

**Joustavan perusopetuksen oppilaiden kokemuksia  
työpaikkaopiskelusta**  
Heidi Sorvoja

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Heidi Sorvoja. 2019. Joustavan perusopetuksen oppilaiden kokemuksia työpaikkaopiskelusta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. 73 sivua, 1 liite.**

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää joustavan perusopetuksen oppilaiden kokemuksia työpaikkaopiskelusta, koska nuorten koulupudokkuus ja syrjäytyminen ovat tällä hetkellä haaste yhteiskunnalle.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kävelyhaastattelua käyttäen kuudelta joustavan perusopetuksen oppilailta, joilla oli kokemusta työpaikkaopiskelusta. Haastateltavat olivat Pohjois-Pohjanmaan alueelta. Tutkimus oli laadullinen tutkimus, jossa käytettiin fenomenologis-hermeneuttista metodologiaa oppilaiden kokemusten ymmärtämiseksi ja heidän kertomansa tulkitsemiseksi. Analyysissä eroteltiin kaksi merkityskokonaisuutta: työn arvostaminen ja työpaikkaopiskelun mahdollisuudet. Näiden merkityskokonaisuuksien alle erottui yhteensä kuusi teemaa.

Tulosten mukaan oppilaat arvostivat työntekoa ja siihen liittyviä asioita. Nämä asiat olivat työstä saatava vastuu, fyysisen työn merkitys ja itse työn merkitys. Toinen merkityskokonaisuus oli työpaikkaopiskelun mahdollisuudet. Oppilaat nostivat esiin sen tuoman vaihtelun koulunkäyntiin, jatko-opiskeluun vaikuttavat seikat sekä työelämästä oppiminen.

Työpaikkaopiskelu tuo joustavan perusopetuksen oppilaille vaihtelua koulunkäyntiin ja tätä kautta motivoi muuta koulunkäyntiä. Oppilaat kokivat, että työnteko on arvokasta ja työpaikkaopiskelupaikoilla oppii sellaisia käytännön asioita, joita koulussa ei opita.

Asiasanat: joustava perusopetus, työpaikkaopiskelu

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>JOUSTAVA PERUSOPETUS NUORTEN SYRJÄYTYMISEN EHKÄISYSSÄ</b> .....	<b>9</b>
	2.1 Syrjäytyminen, koulupudokkuus ja NEET-nuoret .....	9
	2.2 Joustava perusopetus osana suomalaista koulukasvatusta .....	15
<b>3</b>	<b>TYÖPAIKKAOPISKELU JOUSTAVASSA PERUSOPETUKSESSA</b> ....	<b>21</b>
	3.1 Työpaikkaopiskelu joustavan perusopetuksen toimintamuotona .....	21
	3.2 Työpaikka oppimisympäristönä .....	23
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>28</b>
	4.1 Tutkimuskysymykset .....	28
	4.2 Laadullinen tutkimus .....	28
	4.3 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä .....	31
	4.4 Tutkimukseen osallistujat .....	32
	4.5 Kävelyhaastattelun toteutus .....	33
	4.6 Aineiston analyysi.....	37
	4.7 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus.....	39
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>43</b>
	5.1 Työn arvostaminen .....	43
	5.1.1 Vastuu ja monipuoliset työtehtävät.....	44
	5.1.2 Työn merkitys.....	46
	5.1.3 Fyysinen työ.....	48
	5.2 Työpaikkaopiskelun mahdollisuudet .....	51
	5.2.1. Vaihtelua koulutyöjön.....	50

5.2.2 Jatko-opiskeluun avaimet.....	51
5.2.3 Työelämästä oppiminen.....	54
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>60</b>
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	60
6.2 Tutkimuksen arviointi.....	64
6.3 Jatkotutkimusaiheet.....	65
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>67</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>74</b>

# 1 JOHDANTO

Oma tutkimukseni lähti liikkeelle mielenkiinnosta joustavaa perusopetusta kohtaan. Olen työskennellyt viimeiset 6-vuotta joustavan perusopetuksen (käytetään myös nimitystä JOPO) luokassa perhetyöntekijänä sekä opettajana. Työ luokassa on ollut erittäin mielenkiintoista sekä antoisaa. Joustava perusopetus on ensisijaisesti kehitetty sellaisille oppilaille, joilla on vaikeuksia sitoutua koulunkäyntiin ja heillä on suurentunut riski pudota toisen asteen koulutuksesta. Painopistealue joustavassa perusopetuksessa on työpaikkaopiskelussa, jonka kautta nuoret voisivat löytää oman kiinnostuksen kohteensa koskien ammatillisia opintoja. Olen kokemukseni myötä kuitenkin havainnut, että joustavassa perusopetuksessa olisi paljon kehitettävää ja mielestäni tämä kehittämiskohta on nimenomaan työpaikkaopiskelussa. Kehittämiskohde on siinä, että koulussa opiskeltavia sisältöjä tulisi integroida tiiviimmin työpaikoilla tapahtuvaan oppimiseen. Tämän myötä oppilaat ymmärtäisivät paremmin koulussa tapahtuvan erilaisten tietojen ja taitojen oppimisen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen sekä tarvittavien tietojen ja taitojen välisen yhteyden.

Suomessa on ollut useampia kehittämishankkeita, joilla on pyritty estämään nuorten toisen asteen koulutuksesta putoaminen. Ahola ja Kivelä (2008) kirjoittavat, että varhaisen koulunkäynnin keskeyttäminen tunnustetaan yleisesti oleva ongelma. Koulunkäynnin keskeyttäminen johtaa nuorten syrjäytymiseen laajasti yhteiskunnassa. Yksi hankkeista on ollut nimeltään VaSkooli, jonka tavoitteena on ollut tarjota jokaiselle pakollisen koulunsa päättäneelle nuorelle koulutuspaikka sekä muuta tukea. Tämän hankkeen kohderyhmänä ovat olleet 9-luokkien oppilaat. (Ahola & Kivelä 2008.) Uudempi hanke Tajua-Mut! -toimintamalli on vuodelta 2013, jonka Sitra toi Suomeen Hollannista. Hankkeessa ovat olleet mukana pilottikuntien lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriö sekä KL-kuntahankinnat Oy. Toimintamalli perustuu siihen, että kaikki nuorten arjessa olevat

viranomaiset, yksityiset ja kolmannen sektorin toimijat voivat ilmoittautua yhteistyöhön verkkopalvelun kautta ja tämän avulla olla yhteistyössä nuorten asioissa.

Tajua-Mut! -toimintamalli on nähty nopeana ja tehokkaana keinona puuttua nuorten ongelmiin. Hankkeeseen liittyvän tutkimuksen mukaan nuoret ja huoltajat kokivat, että toimintamalli oli tervetullut lisä palvelujärjestelmään. Nuoret kokivat, että toimintamalli kertoo aikuisten välittämisestä. Tajua- Mut! -toimintamallin nähtiin myös kunnioittavan nuorten itsemääräämisoikeuttaan. (Suomalainen 2017.) Aaltonen (2012) toteaa, että vaikka oppilaitosten välillä on jonkin verran eroja, osa oppilaista luokitellaan usein koulun kannalta ongelmallisiksi. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat eivät kykene mukautumaan koulujen sääntöihin. Nuorten odotetaan siirtyvän nivelvaiheiden yli ilman taukoja, ja suurin osa nuorista siinä onnistuukin. (Aaltonen 2012, 220.) Näyttäisi siis siltä, että nuorten putoaminen koulutuksen ulkopuolelle on todellinen ongelma myös Suomessa. Aholan ja Kivelän (2008) tutkimuksessa tarkasteltiin edellä mainitun hankkeen tuloksia. Tutkimustulosten perusteella voidaankin todeta, että koulujen eri toimenpiteiden tulisi keskittyä riskialttiiden nuorten kohdalle. Päittäjien tulisi tunnustaa, että koulussa oppiminen ei sovi kaikille nuorille. (Ahola & Kivelä 2008.) Näiden tutkimusten valossa, olisi siis ymmärrettävä, kun koulutuspoliittisia päätöksiä tehdään, että kaikki nuoret eivät opi ”perinteisellä” tavalla vaan he tarvitsevat erilaisia vaihtoehtoja suoriutuakseen peruskoulusta.

Numminen ja Ouakrim- Soivio (2009, 3) mainitsevat, että joustava perusopetus on käynnistynyt vuonna 2006. Sen tarkoituksena on tukea oppilaita saamaan peruskoulunsa loppuun sekä yritetään varmistamaan oppilaalle toisen asteen opiskelupaikka. JOPO-opetus järjestetään perusopetuksen yhteydessä ja perustuu yleisopetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin. Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset työskentelymuodot ja opetusta sovitetaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin sekä heidän erilaisiin tilanteisiinsa. JOPO-luokassa opiskelee enintään 10 oppilasta ja se on suunnattu lähinnä 6-9 luokkien oppilaille.

Työpaikkaopiskelu on yksi tärkeä osa JOPO-opetuksessa. Työpaikkaopiskelun käsitettä on tässä kohtaa syytä tarkastella lähemmin.

Manninen ja Luukannel (2008, 42) määrittelevät työpaikkaopiskelun seuraavasti: työ tarjoaa nuorille koululuokasta poikkeuksellisen ympäristön, jossa voidaan opetella akateemisia aineita kuten matematiikka ja äidinkieli kontekstuaalisesti sekä myös työelämävalmiuksia voidaan opetella erilaisissa työpaikoissa kontekstuaalisesti. Työpaikka oppimisympäristönä ei ole yksiselitteinen käsite ja sen määritelmässä on otettava monta näkökulmaa huomioon. Näitä näkökulmia on tarkasteltu luvussa 3.2.

Olen tutkimuksessa käyttänyt myös lähdekirjallisuutena sellaisia teoksia, jotka käsittelevät työpaikalla tapahtuvaa oppimisen käsitettä, koska tämä tukee työpaikkaopiskelun käsitettä. Manninen ja Luukannel (2008 47 – 61) ovat tehneet tutkimusta joustavan perusopetuksen vaikuttavuudesta. Tutkimuksen mukaan oppilaiden opiskelumotivaatio sekä opiskelun tavoitteellisuus on noussut joustavan perusopetuksen luokassa opiskelun myötä. Myös oppilaiden koulu-poissaolot olivat vähentyneet JOPO-opetuksen myötä. Tutkimus osoitti, että sellaisissa joustavan perusopetuksen luokissa, missä panostettiin työpaikkaopiskeluun, hyötyivät oppilaat JOPO-luokassa opiskelusta enemmän verrattuna niihin oppilaisiin, joiden luokissa ei panostettu työpaikkaopiskeluun. Tutkimuksesta käy ilmi, että sellaiset oppilaat, jotka osallistuivat työpaikkaopiskeluun, lisäsi oppilaiden onnistumisen mahdollisuuksia. Uudempaa tutkimusta joustavan perusopetuksesta tai sen vaikuttavuudesta ei ole tehty. joustavan perusopetuksen työpaikkaopiskelusta erikseen ei ole tehty lainkaan tutkimusta. Tämän vuoksi olen keskittänyt omassa tutkimuksessani joustavassa perusopetuksessa tapahtuvaan työpaikkaopiskeluun.

Aaltosen tutkimuksen (ks. yllä) mukaan osa oppilaista katsotaan ongelmallisiksi sen vuoksi, että he eivät sopeudu koulujen sääntöihin. Tätä tulisi tarkastella mielestäni myös siitä näkökulmasta, että antaako koulu näille nuorille tarpeeksi oppimisen kannalta tarpeellista tukea. Osa nuorista tarvitsee myös erityistä tukea nivelvaiheelta toiselle siirryttäessä. Pidän tärkeänä, että myös

nuorten ääniä kuullaan heitä koskevissa päätöksenteoissa ja tämän vuoksi halusin omassa tutkimuksessani haastatella joustavassa perusopetuksen opetuksessa olevia nuoria.



## 2 JOUSTAVA PERUSOPETUS NUORTEN SYRJÄYTYMISEN EHKÄISYSSÄ

### 2.1 Syrjäytyminen, koulupudokkuus ja NEET-nuoret

2000-luvun myötä syrjäytymisestä on tullut yksi keskeinen yhteiskunnan ongelma Suomessa. Keskusteluissa, joissa käsitellään huono-osaisuutta, on vakiintunut käytäntö, jolla syrjäytymistä ja syrjäytyneitä käsitellään. Kuitenkin tässä keskustelussa syrjäytymisen käsitteen muodot ovat pysyneet varsin häilyvinä. (Sandberg 2015.) Myös Savioja kirjoittaa, että syrjäytyminen käsitteenä ei ole yksiselitteinen ja sille on annettu monia eri määritelmiä (2007, 142). Raunio (2006, 9–11) toteaa, että yleisesti ottaen syrjäytyminen voidaan määritellä yksilöä yhteiskuntaa yhdistävien siteiden heikkoudeksi. Hän sanoo myös, että nykypäivänä syrjäytymisestä puhuttaessa yhteiskunnan ja yksilön välistä siteen heikkoutta tarkastellaan etupäässä yhteiskunnan kannalta. Tämä heikkous näkyy siinä, miten etuliite sosiaalinen ymmärretään. Syrjäytymisen yhteydessä sosiaalinen ei tarkoita mitä tahansa ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyvää, vaan yhteiskunnan ja yksilön väliseen suhteeseen, jota tarkastellaan ensisijaisesti yhteiskunnan näkökulmasta. Sosiaalinen syrjäytyminen yhteiskunnallisen järjestelmän näkökulmasta tarkasteltuna määrittyy ennen kaikkea yksilöä yhteiskuntaan liittävien siteiden heikkoutena. EU-vetoisessa yhteiskunnassa työllistymisen nähdään tärkeimmäksi yksittäiseksi syrjäytymistä vähentäväksi tekijäksi.

Myrskylä (2012, 1) sanoo, että syrjäytyneiksi luokitellaan sellaiset nuoret, jotka ovat työelämän ja opiskelun ulkopuolella ja heillä ei ole peruskoulun lisäksi muuta koulutusta. Salmela-Aro ja Tuominen-Soini (2013, 248–249) mainitsevat, että koulutukselliset nivelvaiheet ovat monelle nuorelle kriittisiä vaiheita. Nivelvaiheet johdattavat nuorten elämää uusille reiteille ja ne saattavat vaikuttaa nuorten hyvinvointiin ensiarvoisesti. He sanovat myös, että syrjäytymiskehitys voi alkaa huonosta suhtautumisesta koulua kohtaan ja täten laajeta kielteiseksi asennoitumiseksi koko yhteiskuntaa kohtaan.

Ahonen, Torppa, Määttä ja Eklund (2013) sanovat, että opiskelu, ammatillisen identiteetin kehittyminen sekä työelämään kiinnittyminen ovat nuoruusiän keskeisiä kehitysvaiheita. Koulunkäynnistä syrjäytyminen on yksi syrjäytymiskehityksen alkulähteistä. He mainitsevat myös, että sille, miksi oppilaan koulupolku loppuu peruskoulun viimeiseen luokkaan, ei ole vain yhtä syytä. Näitä syitä voidaan hakea oppilaista itsestään, kasvuolosuhteistaan, perheen vaikeuksista tai koulusta ja sen kyvystä vastata oppilaan yksilöllisiin tuen tarpeisiin. (Ahonen, Torppa, Määttä ja Eklund 2013, 97–98.) Myös Poikkeus ym. (2013, 11) toteavat, että syrjäytymiselle ja koulupudokkuulle altistavia riskitekijöitä voivat olla muun muassa oppimisympäristöön tai vuorovaikutussuhteisiin liittyvät tekijät. Tästä syystä on syytä tarkastella nuorten koulupudokkuutta tarkemmin.

Koulupudokkailla tarkoitetaan sellaisia oppilaita, jotka eivät ole suorittaneet peruskoulua loppuun ennen oppivelvollisuuttaan tai saaneet peruskoulun päättötodistusta. Jos oppilas ei ole 2010-2011 lukuvuodesta lähtien osallistunut lainkaan perusopetukseen, ovat oppivelvollisuusikäiset oppilaat silloin laiminlyöneet oppivelvollisuutensa kokonaan. (Suomen virallinen tilasto.) Kurosen (2014) mukaan koulupudokkuutta voidaan määritellä seuraavasti: koulupudokkaista voidaan puhua silloin, kun oppilas on keskeyttänyt peruskoulun, ei ole aloittanut toisen asteen opintoja peruskoulun jälkeen tai on jäänyt ilman toisen asteen tutkintoa. Oppilaan putoaminen voi siis tapahtua peruskoulussa tai sen jälkeen sekä toisella asteella. (Kuronen 2014, 62.) Peruskoulun kesken jättäneitä oli lukuvuonna 2017-2018 yhteensä 510 oppilasta. Sellaiset oppilaat, jotka olivat laiminlyöneet kokonaan oppivelvollisuutensa oli yhteensä 74 oppilasta. Oppilaita, jotka olivat ohittaneet oppivelvollisuusiän sekä olivat ilman peruskoulun päättötodistusta eronneita, oli yhteensä 436 oppilasta. Kaikista koulupudokkaista tyttöjä oli 37 % ja 33 tyttöä oli laiminlyöneet oppivelvollisuutensa. Ilman peruskoulun päättötodistusta eronneita tyttöjä oli yhteensä 157. (Suomen virallinen tilasto.)

Brunila ym. (2019) mainitsevat tutkimuksessaan, että nuorten työttömyys sekä pääsy koulutukseen ovat olleet kahden viimeisen vuosikymmenen ajan

koko Euroopan laajuisia ongelmia ja niiden ratkaisemiseksi on pyritty kehittämään erilaisia poliittisia toimintaohjelmia. Yhteiskunnalliseen sekä poliittiseen keskusteluun huoli nuorten syrjäytymisestä on noussut erityisesti vuonna 2008 alkaneen talouskriisin ja siitä seuranneen laman seurauksena. Suomessa on kehitelty erilaisia koulutusta ja kuntoutusta tarjoavia lyhytkestoisia projekteja, joilla pyritään ehkäisemään koulupudokkuutta. Suomessa käytävässä julkisessa keskustelussa tukijärjestelmät näyttäytyvät hyvää tarkoittavina nuorten yksilöllisten oppimisurien säätelijöinä, joiden avulla pyritään löytämään nuoren yksilölliset kyvyt ja tämän kautta nuorten sopeutumista yhteiskuntaan. (Brunila, Mertenen, Ikävalko, Kurki, Honkasilta, Lanas, Leiviskä, Masoud, Mäkelä & Fernsröm 2019,107–108.) Janhukainen (2006, 31) taas lausuu, että Pohjoismaisen hyvinvointiajattelun mukaan, on haluttu tasoittaa erityisesti heikommasta lähtökohdasta tulevien lasten opintietä. Suomessa peruskoulun maksuttomuudella on haluttu edistää tasa-arvoisuutta, ja tällä on ollut iso merkitys siihen, että on saavutettu koulut, joissa opiskelee koko ikäluokka. Oppivelvollisista vain noin 0,5 % suorittaa koulunsa peruskoulun ulkopuolella.

Pikkarainen, Hakala ja Kykyri (2019) kirjoittavat, että koulu-uran katkeaminen on yksi merkittävä syrjäytymisen riskitekijä. Taka-alalta on tunnistettu yksilöllisten sekä yhteisöllisten haavoittuvuustekijöiden kasaantumista. Kun tarkastellaan koulupudokkuutta erityisesti heikommassa asemassa olevien ihmisten näkökulmasta, on koulupudokkuutta aiheuttavien tekijöiden yhteisvaikutuksia vaikea tunnistaa. (Pikkarainen, Hakala & Kykyri 2019, 120.) Janhukaisen mukaan koulutuksen ulkopuolelle sijoittuminen on monimuotoinen ilmiö. Osalle nuorista voi kasaantua peruskoulun ja toisen asteen nivelvaiheessa useita riskitekijöitä, jotka voivat vaikuttaa nuoren jatkokoulutukseen osallistumiseen. Olisi tärkeää, että nuorille pystyttäisiin tässä vaiheessa tarjoamaan yksilöllistä tukea ja ottamaan huomioon nuoren kouluaikeiset haasteet ja tukemaan jatko-opiskelupaikan valitsemisessa. (Janhukainen 2006, 42.) Salmela-Aro ja Tuominen-Soini (2013, 249) puolestaan mainitsevat, että erityisesti välinpitämättömyys enteilee syrjäytymisriskiä ja tällöin nuorilla on vaarana pudota koulutusjärjestelmästä.

He sanovat, että uuden Fin-Edu -tutkimustulosten mukaan välinpitämättömillä nuorilla on lähes nelinkertainen vaara pudota opinnoista.

