

Satu Järvinen

OPPILAIKEN JA OPETTAJIEN KOKEMUKSIA
JOUSTAVASTA PERUSOPETUKSESTA

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2014
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Järvinen, Satu. OPPILAIDEN JA OPETTAJIEN KOKEMUKSIA JOUSTAVASTA PERUSOPETUKSESTA. Erityispedagogiikan pro-gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellinen laitos, 2014, 127 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien ja oppilaiden kokemuksia joustavasta perusopetuksesta (jopo). Tutkimuksessa on keskitytty siihen, millaista tukea jopo tarjoaa ja miten se eroaa muista yleisopetuksen luokista sekä siihen millainen jopo-oppilaiden pystyvyys ja motivaatio on opettajien kertomana. Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla oppilaita ja jopo-luokissa työskenteleviä aikuisia. Se on analysoitu laadullista sisällönanalyysiä hyödyntäen.

Tutkimuksessa joposta muodostuu ristiriitainen kuva. Jopo on yhtä aikaa rento, tiukka, mukava ja työläs. Jopo on samanlainen kuin muutkin luokat, mutta eroaa siitä silti monin tavoin. Jopo tukee oppilaita eri tavoin, mutta opettajat eivät nosta esiin yksittäistä tukimuotoa toista tärkeämmäksi. Oppilaiden mukaan jopossa opiskeleminen on helpompaa pienen ryhmän, jatkuvasti saatavilla olevan opettajan ja yksilöllisyyden takia. Oppilaat korostivat opettajan merkitystä. Vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä on tärkeä oppilasta tukeva tekijä. Oppilaiden motivaatio on lähinnä ulkoista ja liittyy usein päättötodistuksen saamiseen ja jatko-opintoihin. Opettajien mukaan oppilaiden käsitys pystyvyydestään on vaihteleva. Kuvaa omasta pystyvyydestä voi luoda myös jokin koulun ulkopuolinen tekijä, kuten harrastus, eivätkä kaikki oppilaat arvostakaan koulupystyvyyttä.

Avainsanat: Joustava perusopetus (jopo)

SISÄLTÖ

JOHDANTO.....	5
1. NÄKÖKULMIA SUOMALASEEN PERUSKOULUUN	8
1.1 Peruskoulun pedagogiikka	9
1.2 Peruskoulun vaikuttavuus.....	13
1.3. Koulupudokkuus.....	14
1.4 Vaihtoehtoja peruskoululle?	19
2. OPPILAIDEN KOULUUN SITOUTUMINEN, MOTIVAATIO JA KÄSITYS PYSTYVYYDESTÄ.....	23
2.1 Oppilaiden koulutyytyväisyys ja kouluun sitoutuminen	24
2.2. Oppilaiden motivaatio koulunkäyntiin	29
2.3. Oppilaiden käsitys pystyvyydestään	35
3. MITÄ HYVÄSSÄ OPPIMISTILANTEESSA TAPAHTUU?	39
3.1 Koulun ilmapiiri	40
3.2 Opettajan taidot ja persoonallisuus	42
4. JOUSTAVA PERUSOPETUS SUOMESSA	46
4.1 Jopo-toiminta käytännössä.....	48
4.2 Jopo-ryhmään hakeutumisen syyt.....	50
4.3 Oppilaiden tukeminen joustavassa perusopetuksessa	51
4.4 Erilaiset oppimisympäristöt jopossa.....	51
4.4.1 Koulussa tapahtuva opetus.....	52
4.4.2 Työpaikkaopiskelu	53
4.5 Jopo-toiminnan vaikuttavuus.....	54
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	56
5.1. Tutkimustehtävät	56
5.2 Metodologia	57
5.2.1 Aineiston hankinta.....	57
5.2.2 Aineiston analyysi	61

6. TUTKIMUKSEN EETTISET KYSYMYKSET	65
7. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	68
8. TUTKIMUKSEN TULOKSET	72
8.1 Miten jopo eroaa tavallisista luokista?	72
8.1.1 Erot opetuksessa ja ilmapiirissä	73
8.1.2 Yksilöllisyys ja joustavuus	76
8.1.3 Vuorovaikutus ja oppilaiden henkilökohtainen kasvu	77
8.1.5. Erot oppimisympäristöissä	78
8.2 Millaista tukea jopossa saa?	79
8.3 Miksi ja miten oppilaat hakeutuvat jopo-luokalle?	81
8.4 Jopo-oppilaan motivaatio koulunkäyntiin	84
8.5 Jopo-oppilaiden käsitys pystyvyydestä	88
8.6. Oppilaiden kuvaama jopo	90
8.6.1 Ristiriitainen jopo	90
8.6.1.1 Jopo, taivas vai helvetti?	90
8.6.1.2. Samanlaisen erilainen jopo	91
8.6.2 Sankaritarinat	94
8.6.3 Turvallinen jopo	95
8.6.4. Muuttava jopo	96
9. POHDINTA	98
10. LÄHTEET	112
LIITE 1 Tutkimuslupa	123
LIITE 2 Haastattelulupa vanhemmille	124
LIITE 3 Haastattelukysymykset	125
LIITE 4 Sisällönanalyysiesimerkki	127

JOHDANTO

Epäonnistuminen koulussa on usein ensimmäisiä pettymyksiä nuoren elämässä ja näin ollen alku epäonnistumisen kiertelle. Siksi tällainen kierre pitäisi pysäyttää heti. On tärkeää löytää keinot sekä kierteen pysäyttämiseksi että nuoren auttamiseksi koulussa ja elämässä eteenpäin. On ymmärrettävä, miten nämä nuoret saavat positiiviset ja negatiiviset oppimiskokemuksena sekä epämuodollisessa että virallisessa koulutuksessa. Kokemuksiin vaikuttavat ympäristö- ja sosiaaliset tekijät. (Phillips 2013, 669.) Ihmisen kokemukset, arvot ja käytös ovat tulosta monista eri asioista sosiaalisessa todellisuudessa. Käytös, kognitio ja persoonalliset tekijät ovat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Motivaatiolla ja itsesäätelyllä on suora suhde yksilön käytökseen. Oppiminen on monitahoinen ja dynaaminen kokemus, johon vaikuttaa ympäristö, opetussuunnitelma ja sosiaalinen toiminta. Jotta oppimiskokemuksen kaikki monimutkaiset yksityiskohdat saadaan esiin, täytyy huomioida laaja kirjo erilaisia tekijöitä ja niiden vaikutuksia kokemukseen. (Phillips 2013, 671–672.)

Koulu voidaan nähdä kaksiteräisenä miekkana. Koulu vahvistaa kulttuurista pääomaa niiden oppilaiden kohdalla, jotka jo muutenkin pystyvät hyödyntämään koulua. Sen sijaan heikoimmista sosiaalisista lähtökohdista tulevien oppilaiden koulutuksellinen syrjäytyminen vahvistuu entisestään. Koulu sopeuttaa oppilaita kouluinstituutioon ja sen käytäntöihin. Oppilaisiin kohdistuu koulukulttuurin kontrollia, odotuksia ja vaatimuksia, joilla ei ole välttämättä tekemistä esimerkiksi älyllisten oppimisprosessien kanssa. ”Normaali” oppilas toimii koulun ehdoilla ja sopeutuu koulun kirjoitettuihin ja kirjoittamattomiin sääntöihin. (Äärelä 2012, 27, 33.)

