Mikäli ensimmäinen yhteishaku ei "tärrpää", on kynnys entistäkin korkeammalla. Nuorilta näyttää usein puuttuvan myös ns. yhteiskunnalliset taidot, joten he eivät tiedä kaikista mahdollisuuksista mitä on olemassa. Uusia ja taas uusia syrjäytymisen ehkäisyprojekteja on käynnistetty koulupudokkaita kuin mielenkiintonsa täysin omaan tulevaisuuteensa menettäneitä varten.

Työvoimatoimi ei hyväksy nuorta työmarkkinatuen piiriin ennen 17-ikävuoden täyttämistä. Hyvässä lykyssä hän voi saada työkokeilurahalla tuetun työharjoittelupaikan, mutta

muutoin työvoimatoimen rahkeet eivät riitä. Kuka siis tukee näitä nuoria, jotka eivät ole tulleet tehneeksi sitä mitä koululaitos (tai koko yhteiskunta) haluaa tai jotka eivät ole vain kyenneet siihen mihin olisivat halunneet?

Tutkimusta tehdessäni olen oppinut tuntemaan reippaita 10-luokkalaisia, jotka ovat ystävällisesti (halukkaastikin!) osallistuneet työni valmistumiseen kertomalla elämästään, opiskelustaan, onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan. Kaikesta lukemastani olen tullut tietäväisemmäksi. Pohtimista pohtimisen perään. Tuskailltuani aikani opin kuuntelemaan tarkasti oppilaiden mielipiteitä, kyselemään lisää, ihmettelemään vastauksia ja lopulta löytämään yhteyksiä ja erilaisuuksia heidän oppimisestaan 10-luokalla. Olen iloinnut heidän opiskelusuunnitelmiansa toteutumisesta.

Pro gradu- työni vaikutti jossain vaiheessa melkoiselta ”sekamelskalta”: mikä oli olennaista, mitä pitäisi lukea lisää, malттаako omaa tekstiään poistaa, miten saada mielestäni tärkeitä seikat järjestykseen. Haastatteluja uudelleen kuuntelemalla ja ajatuksiani järjestämällä ”tolkkua” alkoi kuitenkin löytyä. Luulisin, että oppilaiden näkemykset välittyvät työstäni, mutta tutkijan ja kirjoittajan omat mielipiteet ja näkemykset ovat aina mukana aineiston analysoinnissa. Olen pyrkinyt ”selittämään” valintojani kytkemällä ne suoraan lainauksiin eli paikantamaan itseni työn tekijänä parhaani mukaan.

Työtä tehdessäni olen pohtinut (ja haastateltavilta kysynytkin) mitä sitten, jos 10-luokkaa ei olisi ollutkaan. Useimmat oppilaista olisivat jääneet viettämään väli vuotta ”äidin helmoihin”. Mutta olisiko vuosi tuonut heille uutta järjestystä elämään? Oppilaiden jatkoseuranta yläasteenopintojen jälkeen kaipaa mielestäni lisäselvitystä. Myös yläasteajan jälkeisen tuen tarve näyttää ilmiselvältä joidenkin oppilaiden kohdalla. Tämä välivaihe ”matkalla syrjäytymiseen” kaipaa lisäselvitystä.

Itse olen työssäni käsitellyt vain hieman tyttöjen ja poikien erilaista suhtautumista koulunkäyntiin yleensä, mutta mielestäni haastateltujen osalta oli huomattavissa erilaisuutta: tytöt eivät näyttäneet uskovan omiin taitoihinsa ja osaamiseensa, vaikka esimerkiksi heidän arvosanansa olivat poikia korkeampia. Heidän suhtautumisensa vaikutti

”aremmalta” kuin poikien. Myös yhteiskunnan nopea muutostahti näyttää ”vievän jalat alta” monilta oppilailta.