Myös Nummisen ja Ouakrim-Soivion (2009, 13) mukaan oppilaat voivat ajautua sellaiseen toisen asteen koulutukseen, joka ei vastaa välttämättä hänen toiveitaan. Tästä voi olla seurauksena huono opiskelumotivaatio ja koulun keskeyttäminen. Tutkintoon johtavista opinnoista lukuvuonna 2016-2017 opiskelijoista 5,1 prosenttia keskeytti opintonsa eivätkä he jatkaneet missään tutkintoon johtavassa koulutuksessa (Suomen virallinen tilasto). Haapakorva, Ristikari ja Kiilakoski (2017, 168) sanovat, että sellaiset nuoret, jotka jättävät peruskoulutuksen kesken, on heillä suurempi riski jäädä ilman toisen asteen tutkintoa. Heidän mukaansa nuorten onnistunutta koulutuspolun tukemista voidaan tarkastella kahden ulottuvuuden kautta. Ensimmäisenä voidaan tarkastella sitä, mikä vaikuttaa ennen toisen asteen koulutukseen hakeutumista ja toisena voidaan tarkastella sitä, mikä vaikuttaa opintojen aikana. Näissä molemmissa ulottuvuuksissa on kaksi tekijää, jotka tulee ottaa huomioon koulutuksen keskeyttämiseen liittyvässä tarkastelussa. Nämä tekijä ovat kasvuympäristöön liittyvät tekijät sekä nuorten omat voimavarat. Toisen asteen tutkintoon johtavassa opiskelussa nuorten omat voimavarat sekä tavoitteet tukevat nuorten koulussa viihtymistä. Toisaalta taas opiskeluympäristö tukee nuorten voimavaroja.

Mannisen ja Luukanteleen (2008, 68 – 69) tutkimuksessa nousee esiin koulupudokkuuteen liittyvät haasteet, kun tarkastellaan JOPO-toiminnan vaikuttavuutta. Heidän tutkimuksessaan todetaan, että koulupudokkuuteen liittyvissä haasteissa korostuu oppilaiden perhetilanteet sekä muut elämäntilanteeseen liittyvät psykososiaaliset haasteet. Manninen ja Luukannel toteavat, että peruskoulun loppuunsaattamiseen vain osa ongelmista liittyvät oppimiseen ja opetukseen, joita voivat olla esimerkiksi motivaation puute koulunkäynnin suhteen, keskittymisvaikeudet tai oppimisvaikeudet. Nuorten haasteet peruskoulun loppuunsaattamiseen liittyvät usein perhetaustoihin, koulupinnaukseen sekä käytöshäiriöihin. He ovat sitä mieltä, että kaupunkien tulisi ennakoida koulupudokkuusongelman suuruutta. Heidän tutkimuksensa osoitti, että esimerkiksi

yksihuoltajaperheiden suuri määrä kaupungissa näyttäisi kasvattavan oppilaiden koulupudokkuutta, koska psykososiaaliset haasteet näiden nuorten kohdalla kasvavat.

Pulkkinen ja Kanervio (2014, 136–137) kirjoittavat, että nuoristyöttömyyden täydellinen selventäminen on vaikeaa. Tämä johtuu siitä, että nuoret ovat työmarkkinoilla liikkuvampia kuin vanhemmat työssä käyvät ihmiset. Opiskelijoiden iso joukko ikäluokissa vääristää nuorisotyöttömyyttä koskevaa tarkastelua. Tästä johtuen nuorisotyöttömyyden sijaan on ryhdytty käyttämään niin kutsuttua NEET-käsitettä. NEET-nuorilla (Not in Employment, Education or Training) tarkoitetaan sellaisia nuoria, jotka ovat koulutuksen ja työelämän ulkopuolella (Koulutuksen ja työn ulkopuolella olevat (NEET) nuoret, katsaus tilanteeseen ja toimenpiteeseen 2019, 1). Simonen (2009) huomauttaa, että termi kuvaa nuorten tilannetta yksioikoisesti niputtamalla hyvin eriävissä olosuhteissa olevia nuoria yhteen arvottavalla menettelytavalla (Simonen 2019, 10).

Sandberg ym. (2018, 5–10) ovat myös sitä mieltä, että NEET-nuorten joukkoon voidaan lukea sellaisia 16-29-vuotiaita nuoria, joiden elämäntilanteet ovat hyvin erilaisia. NEET-nuoria on heidän mukaansa niin sanotuissa tavallisissa nuorissa, maahanmuuttajanuorissa sekä seksuaalivähemmistöön kuuluvissa nuorissa. NEET-nuorilla on erittäin heterogeeniset yksilölliset erityisyydet sekä eritasoinen toimintakyky ja näiden takia NEET-nuorilla voi olla työ- ja toimintakyky madaltunut. NEET-nuoret voidaan jakaa myös erilaisiin ryhmiin. Nämä ryhmät muodostuvat sellaista nuorista, joilla voi olla erilaisia tuen sekä ohjauksen tarpeita. Samanaikaisesti he voivat kuulua muun muassa vähemmistöryhmiin ja tästä syystä nuoret voivat jäädä syrjään koulutus- tai työelämästä. Yhtenä ryhmänä ovat sellaiset nuoret, joilla on päihderiippuvuus. Nämä nuoret eivät kykene päihteettömyyteen ja sen takia he eivät kuulu minkään yhteiskunnallisen tuen piiriin. NEET-nuoria ei tule kohdella yhtenä suurena joukkona edes NEET-käsitteen sisään kuuluvien nuorten kohdalla. Sandberg ym. sanovat, että usein NEET-nuorilla on toimintakykyyn, elämänhallintaan, terveyteen tai sosiaalisiin suhteisiin nivoutuvia pulmia. Jotkut nuoret taas ovat voineet valita

vapaaehtoisesti väli vuoden. Tästä syystä NEET-nuorten määrää on vaikea arvioida.

OECD:n tilaston mukaan Suomessa oli vuonna 2018 15-19-vuotiaiden ikäryhmässä poikien osuus NEET-nuoria 4,9 % ja tyttöjä 4,3 %. 20-24-vuotiaiden ikäryhmässä poikien osuus oli 14,8 % ja tyttöjen osuus 13,6 %. Kaikkien NEET-nuorten osuus (ikäryhmä 15-29-vuotiaat) oli vuonna 2018 Suomessa 4,9 %. Suomessa NEET-nuorten osuus on verrattain pieni, jos sitä vertaa esimerkiksi Italiaan tai Espanjaan. Espanjassa NEET-nuorten määrä oli vuonna 2018 9,5 % ja Italiassa 11,2 %. (OECD 2018.) On huomattava, että niin kutsuttu NEET-tilanne ei suoraan kerro sitä, onko nuori syrjäytynyt, koska nuorten elämäntilanteet vaihtelevat. Nuoret voivat esimerkiksi odottaa pääsyä kouluun tai he voivat odottaa varusmiespalveluksen aloittamista. NEET-tilanne voi kuitenkin olla pitkään jatkuessaan yhteydessä psyykkisiin sekä sosiaalisiin ongelmiin. Vaikka sellaisten nuorten, jotka ovat koulutuksen ja työelämän ulkopuolella, tilanne ei automaattisesti ole huono. Tästä huolimatta on näiden nuorten tilanteeseen suhtauduttava vakavasti. Varsinkin jos NEET-tilanne pitkittyy, on se nuorelle erityinen riski syrjäytymiseen. Tällä tilanteella voi olla vakavia vaikutuksia nuoren terveyteen ja jopa rikollisuuteen. Muun muassa NEET-nuorten onnellisuuden, luottamuksen sekä poliittisen mielenkiinnon taso on muihin nuoriin nähden matalampi. Koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jääminen voi saada nuoret tuntemaan itsensä osattomiksi ja se voi heikentää näiden nuorten sosiaalisuutta. (Koulutuksen ja työnulkopuolella olevat (NEET) nuoret, katsaus tilanteeseen ja toimenpiteeseen 2019, 1.) Simonen (2019, 8,10) kirjoittaa, että NEET-nuoret ovat nousseet esiin eriarvoistumisessa ja syrjäytymistä koskevassa keskustelussa. Harmillisesti tässä keskustelussa on kuitenkin nostettu keskiöön näiden nuorten määrä, sen sijaan että keskustelussa olisi kiinnitetty huomio heidän elämäntilanteeseensa tai hyvinvointiin.

Simonen mainitsee myös, että NEET-nuorten määrä on ollut Suomessa suurempi, mitä se on muissa Pohjoismaissa. Määrä on myös ylittänyt EU:n sekä OECD:n keskiarvon.

## 2.2 Joustava perusopetus osana suomalaista koulukasvatusta

Joustavalla perusopetuksella eli JOPolla tarkoitetaan toimintamuotoja, joilla ehkäistään nuorten peruskoulun keskeyttämistä ja jäämistä vaille päättötodistusta. Tällä toimintamuodolla yritetään myös takaamaan nuorelle toisen asteen koulutuspaikka. Joustavan perusopetuksen toiminnassa on kyse peruskoulun toimintatapojen sekä opetusmenetelmien kehittämisessä siten, että ne vastaavat nykyistä paremmin nuorten yksilöllisiin tarpeisiin. (Numminen ja Ouakrim-Soivio 2009, 15.) Suomessa joustavan perusopetuksen lähtökohtana on ollut ensi sijassa Omaura-projekti, joka alkoi vuosina 1995-1996 kahdeksalla paikkakunnalla. Sen pohjana olivat Saksan ja Yhdysvaltojen vastaavat kokeilut. (Janhonen & Sarja 2011, 15.)

Vejjola (2005, 3, 41) kirjoittaa, että Omaura-projekti on ollut Mannerheimin Lastensuojeluliiton koordinoima, mutta koordinointi on sittemmin siirtynyt Omaura-yhdistykselle, joka on perustettu vuonna 1997. Somerharjun (1996) mukaan Omaura-projektissa oli etsiä vaihtoehtoinen tapa opiskella yläkoulussa (Sommerharju 1996, 187). Näiden kokeilujen taustana oli vuorotella koulussa tehtävät teoriajaksot ja paikkakunnan yrityksissä sekä muissa yhteisöissä suoritettavat työjaksot. Omaura-projektissa tavoitteena oli auttaa sellaisia oppilaita, joilla oli vaikeuksia sopeutua koulun tiedollisiin työtappoihin. Omaura-projektissa oppilaita aktivoitiin työssäkäynnin avulla. Oppilaat kävivät koulua työn lomassa ja työ tapahtui koulun ulkopuolella. Työjaksot sisällytettiin opetussuunnitelmaan. Muualla maailmalla tehdyissä kokeiluissa oli sovellettu produktiivisen oppimisen mallia, jossa pedagoginen toiminta liittyi oppilaan lähiympäristön tarjoamiin motivointia ja oppimista edistäviin mahdollisuuksiin. Tämän mallin ideana on se, että oppilaat oppivat asioita, jotka ovat heille hyödyllisiä ja kiinnostavia oppilaiden omasta mielestään. (Janhonen & Sarja 2011, 15.) Perusopetuslain mukaan kunnat voivat halutessaan järjestää päättämässään laajuudessaan perusopetuksen yhteydessä annettavaa joustavaa perusopetusta 7-9 vuosiluokkien yhteydessä. Opetus toteutetaan perusopetusta koskevien säädösten sekä opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Joustavalla perusopetuksella pyritään

ennaltaehkäisemään syrjäytymistä sekä vähentämään perusopetuksen keskeyttämistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 39–40.) Numminen ja Ouakrim-Soivio (2009, 3) sanovat, että joustava perusopetus on aloitettu ja sen vakiinnuttaminen on syntynyt opetusministeriön toimesta. Joustava perusopetus syntyi, kun opetusministeriö käynnisti vuonna 2006 koulupudokkaiden aktivointihankkeen.

Manninen ja Luukannel (2008, 12–15) kirjoittavat, että joustavan perusopetuksen hankkeeseen on kuulunut vuodesta 2006 saakka hanketta kehittävä arviointi, jonka toteutuksesta on vastannut Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. He kertovat myös, että joustavan perusopetuksen hankkeen tukena on ollut niin sanottu kehittävä arviointi, jossa arvioinnin päämääränä on hankkeen etenemisen ajan tuottaa sen eri vaiheissa tietoa. Tätä arviointitietoa hyödynnetään hankkeen kehittämisessä. Joustavan perusopetuksen vaikuttavuutta on arvioitu sen toisen toimintavuoden jälkeen eli lukuvuoden 2007-2008 aikana. Tässä vaikuttavuuden arvioinnissa on keskitytty lähinnä oppilaiden tilanteiden muutokseen ja toiminnassa kehitettyjen uudenslaisiin yksilöllisiin ja toiminnallisiin opetustapoihin. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 40) kirjoitetaan, että joustavassa perusopetuksessa kiinnitetään erityistä huomiota sellaisiin työmuotoihin, joilla lisätään oppilaiden osallisuutta ja solidaarisuutta kouluyhteisössä. Lisäksi huoltajien ja kaikkien joustavassa perusopetuksessa työskentelevien yhteistä kasvatustyötä vahvistetaan. Joustavan perusopetuksen opetuksessa painotetaan toiminnallisia ja työpainotteisia opiskelumenetelmiä.

Myös Numminen ja Ouakrim-Soivio (2009, 15) mainitsevat, että joustavassa perusopetuksessa korostetaan toiminnallisia työmuotoja sekä opiskelua työpajoilla, aidoissa työympäristöissä. Joustavassa perusopetuksessa kehitetään lisäksi nuorten tukimuotoja, kuten ongelmien varhaista havaitsemista sekä varhaisen puuttumisen keinoja ja työpainotteisia opetus- ja työmuotoja sekä yksilöllisesti kohdennettuja tuki- ja neuvontapalveluja. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 15.) Nummisen ja Ouakrim-Soivion (2009, 15) mukaan joustavassa perusopetuksessa vahvistetaan moniammatillista ja eri organisaatioiden välistä



yhteistyötä. Tähän osallistuvat peruskoulut sekä kuntien nuoriso-, sosiaali- ja terveystoimi. Mukana ovat myös ammatilliset oppilaitokset, lukiot sekä mahdolliset nuorten työpajat. Joustava perusopetus kuuluu yleisopetukseen eikä ensi sijassa ole erityisopetuksen muoto. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 15.) Manninen ja Luukannel (2008 3,12) sanovat, että joustavan perusopetuksen ryhmät on kouluissa järjestetty pienryhmiksi. Pienryhmässä työskentelevät opettaja sekä hänen työparinsa, esimerkiksi nuoriso-ohjaaja, yhteisöpedagogi tai koulunkäynninohjaaja. Joustavan perusopetuksen yleisimmät toimintamuodot ovat omassa pienryhmässä opiskelu, henkilökohtainen ohjaus, työpaikkaopiskelu sekä joidenkin aineiden integroituminen muihin koulun oppilasryhmiin. Numminen ja Ouakrim-Soivio (2009, 37) ovat kuitenkin sitä mieltä, että integrointi voi olla käytännössä haastavaa, jos sitä ei ole otettu huomioon koko koulun työjärjestyksiä suunniteltaessa.

Lisäksi leirikoulut ja erilaiset retket ovat osa joustavan perusopetuksen toimintamallia (Manninen & Luukannel 2008, 3). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että joustavalla perusopetuksella pyritään ehkäisemään syrjäytymistä sekä vähentämään perusopetuksessa opiskelevien keskeyttämistä. Pyrkimyksenä on myös vahvistaa oppilaiden opiskelumotivaatiota ja elämänhallintaa. Joustavassa perusopetuksessa on tärkeää myös tukea oppilaita siinä vaiheessa, kun he siirtyvät toiselle asteelle sekä edistää oppilaiden valmiuksiaan menestyä opiskelussa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 40.) Joustavan perusopetuksen hankkeen keskeinen tavoite on kehittää uudenlaisia joustavia ja yksilöllisiä opetusmenetelmiä. Näillä voidaan vähentää koulupudokasriskiä sekä tarjota oppilaille toiminnallisia ja vaihtoehtoisia keinoja opiskella. (Manninen & Luukannel 2008, 39.) Nummisen ja Ouakrim-Soivion mukaan joustavalla perusopetuksella on vaikutusta paitsi nuorten, myös kunnan ja koulujen toimintaan sekä opettajien työhön (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 16). Näin ollen joustavan perusopetuksen tavoitteita voidaan tarkastella alla olevan taulukon mukaisesti.

TAULUKKO 1. Joustavan perusopetuksen tavoitteet eri näkökulmista tarkasteltuna. Mannista ja Luukannelta (2008, 16) mukailten.

Nuorten tavoitteet	Opettajan työn tavoitteet	Koulujen tavoitteet	Kunnan tavoitteet
*Ehkäistään koulumotivaaton heikkenemistä.	*Tukea opettajien valmiuksia varhaisessa puuttumisessa.	*Kehittää sekä ottaa käyttöön perusopetuksessa toimintamuotoja, joilla	*Edistää eri hallinnonalojen kuten koulutoimen tai nuorisotoimen yhteistyötä oppilaiden
*Tuen saaminen nivelvaiheessa.	*Osallistuminen moniammatilliseen yhteistyöhön.	tukea sellaisia nuoria, joilla on haasteita motivoitumisessa.	kokonaistilanteiden hahmottamisessa.
*Monipuoliset ja työpainotteiset oppimisympäristöt.	*Kokemusten saaminen uusista toiminnallisista ja työpainotteisista menetelmistä.	*Kehittää toiminnallisia sekä työpainotteisia opiskelumuotoja, jotka mahdollistavat erilaiset opiskelutavat.	*Kehittää kouluhyvinvointia edistäviä toimintamuotoja sekä toimintamalleja joilla voidaan
*Yksilölliset ja toiminnalliset opiskelumuodot.		*Moniammatillisen osaaminen tuominen luokkaan.	tukea nuoria.
*Perehtyminen työelämään.		*Edistää koulujen ja työelämän yhteistyötä.	*Edistää toiminnan taloudellisuutta sekä ehkäistä sosiaalihuollon kustannusten kasvua vähentämällä nuorten syrjäytymistä.
*Elämänhallintataitojen kehittyminen.		*Erialaisten oppimisympäristöjen tehokkaampi käyttö.	

Yllä olevassa taulukossa on esitetty joustavan perusopetuksen tavoitteita eri näkökulmista tarkasteltuna. Nuorten kohdalla tärkeänä tavoitteena on, että he perehtyvät työelämään ja saavat tarvittavan tuen toisen asteen nivelvaiheessa. Kunnan yhtenä tärkeänä tavoitteena joustavan perusopetuksen näkökulmasta katsottuna on ehkäistä sosiaalihuollon kustannusten kasvua vähentämällä nuorten syrjäytymistä.

Joustavan perusopetuksen ryhmään valikoitumisen syyt ovat moninaisia. Joustavan perusopetuksen arvioinnissa kartoitettiin kahden ensimmäisen toimintavuoden (2006-2008) aikana Jopo-ryhmissä opiskelleet oppilaat. Arvioinnissa ilmeni, että joustavan perusopetuksen osallistumisen syitä nuorilla oli muun muassa motivaatio-ongelmat, pienen ryhmän tarve, heikko koulumenestys, käytösongelmat, runsaat poissaolot, oppimisvaikeudet ja perhetilanne. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 17-18.) Janhosen (2012, 43) mukaan yleisin syy hakeutua joustavan perusopetuksen luokalle on koulupinnaus, jonka syyt

vaihtelevat. Oppilailla ei välttämättä ole perinteisiä oppimisvaikeuksia esimerkiksi lukihäiriötä tai ongelmia suoriutua kotitehtävistä, vaan oppilaat ovat ennemminkin menettäneet uskonsa ja tämän vuoksi kykynsä menestyä kouluympäristössä. (Janhonen 2012, 43.) Viinisalo (2019, 166) kirjoittaa, että joustava perusopetus on kohdennettu niille oppilaille, joiden koulumotivaatio on hiipunut ja oppilailla voi olla lieviä sosiaalisia käyttäytymisongelmia. Tämän vuoksi oppilaita voi uhata poisputoaminen koulutusjärjestelmän piiristä.

Mannisen ja Luukanteleen (2008, 17) tutkimuksen mukaan suurin osa joustavan perusopetuksen oppilaista oli poikia vuosina 2006-2008. Joustavan perusopetuksen oppilaiden keski-ikä oli 15 vuotta ja enemmistö oppilaista opiskeli 9:ttä vuosiluokkaa. Numminen ja Ouakrim-Soivio (2009, 65) sanovat, että joustavassa perusopetuksessa on pyritty eri tavoin parantamaan oppilaiden heikkoa koulumotivaatiota. Tämän vuoksi käytäntönä on ollut usein, että oppilaita ei ole lykätty tai sijoitettu joustavan perusopetuksen ryhmään. Oppilaat voivat suuntautua sinne itse. Pienryhmään tuleminen on oppilaan sekä hänen huoltajansa aktiivinen ja tavoiteltu päätös. Joustavan perusopetuksen ryhmä ei ole paikka, johon otetaan talteen ne oppilaat, joiden opiskelu ei suju tavanomaisessa yleisopetuksen ryhmässä. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 65.) Alla olevassa taulukossa näkyy joustavan perusopetukseen valikoitumisen syyt.