Phillipsin (2013, 273) mukaan on olemassa monia esimerkkejä siitä, kuinka oppiminen onnistuu tai epäonnistuu suhteessa ympäristöön. Kontekstitekijät kietoutuvat tiukasti onnistuneeseen ja positiiviseen oppimiskokemukseen. Ei olekaan yllättävää, että oppilaat, jotka tulevat kouluun kulttuureista, jotka eroavat koulun kulttuurista huomattavasti, ovat vaikeuksissa. Yllättävää sen sijaan on se, että ei-riskioppilaittenkin oppimista kouluympäristö saattaa estää ja aiheuttaa sosiaalisia, emotionaalisia tai akateemisia epäonnistumisia. (Phillips 2013, 273.)

Viime aikoina on noussut esiin huoli nuorten polarisoitumisesta ”menestyjiin” ja toisaalta ”syrjäytyviin” (Järvinen & Jahnukainen 2008, 144). Suomalainen peruskoulu tarjoaa hyvin tukea sitä tarvitseville. Kuitenkin riskiryhmän muodostavat nuoret miehet, joilla on lapsuudessa ollut erilaisia ongelmia perhetilanteen ja/tai lapsen itseensä liittyvien seikkojen takia. Esimerkiksi oppimisvaikeudet eivät ole merkittävässä roolissa nuoren syrjäytymiskiarteessä ilman muita riskitekijöitä. Siksi on tärkeää löytää ne oppilaat, jotka tarvitsevat erityistä tukea koulunkäyntiin ja toiselle asteelle siirtymisessä. Tässä koulun henkilökunnan rooli on suuri. (Jahnukainen 2006, 39–40.)

Suomalaisen koulun laadukkaista ja maailmanlaajuista huomiota herättäneistä tuloksista huolimatta kaikki peruskoululaiset eivät viihdy koulussa (Bask, & Salmela-Aro 2013, 512) eivätkä saa peruskoulun päättötodistusta. Ilman todistusta jäävien on mahdotonta jatkaa toisen asteen opintoja ja näin riski syrjäytymiseen on syntynyt. Vuonna 2006 opetushallitus aloitti kokeiluna joustavan perusopetuksen (jopo), jonka yleisenä lähtökohtana on yksilölliset erot salliva opetus. Yksilöllisiä opetusratkaisuja järjestetään monista eri syistä. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 14.)

Vuosittain Suomessa jää ilman peruskoulun päättötodistusta noin 150–190 oppilasta eli 0,20–0,30 % peruskoulun päättävistä nuorista. (Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen.) Luku ei kuitenkaan kerro kaikkea ongelmasta. Monelle peruskoulun päättävälle nuorelle jää suuret puutteet opiskelutaitoihin ja – tietoihin sekä niin huono todistus, että jatko-opiskelumahdollisuudet ovat huonot. Mukana on myös ns. alisuoriutujia, joille jää vaillinaiset tiedot esimerkiksi koulunkäynnin laiminlyönnin takia. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 20.)

Tässä laadullisessa tutkimuksessa selvitetään oppilaiden ja opettajien näkemyksiä jopo-luokasta ja sen tarjoamasta tuesta. Tarkoituksena on selvittää millaista tukea jopo tarjoaa ja millainen motivaatio ja pystyvyys jopo-oppilailla on.

1. NÄKÖKULMIA SUOMALASEEN PERUSKOULUUN

Suomalaisessa peruskoulussa opiskeli vuonna 2013 540 477 oppilasta (Suomen virallinen tilasto, esi- ja peruskouluopetus). Peruskoulutoimintaa säätelee perusopetuslaki (628/1998), joka määrittää ja ohjaa perusopetusta ja oppivelvollisuutta, lisäopetusta, valmistavaa opetusta sekä aamu- ja iltapäivätoimintaa. Lakia täsmentää perusopetusasetus (852/1998), jossa säädetään mm. opetuksesta ja työajasta, arvioinnista ja oikeusturvasta. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (1435/2001) säättää opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista sekä tuntijaosta. (Finlex)

Perusopetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetus on osa koulutuksen perusturvaa ja sen tehtävänä on hoitaa sekä kasvatus- että opetustehtäviä. Se tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus. Samalla se lisää yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Perusopetuksen tehtävänä on antaa mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. (Perusopetussuunnitelman perusteet 2004, 14.)

Suomalaista peruskoulua kuvaa pyrkimys tasa-arvoiseen koulutukseen ja jatko-opiskelumahdollisuuteen. Oppilaan sosioekonominen, etninen tai kielellinen tausta, kotiseutu, asuinpaikka tai sukupuoli eivät saa määrittellä oppilaan koulumenestystä. Usein eri maiden koulujärjestelmien tasa-arvoisuutta kuvataan eritasoisten oppilaiden saavuttamilla oppimistuloksilla. Jotkut maat onnistuvat tukemaan kaikkien oppilaiden kehitystä, kun taas joissakin maissa vain parhaiden oppilaiden taso on hyvin korkea. Suomalaisen koulun vahvuus

on heikoimmin menestyvien oppilaiden korkea taso verrattuna muiden maiden heikkoihin oppilaisiin. Peruskoulumme kykenee siis tukemaan heikkoja oppilaita paremmin kuin muiden maiden koulutusjärjestelmät. On kuitenkin todettava, että heikoimpien oppilaiden taitotaso on hyvin matala kaikilla osaluilla jatko-opintoja ajatellen. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 173, 175.) Sen lisäksi oppilaiden asennoituminen opiskeluun, usko omiin kykyihin ja motivaatio tehdä työtä saavutusten eteen on usein vähäinen. Tasa-arvoisista pyrkimyksistään huolimatta kotitaustan merkitys oppilaan oppimistuloksille on kiistaton, myös Suomessa. Pitkälle koulutetut ja varakkaat vanhemmat tukevat lastensa koulunkäyntiä järjestämällä oppimista tukevan ympäristön. On kuitenkin huomattava, että oppilaiden oma kiinnostus ja opiskeluasenteet ovat merkityksellisempiä kuin sosioekonominen tai kulttuurinen tausta. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 178.)

1.1 Peruskoulun pedagogiikka

Tutkimuksen mukaan suomalaisten opettajien pedagogiset periaatteet koostuvat suurimmaksi osaksi opetusjärjestelyistä ja opetusmenetelmistä. Niiden lisäksi opettajat mainitsevat muun muassa esimerkkinä olemisen tärkeyden ja omalla persoonalla työskentelyn. Näiden lisäksi mainittiin usko oppilaiden yksilöllisiin kehittymismahdollisuuksiin. Muina periaatteina opettajat kertovat opettajan innostavan ja myönteisen asenteen työhönsä, kyvyn olla oma itsensä ja välittää omat arvonsa oppilaille. Myös oppilaiden oikeus palkitsevaan arviointiin mainittiin. Alakoulujen opettajat painottavat enemmän suhdetta oppilaaseen kuin yläkoulujen opettajat. Mies- ja naisopettajien välillä ei ollut merkittävää eroa pedagogisissa käsityksissä. Myös oppiaineiden väliset erot olivat pieniä. (Atjonen ym 2008, 90, 93.)

Kun opettajilta kysyttiin esteitä pedagogisten periaatteiden toteuttamiselle, oli yleisin vastaus opiskelun edellytyksissä olevat esteet. Opettajat mainitsivat tällaisiksi esteiksi liian suuret opetusryhmät, koulun käytäntöihin ja toimintaympäristöön liittyviä asioita sekä opetussuunnitelman perusteiden suuret vaatimukset. Tämän lisäksi mainittiin yksittäisinä asioina esimerkiksi rahan puute, pedagogiset näkemyserot ja oppilaita auttavien tukitoimien hitaus. (Atjonen ym 2008, 93.)

Onnistuneen oppitunnin esteenä nähtiin oppilaiden erilaiset kyvyt ja valmiudet oppia, oppilaiden erityisen tuen suuri määrä, suuret ryhmät sekä häiriköivät ja välinpitämättömät oppilaat. Onnistuneen tunnin esteet olivat sitä suuremmat mitä suurempi koulu oli kyseessä. (Atjonen ym 2008, 99.)