Kun koulun arkikulttuuri epävirallistuu, on oppilailtakin alettu odottaa aktiivisuutta. Laine (1997, 119) puhuu kommunikoivan ja toimivan oppilaan ideaalista. Opettaja ”ohjaa ja johtaa oppilaita oikealle tielle”. Viralliset opetussuunnitelmat sisällyttävät tämän ohjeisiinsa. Eri asia on, miten helposti ja kivuttomasti tämä saadaan toteutettua. 10-luokan ohjaava opettaja kuvaa työtään, sekä sitä miten hän toimii oppilaiden kanssa että sitä miten oppilaat toimivat opettajansa kanssa ja mitä he odottavat koulunkäynniltään:

*"Aika hyvä koulupohja pitää olla ja aika laajasti pitää osata ajatella.. ett tietenki se ei haittais jos ois nuiita kasvatustieteellisiä opintoja jonki verran, mutta eihä se tärkeintä oo koska tärkeintä on tulla toimeen nuijen nuorten kanssa ja että ei oo semmonen tiukkapipo eikä oo kaavoihin kangistuva. Jos on tyyppillinen opettaja niinku nyt on yläasteen opettaja niinni ei ne tuu sitte enää seuraavana päivänä jos on jakkupuku päällä ja korkokengät jalassa ja vähä vitjoja kaulassa ja salkku kädessä.. Ni ei ne jaksu sitä ku ne onnii monta vuotta kuitenkin nähny sitä peliä, eikä voi esittää kauheeta "aikuista" että MINÄ tiedän mikä teille on parasta, että siltä samalta tasolta vähä lähteä. Ja mää oon ainaki huomannu että ne tykkää ku mää sanon että mää en tiijä kaikkea, ni sehän o niille tosi mieleen! että ku ne tietää jossaki asiassa enemmän kuin minä.. se on oikein terapiaa niille!"*

(Ohjaava opettaja)

## LÄHTEET:

Aapola, S. 1999. Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset määrittelyt. Toimituksia 763. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Aho, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa Y. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 46, 74-91.

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.

Aittola, T., Jokinen, T. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. Kasvatus 28(2), 472-482.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Alheit, P. 1994. Taking the Knocks. Youth Unemployment and Biography- A Qualitative Analysis. London: Cassel.

Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational Research. An Introduction. 5. painos. New York: Longman.

Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino.

Clarkson, M-L. 1995. Suuren yleisön koulutukseen kohdistuvat odotukset ja asenteet. Teoksessa M-L. Clarkson (toim.) Suomalaiset ja koulu. Asenteita, odotuksia ja käsityksiä. OECD:n koulutusindikaattoriprojektin D-Network'in Suomen tutkimus. Helsinki: Opetusministeriö ja opetushallitus, 15-61.



- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McBarland, J. & Hood, A. M. 1996. Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Creemers, B. P. M. 1994. The History, Value, and Purpose of School Effectiveness Studies. Teoksessa D. Reynolds, B. P. M. Creemers, P. S. Nesselrodt, E. C. Schaffer, S. Stringfield & C. Teddlie (eds.), Advances in School Effectiveness Research and Practice. London: Pergamon, 9-23.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds) 1994. Strategies of Qualitative Inquiry. London: SAGE.
- Dunderfeldt, T. 1998. Elämäntutkimuspsykologia. Porvoo: WSOY.
- Elias, N. 1991. The Society of Individuals. Oxford: Basil Blackwell.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 1998. Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto. Nautintojen käyttö. Huoli Itsestä. Suom. Kaisa Sivenius. Helsinki: Gaudeamus.
- Forsberg, H. 1998. Perheen ja lapsen tähden. Etnografia kahdesta lastensuojelun asiantuntijakulttuurista. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Frönes, I. 1995. Among Peers. On the Meaning of Peers in the Process of Socialization. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gottfredson, L. S. ja Becker, H. 1981. A Challenge to Vocational Psychology: How Important are Aspirations in Determining Male Career Development. Journal of Vocational Behavior 18, 121-137.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. 5. painos Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3.-4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirvi, V. 1995. Laatu, laatujohtaminen ja arviointi. Teoksessa S. Takala (toim.), Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 52-58.