TAULUKKO 2. JOPO-luokalle valikoitumisen syyt (Manninen ja Luukannel 2008, 20).

<b>Jopo-sijoituksen syyt</b>	<b>tytöt</b>	<b>%</b>	<b>pojat</b>	<b>%</b>	<b>yh-teensä</b>	<b>%</b>
Motivaatio-ongelmat	153	78,5	349	81,5	502	80,6
Pienen ryhmän tarve	153	78,5	339	79,2	492	79
Huono koulumenestys	129	66,2	302	70,6	431	69,2
Käytösongelmat	79	39	238	55,6	314	50,4
Runsaat poissaolot	116	59,5	193	45,1	309	49,6
Oppimisvaikeudet	79	40,5	201	47	280	44,9
Perhetilanne	79	40,5	138	32,2	217	34,8
<i>Yhteensä</i>	195	100	428	100	623	100

Joustavasta perusopetuksesta hyötyvät sellaiset oppilaat, joilla on vaara jäädä vaille perusopetuksen päättötodistusta tai heidän koulunkäyntinsä ei suju tavanomaisessa opetuksessa. Tällaisilla oppilailla on todennäköisyys hyötyä työpai-  
notteisuudesta sekä toiminnallisista työtavoista. Jotta oppilas hyötyisi joustavan perusopetuksen opetuksesta, on heidän oltava kohtuullisen aktiivisia ja heidän on kyettävä jossain määrin itsenäiseen työskentelyyn, mikä on tarpeen erityisesti työpaikkaopiskelussa. Oppilaan tulee olla sopivan motivoitunut sekä sitoutunut käymään koulua joustavan perusopetuksen ryhmässä. (Numminen & Ouakrim-  
Soivio 2009, 65.)

### 3 TYÖPAIKKAOPISKELU JOUSTAVASSA PERUSOPETUKSESSA

#### 3.1 Työpaikkaopiskelu joustavan perusopetuksen toimintamuotona

Jokinen, Lähteenmäki ja Nokelainen (2009 50 – 51) toteavat, että on syytä erotella käsitteet työssä oppiminen (erikseen kirjoitettuna), työssäoppiminen (yhteen kirjoitettuna) sekä työelämälähtöisyys toisistaan. Työssä oppimisella tarkoitetaan työntekijän oppimista työpaikalla eikä ole millään tavalla sidoksissa kouluoppimiseen. Työssäoppimisella tarkoitetaan toisen asteen koulutuksen yhteydessä suoritettavaa opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista suunniteltua sekä käytännöllistä ammatin oppimisen osaa. Työssäoppiminen toteutetaan oikeassa työympäristössä. Jokinen, Lähteenmäki ja Nokelainen toteavatkin, että opetusministeriössä on otettu käyttöön yleisnimikkeenä käsite työpaikalla tapahtuva oppiminen, joka kattaa kaikki kolme edellä mainittua käsitettä. Omassa tutkimuksessani käsitteenä on työpaikkaopiskelu, joka on määritelty johdantoluvussa.

Joustavan perusopetuksen työpaikkaopiskelua voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta. Ensimmäinen on työpaikkaopiskelu, jossa työpaikka tarjoaa nuorelle toisenlaisen oppimisympäristön, jolloin akateemisia aineita saatetaan opiskella kontekstuaalisesti. Toinen näkökulma on ammattiin kypsyminen ja harjaantuminen. Tämän avulla nuori voi saavuttaa ammattikokemusta sekä sosiaalistuu työyhteisöön. Kolmas näkökulma on TET-tyyppinen näkökulma (työelämään tutustuminen), jossa nuori voi perehtyä eri ammattialoihin. Työpaikkaopiskelu on joustavan perusopetuksen keskeinen osa ja liittyy vahvana joustavan perusopetuksen määritelmään. Tavoitteena työpaikkaopiskelussa on, että nuori löytää itseään kiinnostavan ammattialan sekä elämänhallintataitojen opetteluun muun muassa ajankäyttöön liittyvät haasteet. Tärkein tavoite kuitenkin on, että työpaikalle suunnitellut tehtävät tulisi toteutettua työpaikkaopiskelupaikoissa. Tutkimuksen mukaan tämä ei kuitenkaan läheskään aina

toteudu. Pääpaino jää oman ammatinvalinnan tavoitteeseen sekä elämänhallinnan oppimiseen. Vaikka nämäkin tavoitteet ovat joustavassa perusopetuksessa tärkeitä, jäi tutkimuksen mukaan oppisisällöllinen tavoite saavuttamatta. (Manninen & Luukannel 2008, 41-42.)

Stenvall (2008, 10) kirjottaa, että valtion, kuntien ja työelämän keskusjärjestön suositus työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta annettiin marraskuussa 2005. Tämän suosituksen tavoitteena on, että opiskelijoiden työelämään siirtyminen tehostuisi. Koulutuksen arviointineuvosto toteutti vuonna 2006 arvioinnin työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta. Tämän raportin mukaan työpaikalla tapahtuva oppiminen on lisännyt oppilaiden tietämystä työn todellisesta luonteesta sekä työelämän toimintatavoista. Kupias ja Peltola (2019) toteavat, että työpaikkaoppimisympäristönä on suunnattoman rikas ja työssä opitaan koko ajan. Työpaikoilla oppimisen lähteitä on paljon, ja yksittäinen henkilö ei varmaankaan pysty käyttämään hyväksi niitä kaikkia. Työtä oppimisympäristönä tulisi hyödyntää tämänhetkistä enemmän. (Kupias & Peltola 2019, 18, 24-25.) Metso (2014) on sitä mieltä, että työpaikkaoppimista tarvitaan, koska työpaikoilla tarvitaan sellaisia taitoja, joita ei voida oppia koulussa. Hänen mielestään tämän tyyppisiä taitoja ovat muun muassa asiakaspalvelu ja uusimman tekniikan käyttö. (Metso 2014, 31.) Bonafield-Pierce toteaa, että työpaikkaoppiminen on luultavasti paras tapa auttaa oppilaita integroimaan tiedollista osaamistaan käytäntöön. Tämä edistää oppilaita tiedostamaan sitä, mitä heidän tarvitsee tietää ja miten heidän on toimittava, jotta he voivat toimia työympäristössä oikealla tavalla. Työpaikkaopiskelu on kokonaisvaltaista oppimista. (Bonafield- Pierce 2018, 110.)

Työpaikkaopiskelun ajatuksena on, että työpaikoilla nuoret tekevät eri oppiaineisiin kuuluvia työtehtäviä. Työpaikalla opiskelu motivoi nuoria työskentelemään ja he hahmottavat paremmin mitä kaikkea työtä tehdessä voi oppia. (Karppinen & Valta 1996, 39.) Myös Kupias ja Peltola (2019) ovat sitä mieltä, että konkreettisella tekemisellä voi testata omaa osaamistaan. Toisaalta se nostaa esiin niitä asioita, joissa pitää vielä kehittyä. Työpaikkaopiskelun kannalta onkin tärkeää, että oppilas saa jotain aikaiseksi. (Kupias & Peltola 2019, 252.) Tynjälä

(2000, 133) taas on sitä mieltä, että oppiminen kulkee työpaikkaopiskelussa kohti lisääntyvää itsenäisyyttä. Työn alkuvaiheessa oppilas tarkkailee ammattilaisen tekemää työtä ja harjoittelee erilaisia taitoja työntekijän opastuksella häneltä saaman tuen avulla. Kun oppilaan taidot kehittyvät, lisääntyy myös hänen itsenäinen työskentelynsä ja vastaavasti työntekijän rooli siirtyy taka-alalle. Numminen ja Ouakrim-Soivio (2009) kirjottavat, että joustavassa perusopetuksessa korostetaan erilaisten koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen käyttöä. Tällä koetaan tukemaan oppilaan opiskelumotivaatiota sekä omakohtaisia oppimistapoja. Erilaiset työpaikat ovat yksi näistä oppimisympäristöistä. Perusopetuksessa työpaikkoja on tähän mennessä käytetty oppimisympäristöinä aika harvoin. (Numminen & Ouakrim- Soivio 2009, 17.) Toisaalta Manninen ja Luukannel (2008, 41) ovat sitä mieltä, että työn ja työpaikkojen merkitys on korostunut viime vuosina. Etenkin ammatillisen koulutuksen alueella on siirrytty entistä enemmän työssä-oppimisjaksoihin.

Numminen ja Ouakrim-Soivio (2009) toteavat, että joustavassa perusopetuksessa työpaikkaopiskelu on ymmärrettävä oppimisprosessina, jossa nuori oppii kantamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja tämän kautta alkaa hakemaan kiinnekohtia ympäröivään yhteisöön. Nuoret hankkivat oma-aloitteisesti, joskin ohjattuna oman työpaikkaopiskelupaikkansa. Työpaikkaopiskeluun valmistaututaan koulussa ja nuoret etsivät tietoa muun muassa omasta työpaikastaan. Opettaja laatii yhdessä nuorten kanssa työpaikkatehtävät. Myös työturvallisuudesta on huolehdittava eli työpaikan pitää olla sellainen, että se on turvallinen oppimisympäristö. Nuorelle on myös selostettava läpikotaisin työturvallisuuteen liittyvät näkökohdat. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 45- 46.)

### **3.2 Työpaikka oppimisympäristönä**

Koska joustavan perusopetuksen yksi keskeinen toimintamuoto on työpaikkaopiskelu, on syytä tarkastella työpaikkoja oppimisympäristön näkökulmasta.

Numminen ja Ouakrim-Soivio (2009, 44) huomauttavat, että työpaikkaa on muotoiltava siten, että niistä muodostuu oppilaalle sopivia oppimisympäristöjä. Tämän lisäksi työpaikkojen, on tuettava oppilaan oppimista ja tavoitteellisuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 29) sanotaan, että oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Toisaalta opetusministeriön työryhmämuistiossa (2014) todetaan, että oppimisympäristö ei ole pelkästään tila tai paikka, jossa oppiminen tapahtuu. Tämän mukaan oppimisenpaikkaa tai tilaa voidaan kutsua oppimisympäristöksi vain silloin, jos tila tukee oppimista. Myös Piispanen (2008, 15) kirjoittaa, että kun toiminnan päämääränä on oppiminen, ympäristön pitäisi olla mahdollisimman hyvä oppimisympäristö ja sen tulee sisältää sekä pedagogisen että didaktisen tavoitettavuuden. Manninen (2000) toteaa (ks. Numminen ja Ouakrim-Soivio 2009, 36), että oppimisympäristö-käsitteellä halutaan kuvata perinteisestä opettajajohtoisesta ja esittävästä luento-opetuksesta poikkeavia opetustapoja. Tämän mukaan oppimisympäristössä korostuu oppilaan oma aktiivisuus sekä itseohjattu opiskelu. Piispanen (2008, 16) huomauttaa, että oppimisympäristön ei tarvitse ehdottomasti liittyä kouluympäristöön. Kuuskorven (2012, 4) tutkimuksen mukaan koulu fyysisenä oppimisympäristönä odotetaan tarjoavan monimuotoisia ratkaisuja, jotka antavat mahdollisuuksia eri opetusmenetelmien ja oppimisprosessien hyödyntämiseen. Tutkimus osoitti kuitenkin, että nykyinen koulu fyysisenä oppimisympäristönä rajoittaa erilaisia opetus- ja oppimistarpeita.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 29) sanotaan myös, että oppimisympäristöjen pitää tukea yksilön ja yhteisön kehittymistä, oppimista sekä vuorovaikutusta. Oikein toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta ja sosiaalista tiedon rakentumista, jolloin ne mahdollistavat myös aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että monet yhteistyötahot tarjoavat monimuotoisia oppimisympäristöjä. Opetusministeriön työryhmämuistiossa (2014, 11) lausutaan, että opiskelua ja oppimista ei rajata enää pelkästään kouluihin. Erilaiset opettavat ympäristöt mahdollistavat monipuolisen



oppimisympäristön. Nykyiseen tulevaisuuskuvaan oppimisympäristöön liittyen ajatellaan, että kukaan ei jää opetuksesta paitsi ja jokaiselle oppilaalle löytyy oma tapansa oppia koulussa, kotona tai työpaikoilla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 29) oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteena on, että ne muodostavat pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden. Oppimisympäristöjen kehittämisessä on otettava huomioon eri oppiaineiden erityistarpeet. Kuuskorpi (2012, 26–27) mainitsee kuitenkin, että suomalaisen perusopetuksen luokkatila fyysisenä oppimistilana on pysytellyt pitkään samanlaisena. Kuuskorpi on sitä mieltä, että fyysisen oppimisympäristön kehittämisen ongelmana on se, että ne henkilöt, jotka suunnittelevat koulurakennuksia ja niissä olevia tiloja, ei ole teoreettista perustaa ja käytännön kokemusta, jotta erilaiset tarpeet pystyttäisiin huomioimaan tarpeeksi. Kuusikorven tutkimuksen mukaan perusopetuksen opetustilat eivät käyttäjien näkökulmasta auta nykyaikaisten oppimisprosessien mahdollisuuksia. Myös Piispanen (2008, 198) kirjoittaa omassa tutkimuksessaan, että oppilaiden, vanhempien ja opettajien mielipiteet ovat merkittäviä, kun lähdetään kehittämään hyvää oppimisympäristöä.

Rajala, Hilppö, Kumpulainen, Tissari, Krokfors ja Lipponen (2010 10, 63–64) kirjoittavat, että viime vuosina erilaisten oppimisympäristöjen kehittäminen on saanut enemmän huomiota. Opetushallitus on antanut avustusta vuosina 2007-2009 yli viidelle sadalle oppimisympäristöhankkeelle. Oppimisen Sillat -hankkeen päätavoitteena on ollut selvittää oppimisympäristöjen laadun parantumien siten, että kehitellään uudenlaisia toiminnallisia sekä oppimista tukevia siltoja formaalien<sup>1</sup>, non-formaalien<sup>2</sup> ja informaalien<sup>3</sup> oppimisympäristöjen välille. Hankkeen tuloksesta selvisi, että koulua käydään kaikenlaisten oppimisympäristöjen ja opintopolkujen tienhaarassa.

---

<sup>1</sup> Formaalilla oppimisella tarkoitetaan virallista oppimista.

<sup>2</sup> Non-formaali oppiminen ei ole virallista oppimista eikä johda tutkintoon.

<sup>3</sup> Informaalisella oppimisella tarkoitetaan arkielämän oppimista, joka tapahtuu muun muassa työssä.

Tulosten mukaan erilaisia oppimisympäristöjä rakennettiin onnistuneesti yhteen koulun ja muiden oppimisympäristöjen välille. Samalla eheytettiin opin-  
topolkuja alentamalla kouluasteiden välisten liikkumisten kynnyksiä. Koulutuk-  
sellisessa yhteiskunnassa yhä useammat tahot ottavat huomioon toimintaansa  
koulutuksellisia lähtökohtia. Samalla he tarjoavat omaa asiantuntijuuttaan kou-  
lujen käyttöön. Edellä mainitut toteavat, että opettajien ei tarvitse enää tietää ja  
opettaa kaikkea, vaan opetuksessa voidaan ottaa avuksi koulun ulkoisia oppi-  
misympäristöjä sekä eri alan asiantuntijoita. Kuuskorpi (2012, 64) on sitä mieltä,  
että mikäli koulu kykenee hyödyntämään koulussa tapahtuvan oppimisen li-  
säksi ympäröivän yhteisön, niin samalla se tarjoaa uusia opetusmenetelmiä ja  
näin ollen nämä täyttävät tulevaisuuden opetus- ja oppimisprosessin tarpeet.

Leppisaari (2014) kirjoittaa, että autenttinen oppimisympäristö merkitsee  
sellaisten oppimistilanteiden suunnittelua, jotka antavat oppilaalle mahdollisuu-  
den ajatella sekä toimia samalla tavalla kuin eri alojen ammattilaiset. Herrington-  
in ja Oliverin (2000 3–4) mukaan autenttinen oppiminen määrittyy seuraavasti:

1. Luoda aitoja yhteyksiä, jotka heijastavat opittavan tiedon todelliseen elä-  
mään.
2. Tarjota aitoja tehtäviä sekä toimintaa.
3. Tarjota sekä luoda yhteyttä eri asiantuntijoihin.
4. Tarjota monipuolisia näkökulmia
5. Tukee yhteisöllistä tiedonrakentelua.
6. Edistää oppimisen pohdintaa
7. Edistää ajatusten ilmaisemista ja kasvavan ymmärryksen jakamista.
8. Tarjoaa aitoa ohjausta.
9. Sisältää aidon arvioinnin.

Kuuskorpi (2000, 104) toteaa, että oppimisympäristöjen muutostarpeiden  
huomioiminen tuloksellisessa opetus- ja oppimisprosessissa edellyttää oppimis-  
ympäristön erittäin hyvää tuntemusta. Hän mainitsee myös, että opetuksen  
suunnittelun laatu perustuu oppilaantuntemukseen, opetussuunnitelmaan sekä

erilaisten työmuotojen hyödyntämiseen. Kun nämä tekijät otetaan huomioon, pystytään rakentamaan erinomaisia oppimisympäristöjä. Kuuskorven mukaan opetuksen uudet haasteet asettavat myös uudenlaisia haasteita erilaisille oppimisympäristöille. Yksi konkreettinen nykypäivän haaste oppimisympäristölle on oppilaiden erilaisten oppimisen tuen muotojen kasvaminen viime aikoina. Joustavien opetusratkaisujen eneneminen vaikuttaa ehdottomasti myös fyysisiin oppimisympäristöihin. Mannisen ja Luukanteleen (2007) tutkimuksessa (ks. Kuuskorpi 2000, 104) nousi esiin, että JOPO-opettajat tähdensivät JOPO-toiminnassa merkittäväksi asiaksi opetustilaan liittyvät ominaisuudet. JOPO-opettajat arvioivat, että JOPO-toimintaan pitää varata sille soveltuva oppimisympäristö, joka sijaitsee koulun yhteydessä, mutta siten, että esimerkiksi terveydenhoitaja ja koulupsykologi ovat helposti saatavilla. Stenvall (2008, 10) toteaa, että Koulutuksen arviointineuvoston teettämässä arvioinnissa sanotaan, että oppilaiden oppimisympäristö on muuttunut työpaikalla tapahtuvan opiskelun myötä työelämälähtöisemmäksi

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tutkin joustavan perusopetuksen oppilaiden kokemuksia työpaikkaopiskelusta. Halusin selvittää millaisia kokemuksia ja merkityksiä oppilailta nousee, kun tarkastellaan työpaikkaoppimista. Halusin tutkia joustavan perusopetuksen työpaikkaopiskelua, koska se on keskeinen toimintamuoto JOPO-opiskelussa. Joustavan perusopetuksen lähtökohtana on ollut estää nuorten syrjäytyminen. Tämän vuoksi työpaikkaopiskelua ja sen vaikuttavuutta nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä on syytä tutkia ja se on yhteiskunnallisesti tärkeää. Joustavan perusopetuksen työpaikkaopiskelusta ei ole juurikaan tehty aiempaa tutkimusta. Tämän vuoksi olen päättänyt rajaamaan tutkimukseni pelkästään työpaikkaopiskeluun. Tutkimuskysymyksen pohjalta pyrin muodostamaan ymmärryksen haastateltujen oppilaiden kokemuksesta työpaikkaopiskelusta ja saada tämän kautta nuorten äänen kuuluviin.

Tutkimuskysymys: Millaisia kokemuksia joustavan perusopetuksen oppilailla on työpaikkaopiskelusta?

### 4.2 Laadullinen tutkimus

Metsämuuronen (2009) kirjoittaa, että laadullinen tutkimusprosessi on erittäin pitkälti tutkijan omaan näkemykseen, tulkintaan, järjestykseen, yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin perustuvaa eli on monta tapaa tehdä johtopäätöksiä, ja ne voivat olla toisiinsa nähden ristiriitaisia samasta aineistosta. (Metsämuuronen 2009, 214.) Syrjälän (1994) mukaan (ks. Metsämuuronen 2009, 220) laadullinen tutkimus eli kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu hyvin, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien perinpohjaisista rakenteista eikä niinkään niiden yleisluonteisesta jakaantumisesta ja ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana

olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista. Laadullinen tutkimus soveltuu hyvin myös silloin, kun halutaan ottaa selville ja tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää kokeeksi tai jossa ei voida tarkastaa läheskään kaikkia vaikuttavia tekijöitä. Tai tutkimuksessa halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista, joita ei voida tutkia erilaisten kokeiden avulla. (Metsämuuronen 2009, 220.) Omaa tutkimustani ajatellen laadullinen tutkimus on oikea metodologinen valinta, koska tutkin joustavan perusopetuksen oppilaiden kokemuksia työpaikkaopiskelusta. Eli kiinnostuksen kohteeni on juuri yksittäisen toimijan mukana olo tietyssä tapahtumassa ja niiden merkitysrakenteista (tässä kohtaa työpaikkaopiskelu).