Tälle ajalle tyypillistä on pyrkiminen yhä suurempiin kouluyksiköihin. Tämä voi tarkoittaa sitä, että opettaja tapaa useampia oppilaita päivän aikana, mutta samaa oppilasta entistä harvemmin. Suurimmissa kouluissa opettaja saattaa opettaa vain yhden kurssin oppilaalle, jolloin opettajan mahdollisuus tukea ja seurata oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä on hankalaa. (Kontoniemi 2003, 149.) Kuitenkin sekä opettajat että oppilaat korostavat kognitiivisen puolen lisäksi ihmisen sosiaalisen, emotionaalisen ja henkisen puolen kohtaamista koulussa. Koko kouluyhteisö on vastuussa kaikkien sen jäsenten hyvinvoinnista. (Tirri 2011, 164.)

Päättyessään opetusjärjestelyistä opettajat kiinnittävät huomiota eniten ajattelun taitojen kehittämiseen, kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutumiseen, oppimisen taitojen kehittämiseen ja itsetunnon, suvaitsevaisuuden sekä sosiaalisen kasvun vahvistamiseen. (Atjonen ym 2008, 105.) Oppilaan sukupuoli mainittiin vain harvoin opetuksen suunnitteluun vaikuttavana tekijänä. Pojat

kuitenkin menestyvät lähes poikkeuksetta kaikissa oppiaineissa heikommin kuin tytöt. Pisa-tutkimuksen mukaan Suomessa tyttöjen ja poikien ero oppimistuloksissa on OECD-maista suurin. (Atjonen ym 2008, 136, 141.) Tytöt menestyvät koulussa poikia merkitsevästi paremmin luokkakoosta riippumatta. Luokkakoon kasvaessa ero tyttöjen hyväksi kasvaa. (Alatupa, Hintsanen, Hirstiö-Snellman 2011, 34.)

Muuttumaton opetus on perusopetuksen dilemma (ongelma, vaikeus). Suuria muutoksia tapahtuu harvoin ilman suurta ulkoista pakkoa. Opetus-oppimistapahtumaa koskettavat muutokset koskevat opettajan persoonallisia uskomuksia ja käytänteitä ja siksi muutokset ovat hitaita. Eniten muutosta yläkoulun opettajien mielestä on tapahtunut opetuksen toteutustavoissa ja välineissä sekä materiaalisessa. Myönteisinä muutoksina mainittiin oppilaskeskeisten työtapojen käyttö, toiminnallisuus, havainnollistamisen ja yhteistoiminnallisuuden lisääntyminen. Myönteisenä koettiin myös oppilaiden tarpeiden parempi huomioiminen sekä lisääntynyt joustavuus ryhmän, oppiaineen ja tilanteen mukaan. (Atjonen ym 2008, 111–112.)

Kielteisiä muutoksia perusopetuksessa mainitsi noin 10 % opettajista. Kielteisiä muutoksia koettiin tapahtuneen ryhmäkoossa, erilaisten oppilaiden määrän lisääntymisessä, tuntimäärissä ja resursseissa sekä opiskeltavan oppiaineen määrässä ja oppilaiden taidoissa. Kasautuessaan monet muutokset luovat riittämättömyyden tunnetta, vaikka yksittäisinä asioina olisivatkin hallittavia. (Atjonen ym 2008, 113–114.)

Peruskoulussa on puhuttu jo vuosikymmenet oppilaskeskeisen, lapsilähtöisen ja yksilön ominaislaatu kunnioittavan pedagogiikan puolesta. Muutosta onkin tapahtunut, vaikka se on hyvin hidasta. Oppimista haittaavina tekijöinä

opettajat mainitsivat mm. murrosiän, oppilaiden määrän ja opetusryhmien dynamiikan sekä oppilaiden erilaiset ongelmat. Oppilaiden huomioiminen korostuu enemmän ala- kuin yläkoulujen opettajien vastauksissa. (Atjonen ym 2008, 131, 133.) Opettajat pyrkivät kohtaamaan oppilaat yksilöllisesti, vaikkei se joukko-opetukseen perustuvassa koulusysteemissämme olekaan helppoa. Opettajat tunnistavat, ettei tietopainotteinen ja staattiseen oppimiskäsitykseen rakentuva opettaminen toimi nykykoulussa. (Kontoniemi 2003, 142.) Opettajat pyrkivät vastaamaan yksilöllisyyteen yrittämällä muokata oppilasta koulukulttuuriin sopivammaksi. Koulusysteemiä ja -kulttuuria ei sen sijaan yritetä muuttaa joustavammaksi ja yksilöllistä vaihtelua enemmän sietäväksi. (Kontoniemi 2003, 144–145.)

Suomessa ei ole määritelty peruskoulun luokkakokoja. Luokan koon tiedetään kuitenkin vaikuttavan resurssien lisäksi oppilaiden ja opettajien kokemuksiin. Ryhmän koon vaikutus koulumenestykseen on selvempi, kun luokkakoko on 10–20 oppilasta, mutta vähäisempi tätä suuremmissa luokissa. Alisuoriutuvat, etnisistä tai alemman sosiaaliluokan perheistä tulevat oppilaat hyötyvät pienistä ryhmistä eniten. Mitä nuorempi oppilas on, sitä enemmän hän hyötyy pienestä luokkakoosta. Luokkakoko vaikuttaa opettajan ja oppilaiden vuorovaikutukseen ja mahdollistaa pienryhmäopetuksen. (Alatupa, Hintsanen, Hirstiö-Snellman 2011, 31–32.) Pienessä ryhmässä kurinpito vie vähemmän aikaa ja näin ollen opetukseen voidaan panostaa enemmän. Oppilaita kuvataan pienissä ryhmissä aktiivisemmiksi ja avuliaammiksi sekä ilmapiiriä rennommaksi ja keskustelelevammaksi. On kuitenkin huomattava, että luokkakoon yhteys koulunmenetykseen tai koulun toimintaan on ristiriitainen. (Alatupa, Hintsanen, Hirstiö-Snellman 2011, 33)

1.2 Peruskoulun vaikuttavuus

Vaikuttavuudella tarkoitetaan sitä, että tulokset ovat seurausta tehdyistä toimenpiteistä. Koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan siis koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. (Kuronen 2010, 73–74.) Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi tulee kohdistaa oppilaan opiskelua ja koko elämää tukevaan toimintaan. Tärkeänä peruskoulun toiminnan arviointikriteerinä voidaan pitää eri tavoin menestyville oppilaille tarjottuja ohjaus- ja tukitoimia. Peruskoulun loppuvaiheissa ja sen päättyessä koulutuksesta syrjäytyminen uhkaa nuoria, joita koulun ohjaus- ja tukitoimet eivät ole tavoittaneet. (Pirttiniemi 2000, 21.) Sahlbergin mukaan hyvä koulu määritellään nykyään aikaisempaa monisyisemmin. Koulun vaikuttavuutta kuvataan absoluuttisten koulusaavutusten sijaan oppilaiden suhteellisella edistymisellä. Hyvässä koulussa oppilaat pääsevät pidemmälle kuin heidän lähtötilanteensa antaisi olettaa. On kuitenkin huomattava, että sama koulu voi olla yhtä aikaa hyvä ja huono. Koulu näyttää eri oppilaille ja eri oppiaineissa erilaisena. (Sahlberg 2004, 519.)