Hurrelmann, K. 1989. The Social World of Adolescents: A Sociological Perspective. Teoksessa K. Hurrelmann & U. Engel The Social World of Adolescents. International Perspectives. Berlin & New York: de Gruyter, 3-26.

Ikonen, O. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Porvoo: WSOY, 216-231.

Jahnukainen, M. 1995. Mukautetun ja sopeutumattomien erityisopetuksen jatkokoulutusvirrat. Erityisopetuksen tila 1995. Opetushallitus.

Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 182. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Jahnukainen, M. 1998. Lisäluokalta tulevaisuuteen. Vantaan kymppiluokan oppilaiden lukuvuoden 1995-1996 koulukokemukset ja jälkiseuranta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 196.

Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Teoksessa R. Jakku- Sihvonen, A. Räsänen ja P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2, 8-21.

Jutila, T. 1996. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten koulutukseen ohjaus- ja seurantaprojekti Kempeleen ja Pudasjärven kunnissa. Teoksessa A.-E. Liimatainen-Lamberg (toim.) Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus. Arviointi 7, 166-180.

Kangasoja, M. 1997. Kapallinen riihitettyjä jyviä. Raportti koulujen tilasta Keski-Suomessa. Keski-Suomen lääninhallitus. Sivistysosaston Julkaisuja 4.

Karlström, I. 1995. Nuorten syrjäytymisen ehkäisyn väliraportti 5. Keski-Suomen lääninhallitus.

Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen, 1997. Nuoran julkaisuja. Helsinki: Opetusministeriö ja Nuorisosiain neuvottelukunta.

Kauppila, J. ja Tuomainen, A. 1996. Opettajat muutoksen tulkkeina - kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 159-196.

Komonen, K. 2001. Ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen osana yksilön elämäntulkua. Nuorisotutkimus 19 (3), 4-23.

Koppinen, M-L, Korpinen, E. ja Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.

Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 21.

Koulutus 1998:1. Koulutus Suomessa. Teoksessa Havén, H. (toim.) Suomen Virallinen tilasto. Helsinki: Tilastokeskus.

Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 13.

Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 43.

Lampinen, O. 1998. Suomen Koulutusjärjestelmän kehitys. Tammer-Paino Oy, Gaudeamus, Tampere.

Liinamo, A. ja Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-Koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 109-130.

Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia. kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 39-56.

Lyytinen, H. K. 1993. Sisäinen ja ulkoinen arviointi koulun kehittämisessä. Teoksessa: K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: Opetushallitus - Vantaan täydennyskoulutuslaitos. VAPK-kustannus. 108-128.

Lähteenmaa, J. 2000. Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tulkintoja ryhmistä ja ryhmiin kuulumisten ulottuvuuksista. Väitöskirjan yhteenveto. Nuorisotutkimusverkosto. Julkaisuja 14. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Maljojoki, P: 1991. Nuorten koulutusratkaisut ja -ympäristöt muuttuvat. Teoksessa Jaana Lähteenmaa ja Lasse Siurala (toim.), Nuoret ja muutos. Tilastokeskus. Tutkimuksia 177. Helsinki, 23-34.

Meriläinen, L. 1996. Koulunkäynnin keskeyttäminen – syiden selvittäminen. Teoksessa A-E. Liimatainen- Lamberg (toim.) Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus. Arviointi 7, 107-120.

Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.

Nikki, M-J. 1995. ”Pakkopullaa” vai laadukkaita opintoja? Opetushallinto opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 19.

Nummenmaa A. R. & Tarkiainen, A. 1993 Nuoret koulutuksen ulkopuolella. Nuorisotutkimus 11 (2), 28-40.

Nummenmaa, A. R. 1994. Oppilaanohjaus peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa. Teoksessa E. Merimaa (toim.) Opsi. Peruskoulun ja lukion oppilaanohjaus. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 21-34.