Kiviniemi (2018) kirjoittaa, että laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia tapahtumasarjaksi tai prosessiksi. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on inhimillinen toisin sanoen tutkija itse, voi tämän vuoksi aineistoon liittyvät näkökulmat sekä tulkinnat kehittyä tutkijan tietoisuudessa vähitellen sitä mukaan, kun tutkimusprosessi etenee. Tällöin on kyse tutkimustoiminnan ymmärtämisestä myös eräänlaisena oppimistapahtumana. Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi myös sen takia, että tutkimuksen sujumisen kannalta prosessit ja sen vaiheet eivät välttämättä ole etukäteen jäsennettävissä selkeisiin eri vaiheisiin. Tutkimustehtävä tai aineistonkeruuta koskevat ratkaisut voivat kehittyä vähitellen, kun tutkimus edistyy. (Kiviniemi 2018, 73.) Tutkimukseni alkuvaiheessa huomasin, kuinka prosessin omaista laadullinen tutkimus on. Törmäsin muun muassa siihen, että aineistonkeruuvaiheessa omat ratkaisuni ovat muuttuneet ja näin ollen se on ollut eräänlainen oppimistapahtuma.

Kiviniemi (2018) mainitsee, että laadullisessa tutkimuksessa voi kyse olla vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä, eikä niinkään ennalta hahmotetun teorian testauksesta. Tämä ei tarkoita kuitenkaan sitä, että tutkija ei ole tutkimuksen alkuvaiheessakaan niin sanottu ”tyhjä taulu”, vaan tutkijan teoreettiset näkökohdat ja vähitellen käsitteellistyvät ajatukset tarkasteltavana olevan ilmiön luonteesta ovat antamassa suuntaa tutkimukselle. Käytännön kentästä nousevien näkökulmien suhdetta voidaan pitää vuorovaikutuksena

teoreettisiin näkökulmiin eli käsitteellistäminen ei ole välttämättä pelkästään aineistolähtöistä. Tutkimuksen edetessä, tutkijan kiinnostus saattaa suuntautua tiettyihin tärkeiksi oletettuihin seikkoihin teoreettisten oletusten mukaisesti, mutta kentältä ja käytännöstä esiin nousevat näkökannat voivat tuottaa uusia käsitteellistyksiä sekä uutta teoriaa käsiteltävänä olevasta ilmiöstä. (Kiviniemi 2018, 77.) Toisaalta Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 161) kirjoittavat, että laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Vaikka todellisuus on monenkirjava ei todellisuutta voi hajottaa satunnaisesti erilaisiin osiin.

Omassa tutkimuksessani teoria käsittelee tutkimuksen tärkeimmät käsitteet. Koska tutkimukseni koskee joustavaa perusopetusta ja työpaikkaopiskelua, olen keskittynyt tarkastelemaan näitä kahta asiaa teoriaosassa. Aineiston kerättyäni huomasin kuitenkin, että teoriaa pitää vielä täydentää ja muuttaa. Ihan kuten Kiviniemi (2018) kertoi, että laadullisessa tutkimuksessa ei ole kyse teorian testaamisesta vaan pikemminkin vähitellen tapahtuvasta ilmiön käsitteellistämisestä, olen huomannut omassa tutkimuksessani tämän saman asian. Tutkimuksen edetessä uusia käsitteitä syntyy aineistosta, eikä jo kirjoitettua teoriaa voi testata, koska kysymyksessä on kokemuksen tutkiminen. Tällöin ei voi johdattaa haastateltavia sellaisilla kysymyksillä, jotka perustuisivat jo kirjoitettuun teoriaan.

Kiviniemi lausuu (2018), että laadullisessa tutkimuksessa voidaan aineistonkeruuta ja teorian kehittämistä pitää vuorovaikutteisuuksena sekä luontevana. Aineiston analysoinnin kautta kehitetyt ensimmäiset käsitteet eivät ole ehdottomasti lopullisia, mutta ne voivat auttaa tutkijaa kehittämään tutkimusasetelmaa eteenpäin. Teoreettisten näkökulmien jäsentäminen saattaa merkitä myös paluuta kentälle täydentämään aineistonkeruuta. Keskeistä tutkimuksen kannalta on teoreettisten ydinkategorioiden löytäminen, joka auttaa pelkistämään sekä jäsentämään kehittymässä olevaa teoriaa. (Kiviniemi 2018, 78.) Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2019,164) ovat sitä mieltä, että laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana ei ole teorian testaaminen vaan aineiston yksityiskohtainen tarkastelu.

Toisin sanoen, mikä on tärkeää, nousee esiin aineistosta eikä sitä voi tutkija määrittää. Olen alkuun omassa tutkimuksessani pyrkinyt kirjottamaan teoriaa siten, että se rajaisi omaa tutkimustani. Näin ollen olen keskittynyt kirjoittamaan joustavasta perusopetuksesta ja työpaikkaopiskelusta, jotta ymmärtäisin mitä näillä käsitteillä tarkoitetaan. Olen yrittänyt kirjoittaa teorian siten, että sellainenkin lukija ymmärtää mitä käsitteet tarkoittavat, vaikka aikaisempaa tietoa lukijalla ei olisikaan. Tämä auttaa myös minua tutkijana ymmärtämään ilmiötä ja syventää tietoani kyseisestä aiheesta.

### **4.3 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmenetelmä**

Käytin omassa tutkimuksessani fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta, koska fenomenologia pohjautuu ihmisen elämismailmaan, johon tutkijat ja tutkittavat paneutuvat. Tämän lisäksi fenomenologiassa tavoitellaan yksittäisen ihmisen käsitystä kokemastaan. Hermeneutiikka puolestaan keskittyy kokemuksen tulkintaan, jota toteutan omassa tutkimuksessani kokonaisvaltaisena ymmärryksenä, joka perustuu tutkimiskysymykseeni. Näin ollen fenomenologis-hermeneuttinen suuntaus sopii omaan tutkimukseeni. Kakkori ja Huttunen (2014, 367) sanovat, että hermeneutiikka ja fenomenologia ovat molemmat filosofisia suuntauksia, joita käytetään runsaasti tutkimuksellisinä lähtökohtina kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kakkori ja Huttunen (2014) toteavatkin, että näillä kahdella suuntauksella on omat perimätietonsa sekä vaatimuksensa. Hermeneutiikalla ja fenomenologialla löytyy historiassa yhtymäkohtia, mutta niiden välissä on perustavanlaatuinen jännite tai ristiriita. Eron näiden kahden suuntauksen välillä tekee se, että fenomenologia määrittää yleisellä tasolla tutkimukseksi ilmiöiden olemuksista. Hermeneutiikka taas tulkinnan opiksi. Koska fenomenologisessa menetelmässä panostetaan kokemuksen analysointiin, on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa arvioitu, että kokemuseräisessä tutkimuksessa on luonnollista ottaa fenomenologia lähestymistavaksi. Kun tutkimuksen tavoitteena on tulkinnan kautta ymmärtäminen, ajatellaan, että hermeneuttinen

tutkimusote sopii siihen parhaiten. Kuitenkin kokemus ja ymmärtäminen ovat sekä fenomenologisen kuin hermeneuttisen tutkimuksenkin kannalta keskeisiä rakenneosia. (Kakkori & Huttunen 2014, 367.)

Omassa tutkimuksessani tutkin joustavan perusopetuksen oppilaiden kokemuksia työpaikkaopiskelusta. Oppilaiden haastatteluiden avulla pyrin saamaan esille heidän kokemusmaailmansa sellaisena kuin he ovat sen kokeneet. Kuitenkin aineiston analyysivaiheessa otan mukaan hermeneutiikan, jossa pyrin myös omaan ymmärrykseeni. Toisin sanoen pyrin tutkijana ymmärtämään aineistosta nousevia ilmiöitä, jolloin hermeneutiikka on mukana omassa tutkimuksessani.

#### **4.4 Tutkimukseen osallistujat**

Joustavan perusopetuksen opetukseen osallistuu yleensä 7-9 luokkaa käyvät oppilaat. Tutkimuksen osallistujilla täytyy olla kokemusta työpaikkaopiskelusta. Halusin, että haastateltavilla on vähintään yksi kokemus työpaikkaopiskelusta, mieluummin useampia. Lisäksi halusin, että haastateltavilla on haastatteluajan kohtaan nähden tuore kokemus työpaikkaopiskelusta. Koska nuorten haastattelu on itselleni uusi kokemus, halusin haastatella minulle tuttuja nuoria. Olin yhteydessä kouluun, jossa olen työskennellyt joustavan perusopetuksen luokassa. Pyysin luvan tutkimukseeni oppilailta sekä heidän vanhemmiltaan. Tämän lisäksi kävin etukäteen kertomassa oppilaille, mitä tutkimukseni koskee ja millä menetelmällä sen toteutan. Oppilaat suhtautuivat tutkimukseen osallistumiseen positiivisesti. Sovin haastatteluajankohdan siten, että se oli heti seuraavalla viikolla siitä, kun oppilaat olivat olleet työpaikkaopiskelussa. Olin alun perin ajatellut haastatella vain yhdestä luokasta neljää oppilasta, koska nämä oppilaat olivat minulle entuudestaan tuttuja, mutta näillä haastatteluilla aineisto jäi liian suppeaksi, joten pyysin myös toisen joustavan perusopetuksen luokan oppilaita haastatteluun. Toiselta luokalta tutkimukseen osallistui kaksi oppilasta. Nämä kaksi oppilasta olivat minulle myös entuudestaan tuttuja.



## 4.5 Kävelyhaastattelun toteutus

Menetelmänä tutkimuksessani käytin kävelyhaastattelua. Kävelyhaastattelun toteutin yksilöhaastatteluna sen vuoksi, ettei oppilaille synny kollektiivisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Jokinen, Asikainen ja Mäkinen (2010) kirjoittavat, että kävely on keskeinen osa ihmisten sosiaalista elämää, ympäristön kokemista sekä tiedonmuodostusta. Näitä edellä mainittuja seikkoja hyödynnetään myös kävelyhaastattelumenetelmässä. Kävelyhaastattelumenetelmässä yhdistetään toisiinsa kävely, haastattelu ja havainnointi. (Jokinen, Asikainen & Mäkinen 2010, 256.) Bamberg (2017) on sitä mieltä, että kävely on ihmiselle ominainen tapa liikkua. Hänen mukaansa kävely määrittää huomattavasti meidän olemistamme sekä tekemistämme. Kävelyhaastattelu on yksi tutkimusmenetelmä, jossa painotetaan kävelyä keinona saada tietoa kokemuksista sekä tavoista havaita ja ymmärtää maailmaa. (Bamberg 2017, 257.) Myös Jokinen, Asikainen ja Mäkinen (2010) kirjoittavat, että kävelyhaastattelu on kävelyyn sekä haastatteluun perustuva tutkimusmenetelmä (Jokinen ym. 2010, 255).

Kävelyhaastattelun perusajatus on yksinkertainen, jossa haastatteliija kävelee yhdessä haastateltavan kanssa. Kävelyn lomassa haastateltava ja haastatteliija keskustelevat ja haastatteliija tekee havaintoja. Ingold ja Lee (ks. Bamberg 2017, 257) esittävät kolme erityistä syytä siitä, miksi tutkimus kannattaa tehdä kävelen. Ensimmäinen syy on, että kävellessä ihminen on kosketuksissa ympäristöönsä kaikkien aistien kautta. Toinen syy on, että käveleminen auttaa tuntemaan paikkoja sekä ihmisten sosiaalista elämää ja ympäristökokemusta reittien ja liikkumisen avulla. Kolmas syy on, että käveleminen toisen ihmisen kanssa on merkityksellistä yhdessä tekemistä. (Bamberg 2017, 257.) Tutkimuksen aineiston keräsin joustavan perusopetuksen oppilailta haastatteleamalla heitä. Haastattelu on yksi tiedonhankinnan perusmuoto, joka sopii monenkirjaviin tarkoituksiin, sitä pystytään käyttämään lähes kaikkialla ja sen avulla voidaan saada syvällistä tietoa. Haastattelu menetelmänä perustuu sanalliseen kanssakäymiseen ja keskustelunomaisessa haastattelussa vuorovaikutus tehostuu, ja näin ollen tutkija saa

todennäköisesti lähestyä vaikeitakin tutkittavia asioita, kuten mitä merkityksiä he antavat kokemilleen tapahtumille. Vapaamuotoisilla ja syvällisillä keskusteluilla voidaan paljastaa sellaisia asioita, joita tuskin voitaisiin saada selville muilla keinoilla. Haastattelu on aina keskustelu, jolla on jokin tarkoitus. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11, 59.) Bamberg (2017, 260) mainitsee, että haastattelijan ja haastateltavan välinen valtasuhde on merkityksellinen kaikissa haastattelutilanteissa. Ympäröivä tila vaikuttaa haastattelun luonteeseen. Perinteisesti haastateltava ja sen etenemistä ohjaa haastattelija ja haastattelu tehdään rauhallisessa huoneessa. Tällä pyritään siihen, että haastattelu voidaan suorittaa ilman, että kukaan tulee keskeyttämään eikä kesken haastattelun tule ulkopuolisia häiriöitä.

Tutkimuksessani haastattelin 8. ja 9. -luokan oppilaita heidän työssäoppimispaikoillaan. Menimme haastateltavien kanssa samalla autolla haastattelupaikalle, jossa varsinainen haastattelu tapahtui. Automatalla pyrin avaamaan haastateltavien kanssa luontevan keskusteluympäristön. Näitä keskusteluja en tallentanut. Varinaiset haastattelut aloitin, kun saavuimme perille haastateltavien työssäoppimispaikalle. Kaikki haastattelut aloitin seuraavalla kysymyksellä: Millaisia kokemuksia sinulla on työssäoppimisesta? Tämän avoimen kysymyksen kautta pääsin haastattelussa alkuun. Koska haastateltavat olivat nuoria, piti heiltä kysyä myös tarkentavia kysymyksiä. Tarkentavat kysymykset nousivat haastateltavan edellisestä vastauksesta. Aloitin haastattelut kysymällä nuorten kuulumisia. Tämän avulla sain keskusteluyhteyden auki ja nuorten sekä minun välillä syntyi hyvä keskusteluyhteys. Tein yhden esihaastattelun, jota olen myös käyttänyt tutkimuksessani. Esihaastattelu antoi minulle käsityksen siitä, kuinka nuoret kykenevät vastaamaan avoimeen kysymykseen. Ennen haastateltava haastateltavat täyttivät kyselylomakkeen (LIITE 1), jonka avulla halusin selvittää haastateltavien perustietoja sekä syitä siihen, miksi he olivat hakeutuneet joustavan perusopetuksen luokalle.

Ennen haastattelua olin käynyt kertomassa oppilaille, mistä haastattelussa on kyse ja mikä sen tarkoitus on. Tässä kohtaa nuorilla oli myös mahdollisuus kysyä heitä askarruttavia kysymyksiä tutkimukseen liittyen. Näitä kysymyksiä

kukaan ei kuitenkaan esittänyt. Muutama haastateltava kysyi haastattelun alussa nimettömyydestä eli siitä, etteihän heitä voi aineistosta tunnistaa. Kerroin nuorille, että nauhoitan haastattelut, jonka jälkeen kirjoitan ne puhtaaksi ja heidän nimensä, koulunsa tai paikkakuntansa ei tule missään vaiheessa ilmi. Kerroin myös, että kun olen saanut tutkimukseni valmiiksi, tuhoan kaiken aineiston. Olin myös opettajien välityksellä laittanut viestiä oppilaiden vanhemmille tulevasta tutkimuksesta ja siihen liittyvästä haastattelusta. Vaikka kyse oli 15 vuotta täytäneistä nuorista, joilta ei olisi tarvinnut kysyä huoltajien lupaa haastatteluun osallistumisesta, halusin kuitenkin sen heiltä varmistaa. Tämä sen vuoksi, että halusin tiedottaa myös huoltajia tulevasta tutkimuksesta. Kukaan vanhemmista tai nuorista ei vastustanut haastatteluun osallistumista.

Olin myös pyytänyt eri työpaikoilta etukäteen luvan toteuttaa haastattelun heidän tiloissaan ja sain kaikilta luvan haastattelun toteuttamiseen. Kerroin oppilaille, että nauhoitan vain minun ja haastateltavan välisen keskustelun eikä nauhoitteelle tule ulkopuolisten keskusteluja. Tämä toteutui haastatteluja tehdessä, sillä valitsin kävelyreitit siten, että lähistöllä ei ollut muita keskusteluja käyviä ihmisiä. Bamberg (2017, 260) toteaa, että kävelyhaastattelussa perinteinen asetelma muuttuu. Kävelyhaastattelussa tila muuttuu ja keskeytykset sekä häiriötekijät ovat alati läsnä, ja tällä on vaikutusta haastattelun vuorovaikutus- ja valtdynamiikkaan. Haastattelijalla ei tällöin voi hallita haastattelun kulkua yhtä hyvin, kuin perinteisessä haastattelussa, joka toteutetaan istuen. Koska kyse oli kävelyhaastattelusta, haastattelupaikka ei ollut rauhallinen ja liikkeissä asiakaina olevat ihmiset aiheuttivat meteliä. Myös erilaiset työkoneet aiheuttivat meteliä. Tämä meteli ei kuitenkaan haitannut millään tavalla haastatteluiden kulkua. Haastateltava ja minä olimme niin keskittyneitä haastattelutilanteeseen, että ulkopuoliset ihmiset tai äänet eivät häirinneet meitä. Tallentimena käytin Kokolan yliopistokeskuksen Sony-tallennuslaitetta, josta siirsin haastattelut omalle tietokoneelleni äänitiedostoiksi litterointia varten.

Kuten (Bamberg 2017) kirjoittaa, kävelyt voivat olla myös rentouttavia ja tällöin ne paikat, jossa kävelyhaastattelu tehdään, eivät välttämättä ole

varsinaisia tutkimuskohteita (Bamberg 2017, 260). Jokinen ym. (2010) sanovat, että he ovat suosineet väljiä haastatteluteemoja ja täten antaneet runsaasti tilaa spontaanille keskustelulle kävelyn aikana. Tämän avulla haastateltavan tyyli sekä kyky kommunikoida tulevat ehkä paremmin esille kuin mitä se olisi perinteisessä istumahaastattelussa. Yleensä haastateltavien on helppo puhua siitä, mitä he ovat kokeneet alueella ja kävely avaa pääsyn heidän kokemuksiinsa, jotka koostuvat monenlaisista aineksista liittyen paikkaan sekä sosiaalisiin suhteisiin. (Jokinen & ym. 2010, 259.)

Rentous oli aistiavissa omia haastatteluja tehdessäni. Nuoret vastasivat kävelyn lomassa hyvin kysymyksiini ja tunnelma oli hyvin vapautunut. Omassa tutkimuksessani kävelypaikat eivät olleet varinaisesti tutkimuskohteita, mutta olin valinnut reitin kuitenkin sen mukaan, missä nuoret olivat olleet työpaikkaopiskelemassa. Tässä oli tarkoituksena se, että nuorten mieleen palautuisi heidän kokemuksensa työpaikkaopiskelusta. Lisäksi omista kävelyhaastatteluissa nuorten kyky kommunikoida oli vapaata ja antoisaa. Kävelyn aikainen keskustelu oli vapaata ja tuli ikään kuin luonnostaan. Uskon, että tällä menetelmällä sain nuorista enemmän aineistoa irti, kuin perinteisellä istumahaastattelulla. Nuorten oli helppo keskustella siitä, mitä he olivat kokeneet ja millainen merkitys työpaikkaopiskelulla oli heille ollut. Kävelyhaastattelun avulla sain tutkimukseeni aineistoa omaan tutkimusongelmaani eli siihen millaisia kokemuksia joustavan perusopetuksen oppilailla on. Kävelyn aikana nuoret kertoivat minulle omista kokemuksistaan työpaikkaopiskelusta. Koska kävelyhaastattelu tehtiin osittain heidän työpaikkaopiskelupaikoillaan, viritti se heidän muistiaan ja he kertoivat millaisia kokemuksia, he olivat saaneet siitä.

Haastattelut tapahtuivat samalla, kun kävelimme ympäriinsä heidän työssäoppimispaikoillaan. Osan haastatteluista pidin samankaltaisessa paikassa kuin missä nuori oli suorittanut työpaikkaopiskelua, koska minulla ei ollut mahdollisuutta mennä kaikkien työssäoppimispaikoille uudestaan. Tämä johtui pitkästä välimatkasta. Kävelyn aikana haastateltavat nuoret kertoivat luontevasti omista kokemuksistaan työpaikkaopiskelustaan. Haastatteluiden pituudet vaihtelivat 8

minuutin ja 13 minuutin välillä. Haastattelujen kestonvaihtelu riippui siitä, kuinka kattavia vastauksia haastateltava pystyi antamaan. Haastattelut kestivät yhteensä 54 minuuttia. Suoritin haastattelut kolmena eri päivänä ja litteroin haastattelut heti haastatteluiden jälkeen.