Koulutusta arvioitaessa tulee huomioida opetusmenetelmät, koulun ilmapiiri, kouluyhteisön toimivuus ja ohjaus- sekä tukitoimet. Haastetta vaikuttavuuden arviointiin tuovat koulun ulkopuoliset tekijät, kuten koti ja kaveripiiri, joilla voi olla suuri merkitys menestykseen, vaikeuksiin, keskeyttämiseen ja koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen. Koulujen vaikuttavuus ei ole nähtävissä pelkästään arvosanoista. Erityisesti koulu- ja kotiongelmista kärsineiden oppilaiden arvosanat ovat usein huonoja. Huonoista numeroista ei voi suoraan päätellä koulun vaikuttavuuden olleen heikko heidän kohdallaan. On tärkeää huomioida myös oppilaan saama tuki. Pelkkä koulun läpikäyminen ei riitä, vaan oppilaan täytyy saada taustastaan riippumatta mahdollisuus kehittää

itseään ja kykyjään. Tämä vaatii koululta myös syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden huomioimista. (Pirttiniemi 2000, 22.)

Oppilaan käsitys koulutuksen laadusta perustuu hänen kokemuksiinsa omasta koulustaan. Asennoitumiseen vaikuttaa suuressa määrin yksittäiset oppiaineet ja opettajat. Tämä taas vaikuttaa oppimismotivaatioon ja oppimiseen. Jokainen kouluaine ja sen opettaja on osa koulua ja koulunkäynnin kokonaisuutta oppilaan näkökulmasta. (Pirttiniemi 2000, 22.) Noin 40 prosenttia oppilaista kokee, etteivät opettajat kohdelleet heitä oikeudenmukaisesti tai ottaneet oppilaiden mielipiteitä huomioon. Oppilaat eivät kokeneet saavansa opettajilta myönteistä palautetta ja rohkaisua niin paljon kuin olisivat toivoneet. Myönteiset koulukokemukset ovat elinikäisen oppimisen perusta. (Pirttiniemi 2000, 30.) Suomalainen koulu on tutkimuksen mukaan tehokas ja tasa-arvoinen. Suomalaiset nuoret käyttävät koulutyöhön suhteellisen vähän aikaa, mutta osaavat hyödyntää käyttämänsä ajan tehokkaasti oppimistuloksista päätellen. Sen sijaan suomalaisen koulun sosiaaliset rakenteet tarvitsevat vahvistusta ja sitä kautta oppilaiden hyvinvointi, osallisuus kouluyhteisön jäsenenä ja viihtyvyys lisääntyvät. (Välijärvi 2007, 362.)

1.3. Koulupudokkuus

Koulupudokkaalla tarkoitetaan joko ilman peruskoulun päättötodistusta jääviä nuoria tai sellaisia nuoria, jotka eivät aloita toisen asteen koulutusta tai jättävät sen kesken. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 17.) Lukuvuonna 2012–2013 peruskoulun keskeytti 287 oppilasta. Oppivelvollisuuden laiminlöi kokonaan 85 oppilasta ja 202 oppivelvollisuusiän ohittanutta oppilasta keskeytti peruskoulun ilman päättötodistusta. Koulupudokkaista yli puolet oli poikia. (Suomen virallinen tilasto: Koulutuksen keskeyttäminen)

Koulupudokkuuden syitä on etsitty yksilöstä, hänen perheestään, koulusta ja asuinpaikasta sekä yhteiskunnasta. Usein yksilön ja häntä ympäröivän yhteisön suhde on hyvin monimutkainen ja siksi koulupudokkuuteen vaikuttavat monet seikat. Erilaiset rakenteelliset seikat vaikuttavat eri yksilöihin eri tavoin. (Bask & Salmela-Aro 2013, 513.) Lemon ja Watson (2011, 21–22) ovat löytäneet kaksi merkittävää hyvinvointitekijää, jotka vaikuttivat koulupudokkuuteen. Koulussa tulisi huomioida enemmän nuorelle itselleen oleellisia ja merkittäviä asioita sekä tarjota mahdollisuus luovuuteen. Nuori yhdistää koulun henkilökohtaisiin arvoihinsa ja siltaa yksilölliset merkityksenantoprosessinsa suhteessa elämään, tavoitteisiin ja itseen sekä koulusta valmistumiseen. Koulun tulisikin tarjota nuorelle taitoja, joiden avulla voi pohtia elämän tarkoitusta ja kehittää ymmärrystä muiden moraalisia arvoja kohtaan sekä yksilöllisyyden tunnetta. (Lemon & Watson 2011, 21–22.)

Thortonin ja Sanchezin (2010, 461–462) mukaan koulut ovat yrittäneet estää koulupudokkuutta monin keinoin. Koulun ilmapiiriin, opetuksen parantamiseen ja oppilaiden tutorointiin on kiinnitetty huomiota. He pitävät näitä keinoja riittämättöminä ja kiinnittäisivätkin huomiota oppilaiden sitkeyteen ja sinnikkyYTEEN opiskelussa. Sinnikäs opiskelija kestää paremmin stressiä ja epäedullisia olosuhteita. Oppilaiden sitkeyttä voidaan kehittää monin tavoin. Vahvat sukupolvien väliset suhteet, positiivinen yhteys ympäröivään yhteisön, korkeat odotukset suoriutumisesta ja mahdollisuus vaikuttaa oppimiseen sekä läheiset suhteet isovanhempiin ja perheiden väliset yhteydet lisäävät oppilaan sinnikkyyttä. (Thortonin & Sanchezin 2010, 461.)

Koulu voi tukea näiden kaikkien tekijöiden kehittymistä. Tämä edellyttää kuitenkin koulun henkilökunnan tietämystä siitä, kuinka oppilaiden sinnikkyyttä voidaan edistää. Esimerkiksi vanhempien ja oppilaiden yhteiset

aktiviteetit, vanhempien mielekkäät mahdollisuudet osallistua koulun toimintaan sekä oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa koulun asioihin lisäävät sinnikkyyttä. Henkilökunta ei voi ajatella, että jotkut oppilaat ovat luonnostaan sitkeämpiä kuin toiset. Oppilasta suojaavina tekijöinä nähdään häntä koskevien riskien muuttaminen ja riskikierteen katkaiseminen, positiivinen käsitys itsestä ja hyvä itseluottamus sekä positiivisten mahdollisuuksien luominen. (Thortonin & Sanchezin 2010, 462.) Solberg, ym. (2007, 313, 320) mainitsevat oppilasta suojaaviksi tekijöiksi edellä mainittujen lisäksi joustavat stressin hallintakeinot ja kokemus itsenäisyydestä sekä suojaava aikuissuhde, joka luo rajoja nuoren toiminnalle. Myös hyvät kaverisuhteet suojaavat nuorta. Parhaimmassa asemassa ovat ne nuoret, joiden koti tukee heitä ja heillä on hyvät suhteet opettajiin. Heillä on myös hyvät suhteet kavereihin ja sisäinen motivaatio sekä oma halu koulun käyntiin. (Solberg, ym. 2007, 313, 320.)

Koulupudokkuuden ennusmerkit voidaan jakaa ydintekijöihin, kuten osallistuminen ja kotitehtävien tekeminen sekä taustatekijöihin, kuten perheen sosioekonominen asema. Pelkkä huono koulumenestys ei lisää koulupudokkuuden riskiä, mutta jos oppilaalla on sen lisäksi runsaasti poissaoloja ja negatiivinen suhtautuminen tulevaisuuteen, riski kasvaa. Siksi poissaoloihin tulisi kiinnittää huomiota. Tilapäinen koulusta erottaminen lisää koulupudokkuuden riskiä, erityisesti pojilla. (Suh, Suh & Houston 2007, 201.) Yksinhuoltaperheissä tai taloudellisesti heikossa asemassa olevien perheiden lapsilla on riski koulupudokkuuteen. Riskiä lisää myös vanhempien matala koulutus, sisarusten koulupudokkuus ja koulun vaihtaminen. Koulunvaihtamiseen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Oppilaan tulisi tuntea itsensä tervetulleeksi uudessa koulussaan ja hänen tulisi saada tukea erityisesti ensimmäisen kouluvuoden aikana. Myös käyttäytymisongelmat

ennustavat koulupudokkuutta. (Fall & Roberts 2012, 788; Reschly & Christenson 2006, 277; Suh, Suh & Houston 2007, 201- 202.).