Nummenmaa, A. R. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämäntyyli. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Työministeriö. Helsinki: Työpoliittinen tutkimus 149.

Nykänen, J. 1999. Omaura – vaihtoehtoinen tapa oppia. Teoksessa M. Kuorelahti (toim.) Sopeutumattomat koulussa. ESY-opetuksen käytäntöä ja teoriaa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 31, 41-55.

OECD 1992. Education at a Glance. OECD Indicators. Paris. Opetushallituksen julkaisuja 34: 1993. Helsinki: Opetushallitus.

Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa: empiirisiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 91. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Patton, M. Q. 1980. Qualitative Evaluation Methods. London: SAGE.

Perho, H. ja Korhonen, M. 1994. Elämän vakaat vaiheet ja siirtymät aikuisuuden alusta keski-ikänsä kynnykselle. Teoksessa H. Perho & P. Sinisalo (toim.) Näkökulmia elämänsä ja ammattiurien tutkimukseen. Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita 7, 61-78.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja No 50.

Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 168. Helsinki: Yliopistopaino.

Pulkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki: Otava.

Päivärinta, T. 1997. Minä työtön nuori. Teoksessa H. Helve, J. Lähteenmaa, T. Päivärinta, K. Päällysaho, H. Saarikoski & P. Virtanen (toim.) Nuorten elämänsäpolkuja lama-Suomessa. Tutkimuksia 3. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 13-55.

Raivola, R. 1992. Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.) *Vaikuttaako koulutus*. Helsinki: Opetusministeriö, 129-179.

Rönkä, A. 1994. Nuoren aikuisen sosiaalinen selviytyminen. Teoksessa M. Heikkilä & K. Vähätalo (toim.) *Huono-osaisuus ja hyvinvointivaltion muutos*. Helsinki: Gaudeamus, 149-168.

Rönkä, A. 1995. Koulun ongelmaoppilas varhaisaikuisuudessa. *Kasvatus* 26 (2), 140-152.

Siltala, J. 1994. *Miehen kunnia. Modernin miehen taistelu häpeää vastaan*. Keuruu: Otava.

Silvennoinen, H. 1993. Työllisyysisäluokat lamasta lamaan: 15 vuotta lisäopetusta peruskoulun 10. luokalla. *Kasvatus* 24 (4), 364-376.

Sinkkonen, H-M 1999. Koulun kellarista puiston varjoon. Teoksessa M. Kuorelahti (toim.) *Sopeutumattomat koulussa. ESY-opetuksen käytäntöä ja teoriaa*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 31, 5-14.

Sironen R. 1992. Koulun aura murenee. Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) *Miksi piiriin? Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestänselvyyksien murentamisesta*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9-14.

Soininen, A. 1998. *Ihan jumiks en kyllä heittävy!* Tutkimus Itä-Suomen syrjäkyllissä asuvista nuorista. Teoksessa Helena Helve (toim.) *Nuorten arki ja muuttuvat rakenteet*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 94-108.

Syrjälä, L. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulun yliopisto.

Takala, M. 1986. Kouluallergia- yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A 335. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Työllisyyslaki 2000. Työhallinnon julkaisu. Työministeriö.

Ulvinen, V-M. & Siljander, P. 1995. Syrjäytymisestä selviytymiseen - vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Nuorisotutkimus 13 (4), 42-50.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Helsinki: Painatuskeskus.

Willis, P. 1977. Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Teakfield: Saxon House.

Ziehe, T. 1991. Uusi Nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

Ziehe, T. 1992. Nuoriso kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa: T. Aittola & E. Sironen (toim.) Miksi Piiriin? Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itseäänselvyyksien murentamisesta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 15-37.