## 4.6 Aineiston analyysi

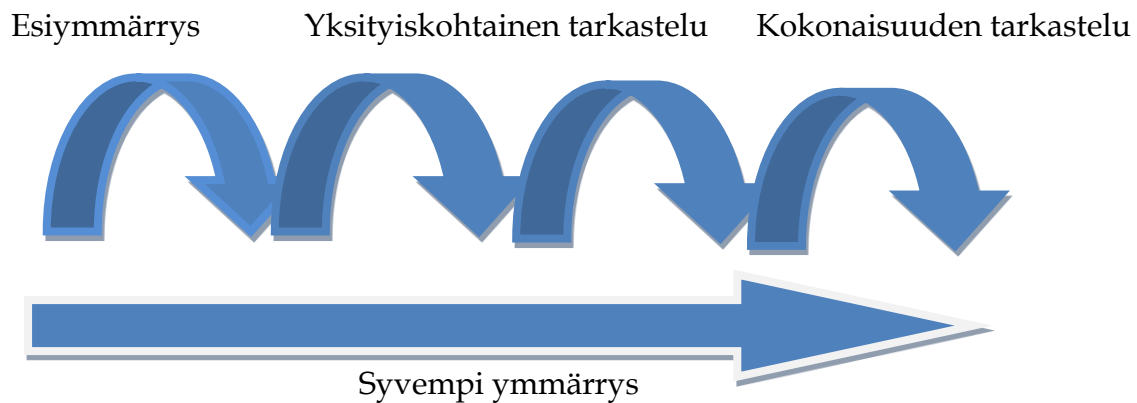
Aloitin aineiston analyysin jo haastatteluvaiheessa. Tätä en ollut etukäteen ajatellut tekeväni, mutta mitä enemmän haastatteluja tein, huomasin, että haastatteluissa esiintyy samankaltaisia merkityksiä, jotka kiinnittivät minun huomioni. Metsämuuronen (2009) kirjoittaa, että yleensä kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen sekä analysointi tapahtuvat ainakin osittain yhtä aikaa (Metsämuuronen 2009, 254). Myös Hirsjärvi ja Hurme (2011, 136) mainitsevat, että aineisto analysoidaan samanaikaisesti aineiston keruun, tulkinnan ja narratiivisen raportoinnin yhteydessä. Tutkijat ovat eri mieltä siitä, miten erillisinä toimintoina he pitävät itse aineiston luokittelua, analyysia sekä tulkintaa. Jos tutkimus on painottunut hermeneuttisesti, ei selvää eroa näiden välille tehdä. Sitä ei nähdä tarpeelliseksi eikä myöskään mahdolliseksi.

Litteroin aineiston sanasta sanaan, mutta taukoja en litteroinut. Yhteensä litteroituja sivuja tuli 26. Litteroinnissa oli käytössä kirjasintyyppi Book Antiqua, fonttikoko oli 12 ja riviväli 1,5. Tulostin litteroinnit heti litteroinnin jälkeen, jotta ne olivat minulla tallessa. Tutkimukseni missään vaiheessa ei kerätty haastateltavilta henkilötietoja. Litterointivaiheessa korvasin nimet koodeilla H1 – H6, jotta pystyin säilyttämään haastateltavien anonymiteetin. Merkkasin litteroidut haastatteluvastaukset paperin reunaan eri väreillä siten, että jokaisella (H1-H6) oli oma värinsä. Tämän avulla pysyin selvillä, kenelle haastateltavalle haastatteluvastaus kuuluu. Tämän jälkeen leikkasin kaikki litteroidut haastattelut erilleen toisistaan niin, että jokainen haastatteluvastaus oli irrallaan toisistaan. Kun olin saanut kaikki litteroidut haastattelut leikattua irti toisistaan, lähdin lukemaan

irtonaisia haastatteluvastauksia ja etsimään aineistosta samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia.

Laine (2018, 33) puhuu siitä, kuinka merkityksiä voidaan lähestyä ainoastaan ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Laine kertoo myös, että ilmaisun merkitys ei paljastu siinä, että pyrimme sananmukaisesti määrittellä jonkin ilmaisun, vaan jokin ilmaisu viittaa paljon moninaisempiin yhteyksiin. Näistä ilmaisujen yhteyksistä syntyy erilaisia merkitysverkostoja. Tutkimushaastatteluja tehdessäni huomasin, että aineistosta nousi esiin erilaisia merkityksiä ja osittain ne liittyivät myös toisiinsa ja näin alkoi syntyä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia jo tässä vaiheessa. Ryhmittelin aineistoa yhdistelemällä alaluokkia isommiksi luokiksi. Nämä luokat vastasivat tutkimuskysymystäni.

Kävin aineistoa yhteensä neljä kertaa läpi. Kokosin ensimmäisen läpikäynnin jälkeen esiin nostettuja teemoja yhteen ja tämän avulla muodostin ensimmäisen karkean käsityksen aineistostani. Tarkastelin aineistoa vielä kolme kertaa uudelleen ja leikatut paperilaput löysivät uusia sijoituspaikkoja. Myös uusia yhteyksiä alkoi löytymään haastatteluvastauksista. Kun ryhmittelin aineistoa isommiksi luokiksi, nousi sieltä esiin kaksi pääteemaa. Nämä olivat työn arvos-taminen ja työpaikkaopiskelun mahdollisuudet. Näiden molempien alle sijoittui kolme merkityskokonaisuutta, jotka olen luetellut tulostavaiheessa tarkemmin. Lopullisen yhteenvedon tein hermeneuttisen kehän kautta. Kun kävin aineistoa läpi, huomasin, että samoilla käsitteillä haastateltavat saattoivat ilmaista eri merkityksiä ja tämän avulla pääsin kiinni hermeneuttisen kehän syntymiseen.



KUVIO 1. Hermeneuttisen kehän syntyminen

Kuviossa 1. kuvio ilmentää hermeneuttisen kehän syntymistä, jonka kautta aineistosta muodostui lopullinen yhteenveto.

#### 4.7 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus

Suomessa kaikilla tieteenaloilla tutkijaa ohjaa seuraavat eettiset periaatteet:

1. Tutkija kunnioittaa tutkittavan ihmisoikeutta sekä itsemääräämisoikeutta.
2. Tutkija kunnioittaa aineellista ja aineetonta kulttuuriperintöä sekä luonnon monimuotoisuutta.
3. Tutkija toteuttaa tutkimuksensa siten, että siitä ei koidu tutkimuksesta merkittäviä haittoja ihmisille, yhteisöille tai muille tutkimuskohteille.

Kun tutkimus kohdistuu ihmiseen, lähtökohtana on, että tutkittavilla henkilöillä on luottamus tutkijoihin sekä tieteeseen. Tämä luottamus säilyy vain, jos tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ihmisarvoa ja oikeuksia kunnioitetaan. Jotta tutkimuksessa voidaan välttyä aiheuttamasta tarpeetonta haittaa tutkittavalle, on tärkeää, että tutkija perehtyy ennakkoon tutkittavan kulttuuriin. (Tutkimus-tieteellinen neuvottelukunta 2019.) Tutkimuksen alussa miettein, millä tavoin

saavutan luottamuksen haastateltaviini. Tulin siihen tulokseen, että haastattelen sellaisia nuoria, jotka ovat minulle entuudestaan tuttuja. Tällä osoitin sen, että he voivat luottaa tuttuun aikuiseen, jolle uskaltaa puhua omista työpaikkaopiskeluun liittyvistä kokemuksista. Lisäksi minulla oli etukäteen vahvaa tietoa työpaikkaopiskelusta ja siihen liittyvästä kulttuurista. Näin ollen tiesin haastattelua tehdessäni mistä puhun ja myös nuoret tiesivät, mistä haastattelussa puhutaan.

Tutkimuksen eettisiä periaatteita noudatetaan aina riippumatta siitä, minkä ikäisistä on kyse. Lapsen tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Yleensä lasten ja nuorten huoltajia informoidaan tutkimuksesta. Alaikäisen tutkimisen periaatteita ovat muun muassa:

1. Alaikäiselle annetaan tietoa tutkimuksesta sellaisella tavalla, jonka hän pystyy ymmärtämään.
2. Jos tutkimukseen osallistuja on täyttänyt 15- vuotta, riittää hänen oma suostumuksensa tutkimukseen. Kuitenkin huoltajia tulee informoida tutkimuksesta.
3. Vaikka tutkimus edellyttää huoltajan suostumusta tutkimukseen, päättää alaikäinen lapsi/nuori ensisijaisesti tutkimukseen osallistumisesta itse. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019.)

Tutkimuksen alkuvaiheessa olin käynyt kertomassa oppilaille tutkimuksesta ja sen aiheesta. Koska kaikki oppilaat olivat täyttäneet 15- vuotta, he saivat itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Olin kuitenkin myös informoinut tutkimuksesta oppilaiden vanhemmille. Tutkimukseen osallistuneiden tietoja ei ole yleensä tarkoituksenmukaista julkaista siten, että tutkimuksessa mukana olleita voisi tunnistaa. Toisin sanoen tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyyttä suojellaan. Tutkittavia on informoitava totuudenmukaisesti ja ymmärrettävällä tavalla heidän henkilötietojensa käsittelystä ja heille kuuluvista oikeuksista. (Tutkimustieteellinen neuvottelukunta 2019.) Tutkimuksessani ei missään tutkimuksen vaiheessa kerätty haastateltavilta henkilötietoja. Kun nauhoitin haastatteluja, en haastattelun aikana käyttänyt henkilöiden nimiä, jotta ne eivät tule tallenteelle. Kerroin myös haastateltaville nuorille, että heidän



anonymiteettinsa pysyy koko tutkimuksen ajan, eikä heitä voi tunnistaa tutkimuksen missään vaiheessa.

Esimerkiksi Clark ym. 2005 sekä James ja Prout 2008 (ks. Vehkalahti, Rutanen, Lagström ja Pösö 2012, 14) ovat sitä mieltä, että samalla kun lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka on noussut keskusteluihin esimerkiksi kansainvälisten käytäntöjen tiukentumisen ja ennakkosäätelykysymysten myötä, heijastuu myös toinen kehityslinja. Tämä kehityslinja keskustelee lasten ja nuorten toimijuudesta sekä osallisuudesta. Lasten sekä nuorten oman äänen kuuleminen ja heidän osallisuutensa sekä sen korostaminen on levinnyt myös tutkimusten toteutukseen. (Vehkalahti, Rutanen & Pösö 2010, 14.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan nostaa tutkijan tarkalla selostuksella siitä, miten tutkimus on toteutettu. Tämä tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt kertomaan tarkasti mikä on tutkimukseni metodologia, millä tavoin aineisto on hankittu, sekä olen kuvannut tutkimusprosessin mahdollisimman tarkkaan. Olen erottanut teoriatekstin selkeästi erilleen omaksi tekstiksi. Olen tutkimuksessani myös merkinnyt lähdeviitaukset huolellisesti ja peilannut tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin.

Hirsjärvi ja Hurme (2001) kirjoittavat, että haastattelun luotettavuus riippuu sen laadusta. Haastattelun laatua parantaa muun muassa haastattelun litterointi mahdollisimman nopeasti, varsinkin silloin kun haastattelija itse litteroi aineiston. Luotettavuuteen vaikuttaa esimerkiksi se, jos vain osaa haastateltavista on haastateltu tai jos tallenteiden kuuluvuus on huono. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, jos litterointi noudattaa eri sääntöjä alussa ja lopussa tai jos luokittelu on sattumanvaraista. Tällöin haastatteluaineistoa ei voida sanoa luotettavaksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185.) Olen litteroinut haastattelut heti haastattelujen jälkeen. Haastattelin kaikki nuoret, jotka olin etukäteen ajattelut haastateltavan. Tämän lisäksi haastattelin kaksi nuorta lisää, jotta sain riittävän aineiston tutkimukseeni. Myös nämä nuoret olivat minulle etuudestaan tuttuja. Olen litterointivaiheessa noudattanut samaa sääntöä jokaisen haastattelun kohdalla. Litteroinnissa en ottanut taukoja huomioon kenenkään haastattelun

kohdalla. Tallenteet kuuluivat hyvin ja tältä osin haastattelut oli helppo litteroida. Nikander (2010, 435) kirjoittaa, että tutkijan litteroidessa aineiston itse, tämä työvaihe on aineistoon tutustumista, mutta myös alustavaa koodauskeeman kokoilua sekä esitulkintojen koskettelua. Haastattelujen aikana huomasin, että haastatteluista alkoi tässä vaiheessa nousta esiin tiettyjä teemoja. Pyrkimykseni oli kuitenkin jättää nämä teemat vielä taka-alalle ja varsinaisen teemoittelun tein vasta analyysivaiheessa.

Kiviniemi (2018, 84) toteaa, että tukija itse on eräänlainen aineistonkeruu väline. Tämän takia on luonnollista, että tutkimusprosessin edetessä tutkijan ajatukset ja tulkinta kehittyvät. Kiviniemi mainitsee myös, että aineistonkeruuseen liittyvää vaihtelua ei voi pitää puutteena, vaan se on osa tutkimuksen kehitysprosessia. Tämän huomasin myös omassa tutkimusprosessissani. Haastatteluja tehdessäni huomasin, että oma haastattelutekniikka kehittyi sitä mukaan, mitä enemmän haastatteluja tein. Koska haastateltavat olivat nuoria ja haastattelukykyisyys hyvin avoin, huomasin haastatteluja tehdessäni, että voin kuitenkin esittää tarkentavia kysymyksiä haastateltavien edellisestä vastauksesta. Tämä auttoi minua tutkijana saamaan riittävästi aineistoa kasaan ja toisaalta nuoret osasivat kertoa omakohtaisista kokemuksistaan työpaikkaopiskelusta enemmän tarkentavien kysymysten avulla.

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa käyn läpi tutkimustulokset. Taustatietolomakkeen (ks. LIITE 1) perusteella joustavan perusopetuksen opetukseen ovat hakeutuneet 14-15-vuotiaat oppilaat. Pääsääntöisesti oppilaat ovat itse halunneet hakeutua opiskelemaan joustavan perusopetuksen luokkaan. Syitä hakeutumiseen ovat olleet muun muassa pienempi luokka koko sekä halu nostaa todistuksen arvosanoja. Aineistosta nousi esiin kaksi pääteemaa ja näiden molempien teemojen alle olen koonnut kolme merkityskokonaisuutta, jotka nousivat haastatteluiden sisällöstä ratkaisevimmiksi sekä laajimmiksi haastateltavien sanomana. Alla olevaan taulukkoon olen koonnut teemat ja niiden alle kuuluvat merkityskokonaisuudet.

TAULUKKO 3. Aineiston teemat ja merkityskokonaisuudet.

TYÖN ARVOSTAMINEN	TYÖPAIKKAOPISKELUN MAHDOLLISUUDET
Vastuu ja monipuoliset työtehtävät	Vaihtelua koulutyöhön
Fyysinen työ	Jatko-opiskeluun avaimet
Työnteon merkitys	Työelämästä oppiminen

### 5.1 Työn arvostaminen

Työn arvostaminen nousi tutkimuksessa toiseksi teemaksi. Sen alapuolelle aineistosta nousi merkityskokonaisuuksiksi vastuu, fyysinen työ sekä työnteon merkitys.

### 5.1.1. Vastuu ja monipuoliset työtehtävät

Työstä vastuun ottaminen nousi haastatteluista tärkeäksi osaksi työpaikkaopiskelua koskevassa kokemuksessa. Haastateltavat kokivat, että heille on tärkeää saada vastuullisia työtehtäviä työpaikkaopiskelupaikoissa.

*Joo, kyllä se voi olla, että osaa ottaa enemmän sitä vastuuta vaikka, että niinku jotkut työpaikat voi antaa sulle niinku semmosia niinku ihan oikeita töitä niinku oikeittenkin työntekijöiden tehtäviä. (H4)*

*No hommat pitää tehdä loppuun. (H5)*

*Mää sain olla vähä niinkö apuopena sielä. Suurimmaksi osaksi apuopena. (H2)*

Bonafied- Piercen (2018, 130) tutkimuksessa on samankaltaisia viitteitä. Hänen tutkimuksessaan nousi esiin, että luottamus lisääntyy oppilaisiin työssäoppimispaikoilla. Oppilaat kokivat, että vastuun saaminen ja töiden suorittamien loppuun saakka motivoi heitä jatkamaan työpaikkaopiskelua. Oppilaat kokivat, että oli mielekästä saada ”oikeita” töitä työpaikalla. Myös Mannisen ja Luukanteleen (2008, 71) tutkimuksen mukaan työpaikoilla tapahtuva oppiminen mahdollistaa oppilaille sen, että he oppivat ottamaan henkilökohtaista vastuuta enemmän. Numminen ja Ouakrim- Soivio (2009, 44) ovat sitä mieltä, että eri työpaikoilla suoritettavat työtehtävät tulee olla sopivia nuorille ja työtehtävien tulee olla monipuolisia. Työpaikolla erilaisia tehtäviä voidaan vaikeuttaa oppilaan kykyjen mukaan pienin askelin. Myös vastuuta voidaan antaa nuorelle pienten työtehtävien avulla sen mukaan, miten nuori kykenee ja kehittyy työssäoppimisen aikana. (Ouakirim- Soivio 2009, 44.) Haastatteluista nousi esiin, että oppilaat arvostavat sellaisia työpaikkoja, joissa he saavat tehdä vaativia ja monipuolisia työtehtäviä.

*Noo, sillee, että joku toinen työpaikka on isompi kuin toinen. Ja siellä on aika paljon niinku monipuolisempia ne työt, että mä siellä niinku puitsin jotain*

*varastoa niinku. Ja sitte pienemmässä työpaikassa ihan niikun peru lattioiden imurointia ja sit vaatteiden höyrystämistä semmosella höyrytyskoneella. (H4)*

*Just sitä niinkö lihakuorman purkamista ja laittamista niinkö tuota niin hyllyttämistä ja maitokuorman purkamista ja laittamista. Ja sitte ruokapuolella oikias-taan. Ja sit kullä me jotaki pahveja ja muoveja sitte niinkö heiteltiin menemään. (H1)*

Heidän mielenkiintonsa työtä kohtaan säilyy parempana, kun he saavat ottaa pieniä vastuualueita työpaikalla. Yksi haastateltavista kertoi, että pelkkä tavaroiden hyllyttäminen on tylsää ja se ei motivoi tekemään työtä.

*Se on semmosta hyllyjen järkkäämistä. (H6)*

Lisäksi haastateltava koki, että työn teon kautta hän alkoi ymmärtää, millaisia eri vastuualueita työntekijöillä on työpaikalla. Hän kokemuksensa työpaikkaopiskelu auttoi ymmärtämään, että työpaikoilla eri työntekijöillä on omat tehtävänsä. Haastateltava koki myös, että erilaiset työtehtävät ovat suoritettava huolellisesti. Tässä korostuu selvästi se, että työnteolla on merkitystä sen suhteen, että erilaiset työtehtävät tulee tehtyä.

*Noo, just, että tai että kaupassa työnteosta, että minkälaisia ne päivät kaupasa on ja minkälaisia vastuita siinä on ja muita. (H6)*

Tätä voin tulkita siten, että joustavan perusopetuksen oppilaat, eivät näe vielä työn kuormittavuutta ja vaativuutta samalla tavalla kuin työssäkäyvät nuoret. Työpaikkaopiskelu tuo nuorille mahdollisuuden toteuttaa itseään eri tavalla kuin koulussa, ja tämän vuoksi he haluavat vaativia työtehtäviä, joka ei ole heidän omasta mielestään pitkästyttävää. Kysyttäessä minkälaista työn teko on ja mitä työ merkitsee, yksi haastateltavista (H4) piti merkityksellisenä sitä, että työpaikalla saa ottaa vastuuta ja pitää olla huolellinen. Näyttäisi siis siltä, että

työpaikkaopiskelussa tapahtuvan työn tulee haastaa oppilaita, jotta heidän mielenkiintonsa työn tekemiseen säilyy.

*No esim me tehtiin niitä puupinoja. Ne piti pilkkoo semmosiksi, että ne mahtuu semmoseen tiettyyn kärryyn. Ja se piti lastata aivan täyteen niinku reunasta reunaan. Ihan täyteen. Aattelin, että nää tästä kuitenkin kaatuu niin ei ne kaatunu. Ne oli ihan tasaisesti laitettu siihen. (H5)*

Myös Mannisen ja Luukanteleen (2008, 71) tutkimuksessa käy ilmi, että työpaikkaopiskelu tarjoaa akateemisissa opinnoissa oppilaille mahdollisuuden onnistumisen kokemuksiin ja henkilökohtaiseen vastuunottoon. Haastateltavat kokivat myös, että työpaikkaopiskelupaikan hankkiminen on heidän vastuullansa ja pitivät sitä yhtenä tärkeänä osana työpaikkaopiskelua.