Oppilasta suojaa koulupudokkuudelta kavereiden halukkuus jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen, biologisten vanhempien kanssa asuminen ja positiivinen suhde opettajiin. Myös mahdollisuus keskustella kavereiden kanssa vaikeista asioista ja positiivinen suhtautuminen tulevaisuuteen vähentävät riskiä. (Suh, Suh & Houston 2007, 202.) Koulupudokkuutta vähentää vanhempien antama tuki koulunkäynnille ja lapsen valvontaa vapaa-aikana sekä vanhempien realistiset odotukset koulunkäynnille. Kouluntasolla koulupudokkuutta vähentää huolehtiva ja sitoutunut opettaja, joka on oikeudenmukainen ja huolehtii sääntöjen noudattamisesta. (Reschly & Christenson 2006, 277.)

Koulupudokkuus on pitkään nähty oppilaan häiriönä tai vajautena, mutta asiaa voi pohtia myös siitä näkökulmasta, miten opiskelu vaikuttaa yksilön älykkyyteen, tunteisiin ja henkisyyteen (Lemon & Watson 2011, 22). Koulun mahdollisuus vahvistaa oppilaan tulevaisuuden uskoa ja koulumenestystä on tärkeä koulupudokkuutta ehkäisevä seikka. Koulun tulee selvittää poissaolojen syitä ja huomioida erilaiset elämän käännekohtat. Koulujen vaihdot, paikkakunnalta muutot, perheiden hajoamiset, sairastumiset ja kiusatuksi joutuminen voivat olla merkittäviä käännekohtia. Näissä tapahtumissa korostuu usein hylkäämisen ja keskeneräisyyden kokemukset, sopeutumisvaikeudet ja erilainen kuormittuminen. (Kuronen 2010, 226.)

Tutkijat peräänkuuluttavatkin kouluihin interventioita, joiden avulla opetellaan keskustelu- ja ongelmanratkaisutaitoja. Myös tehokasta oppilaanohjausta kaivataan lisää. Oppilaiden jatko-opiskeluhalu lisää kavereiden kiinnostus jatko-opintoihin, asuminen biologisten vanhempien kanssa, positiivinen suhde

opettajiin sekä mahdollisuus keskustella ongelmista ystävien kanssa. Myös tulevaisuudenusko ja henkilökohtainen motivaatio lisäävät jatko-opiskeluhalua. (Suh, Suh & Houston 2007, 201–202.)

Koulupudokkuus ei ole vain suomalainen ongelma. Joka seitsemäs eurooppalainen nuori keskeyttää koulunkäynnin ennen kuin hänellä on riittävät taidot siirtyä työelämään. Koko Euroopan alueella tämä tarkoittaa 6,4 miljoonaa koulunsa keskeyttäneitä nuorta. Heidän taustansa vaihtelevat paljon, mutta yleisiä syitä koulun keskeyttämiseen ovat kiusaaminen, heikko koulumenestys, huono suhde opettajiin tai motivaation puute. Taustalla voi olla myös henkilökohtaisia tai perheen sisäisiä ongelmia, kuten päihteiden väärinkäyttöä. Koulun keskeyttämistä lisää tuen ja opastuksen puute sekä opetussuunnitelma, joka ei riittävästi tarjoa vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä, kokeellisuutta ja kokemusperäistä oppimista sekä joustavuutta. Koulunkäynnin keskeyttäminen on merkittävä tekijä syrjäytymisen ennustajana. (Nevala ym. 2011, 6-7.)

Alisuoriutuminen on epämääräinen käsite, jota käytetään vaihtelevasti. Alisuoriutumista ei varsinaisesti diagnostisoida, joten koulun valmiudet ja voimavarat eivät välttämättä riitä alisuoriutuvan oppilaan tukemiseen. (Kautto-Knape 2012, 21.) Vähemmälle huomiolle koulukeskusteluissa jäävät lahjakkaat, alisuoriutuvat oppilaat. Hansen ja Toso (2007, 32) kirjoittavat lahjakkaista koulupudokkaista. He eivät yleensä pidä koulunkäynnistä, eivätkä koe yhteenkuuluvuutta muihin oppilaisiin. Nämä oppilaat tulevat usein matalamman tulotason perheistä kuin lahjakkaat oppilaat, jotka viihtyvät koulussa. Heidän vanhempansa eivät valvo oppilaiden koulunkäyntiä samalla tavalla kuin koulun muiden oppilaiden vanhemmat. Lahjakkaat koulupudokkaat ihmettelevät luokkakavereidensa ahkeraa työskentelyä, sääntöjen noudattamista, halua miellyttää opettajia ja sitä, etteivät muut

oppilaat ymmärrä samoja, monimutkaisia asioiden välisiä yhteyksiä. Opettajat eivät muokkaa tunteja sopiviksi lahjakkaille oppilaille yhtä usein kuin oppimisvaikeuksista kärsiville. (Hansen & Toso 2007, 32.)

1.4 Vaihtoehtoja peruskoululle?

Perinteinen peruskoulu ei pysty vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin ja niinpä on syytä miettiä vaihtoehtoisia tapoja opettaa ja oppia. Kurosen (2010, 80) mukaan uusia vaihtoehtopedagogisia koulutusmalleja on kehitetty ja kokeiltu erilaisissa projekteissa, mutta pysyviä rakenteellisia ratkaisuja ei juurikaan ole (Kuronen 2010, 80). Eräs hyväksi havaittu toimintatapa on nuoren tilanteen kokonaisvaltainen huomioiminen. Se vaatii nuoren tilanteen laaja-alaista selvittämistä ja tukihenkilön, joka auttaa nuorta asioiden hoidossa. Nuoren ei tarvitse etsiä apua eri paikoista ja eri henkilöiltä. (Jahnukainen & Helander 2007, 472.)

Vaihtoehtoisten koulumuotojen määrittelyt ja käytännön toteutukset vaihtelevat. Erilaisia toimintamalleja ja erilaisille oppilaille tarkoitettuja toimintamuotoja kutsutaan vaihtoehtoisiksi koulumuodoiksi. Vaihtoehtoiset koulumuodot lupaavat keskittyä ehkäisemään aktiivisesti koulupudokkuutta, mutta usein ne ovat tehokkaita vain akateemisesti motivoituneiden oppilaiden kohdalla. Oppilaiden läsnäoloon ja osallistumiseen, arvosanoihin sekä valmistumiseen vaihtoehtoisella koululla on positiivisia vaikutuksia. Myös käytösongelmat vähenevät. Nämä kertovat vaihtoehtoisen koulumuodon tehokkuudesta. Hyvin suunniteltu vaihtoehtoinen koulu sopii perinteistä koulua paremmin monille oppilaille. (Henrich 2005, 25.)