## Liite 1

### 1. HAASTATTELUKERRAN HAASTATTELURUNKO

#### 1. Taustatiedot

-ikä, sukupuoli

#### 2. Miksi hakeuduit 10-luokalle?

#### 3. Hakutoiveet tulevaisuudessa

-mille ammattialalle olet hakeutumassa

-mistä kiinnostuksesi kyseiseen alaan johtuu?

-mitkä oppiaineet vaikuttavat hakutoiveisiisi? (tämä on saattanut ilmetä jo edellisessä kysymyksessä)

#### 4. Miten olet kokenut opiskelun yläasteella? (koskee lähinnä eri oppiaineita)

-mistä oppiaineista pidit ja miksi

-mistä oppiaineista et pitänyt ja miksi

-eri oppiaineissa pärjääminen

-suhteet opiskelutovereihin

-suhteet opettajiin

-saitko mielestäsi ohjausta tarpeeksi eri oppiaineissa (varsinkin niissä, joissa arvosana ei ollut oppilaan mielestä hyvä) /millaista opetusta sait eri oppiaineissa

-millaiset valmiudet sait ammatinvalintaasi varten

5. Millaisia muistoja sinulla on koulusta (kartoitetaan yleistä kouluun suhtautumista)

- tasapuolinen suhtautuminen
- eriarvoisuuden kokeminen

(tämä alku on lähinnä yläasteen kokemusten kartoitusta, ei liian laajasti)

6. Millainen HOPS (HOIJKS) sinulla oli lisäopetuksessa?

- mitä oppiaineita ja miksi juuri ne
- millaista ohjausta sait HOPS:aa varten
- onko HOPS:aa pystynyt muuttamaan "matkan varrella" (miksi/miksi ei)

7. Miten olet kokenut työharjoittelujaksot?

- miten sait harjoittelupaikat
- mitä opit eri työpaikoissa
- mitä hyötyä sinulla on työharjoittelusta

8. Miten olet kokenut opiskelun 10-luokalla? (koskee lähinnä eri oppiaineita)

- mistä oppiaineista pidit ja miksi
- mistä oppiaineista et pitänyt ja miksi
- eri oppiaineissa pärjääminen
- suhteet opiskelutovereihin
- suhteet opettajiin/ ohjaavaan opettajaan
- millaista ohjausta sait eri oppiaineissa
- millaiset valmiudet sait ammatinvalintaasi varten

9. Hyödyttikö 10-luokka itseäsi?

- arvosanat
- työharjoittelu
- ammatinvalinta
- elämänhallinta yleisesti

- mitä muuta olet kokenut saaneesi lisäopetuksesta
- mitkä muut taidot ovat karttuneet
- mitä hyötyä koet saaneesi 10-luokasta

10. Mitä muuta olisit toivonut 10-luokan antavan sinulle?

## 2. HAASTATTELUKERRAN HAASTATTELURUNKO

1. Oletko voinut vaikuttaa opintoihisi ja opiskeluusi 10-luokalla tarpeeksi? Miten?
2. Onko opiskelu ollut mielestäsi tarpeeksi yksilöllistä? Oletko saanut tarpeeksi yksilöllistä ohjausta ja tukea omaan opiskeluusi?
3. Miltä pienryhmässä opiskelu on tuntunut? (yhteishenki, päätöksenteko, työrauha jne.)
4. Millainen mielestäsi on ohjaavan opettajan ja oppilaan suhde 10-luokalla?
5. Mitä ongelmia olet kohdannut 10-luokalla? Mikä olisi pitänyt olla toisin?
6. Mikä 10-luokan opinnoissasi on ollut parasta?
7. Oletko saanut tarpeeksi valmiuksia tulevaisuuden suunnitteluun? Millaista?
8. Tarvitsetko tukea / apua / ohjausta 10-luokan jälkeen?
9. Millaista kehitystä sinussa on tapahtunut 10-luokan aikana?
10. Miten elämäsi olisi ollut erilaista, mikäli et olisi käynyt 10-luokkaa?
11. Mitä muuta sanottavaa sinulla on 10-luokalla opiskelusta?