*Laitettiin sähköpostia ja soitettiin sinne. (H3)*

*Ihan mennä kysyyn paikanpäältä. (H4)*

*No mää sinne silloin soitin koululla ja sovittiin, että maanantaina, eikö mikähän päivä se oli, että alotetaan ja sovittiin moneen, on työaika ja tällee. (H6)*

Ihan kuten oma tutkimus osoittaa, lisäksi Mannisen ja Luukanteleen (2008, 72) tutkimustulosten mukaan työjaksot tarjoavat oppilaille mahdollisuuden harjoitella henkilökohtaisen vastuun ottamista.

### 5.1.2 Työn merkitys

Haastatteluista nousi esiin työn merkitys. Haastateltavat kokivat, että työnteolla on aina jokin merkitys heille itselleen ja nuoret arvostavat työtä.

*No siellä just se, että ei ne asiat itekseen vaan tuu. Jonkun pittää tehdä ne. Esim miten, kuinka tärkeä rooli kaupassa on työntekijöillä laittaa ne tavarat sinne. Ja tommosta. (H3)*

*Mutta piti just niinkö osata auttaakki niinkö piti kahtua hyllyjen läpi, että osas auttaa jotaki kun ei aina päässy työntekijä paikalle. (H6)*

Leiviskä (2011) sanoo, että työn merkityksellä on monenlaisia määritelmiä. Ne vaihtelevat yleisistä uskomuksista, arvoista ja asenteista henkilökohtaisiin kokemuksiin. Hän toteaa myös, että merkitys syntyy siitä, että ihminen löytää tekemiselleen tarkoituksen ja asettaa tavoitteet sen saavuttamiseksi. Pelkästään työn merkityksen löytäminen ei hänen mukaansa riitä, vaan ihmisen on myös sisäistävä se. Toisin sanoen merkitys löytyy vasta silloin, kun ihminen teollaan osoittaa sen. Näin ihminen löytää työlleen merkityksen. (Leiviskä 2011, 16.) Haikolan ja Myllyniemen mukaan (2019, 11) vuoden 2019 nuorisobarometri osoittaa, että nuoret arvostavat työtä ja näkevät sen osaksi omaa elämää. Toisaalta tutkimus osoittaa myös sen, että työllä pitää olla jotain annettavaa nuorille.

Yksi haastateltava (H5) koki, että on tärkeää päästä tekemään sellaista työtä, josta itse pitää. Kaikki haastateltavat kokivat, että työpaikkaopiskelu oli positiivinen ja mukava kokemus.

*Pelkkää positiivista. Niinkö itsessään koko työssäoppiminen on hauskaa ja kivvaa. (H2)*

*No, mukava kokemus. (H1)*

*Mun mielestä se oli mukavaa. (H3)*

*Hmmm, no en mää muutako, että se oli tosi mukava kokemus. (H6)*

Tätä tukee myös Myrskylän (2011, 13) tutkimus, jossa tutkittiin nuorten toisen asteen koulukeskeyttämistä. Tämä tutkimus osoitti, että sellaiset nuoret, jotka olivat suorittaneet pelkän peruskoulun, oli osa heistä kuitenkin siirtynyt työelämään. Haastateltavista kolme kokivat, että muut työntekijät olivat mukavia. Tulkiten tämän siten, että oppilaille on tärkeää, että he saavat positiivisia kokemuksia myös työyhteisön jäsenenä olemisesta.

*No sielä oli, se oli pieni ympäristö ja sielä oli mukavia työntekijöitä ja tällee. Sielä pääsi tekemään ja päivä kului nopeaa. (H6)*

*Kivoja työntekijöitä. (H2)*

*Mää vaan, jotenki tai musta tuntuu, että mä kuulun siihen porukkaan. Semmonen, että kun kysytään apua, niin tullaan auttamaan ja uskaltaa kysyä apua itekki. Ei oo semmosta tiukkaa, että ei uskalla kysyä keltään. Siellä on erilaisia ihmisiä. Sen mä oon huomannu. (H5)*

*Sitte sielä oli mukavat työntekijät. (H3)*

*Kivoja työntekijöitä ja semmonen kiva ilmapiiri. (H1)*

Myös Jokisaari, Toppinen-Tanner, Wallin, Varje, Hakanen ja Vuori (4–5) toteavat tutkimuksessaan, että nuorten voimavara työpaikoilla on työympäristön sosiaaliset suhteet. Työntekijöiden sosiaaliset vuorovaikutussuhteet ovat tärkeitä voimavaroja hyvinvoinnin kannalta. Tämä nousee esiin myös omassa tutkimustuloksessa. Yksi haastateltava (H5) kertoi, että positiivinen palaute oli merkityksellistä työn teon kannalta. Haastateltava koki, että positiivisen palautteen avulla hän sai motivaatiota tehdä työtä ja tämän kautta työnteko sai uuden merkityksen. Kysyttäessäni millaisen merkityksen työnteko sai positiivisen palautteen kautta, haastateltava kertoi, että työnteosta tulee motivoivaa ja innoittavaa. Haastateltava koki myös sen, että positiivisen palautteen ansiosta jaksaa tehdä lisää töitä. Nuori koki, että positiivisella palautteella on iso vaikutus työntekemisen intoon. Haastateltava kertoi myös, keltä on saanut positiivista palautetta.

*Positiivista palautetta oon saanu toisilta työntekijöiltä, opettajilta koulusta, kotona sisaruksilta ja vanhemmilta ja kavereilta. Ja kun sai ne lapset innostuun vaikka. (H5)*



Bonafield- Piercen (2018) tutkimusosoittaa, että joustavan perusopetuksen oppilaat arvostivat työpaikkaohjaajan palautetta ja se koettiin jopa tärkeämmäksi, kuin opettajalta tai vanhemmilta saama palaute. Se saattoi olla myös ensimmäinen positiivien palaute, mitä nuori oli koskaan saanut. (Bonafield- Pierce 2018, 104 – 105.) Oma tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, että kaikkien henkilöiden antama positiivinen palaute koettiin tärkeäksi.

Vesterinen (2014, 141) toteaa, että uusi sukupolvi kaipaa opastamista, joka perustuu yhteisapelille sekä jatkuvalla palautteella ja ihmisläheiselle, jopa henkilökohtaiselle otteelle. Bonafield-Piercen (2018) tutkimus (kts. Viinisalo 2019, 168) osoittaa, että työpaikalla saatu palaute eroaa kokemuksellisesti opettajan sekä kodin antamasta palautteesta. Se, että nuori saa positiivista palautetta työpaikalta, lisää nuoren itseluottamusta. Positiivisen palautteen saaminen työpaikalta lisää myös nuoren motivaatiota oppia. (Viinisalo 2019, 168.) Yksi haastateltava (H4) nosti esiin myös työn merkityksen ansiotulojen näkökulmasta. Tästä voin tulkita sen, että työllä oli hänelle merkitystä siinä suhteessa, että toimeentulo turvataan työnteolla ja sitä kautta saadaan taloudellista vakautta omaan elämään.

### 5.1.3 Fyysinen työ

Fyysinen työ nousi oppilaiden kertomana esiin aineistosta. Oppilaat kokivat, että fyysisen työn tekeminen oli heille tärkeää.

*No, että sielä ei oo sitä, että tarvis vaan istua koko ajan, vaan on sitä tekemistäki sielä. Fyysistä tekemistä. (H4)*

*Mä oon hakenu just sillee niinku, että joku autopainotteinen josa saa tehdä ja pääsee tekemään töitä. Jaaaa se on ihan hauskaa. (H2)*

Työpaikalla opiskelun lähtökohta on siinä, että oppilaat tekevät ja tuottavat työtä. Tämän myötä kokemukset ja oppiminen kasaantuvat. (Volanen 2006, 73.) Myös nuorisobarometrin tekemässä (2016, 22) tutkimuksessa nousi esiin, että

nuoret eivät halua teknologian roolin kasvavan entisestään, vaikka he pitivät sitä erittäin todennäköisenä. Oppilaat arvostivat fyysisen työn tekemistä ja sitä, että he saivat aikaan näkyviä muutoksia aikaiseksi työtä tehdessään. Toisaalta oppilaat kokivat myös fyysisen työn osittain raskaaksi.

*Se on siellä pienmaatilalla pottupellolla, mutta käsin. Se on semmonen pienmaatila niin seillä ei oo koneita, joka ottas ne sun puolesta. Siellä pitää istua monta tuntia keräämässä niitä pottuja. Se on aika raskasta selälle. Ja sit oli samassa paikassa semmonen puupinojen tekeminen. Siinä tuli paljo kyykkiä ja tälle. Ja käyttää voimaa. Se ei ollu oikein hyväksi mun nilkalle. Pittää ottaa iisisti. (H5)*

*No, kokemuksena oli se niinkö mukava kokemus nähä se, minkälaista se oli se arki siellä, mutta tavallaan aika, sillä lailla väsyttävääki vähä välillä. Ettäkö kuitenkin joutu koko ajan tehdä, tekemään kaikkea ja oli ainaki selkä jumissa sen jälälkeen ku joutu nostelemaan aika raskastaki jotaki lastia. En osannu kuvitella, että so on niinki rankkaa. tavallaan sulla on niinkö kädet täynnä ja teet koko ajan. (H1)*

*Ku ei oo välttämättä tottunut semmoseen fyysiseen työhön niin palijo. Niinkö vaikka nostella jotaki, niinku tuotteita ja jotka on painavia ja niin. (H4)*

Leiviskä (2011, 147) kirjoittaa, että ihmisten on kiinnitettävä huomiota fyysiseen hyvinvointiin, jotta pysyisimme työkykyisinä ja täten välttäisimme sairaudet. Kaksi haastateltavista kokivat, että kun saa tehdä fyysistä työtä aika kuluu työpäivän aikana nopeasti ja kokivat sen positiivisena asiana. Yksi haastateltavista (H6) kertoi, että työpäivä meni hitaasti, koska fyysistä työtä ja tekemistä ei ollut kovin paljoa. Hän toi esille, että työpaikalla oli saman aikaan kaksi muutakin harjoittelijaa ja tämä vaikutti siihen, että työtehtäviä ei ollut hänen mukaansa riittävästi. Siitä huolimatta hän toi esille, että fyysisen työn tekeminen on mukavaa, vaikka aika ei kulunut nyt niin nopeasti kuin hän olisi halunnut. Haastateltava koki, että käsillä tekeminen on tärkeää.

## 5.2 Työpaikkaopiskelun mahdollisuudet

Aineiston toinen teema on työpaikkaopiskelun mahdollisuudet. Tämän teeman alle olen nostanut aineistosta kolme merkityskokonaisuutta, jotka ovat: vaihtelu koulutyöhön, jatko-opiskelu ja työelämästä oppiminen.

### 5.2.1 Vaihtelua koulutyöhön

Haastatteluista käy ilmi, että oppilaat kaipaavat vaihtelua perinteiseen koulutyöhön. Oppilaat kokivat, että työpaikkaopiskelu toi vaihtelua heidän koulunkäyntiinsä ja se koettiin pelkästään positiivisena asiana.

*No en mä tiiä se, että on vähä vaihtelua niinkö siihen koululuokkaan. Se on ollu palijo mukavampaa välillä olla sielä mitä koulusa. (H4)*

*Mun mielestä se on kivaa. Saa vähä vaihtelua koulunkäyntiin. (H5)*

*On siitä kyllä mun mielestä ehdottomasti hyötyä. Kyllä se kouluarki on semmosta samanlaista ja väsyttävää ja on, että se koulu välillä semmonen tylsä paikka, että ei oo jaksu jotenki aina välillä, mutta se on tosi mukavaa, että se poikkeaa siitä arjesta tavallaan. Se on kuitenkin niinkö erilaista ja saa niinkö olla tavallaan niinkö töissä. (H1)*

Tätä tutkimustulosta tukee myös Simosen (2019, 16) tutkimus, jossa tutkittiin NEET-nuorten näkemyksiä omasta tilanteestaan. Simosen tutkimuksesta käy ilmi, että mielekäs tekeminen on hyvinvointia ja elämänmielekkyyttä parantavia asioita, jotka kannattelevat nuoria ja pitävät kiinni yhteiskunnassa. Tutkimus osoitti myös, että sellaiset nuoret, jotka kokivat merkitsemättömyyttä omassa tekemisessään, olivat heikommassa asemassa suhteessa muihin nuoriin. Omassa tutkimuksessani oppilaat kokivat myös, että työpaikkaopiskelu motivoi heitä jatkamaan perinteistä koulunkäyntiä työpaikkaopiskelujakson jälkeen.

*Että, vaikka, jos on ollu viikon TETissä tai työssäoppimassa niin ja sitte sen jälke-  
keen on ihan mukava palata kouluun kumminkin. (H4)*

*En mä tiiä, mulle tulee semmonen, että koulu tuntuu kivemmalta. (H5)*

*On sillä siihen niinkö saa tehdä, ei tarvi olla viikkoon koulussa ja sitte sää taas meet  
kouluun, niin on se siihen nähen palijo motivoimampaa ku menee kouluun, kun  
on ollu viikon pois koulusta, niin on se ihan sillee. (H1)*

Yksi haastateltava (H4) kertoi, että kouluun on myös mukava palata sen vuoksi, että se on tuttu paikka. Tästä voin tulkita, että vaikka työpaikkaopiskelu tuo vaihtelua koulutyöhön, on kouluun palaaminen mukavaa. Yksi haastateltavista (H2) olisi toivonut, että työpaikkaopiskelua olisi ollut enemmän. Hän koki, että kerran kuukaudessa viikon työpaikkaopiskelujakso olisi ollut hyvä määrä. Hirvonen ja Muurinen (2014, 34) toteaa, että sellaiset oppilaat, joilla on heikko opiskelumotiivaatio ovat usein kyllästyneitä koulumaiseen työskentelyyn. Tällä tarkoitetaan niin sanottua perinteistä koulunkäyntiä, jossa työskentelyaika on jaettu eri oppiaineiden mukaan oppitunteihin. Jotta koulumaisuudesta päästäisiin eroon on yhtenä ratkaisuna tälle tarjota oppilaille työvaltainen koulutusmalli. Myös Bonafied-Piercen (2018) tutkimuksessa käy ilmi, että joustavan perusopetuksen oppilaiden motivaatio kasvaa, kun he pääsevät välillä pois koulusta ja suorittamaan työpaikkaopiskelua (Bonafied- Pierce 2018, 156). Työvaltaisella koulutusmallilla pyritään lisäämään oppilaiden koulumotiivaatiota. Yksi nuori (H5) ei ollut kiinnostunut työpaikkaopiskelun määrään huomiota ja se oli hänelle yhden tekevää, kuinka paljon sitä kouluvuoden aikana oli. Näin ollen tästä voidaan päätellä, että hänelle ei työpaikkaopiskelu ollut niin merkityksellistä kuin muille haastateltaville. Tästä voidaan tehdä tulkinta, että hän ei ollut ehkä saanut työpaikkaopiskelusta tarpeeksi merkityksellisiä kokemuksiaan itselleen. Hän ei myöskään kaipaa niin paljon vaihtelua perinteiselle koulunkäynnille kuin muut.

## 5.2.2 Jatko-opiskeluun avaimet

Haastatteluista nousi esiin, että työssäoppiminen auttoi selkeyttämään nuorten ajatuksia peruskoulunjälkeisestä jatko-opiskelupaikasta ja he pitivät tärkeänä sitä, että saivat tutustua ja kokeilla erilaisia työpaikkoja.

*Noh, jos käy työssäoppimiassa niin sitä kautta voi löytää jonkun, että mitä mennä opiskelemaan. (H3)*

*Ennen syksyä mulla ei ollu mitään tietoa mihin mä meen, mutta nyt mulla on varma paikka mihin mä meen. (H5)*

*Enimmäkseen mä oon tosi luova ihminen, niin sit siellä näytettiin tosi luovasti mitä seillä tehään ja tälle. Se oli vaan niinku sillee, että tää näyttää mun alalta. Sitte ope sano mulle, että tuo näyttää mun alalta. Ja mä sanoin, että mä tiiän. Mää aattelin, että mä meen sinne. (H6)*

*Kokemuksena no on ollu tosi mukavia ja kivoja ja mahdollisesti auttaaki siihen jatko-opintoihin. (H2)*

Hirvonen ja Muuronen (2014, 28) toteavat, että nuorten uravalintaa vaikeuttavat työelämän etäisyys ja kirjavuus. Kuitenkin Mannisen ja Luukanteleen (2008, 74) tutkimus osoitti, että joustavan perusopetuksen toiminnalla on ollut vaikutusta nuorten jatko-opiskelusuunnitelmien selkiintymiseen, joka on yksi tavoite nuorten näkökulmasta tarkasteltuna ja on myös selkeä tavoite joustavan perusopetuksen opiskelussa. Bonafield- Piercen (2018, 120) tutkimuksessa nousi esiin, että JOPO-opettajat, sosiaalityöntekijät ja rehtorit pitivät tärkeänä sitä, että oppilaat löytäisivät paikkansa yhteiskunnassa. Tällä he tarkoittivat sitä, että oppilaat löytäisivät työssäoppimispaikoilta oman kiinnostuksen kohteen, jota ohjaa jatko-opiskelun valintaan. Mannisen ja Luukanteleen (2008) osoittaa saman kaltaisia tuloksia. Heidän tutkimuksessaan noin 70% nuorista kokivat, että omat jatko-opiskelusuunnitelmat olivat selkeytyneet melko paljon tai paljon. (Manninen & Luukannel 2008, 51.) Oppilaat kokivat, että on tärkeää nähdä erilaisia ammattialoja.

*Niinkö saa kahtua vähä niinku tykkääkö jostaki työstä. Niinkö jos miettii jatko-opintojen suhteen. (H4)*

*No, ehkä, että se avaa ovia niinkö, että mitä sää haluaisit tehdä. Niin se avaa ovia sinne työelämään, että saattaa löytää joku kiinnostava kohde. (H3)*

Saman tuloksen antaa myös Mannisen ja Luukanteleen tutkimus (2008, 40), joka osoitti selvästi, että työpaikkaopiskelussa tavoitteeksi nousee erilaisiin ammatteihin tutustuminen. Heidän tutkimuksensa osoittaa, että työpaikkaopiskelun kautta oppilaat laajentavat ja syventävät ymmärrystään omasta ammatinvalinnasta. Tutkimuksessani nuoret kokivat, että oman kiinnostuksen kohteen jatko-opiskelujen suhteen auttoi ponnistelemaan enemmän koulutyössä.

*Noo, aluksi se oli, että kasi luokan, että mää miettein, että mää menisin kauppaopistoon, mutta ei taija keskiarvo riittää näillä näkymin, mutta se on niinkö tota tosi mielenkiintoinen, ku kävi siellä työssäoppimassa. Sen jälkeen nousi mielenkiinto sitä kauppaopistoa kohtaan. (H4)*

Samanlaisia tuloksia on noussut esiin myös Bonafiel- Piercen (2018) tutkimuksesta. Tutkimus osoitti, että nuoret kokivat saavansa työssäoppimisen avulla uuden motivaation työskennellä koulussa kovemmin, kun selvisi mihin hän haluaa suunnata jatko-opiskelunsa. (Bonafiel-Pierce 2018, 120.) Lisäksi Luukanteleen ja Mannisen tutkimus on osoittanut, että työssäoppiminen on vahvistanut nuorten motivaatiota opiskella kovemmin (Manninen & Luukannel 2008, 51). Myös Kallion, Utriaisien, Niilo-Rämän ja Räikkösen (2018) tutkimus osoitti, että mitä parempia arvosanoja oppilaat olivat saaneet lukiokoulutuksessa, sitä todennäköisemmin he valmistuivat korkeakoulusta. Yksi haastateltava (H1) koki, että ei ollut saanut tarpeeksi tietoa työpaikalta siitä, mitä pitää lähteä opiskelemaan peruskoulun jälkeen, jotta pystyy työskentelemään kaupassa.