Organisoitu ja tehokas vaihtoehtoinen koulumuoto toimii demokraattisten periaatteiden mukaan ja henkilökunta ei yritä kontrolloida oppilaita, vaan

oppilaat ovat mukana suunnittelemassa opetusta. Oppilaat kertovatkin korkeasta sitoutumisesta vaihtoehtoiseen koulumuotoon. Jotkut vaihtoehtoiset koulut tarjoavat oppilaille korjaavaa tai entiselleen palauttavaa käyttäytymisenopetusta. (Henrich 2005, 25.) On kuitenkin huomattu, että tilapäisesti vaihtoehtoiseen koulun sijoitetun oppilaan käytös palautuu entiselleen vanhaan kouluun palatessa. Vaihtoehtoisissa kouluissa oppilaat kuvaavat vuorovaikutusta koulun henkilökunnan kanssa sekä ympäristöä myönteisemmin kuin perinteisissä kouluissa. Vahva läsnäolo vaikuttaa myönteisesti oppilaan asenteisiin sekä koulua että elämää kohtaan. Organisaatioiden väliset erot sosiaalisessa tehokkuudessa vaikuttavat oppilaiden kiinnostukseen, asenteisiin ja haluun oppia. (Henrich 2005, 26.)

TAULUKKO 1. Vaihtoehtoisten koulumuotojen tyypillisiä piirteitä. (Henrich 2005, 26.)

Henkilöstö	Opetus	Painopiste	Mikä poikkeaa perinteisestä koulusta?
Pieni koulu, luokkakoko ja henkilökunnan määrä	Standardiperusteista	Ympäristön tuki	Joustava aikataulutus, erilaiset tehtävät
Vähän oppilaita yhtä opettajaa kohden	luovaa ja opetussuunnitelmaa muokkaavaa	Epämuodollinen tai korkea struktuuri	Oppilaiden ja henkilökunnan vapaaehtoinen osallisuus
aikuismentorit	Toiminnallinen käyttäytymisen arviointi	Huomio ennakkoinnissa tai ongelmissa	Vähemmän koulupäiviä
Johtajuus rehtorilla tai johtajaopettajalla	Oppilaantahtinen opetus	Opettajan luonteen, taitojen ja kiinnostuksen korostuminen	Koulun ja työpaikan välinen yhteys
Erikoispalvelut puuttuvat (esim. kirjasto)	Työharjoittelu	Opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden keskinäiset suhteet	Intensiivinen neuvonta ja valvonta

Dynaaminen johtajuus	Sosiaalisten taitojen opetteleminen	Oppilasorientaatio	Yhteistyö eri kouluorganisaatioiden ja kolmannen sektorin välillä
Vähemmän sääntöjä ja byrokratiaa	Yksilöllinen ja henkilökohtainen opetus		opiskelijoiden ja henkilökunnan kollegiaalisuus

Oppilaan käyttäytymisen positiivisia muutoksia lisäävät vaihtohtoisen koulun tapa puuttua heti loukkaavaan käytökseen ja oppilaiden päivittäinen läsnäolo. Myös muiden oppilaiden positiivinen suhtautuminen kouluun edistää positiivista käytöstä. Koulusta ei eroteta ketään, mutta sen sijaan panostetaan sosiaalisten taitojen omaksumiseen ja käyttämiseen. (Henrich 2005, 26.) Oppilaita ohjataan sisäiseen kontrolliin ja vastuuseen. Vaihtohtoiset koulut lisäävät yhteisön huolenpitoa yksilöstä. Koulun tulee lisätä luottamusta ja uskoa sekä yhteisen hyvän ymmärrystä. Kaikki ovat vastuussa ryhmien ja yksilöiden hyvinvoinnista ja kaikkien osallisuus maksimoidaan. Koulu luo ryhmähenkeä ja siellä suositaan avointa kommunikointia sekä luodaan suhteet ympäröivään yhteisöön. (Henrich 2005, 27.)

Ns. riskioppilailla on usein huonoja koulukokemuksia, jotka johtavat vihaan, pelkoon tai ahdistuneisuuteen. Vaihtohtoisisissa kouluissa luodaan erilainen oppimisympäristö ja sitä kautta erilaisia koulukokemuksia. Pieni ja läheinen oppimisyhteisö ja oppilasta tukeva henkilökunta saa oppilaat onnistumaan. Vaihtohtoisen koulun perusajatus on se, etteivät kaikki oppilaat saavuta tavoitteita samoilla tavoilla. Vaihtohtoinen koulu ei voi kuitenkaan olla helppo tie tavoitteisiin, vaan sen tulee tarjota toisenlainen tie päämäärään. (Smith & Thomson 2014, 118.)

Tutkimuksen mukaan perinteinen ja vaihtohtoinen koulu eroavat toisistaan monin tavoin. Oppilaan ja opettajan välinen suhde on tiiviimpi. Opettaja tarjoaa

mahdollisuuden kahdenkeskiseen keskusteluun, antaa yksilöllistä huomiota ja tarjoaa mahdollisuuden korjata virhe tai rike. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on laajempaa ja kattaa myös oppilaan vapaa-ajan. Opettaja on kiinnostunut keskustelemaan oppilaan kanssa vapaa-ajanvietosta ja haluaa tutustua oppilaan perheeseen. Jos oppilas käyttäytyy poikkeavasti tai on järkyttynyt, opettaja pyrkii selvittämään syyn. Koulun ilmapiiriä pyritään rakentamaan kaikkia tukevaksi ja kaikkien turvallisuus taataan. Eri-ikäisten oppilaiden yhteistyötä tuetaan. Koulussa on kohtuulliset säännöt, odotukset sekä seuraukset ja niissä huomioidaan oppilaiden yksilöllisyys. Oppilaille on tarjolla monenlaista tukea, esim. mielenterveyden ongelmiin. Koulussa huomioidaan oppilaiden vahvuudet ja hyödynnetään niitä. Siellä vallitsee ratkaisukeskeinen ajattelutapa. (Lagana-Riordan ym. 2011, 111)

2. OPPILAIDEN KOULUUN SITOUTUMINEN, MOTIVAATIO JA KÄSITYS PYSTYVYYDESTÄ

Tässä luvussa esittelen oppilaiden koulussa viihtymiseen ja kouluun sitoutumiseen liittyviä tekijöitä. Oppilaiden motivaatio ja käsitys omasta pystyvyydestään liittyy läheisesti kouluun sitoutumiseen.

Jotkut koululaiset kokevat koulun mielekkäänä ja tämä heijastuu heidän oppimisasenteisiinsa ja sosiaaliseen aktiivisuuteensa. Näillä oppilailla on hyvät suhteet opettajiin ja muihin oppilaisiin. He kokevat kuuluvansa kouluyhteisöön. Kaikkien oppilaiden kohdalla asiat eivät ole näin. Osa oppilaista ei koe oppimisen iloa tai yhteenkuuluvuuden tunnetta, eikä usko koulunkäynnin vaikuttavan heidän tulevaisuuteensa. Oppilaiden väliltä voi löytyä suuria eroja samassa koulussa ja samassa luokassakin. Toisaalta eri koulujen ja luokkien kouluviihtyvyyden keskiarvot saattavat erota huomattavasti toisistaan. Useimmiten tytöt ilmoittavat viihtyvänsä koulussa. Koulussa viihtyminen ja koulusta saatu tuki ovat yhteydessä oppilaan suoriin. (Linnankylä & Malin 2008, 583–584.)

Kun nuori suhtautuu optimistisesti itseensä ja oppimiseensa, hän todennäköisemmin sopeutuu kouluun. Näin ollen hän käyttää optimistista strategiaa myös tulevaisuudessa. On kuitenkin huomattava, että strategiat voivat muuttua. Esimerkiksi koulussa viihtyminen ohjaa valitsemaan parempia strategioita. Nuoren antamat syyselitykset voivat muuttua, kun häntä ohjataan selittämään onnistumista ja epäonnistumista myönteisesti ja heitä tukevalla tavalla. (Määttä 2011, 15–16.)