Kiiveri ym. (2014) toteavat, että nivelvaiheen opinto-ohjausta tulee kehittää. Aina on nuoria, jotka ovat opiskelukyvyiltään heikompia ja tämän vuoksi tarvitsevat erityistä tukea. Näiden nuorten kohdalla nivelvaiheen ohjauksen

onnistuminen on erittäin tärkeää ja se tarvitsee paljon asiantuntevaa työtä. (Kiiveri ym. 2014, 180-181.) Myllyniemi ja Kiilakoski (2017, 29) kirjoittavat, että nuorisobarometrin teettämässä tutkimuksessa nuorten mielestä jatko-opiskeluun liittyvissä kysymyksissä opinto-ohjaaja on tärkein asiantuntija. Tämän tutkimuksen mukaan myös muiden aikuisten kautta saatu tieto on tärkeää, mutta nuoret pitivät sen merkitystä vähäisempänä. Mannisen ja Luukanteleen (2008 74) tutkimuksessa mainitaan, että joustavassa perusopetuksessa oppilaiden nivelvaihetta on tehostettu ja muun muassa yksilöllistä opinto-ohjausta on vahvistettu. Omassa tutkimuksessani nousi esiin, että nuoret kokivat omalta mukavuusalueelta poistumisen tärkeänä osana työpaikkaopiskelua. Tästä voi tulkita sen, että oppilaat kokivat, että kun poistuu omalta mukavuusalueeltaan, niin se saattaa selkeyttää jatko-opiskelusuunnitelmia.

*Joo, no on kyllä, mää koen, että on hyvä asia työssäoppimijaksoja. Se sitte antaa enempi suuntaa näyttää meille, että mihin me haluttas yläkoulun jälkeen lähtä, että sitte saa mennä semmosiin työssäoppimipaikkoihin, mitkä kiinnostaa ja tai niinkö varmuuden sit mihin haluaa. Jos on joku semmonen työ, että käy kokeileen ja ei vaikka tykkääkkään siitä. Niin sitte tietää, että tonne mä en ainakaan haluu lähtä. (H1)*

*Kannattaa kokeilla tää jos kiinnostaa kaupanala, koulussa oleva, että kannattaa käydä kokeileen. Ei siinä menetä mitään. (H6)*

*No aluks kannattaa valita semmonen paikka missä uskoo pystyvän tekemään kaikki ne työt, jotka annetaan. Samalla ottaa myös vähä riskiä, koska se kokemus on kuitenkin tärkein. (H5)*

Bonafiel-Piercen (2018, 135) tutkimus antaa samankaltaisia tuloksia. Tutkimuksen nuoret kokivat, että työpaikkaopiskelu mahdollisti heille pääsyn pois mukavuusalueelta ja heidän mielestään oli tärkeää mennä myös epämukavuusalueelle. Tämän ansiosta he saivat kokea uusia asioita ja pääsivät työskentelemään

uusissa paikoissa, jotka loivat positiivista tiimityötä. Toisaalta osa nuorista kokivat samankaltaisen työpaikan turvalliseksi.

*Oisin voinu ehkä miettiä, että olisin mennyt kouluun, ku seki oli ihan innostavaa. Sillee niinku lasten kaa, mutta kokeilin nyt vielä tätä kauppa toisen kerran. (H3)*

*Isän korjaamolla ja sitee en oo kyllä ollu muualla. (H2)*

Mannisen ja Luukanteleen tutkimustuloksesta (2008, 43) käy ilmi, että työpaikkaopiskelun yksi pääpaino on sosiaalisten taitojen harjoitteluissa. Oma tutkimustulos viittaa siihen, että kaikilla oppilailla ei ole vielä valmiuksia hypätä epä-mukavuusalueelle vaan pidättäytyvät tutussa ja turvallisessa työpaikkaympäristössä.

### 5.2.3 Työelämästä oppiminen

Aineistosta nousi esiin työelämästä oppiminen. Nuoret kokivat, että työpaikkaopiskelu mahdollisti heille sellaisten taitojen oppimisen, mitä koulussa ei voida oppia.

*Ei sillä siihen, jos sää autopainotteiselle työpaikalle, niin ei se siihen koulunkäyntiin vaikuta mitenkään, että sieltä voi oppia mitenkään mitään semmosta koulussa olevaa. (H2)*

*No esimerkiksi kaupassa niin tietää, että miten ne jutut siellä menee. (H3)*

Tätä tulosta tukee myös Bonafield-Piercen (2018, 140) tutkimus. Hänen tutkimuksessaan entiset JOPO-oppilaat kokivat, että tekemällä oppiminen oli ollut heille yksi tärkeimmistä oppimismenetelmistä. Samanlaisen tuloksen on saanut myös Väisänen (2003, 116) omassa tutkimuksessaan. Myös hänen tutkimustuloksensa viittaa siihen, että opiskelija kokivat oppivansa enemmän työpaikalla kuin koulussa. Omassa tutkimuksessani nuoret kokivat, että koulussa opittuja taitoja



ei tarvita työelämässä. Tähän voi vaikuttaa se, että työpaikkajakson aikana nuoret eivät referoi omaa oppimistaan tarpeeksi jakson päätyttyä. Nuorille jää ajatus siitä, että työpaikalla opitut taidot liittyvät pelkästään itse työntekoon. Missään haastattelussa ei noussut esiin, että nuorten olisi pitänyt työpaikkaopiskelujakson aikana tehdä koulutyöhön liittyviä tehtäviä, joiden avulla nuoret olisivat löytäneet akateemisen aineiden yhteyden työelämään. Samanlaisen tutkimustuloksen saivat myös Manninen ja Luukannel (2008, 74) omassa tutkimuksessaan. Heidän tutkimuksensa osoitti, että oppiaineisiin perustuvien oppimistehtävien hyödyntämisessä olisi selkeää tehostamisen tarvetta.

Yksi haastateltava (H2) koki myös, että jos menee toisen kerran samaan työpaikkaan, missä on ollut jo aiemmin, niin sitten ei enää opi mitään uutta. Yksi haastateltava (H3) kertoi, että työpaikkaopiskelussa oppiminen on tärkeää, mutta hän ei kuitenkaan osannut eritellä, että millainen oppiminen siinä on tärkeää tai mitä hän on konkreettisesti oppinut. Tästä voi päätellä sen, että ohjaus ei ole ehkä ollut riittävää ja kuten Mannisen ja Luukanteleen (2018) tutkimus osoitti, nuorille pitäisi osoittaa enemmän työpaikallalle sidottuja oppimistehtäviä. Myös Rajala, Hilppö, Kumpulainen, Tissari, Krokfors ja Lipponen (2010, 68) toteavat, että erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämisessä päämääränä ei tulisi olla vain yhteistoiminnan tekeminen, vaan yhteistoiminta tulisi sitoa yhteen oppilaiden koulunkäynnin ja opiskelun kokonaisuutta. Tutkimuksessani ilmeni että, nuorille on merkityksellistä saada tietoa työelämästä ja siihen koskevista säännöistä. Tämän avulla he oppivat myös itse työelämää koskevia sääntöjä.

*Oppii tekkeen töitä. (H5)*

*No se, että pääsee kokeilemaan niinku työelämää. (H3)*

*No, sen takia, että niinku, että sais jo vähä nuorempanaki tietää minkälaista se työn. (H2)*

*Noo, että koulustani niinkö en mä ois yhtään niinkö koulustaki, että mä oisin tienny minkälaista se on. Tai mitä mä niinkö ite oon ollu koulusa, että en mä*

*tiennyt, että se on semmosta niillä opettajilla. Se on niinkö palon erilaisempaa. Ja kaupasa työskentelevillä se on aika kiirettä se päivää, kun pitää olla koko ajan auttamassa ja hyllyttämässä ja sit kassalla ja tälle. On se ollu mukavaa ja sillee.*

*Enemmän tutustunu näihin ja niinku työssäolevien päivään. (H6)*

Tynjälän ym. (2006, 106) tutkimuksessa nousi esiin, että nuoret saavat kokemusta työelämän pelisääntöihin ja toimintatapoihin työssäoppimisen kautta. Omassa tutkimuksessani nuoret kokivat, että on tärkeää saada tietoa, millaista työelämä on, eikä pelkästään oppia erilaisia taitoja eri työpaikoilla suoritettavista tehtävistä, vaikkakin myös ne nousevat aineistosta esiin.

*No, täällä määh oppein renkaitten vaihtoa. Sitten kun olin eri paikassa, määh oppein tuota korjaamaan autoja ja selvittämään vikaa tai vastaavaa. (H2)*

*Jos esim kaupasta otetaan esimerkki ja määh löydän sieltä jonku semmosen esineen mikä ei kuulu sinne, niin sen viivakoodin avulla määh osaan ettiä nykyään sen oikean paikan. (H5)*

Nuorille on merkityksellistä se, että he oppivat konkreettisia asioita ja käytännön taitoja eri työpaikoilla. Yksi haastateltava (H1) toi esiin, että työpaikkaopiskelussa on tärkeää, että siellä oppii sellaisia asioita mitä ei osaa valmiiksi. Myös muut haastateltavat kokivat, että työpaikkaopiskelussa opitaan sellaisia taitoja, joista on hyötyä heille itselleen tulevaisuudessa. Yksi haastateltava (H2) kertoi että, työpaikkaopiskelun kautta on tärkeää kokemuksen oppiminen. Tämän tuloksen siten, että mitä enemmän työpaikkaopiskelua joustavan perusopetuksen luokassa on, sitä enemmän saa kokemusta ja oppii uusi asioita työelämästä sekä saa kokemusta eri työtehtävistä. Myös Mannisen ja Luukanteleen (2008, 4) tutkimus osoitti, että joustavan perusopetuksen opetuksesta hyötyivät eniten sellaiset oppilaat, jotka olivat osallistuneet enemmän työpaikkaopiskeluun verrattuna niihin oppilaisiin, joille ei kertynyt vuoden aikana niin paljon työpaikkaopiskelupäiviä. Tutkimuksen mukaan eniten joustavan perusopetuksen opetuksesta hyötyvillä oppilaila oli työpaikkaopiskelupäiviä 27, kun vastaavasti vähemmän

hyötyneillä oppilailla oli kertynyt työpaikkaopiskelupäiviä 14 koko lukuvuoden aikana. Tutkimuksessani nousi esiin myös se, että nuorille on tärkeää oppia uusia asioita tulevasta ammatistaan jo ennen, kuin he siirtyvät toiselle asteelle.

*No sitä kokemusta, että jos mä meen autoalalle, kun mä pääsen ysiltä, niin kyllä siinä oppii aika paljon ja oppinu jotain. (H2)*

*No, on jo on ollu työssäoppimasa nyt auotpainotteisesa työpaikoisa, niin on siitä sillain apua jatko-opintoihin. Jos meen sinne autopuolelle, niin kyllä siitä on jo oppinu valmiiksi tuosta työstä ja työssäoppimisesta. (H3)*

*No on kait sillä joku merkitys, että tietää paljon enemmän, jos tulevaisuuesaki, jos tämmöselle alalle tulis niin sitte on valmiina paljon tietoa ja tälle. (H6)*

Manninen ja Luukannel (2008, 42) kirjottavat, että joustavassa perusopetuksessa työpaikkaa oppimisympäristönä voidaan tarkastella ammatin oppimisen sekä ammattiin kasvamisen näkökulmasta. Heidän mukaansa työpaikalla tapahtuvan oppimisen avulla oppilas hankkii tietoa tulevasta ammatista.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Joustava perusopetus on itseäni kiinnostava aihe. Olen työskennellyt joustavan perusopetuksen luokassa opettajana sekä ohjaajana ja olen huomannut työssäni, että osa oppilaista tarvitsevat erilaisia tapoja käydä koulua, koska perinteinen koulussa tapahtuva oppiminen ei motivoi heitä tarpeeksi. Tämä tutkimus syntyi mielenkiinnosta tarkastella joustavan perusopetuksen työssäoppimista ja laajentaa sekä syventää ymmärrystäni siitä. Tutkimuksen tekemisen kautta minulla oli hieno mahdollisuus tarkastella, millaisia kokemuksia joustavan perusopetuksen oppilailla oli työpaikkaopiskelusta.

Lähdin tässä tutkimuksessa etsimään vastauksia siihen, millaisia kokemuksia joustavan perusopetuksen oppilailla on työpaikkaopiskelusta. Koska tutkimuksessa tutkitaan oppilaiden kokemuksia, oli luontevaa, että tutkimusote oli fenomenologis- hermeneuttinen. Vilkka (2015, 174) kirjoittaa, että fenomenologiassa lähestymistavassa tutkija analysoi koko ajan oman esiymmärryksensä muuttumista. Näin ollen tutkimuksen tulos rakentuu sekä tutkittavan kokemuksesta muodostuneiden merkityskokonaisuuksien ja tutkijan esiymmärryksen muuttumisesta koko tutkimuksen ajan. Tutkimukseni alkuvaiheessa kirjoitin ylös oman esiymmärrykseni ja palasin siihen säännöllisin väliajoin tutkimuksen edetessä. Pyrin kuitenkin siihen, että oma esiymmärrykseni ei vaikuta liikaa tutkimustuloksiin vaan tutkimuksen oikeille tuloksille olisi paljon tilaa. Tutkimuksen edetessä huomasin, että oma esiymmärrykseni työpaikkaopiskelusta muuttui. Oppilaat eivät nähneet koulussa tapahtuneen oppimisen merkitystä työpaikoilla tarvittavien tietojen ja taitojen yhteyttä. Olin alkuun ajatellut, että työpaikkaopiskelu olisi antanut oppilaille eväitä ymmärtää koulunkäynnin merkityksen, mutta tutkimuksen edetessä esiymmärrykseni muuttui tältä osin.

Laine (2018, 33, 37–38) toteaa, että hermeneuttinen ulottuvuus tulee fenomenologiseen tutkimukseen mukaan sen tulkinnan tarpeen vuoksi. Lisäksi Laine toteaa, että hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia aineiston kanssa ja tieto syntyy vasta tämän vuoropuhelun aikana. Omassa tutkimuksessani etsin tulkintoja palaten välillä aineistoon ja taas takaisin tulkintaan. Tämän myötä alkoi löytyä myös merkityskokonaisuuksia. Tutkimuksessani tutkin joustavan perusopetuksen oppilaiden kokemuksia työpaikkaopiskelusta ja tästä syystä tutkimuskysymykseni oli hyvin avoin. En ollut esimerkiksi tehnyt haastattelurunkoa tai teemoitellut kysymyksiä etukäteen. Teemoittelu syntyi vasta aineiston analyysivaiheessa.

Tutkimuksessani nousi esiin kaksi pääteemaa ja molempien alle kolme merkityskokonaisuutta. Työn arvostaminen oli toinen pääteema ja toiseksi pääteemaksi nousi työpaikkaopiskelun mahdollisuudet. Työn arvostamisen alle rakentui merkityskokonaisuuksiksi: vastuu ja monipuoliset työtehtävät, fyysinen työ sekä työnteon merkitys. Työpaikkaopiskelun alle merkityskokonaisuuksiksi rakentui: vaihtelu koulutyöhön, jatko-opiskelun avaimet sekä työelämästä oppiminen. Tutkimukseni osoittaa, että joustavan perusopetuksen oppilaat kaipaavat vaihtelua koulutyöhön. Heidän motivaationsa ei riitä pelkkään luokkahuone-työskentelyyn. Oppilaat kaipaavat perinteisen koulunkäynnin rinnalle mielekästä tekemistä ja tätä he pääsevät toteuttamaan työpaikkaopiskelun kautta.

Tutkimuksestani käy ilmi myös se, että kun nuoret pääsevät välillä pois luokkahuoneesta tekemään ”oikeita” töitä, he myös palaavat taas innostuneena takaisin koulunpenkille. Tutkimus kuitenkin osoittaa sen, että oppilaat eivät näe yhteyttä akateemisten aineiden ja käytännön työn yhteyttä. Siitä, miksi näin tapahtuu, on hankala tämän tutkimuksen pohjalta lähteä arviomaan. Yksi syy voi olla se, minkä Mannisen ja Luukanteleen (2008, 74) tutkimus on osoittanut, että opettajat eivät eheyttä tarpeeksi koulussa opetettavia sisältöjä käytännön työelämään. Tutkimukseni osoitti kuitenkin sen, että vaikka oppilaat eivät nähneet yhteyttä akateemisten aineiden opiskelun ja työelämän välistä yhteyttä, he pitivät kuitenkin tärkeänä työelämästä oppimisen. Tekemässäni tutkimuksessa kaikki nuoret olivat sitä mieltä, että työpaikkaopiskelun myötä he oppivat jotain. Yksi

nuori ei osannut eritellä sitä, mitä hän oli oppinut, mutta hänkin oli sitä mieltä, että jotain tuli opittua. Tärkeimmäksi asiaksi oppimisen suhteen nousi se, että nuoret kokivat, että he oppivat käytännön asioita työpaikkaopiskelun myötä. Tätä tulosta tukee myös Paloniemen (2004, 76) tutkimus, jonka mukaan työntekijät kokivat, että osaaminen ja kehittyminen syntyy työtä tehdessä. Paloniemen tutkimuksessa nousi esiin myös se, että osaamisen kehittäminen työelämässä kiinnittyy tiiviisti työtehtävissä oppimiseen. Tutkimuksessani nuoret kokivat, että heille on tärkeää saada vastuuta työpaikoilla. He toivat esiin, että työn tulee olla mielekäs ja työpaikolla tulee saada tehdä oikeita töitä. Pelkkä lattioiden siivous ei riitä. Tästä voi tehdä sellaisen tulkinnan, että vastuun saaminen työpaikalla kantaa hedelmää myös koulussa tapahtuvalle oppimiselle. Nuoret saavat positiivisia kokemuksia työstään ja siitä, että heihin luotetaan. Tämä voi näkyä nuorten minäkuvaa nostattavalla tavalla ja sitä kautta myös koulussa onnistumisen kokemukset voivat vahvistua.

Fyysisen työn merkitys jäi litteroidussa aineistossa vähäisimmäksi, mutta oppilaat kokivat sen kuitenkin merkitykselliseksi ja siksi se on nostettu tässä tutkimuksessa esiin. Käsillä tekeminen näille oppilaille oli tärkeää. Tämä voidaan liittää myös siihen, että oppilaat kaipaavat vaihtelua koulutyöhönsä. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että oppilaat kaipaavat fyysistä tekemistä ja se on yhteydessä myös opiskelumotivaatioon. Ainoastaan yhdelle nuorelle oli saman tekevää, paljonko työpaikkaopiskelua vuoden mittaan oli. Kaikki muut pitivät sitä tärkeänä ja olisivat halunneet, että sitä on vieläkin enemmän. Tästä voi tehdä sen johtopäätöksen, että käsillä tekeminen näille nuorille on erittäin tärkeää.

Vaikka en varinaisesti tutkinut sitä, saavatko joustavan perusopetuksen oppilaat peruskoulun suoritettua, tutkimukseni antaa viitteitä siihen. Kaikki oppilaat kertoivat, että olivat saaneet joustavan perusopetuksen luokassa halun opiskella siten, että saavat keväällä päättötodistuksen. Kukaan ei halunnut keskeyttää peruskouluaan. Kaikki nuoret suhtautuivat tulevaisuuteensa positiivisesti. Tutkimustulokseni saa tukea myös Bonafield-Piercen (2018, 144) tutkimuksesta, jonka mukaan joustavassa perusopetuksessa opiskelleet nuoret, saivat kaikki

päättötodistuksen peruskoulusta ja jokainen heistä jatkoi myös toisella-asteella opintojaan.

Tämän tutkimukseni pohjalta olen vakuuttunut siitä, että joustavassa perusopetuksessa opiskelevat oppilaat saavat työpaikkaopiskelun myötä kokemuksia työelämästä enemmän kuin muut oppilaat. He saavat myös kokemuksia eri ammattialoista, joka voi parhaassa tapauksessa avata nuorten silmiä sen suhteen, mitä hän haluaa lähteä opiskelemaan toiselle asteelle. Tämä on tärkeää sekä nuoren itsensä kannalta, mutta se on tärkeää myös yhteiskunnan kannalta. Myös Aholan ja Kivelän (2008) tutkimus osoittavat, että nuorten koulupudokkuus on lisääntynyt ja tämä lisää syrjäytymisen riskiä. Siksi on tärkeää, että varsinkin sellaisille nuorille, joilla on haasteita koulunkäynnissä, tarjottaisiin erilaisia vaihtoehtoisia mahdollisuuksia käydä koulua. Joustava perusopetus on niistä yksi. Tutkimukseni perusteella voidaankin päätellä, että nuorilla on halu päästä työelämään kiinni ja tätä kautta heillä on hyvät mahdollisuudet kiinnittyä yhteiskuntaan. Tutkimukseen osallistuneet nuoret näkevät oman tulevaisuutensa positii-visena ja työpaikkaopiskelun kautta he ovat saaneet mahdollisuuden tutustua eri ammatteihin. Tämä lisää nuorten kiinnostusta jatkaa toisen asteen koulutukseen ja tätä myötä myös syrjäytymisen riski pienenee näillä nuorilla. Tutkimus osoittaa, että nuoret kokevat olevan etua siitä, että he ovat saaneet tietoa ja kartuttaneet taitoja ennen kuin siirtyvät heitä mielenkiintoa herättävälle alalle toisen asteen koulutukseen. Tästä voidaan päätellä, että oppiminen autenttisessa oppimisympäristössä tukee oppilaiden oppimista ja he kokevat, että siitä on apua heille jatko-opiskelussa.