Mikäli koulun tuki kohdistuu vain tiettyihin oppilaisiin ja osa oppilaista jää sen ulkopuolelle, on koulun ilmapiiri epätasainen ja se vaikuttaa nuorten hyvinvointiin. Negatiivinen ilmapiiri vaikuttaa kaikkiin nuoriin, myös niihin, jotka kokevat saavansa tukea yhteisöltä. Poikien kohdalla koulun kontrolli vähentää rikekäyttäytymistä myös vapaa-ajalla. Jos sosiaalinen kontrolli jakautuu epätasaisesti eri oppilaiden välille, lisääntyy rikekäyttäytymisen riski. Tyttöjen kohdalla vastaava ilmiö ei ole tilastollisesti merkitsevä. (Ellonen 2008, 86–87.) Sosiaalisesti tukeva ilmapiiri luodaan opettajien toiminnalla ja oppilaiden vaikutus siihen on pienempi. Tutkijan mukaan tasaisesti jakautunut koulun antama tuki liittyy oikeudenmukaisuuden kokemukseen, jonka puute on uhka hyvinvoinnille. Epätasaisesti jakautunut tuki voi johtua monista syistä. Kyseessä voi olla opettajan kiire tai oppilaan syrjään vetäytyminen, mutta myös koulun luoma suosikkioppilasjärjestelmä tai rakenteelliset seikat. (Ellonen 2008, 96–97.)

Itsetunto selittää koulumenestystä. Pojilla tämä yhteys on voimakkaampi kuin tytöillä. Pojilla on tyttöjä parempi itsetunto, ja erityisesti tämä näkyy elämänhallinnan tunteessa. Mielenkiintoista on se, että vaikka pojilla on parempi itsetunto, on itsetunto merkityksellinen koulumenestykselle vain silloin, kun se on huono. Jos poikaoppilaan keskiarvo on alle 7,5 hänen itsetuntona on todennäköisesti matala. Tyttöjen kohdalla vastaavaa yhteyttä ei ole löydetty. (Keltikangas-Järvinen & Alatupa 2007, 35.)

2.1 Oppilaiden koulutyytyväisyys ja kouluun sitoutuminen

Sitoutumisella tarkoitetaan oppilaan kokemusta kuulumisesta kouluyhteisön sekä akateemisiin että ei-akateemisiin oppimistilanteisiin. Sitoutumiseen liittyy myös koulun arvostaminen. Sitoutuminen muodostuu tunne- ja

sosiokulttuurisesta tekijästä. Tunnetekijä muodostuu oppimisen ilosta, yhteenkuuluvuuden tunteesta kouluyhteisön kanssa ja koulun arvojen hyväksymisestä. Se korostaa oppilaiden tyytyväisyyttä ja hyväksytyksi sekä arvostetuksi tulemisen tunnetta. Näiden lisäksi opettajilta saatu tuki kuuluu tunnetekijöihin. Sosiokulttuurinen tekijä muodostuu osallistumisesta erilaisin oppimistilanteisiin, jotka ovat joko virallisen opetussuunnitelman mukaisia tai vapaamuotoisia. Yhteys koulusaavutusten ja kouluun sitoutumisen välillä on vaihteleva. Jotkut heikosti suoriutuvat oppilaat eivät ole sitoutuneet koulunkäyntiin, mutta toisaalta koulusaavutukset saattavat olla hyviä, vaikka sitoutuminen on heikkoa. (Linnankylä & Malin 2008, 585.)

Joidenkin tutkimusten mukaan kouluun sitoutuminen ennustaa koulussa suoriutumista. Heikko sitoutuminen estää hyvät akateemiset saavutukset. Oppilaan käsitykset kouluympäristöstä ja sen tarjoamasta tuesta, kuten itsenäisyyden tukeminen, keskustelun edistäminen ja opettajien tarjoama sosiaalinen tuki, vaikuttavat akateemisiin saavutuksiin. Myös vanhempien tarjoama tuki vaikuttaa oppilaan kouluun sitoutumiseen. (Fall & Roberts 2012, 788–789.) Oppilaiden sitoutuminen kouluun vähenee, kun he siirtyvät yläkouluun (Klem & Connell 2004, 262).

Kouluun sitoutumattomat nuoret kärsivät usein aikuisina psyykkisistä ja sosiaalisista vaikeuksista. Sitoutuminen on siis yhteydessä oppilaan yleiseen hyvinvointiin, terveyteen ja talouteen sekä koulussa suoriutumiseen. (Linnankylä & Malin 2008, 586.) Kouluun sitoutuminen ei ole välttämättä muuttumaton piirre, vaan siihen vaikuttavat kaverit (Ulmanen ym. 2014, 438), vanhemmat, opettajat sekä koulun käytännöt ja opetus. Sen sijaan perheen taloudellinen tilanne tai asuinpaikka ei tutkimuksen mukaan vaikuta oppilaan asenteeseen. (Linnankylä & Malin 2008, 586.) Akateemista sitoutumista lisää

oppilaan mahdollisuus kehittää sekä akateemista toimintaa että vertaissuhteita. Molemminpuolinen ja positiivinen suhde opettajaan lisää oppilaan positiivisia tunteita ja arvostusta koulua kohtaan. Tämä vaatii dialogisuuden lisäämistä ja vertaissuhteiden tukemista koulussa. (Ulmanen ym. 2014, 439.)

Poissaolojen määrä lisääntyy oppilaan siirtyessä yläkouluun. Suomalaisella yläkouluikäisellä oppilaalla on keskimäärin 41 tuntia poissaoloja lukuvuodessa. (Lehtinen, Ståhl & Saaristo 2012, 60.) Luvattomia poissaoloja oppilaalla on keskimäärin kaksi tuntia. Runsaat poissaolot kertovat heikosta motivaatiosta ja sitoutumisesta koulukäyntiin sekä vaikuttavat oppimistuloksiin. Poissaolot vaikuttavat lapsen sosiaalisten taitojen kehitykseen ja ystävyyssuhteisiin sekä itsetuntoon. (Lehtinen, Ståhl & Saaristo 2012, 57–58.)

Sitoutunut oppilas kokee koulun turvallisempaan kuin sitoutumaton. Turvallisuutta lisää oppilaan kokemus siitä, että hän on tervetullut kouluun ja opettaja huomioi hänet yksilönä. (Jukarainen, Syrjäläinen & Värri 2012, 246.) Tutkimuksen mukaan 27 % koululaisista on kouluun sitoutumattomia. He eivät tule kavereiden hyväksymiksi, eivätkä he saa opettajilta riittävästi tukea. Heidän sitoutumisensa kouluun on heikkoa ja asenne on negatiivinen. 14 % koululaisista suhtautuu kouluun erittäin negatiivisesti. He kokevat olevansa hyväksytyjä kavereiden keskuudessa, mutta jäävänsä ilman opettajan tukea ja oikeudenmukaista kohtelua. Tähän ryhmään kuuluu enemmän poikia kuin tyttöjä. 13 % suomalaisista 15-vuotiaista koululaisista kokee koulun hyödyllisenä tulevaisuutta ajatellen ja heidän asenteensa koulua kohtaan onkin positiivinen. He kokevat kuitenkin jäävänsä ilman kavereiden hyväksyntää. Tähän ryhmään kuuluu enemmän tyttöjä kuin poikia. (Linnankylä & Malin 2008, 590–591.)