Huomion arvoista on kuitenkin se, että nuorten ensisijainen syy hakeutua joustavan perusopetuksen luokalle ei ole mahdollisuus osallistua työpaikoilla tapahtuvaan oppimiseen. Syitä joustavan perusopetuksen luokalle hakeutumiselle olivat sen sijaan muun muassa pienempi ryhmä, jonka myötä oppilaiden on helpompi keskittyä sekä oppimisen tukea parempi saatavuus. Tämä sama ilmiö on havaittavissa Mannisen ja Luukanteleen (2018, 21) tutkimuksessa. Myös heidän tutkimuksessaan joustavan perusopetuksen oppilaat kertoivat hakeutumisen

syiksi muun muassa pienempi ryhmä, koska oppilaalla on ollut vaikeuksia sopeutua isoon ryhmään sekä huono menestyminen seitsemännellä luokalla.

## 6.2 Tutkimuksen arviointi

Kiviniemi (2018, 84) kirjoittaa, että tutkittavaan ilmiöön saattaa yhdistyä muuntuvia ominaispiirteitä ja näiden ominaispiirteiden pohdinta edellyttää tutkimusprosessin sopeutuvaa muuntumista tutkimuskohteen mukaisesti. Omassa tutkimuksessani ilmiönä oli työpaikkaopiskelu. Käytännössä kuitenkin nämä nuoret, joita minä haastattelin, ovat tottuneet puhumaan työssäoppimisesta. Tämän vuoksi käytin haastatteluissa sanaa työssäoppiminen enkä työpaikkaopiskelu. Vaikka tutkimuksen litteroitu aineisto oli 26 sivua, oli se tutkimuksen kannalta niukahko. Tämä johtui siitä, että oppilaiden on vaikea pukea kokemuksiaan sanoiksi. Osalta oppilaista tämä sujui paremmin kuin toisilta. Tästä huolimatta nuorten valmius sanoittaa kokemustaan on haasteellisempaa kuin esimerkiksi aikuisten. En kuitenkaan lähtenyt haastattelemaan enempää nuoria, koska en tuntenut entuudestaan muita sellaisia nuoria, jotka ovat opiskelleet joustavan perusopetuksen luokalla. Entuudestaan tuntemattomien nuorten haastatteleminen olisi voinut olla hankalaa. Nyt haastattelin sellaisia nuoria, jotka olivat minulle entuudestaan tuttuja ja tämän kautta sain heidän kanssaan luontevan keskusteluyhteyden. En ehkä onnistunut tarpeeksi auttamaan haastateltavia reflektoimaan kokemuksiaan, vaikka pyrinkin tarttumaan kiinni haastateltavan edelliseen vastaukseen. Jos olisin tehnyt teemahaastattelurungon etukäteen tämä olisi voinut auttaa oppilaiden vastaamista, mutta tällöin olisin johdattanut oppilaiden vastauksia liikaa ja se olisi vaikuttanut negatiivisesti peilaten omaan tutkimusmetodiini (fenomenologis- hermeneuttinen).

Tästä huolimatta oppilaat kertoivat haastatteluissa omakohtaisia kokemuksiaan eivätkä yleisistä käsityksistään. Tutkimusaihetta miettiessäni minulle oli tärkeää, että saan toteuttaa sellaisen tutkimuksen, jossa kuuluu nimen omaa nuorten oma ääni. Olisin voinut toteuttaa tutkimukseni myös niin, että olisin kysynyt opettajien kokemuksia siitä, miten työssäoppiminen vaikuttaa esimerkiksi



oppilaiden koulunkäynnin motivoitumiseen. Halusin kuitenkin tehdä tutkimuksen, jossa nuoret saavat oman äänensä kuuluville. Toivottavasti tämä tutkimus tuottaa sellaista arvokasta tietoa, jolla voitaisiin esimerkiksi joustavassa perusopetuksessa kehittää työssäoppimista siten, että se vastaisi parhaiten nuorten tarpeita ja oppilaiden henkilökohtaisen tuen saamista. Tämä tutkimus on auttanut minua tulevana opettajana syventämään tietämystäni, mikä merkitys työpaikkaopiskelulla voi yksittäiselle oppilaalle olla. Tutkimuksen myötä olen saanut myös konkreettista tietoa siitä, miten joustavan perusopetuksen työpaikkaopiskelua tulisi kehittää. Tämän tutkimustuloksen valossa, on syytä jatkossa kiinnittää huomiota työpaikkaopiskelun ja akateemisten oppiaineiden välisen yhteyden parempaa luomista.

### 6.3 Jatkotutkimusaiheet

Joustavasta perusopetuksesta ei ole juurikaan tehty tutkimuksia Suomessa ja vielä vähemmän ulkomailla. Myöskään työpaikkaopiskelusta ei ole tehty tutkimuksia, jotka olisivat keskittyneet joustavassa perusopetuksessa toteutettuun työpaikkaopiskeluun. Jatkotutkimusaiheena olisin kiinnostunut tutkimaan, saavatko joustavan perusopetuksen oppilaat nostettua todistuksen keskiarvoa opiskeltuaan joustavan perusopetuksen luokassa. Joustavan perusopetuksen yhtenä tavoitteen on, että oppilaat pääsevät opiskelemaan toiselle-asteelle. Tämän vuoksi näen tärkeänä, että jatkossa tehtäisiin tutkimusta siitä, vaikuttaako joustavan perusopetuksen oppilaiden opiskelu joustavassa perusopetuksessa heidän kouluarvosanoihinsa.

Toinen minua kiinnostava kysymys on, että kuinka työpaikkaopiskelusta saatu kokemus on vaikuttanut nuorten urakehitykseen. Joustava perusopetus on kehitetty sen vuoksi, että sillä pystyttäisiin vaikuttamaan ennalta ehkäisevästi koulupudokkuuteen ja tästä johtuneesta syystä syrjäytymiseen. Olisin kiinnostunut tietämään, onko työpaikkaopiskelulla ollut vaikutusta nuorten hakeutumiseen toisen-asteen koulutukseen, joka heitä oikeasti kiinnostaa ja jonka myötä he pääsevät myös työskentelemään sellaiseen työpaikkaan, josta he pitävät.

Tutkimukseni herätti myös lisäkysymyksen siitä, millä tavalla joustavan perusopetuksen oppilaat kokevat työpaikkaopiskelun, kun ovat saaneet siihen riittävästi etäisyyttä. Tutkimus kannattaisi tehdä sellaisille joustavan perusopetuksen oppilaille, jotka ovat jo siirtyneet toiselle asteelle. Kun oppilaat ovat saaneet etäisyyttä työpaikkaopiskeluun, myös kokemus muuttuu ja tämän tutkimuksen avulla voitaisiin saada lisätietoa, jotta joustavan perusopetuksen opetuksen työpaikkaopiskelua voidaan kehittää eteenpäin.

## LÄHTEET

- Aaltonen, S. 2012 Subjective Orientations to the Schooling of Young People on the Margins of School. *Young* 20 (3). Saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/110330881202000301> Luettu 2.1.2020, 219-235.
- Ahola, S. & Kivelä, S. 2007. Education is important, but. Young People outside of Schooling and the Finnish Policy of Education Guarantee. *Educational Research* 49 (3). Saatavilla: [www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131880701550441?needAccess=true](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131880701550441?needAccess=true) Luettu: 2.1.2020, 243-258.
- Ahonen, T., Torppa, M., Määttä, S. & Eklund, K. 2013. Ovatko oppimisvaikeudet uhka hyvinvoinnille? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä. Helsinki: Gaudeamus, 97-110.
- Bonafield-Peirce, J.C. 2018. From Passenger to Driver: Strengthening Self-Efficacy in Finland's JOPO Class Students. University of St. Thomas. Saatavilla: [https://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=caps\\_ed\\_lead\\_docdiss](https://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=caps_ed_lead_docdiss) Luettu: 3.4.2020.
- Brunila, K., Mertanen, K., Ikävalko, E., Kurki, T., Honkasilta, J., Lanas, M., Leiviskä, A., Masoud, A., Mäkelä, K. & Fernsröm, P. 2019 Nuoret ja tukijärjestelmät haavoittuvuuden eetoksessa. *Kasvatus* 50 (2), 107-118.
- Haapakorva, P., Ristikari, T. ja Kiilakoski, T. 2017. Toisen asteen opintojen keskeyttämisen taustatekijöitä. Teoksessa Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017. Nuorisotutkimusseura*, 167- 178.
- Herrington, J. & Oliver, R. 2000. An instructional design framework for authentic learning environments. Murdoch University. Saatavilla: [https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/5251/1/An\\_instructional\\_design%28authors%29.pdf](https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/5251/1/An_instructional_design%28authors%29.pdf) Luettu: 24.4.2020.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, M. & Muuronen, A. 2014. Ammatillisten oppilaitosten haasteet ja mahdollisuudet opiskelijoiden tuen järjestämisessä. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma. (toim.) *Otetta opintoihin. Niilo Mäki Instituutti*, 28-35

- Honkanen, H., Kiviniemi, L. & Kylmä, J. (toim.) 2012. Piiriltä yliopiston kautta-siviiliin. Dosentti Merja Nikkosen juhla-kirja. ePooki. Oulun ammattikor-keakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 9. Saatavilla: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-088-6> Luettu 16.9.2019.
- Janhonen, S. & Sarja, A. 2011. Monta tapaa tukea-Joustavan perusopetuksen yhteistyömuotoja elämänhallinnan kehittymiseen. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat, 17.
- Janhukainen, M. 2006. Erityisopetus, syrjäytyminen ja riskit 2000-luvun hyvinvointivaltiossa. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Oppijan kasvun tukeminen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 31-48.
- Jokinen, A., Asikainen, E. & Mäkinen, K. 2010. Kävelyhaastattelu tapaustutkimuksen menetelmänä. Sosiologia 4, 255-269.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. 2009. Työssäoppimisen lumo. Tiivistelmä toisen asteen ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön metatutkimuksesta. Opetusministeriön julkaisuja 10. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78867/opm10.pdf> Luettu 27.4.2020.
- Jokisaari, M., Toppinen-Tanner, S., Wallin, M., Varje, P., Hakanen, J. & Vuori, J. Nuorten työntekijöiden sosialisatio työpaikoilla: sosiaalisten suhteiden, hyvinvoinnin ja perehdytyksen merkitys. Työympäristötutkimuksen raporttisarja 67. Työterveyslaitos.
- Kallio, E., Utriainen, J., Niilo-Rämä, M. & Utriainen, E. 2018. Lukiomenestyksen ja yliopisto-opintojen aloitushetken iän yhteys yliopisto-opinnoissa menestymiseen ja opintojen etenemiseen: seurantatutkimus. Kasvatus 49 (4), 287-296.
- Karppinen, S. & Valta, J. 1998. Koulu(tus)maailman rakentuminen. Teoksessa V-M. Ulvinen. Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet. Nuoran julkaisuja 6. Nuorisoasiain neuvottelukunta. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 33-46.
- Kiiveri, L., Määttä, S., Ilvesjoki, M., Suvilehto, T., Wennström, K., Salmi, E. & Kairaluoma, L. 2014. Opiskelijoiden motivaation vahvistaminen- teoriasta käytäntöön. Teoksessa: Teoksessa: S. Määttä, L. Kiiveri, & L. Kairaluoma. (toim.) Otetta opintoihin. Niilo Mäki Instituutti, 28-35.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 73-86.

- Koulutuksen ja työnulkopuolella olevat (NEET) nuoret, katsaus tilanteeseen ja toimenpiteeseen 2019, 1. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Työ- ja elinkeinoministeriö & Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavilla: <https://minedu.fi/documents/1410845/4449678/Koulutuksen+ja+ty%C3%B6n+ulkopuolella+olevat+%28NEET%29+nuoret%2C+katsaus+tilanteeseen+ja+toimenpiteisiin/51231944> Luettu 18.4.2020.
- Kupias, P. & Peltola, R. 2019. Oppiminen työssä. Helsinki: Gaudeamus.
- Kuronen, I. 2014. Keskeyttämismielion tarkastelua. Teoksessa S. Määttä, L. Kiveri & L. Kairaluoma (toim.) Otetta opintoihin. Niilo Mäki Instituutti, 61-71.
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turun yliopisto. Saatavilla: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskija2012Kuuskorpi.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 24.4.2020.
- Kyppö, A. 2014. Learning Slovak in an E-Learning Environment: A case study. Aples Journal of applied Language Studies, 8 (1). Saatavilla: <http://aples.jyu.fi/ArticleFile/download/432> Luettu 5.2.2019, 127-146.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-50.
- Leiviskä, E. 2011. Työ täynnä elämää. Työn merkityksellisyyden seitsemän lähdeä. Helsinki: Tietosanoma.
- Leppisaari, I. 2014. Pedagogisella vertaiskehittämisellä avoimia, autenttisia ja yhteisöllisiä oppimisympäristöjä Virtuaaliammattikokeakouluverkostossa. Journal of Finnish Universities of Applied Sciences (1). Saatavilla: <https://uasjournal.fi/tutkimus-innovaatiot/pedagogisella-vertaiskehittamisella-avoimia-autenttisia-ja-yhteisollisia-oppimisymparistoja-virtuaaliammattikorkeakouluverkostossa/> Luettu 24.4.2020.
- Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Joustava perusopetus: Jopo-toiminnan vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 36. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-577-8> Luettu 16.9.2019.
- Metso, S. 2014. A Multimethod Examination Of Contributous To Successful On-The-Job Learning For Vocational Students. Lappeenrannan yliopisto. Saatavilla: <https://lutpub.lut.fi/bitstream/handle/10024/102296/Metso%20A4%20pdf%201%2012%20.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Luettu 3.4.2020.

- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Myllyniemi, S. & Haikkola, L. 2019. Nuoret muuttuvilla työmarkkinoilla. Teoksessa L. Haikkola & S. Myllyniemi. Hyvää työtä! Nuorisobarometri 2019. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 225. Saatavilla: [https://tietoanuo-rista.fi/wpcontent/uploads/2020/04/Nuorisobarometri\\_2019-netti.pdf](https://tietoanuo-rista.fi/wpcontent/uploads/2020/04/Nuorisobarometri_2019-netti.pdf). Luettu 20.4.2020, 11-16.
- Myllyniemi, S. & Kiilakoski, T. 2017. Nuorten koulutuspolut. Teoksessa: E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.) Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 129, 21-52.
- Myllyniemi, S. 2016. Tulevaisuudennäkymät. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 189. Saatavilla: [https://tietoanuo-rista.fi/wp-content/uploads/2017/03/Nuorisobarometri\\_2016\\_WEB.pdf](https://tietoanuo-rista.fi/wp-content/uploads/2017/03/Nuorisobarometri_2016_WEB.pdf) Luettu 18.4.2020, 19-30.
- Myrskylä, P. 2012. Hukassa- keitä ovat syrjäytyneet nuoret? Elinkeinoelämän valtuuskunta. Analyysi no. 19. Saatavilla: <https://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf> Luettu 18.4.2020.
- Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjäyys 12. Saatavilla: <https://tem.fi/documents/1410877/3346190/Nuoret+työmarkkinoi-den+ja+opiskelun+ulkopuolella+17032011.pdf> Luettu 18.4.2020.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432-445.
- Numminen, U. & Ouakrim-Soivio, N. 2009. Joustava perusopetus. JOPO-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 26.
- OECD. 2018. Youth not in employment, education or training (NEET). Saatavilla: <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm> Luettu 30.4.2020.
- Opetusministeriö 2004. Oppimisympäristöjen tutkimus ja alan tutkimuksen edistäminen Suomessa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 38. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80411/tr38.pdf> Luettu 24.4.2020.
- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsitteitä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja

sen kehittämisessä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 253.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2017. Opetushallitus. Helsinki.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/429345> Luettu 7.2.2020.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1>

Pikkarainen, M., Hakala, J. T. & Kykyri, V-L. 2019. "Ulkopuolisuuden olo"- Tapaustutkimus peruskoulun keskeyttäneiden romaninaisten koulukokemuksista. Kasvatus 50 (2), 120-135.

Poikelus, A-M., Rasku- Puttonen, M-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kuiru, N. & Nurmi, J-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa: J. Reivinen & L. Vähäkylä. Helsinki: Gaudeamus, 111-120.

Raunio, K. 2006. Syrjäytyminen. Sosiaalityötä kiinnostavia näkökulmia. Helsinki: Gummerus.

Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, L. & Lipponen, L. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Opetushallituksen raportteja ja selvityksiä 3.

Salmela-Aro, K. & Tuominen-soini, H. 2013. Koulu-uupumuksesta innostukseen? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäylikkä. Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Helsinki: Gaudeamus, 242-254.

Sandberg, E., Jokinen, S., Kärkkäinen, J., Lämsä, R., Löfsted, J., Nordlund-Spiby, R., Pajunen, M., Raivio, H., Rouvinen, J. & Valkeinen, H. 2018. Toimintakyvyn arviointi 16-29 -vuotiailla NEET-nuorilla. Suositus avuksi Kelan ammatilliseen koulutukseen ohjatessa. 2018. Kela. PDF-dokumentti. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/250244/Kuntoutustakehittamassa3.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu: 30.4.2020.

Sandberg, O. 2015. Hallittu syrjäytyminen. Miten syrjäytymisestä muodostui lähes jokaiseen meistä ulottuva riski? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 2011. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96542/978-951-44-9677-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 25.10.2019

- Savioja, H. 2007. Koulutekijät nuorten syrjäytymisriskiä selittämässä. Teoksessa S. Alatupa (toim.), K. Karppinen, L. Keltinkangas-Järvinen & H. Savioja. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma- löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita Prima.
- Simonen, J. 2019. "Mä koitan itse selviytyä kaikesta" Tutkimus työn ja koulutuksen ulkopuolella olevista nuorista. e2-tutkimus. Saatavilla: [file:///C:/Users/heidi/Downloads/selviytyja\\_net%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/heidi/Downloads/selviytyja_net%20(2).pdf) Luettu 18.4.2020.
- Suomalainen, K. 2017. Tajua-Mut! ja Suunta-palvelu paransivat lasten ja nuortenturvaverkkoa Sitra. Saatavilla: <https://www.sitra.fi/artikkelit/tajua-mut-ja-suunta-palvelu-paransivat-lasten-ja-nuorten-turvaverkkoa/> Luettu 29.4.2020.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2019. Koulutuksen keskeyttäminen. Tilastokeskus. Saatavilla: <http://www.stat.fi/til/kkesk/index.html> Luettu 4.12.2020.
- Somerharju, J. 1996. Nuorten Omaura-projekti. Teoksessa P. Siljander & V-M. Ulvinen. Syrjäytymisestä selviytymiseen -Vaikeuksien kautta elämännhällintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 187-196.
- Stenvall, K. 2008. Työpaikalla tapahtuvan koulutuksen ja oppimisen laadunvarmistus. Taustaselvitys. Helsinki: Edita
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2019. Saatavilla: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf) Luettu 2.1.2020.
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., Säisänen, A., Määttä, V., Pesonen, K., Kauppi, A., Lempinen, P., Ede, R., Aaltonen, M. & Hietala, R. 2006. Työpaikalla tapahtuva oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 20. Helsinki: Gummerus. Saatavilla: [https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN\\_20.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_20.pdf) Luettu 13.4.2020.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 10-21.
- Veijola, E. 2005. Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja Omaura. Seuranta tutkimus Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista 1995-



2001. Opetusministeriön julkaisuja 33. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80234/opm33.pdf> Luettu 24.4.2020.
- Vesterinen, P-L. 2014. Nuori sukupolvi työelämässä. Teoksessa I. Ranta & E. Ti-lander (toim.) Hoitotyön vuosikirja 2014. Työhyvinvoinnin keinot. Suomen sairaanhoitajan liitto. Helsinki: Fioca, 125-142.
- Viinisalo, K. 2019. Joustava perusopetus arvioinnin kohteena. Kasvatus 50 (2), 166-172.
- Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Volanen, M. 2006. Filoteknia ja kysymys sivistävästä työstä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37504/978-951-39-4557-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 2.4.2020.
- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatil-  
linen osaaminen ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Jo-  
ensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 83. Saata-  
villa: [https://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_952-458-315-1/urn\\_isbn\\_952-458-315-1.pdf](https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-315-1/urn_isbn_952-458-315-1.pdf) Luettu 9.4.2020.

## LIITTEET

### Liite 1. Taustatietolomake

IKÄ

LUOKKA-ASTE

MILLOIN OLET ALOITTANUT JOPOLLA?

MIKSI HAIT JOPOLLE?

MITÄ TIESIT ETUKÄTEEN JOPOSTA?

KENEN AJATUS OLI, ETTÄ HAET JOPOLLE?