Ahosen (2008, 204) tutkimuksen mukaan koulunkäynnistä pitämistä ennustaa eniten koulun ilmapiiri. Koulun hyvä ilmapiiri muodostuu yhteenkuuluvuuden tunteesta, turvallisuuden tunteesta ja koulun kokemisesta mukavana paikkana. Harvaanasutuilla alueilla koulussa viihdytään kaupunkeja enemmän. Tytöt pitävät koulunkäynnistä poikia enemmän. (Ahonen 2008, 204.) Linnankylän ja Malinin (2008, 584) mukaan yleinen koulutyytyväisyys on Suomessa melko matalalla tasolla. Suomalaisoppilaiden suhteet ovat kaikkein negatiivisimmat tutkimukseen osallistuneiden maiden joukossa. Toisaalta suomalaisoppilaat kokivat muunmaalaisia useammin löytävänsä ystäviä koulusta ja pystyvänsä hyödyntämään koulua omassa sosiaalisessa kasvussaan. Jos oppilaalla on positiiviset suhteet opettajiin ja muihin oppilaisiin, se yleensä näkyy myös hänen suorituksissaan. Pisa-tutkimuksessa vuonna 2000 suomalaisoppilaiden sitoutuminen kouluun ja oppimiseen oli muita pohjoismaalaisia koululaisia heikompi. (Linnankylä & Malin 2008, 584.)

Kalalahden (2007, 424) tutkimuksen mukaan erittäin koulumyönteisiä nuoria on noin 10 % kaikista oppilaista. 7 % nuorista suhtautuu koulunkäyntiin hyvin kielteisesti. Numeroarvioinnilla suoritettun koulumenestyksen ja koulumyönteisyyden välillä on yhteys. Sekä tytöillä että pojilla on nähtävissä, että huonosti koulussa menestyvät oppilaat viihtyvät siellä huonosti. Jos oppilas kokee opettajien suhtautuvan myönteisesti oppilaisiin, hänen koulumyönteisyytensä on todennäköisesti korkea. Myös oppilaiden kokema koulun tuttuus ja turvallisuus olivat yhteydessä kouluviihtyvyyteen. (Kalalahti 2007, 424.) Vuoden 2012 nuorisobarometrin mukaan oppilaat kokevat kuuluvansa kouluyhteisöön vahvemmin kuin aikaisempina vuosina. 34 % nuorista kokee kuuluvansa vahvasti kouluyhteisöön. Vuosina 2008 ja 2004 vastaava luku oli 20. Erittäin vähän yhteenkuuluvuutta koki vuonna 2012 2 % vastaajista. Aikaisemmin luku on ollut 4-5. (Myllyniemi 2012, 35.)

Kouluun negatiivisesti suhtautuvien ja heikoista sitoutuneiden oppilaiden asenteisiin ja kokemuksiin koulusta tulisi vaikuttaa. Heidän tulisi saada kokemus koulusta paikkana, jossa opitaan ”todellista elämää” hyödyttäviä asioita. Tämä ei onnistu pelkästään opetussuunnitelmaa muuttamalla arkisemmaksi, vaan luomalla vuorovaikutusta koulun ja ympäröivän yhteisön välille. Näin syntyy ”todellisen elämän” tilanteita, joissa voidaan ratkoa oikeita ongelmia. Yhteistyö perheiden kanssa, vastuun jakaminen ja laaja-alainen perheiden osallistaminen tukee sekä oppilasta että koko perhettä. Pohjoismaisista koululaisista suomalaisoppilaat kokivat eniten, etteivät opettajat kuuntele heitä tai ettei heillä ole mahdollisuutta ilmaista mielipiteitään tai ottaa osaa päätöksentekoon. Oppilaiden kuunteleminen ja kunnioittaminen lisää opettajan tietoisuutta ja ymmärrystä erilaisista oppilaista ja auttaa näkemään heidän vahvuutensa ja tarpeensa. Jos oppilaat saavat osallistua opiskelun suunnitteluun, heidän asenteensa koulua ja opettajia kohtaan muuttua todennäköisesti positiivisemmaksi. Oppilaiden ja opettajien välinen vuorovaikutus ja tuntemus lisääntyvät. (Linnankylä & Malin 2008, 599–600.)

Tärkeäksi tekijäksi oppilaan koulumenestykseen on osoittautunut luokan pysyvyys. Se on yhteydessä koulumenestyksen lisäksi oppilaan psyykkiseen hyvinvointiin sekä sosiaaliseen pääomaan. Koulun vaihtaminen saattaa aiheuttaa tilapäistä koulumenestyksen laskemista. Koulun tai luokan vaihtaminen muuttaa myös oppilaan minäkuvaa negatiivisemmaksi. Uudet oppilaat arvioivatkin itsensä temperamentiltaan ja minäkuvaltaan negatiivisemmiksi, impulsiivisemmiksi ja vähemmän sinnikkäiksi kuin kauan yhdessä opiskelleet oppilaat. Koulun tai luokan vaihtaminen voidaan nähdä riskitekijänä yläkouluikäisille nuorille, joiden koulumenestys ja psyykinen hyvinvointi voivat laskea. Samassa luokassa opiskeleminen on suojatekijä, joka

vähentää haitallisen temperamentin merkitystä ja lisää oppilaan psyykkistä hyvinvointia ja sosiaalista pääomaa. (Keltikangas-Järvinen & Alatupa 2007, 42–43.)

On tärkeää, että jokainen oppilas tuntee kuuluvansa ryhmään ja siksi ensimmäisiin yhteisiin hetkiin tulee kiinnittää huomiota. Hyvän ilmapiirin muodostuminen vaatii aikaa. Yhteenkuulumista voidaan tukea esimerkiksi luomalla ryhmän yhteiset säännöt. Opettajalta vaaditaan ryhmäprosessien tuntemusta ja halua puuttua asioihin, jotka eivät toimi ryhmässä. (Rasku-Puttonen 2006, 111–112.) Yhteenkuuluvuuden tunne on tärkeä kontekstuaalinen tekijä tarkoituksenmukaiselle ja oppilaalle mielekkäälle oppimiselle. Se ei itsessään edistä opittavien sisältöjen hallintaa, mutta se vahvistaa asennetta, joka on välttämätön oppimisessa. (Hännikäinen 2006, 127.)

2.2. Oppilaiden motivaatio koulunkäyntiin

Nuoruus on elämänvaihe puberteetista noin kahteenkymmeneen ikävuoteen. Tällöin tapahtuu suuria fyysisiä, kognitiivisia, psyykkisiä ja sosiaalisia muutoksia nuorena. Myös suhteessa perheeseen, kouluun ja kavereihin tapahtuu muutoksia ja nämä voivat vaikuttaa nuoren motivaatioon ja oppimiseen. (Schunk & Meece 2006, 73.) Vaikka älykkyys ennustaa koulumenestystä, tunnetaan muitakin persoonallisuuden piirteitä, jotka edistävät koulumenestystä (Bissell-Havran & Loken 2009, 41). Motivaatio selittää yli 30 % koulumenestyksestä. Tyttöjen ja poikien itsearvioima koulumotivaatio on yhtä korkea, mutta opettajat arvioivat usein tyttöjen motivaation poikia korkeammaksi (Keltikangas-Järvinen & Alatupa 2007, 36). Motivaatio ei ole yksiselitteinen ilmiö, vaan ihminen voi olla eri tavoin motivoitunut sekä

motivaation määrän että laadun suhteen. Motivaation taso ja orientaatio vaihtelevat. (Ryan & Deci 2000, 54.)

Keinot motivoida lasta, jota koulunkäynti ei yksinkertaisesti kiinnosta ovat melko vähäiset. Kyse on usein siitä, että oppilas ei osaa opiskella. Oppilaalta puuttuu opiskelutekniikat, ei älykkyys. Erityisopetus ja huono itsetunto kulkevat usein käsi kädessä. Mitä pitempään oppilas on erityisopetuksessa sitä heikompi itsetunto hänellä on. Itsetunto jää erityisopetuksen loputtuakin matalalle tasolle. Paras motivaatio on niillä oppilailla, jotka saavat parhaillaan erityisopetusta, mutta se laskee mitä pitempään oppilas on erityisopetuksessa. On tärkeää miettiä mikä on syy ja mikä seuraus. Vähentääkö pitkään jatkunut erityisopetus motivaatiota, vai ovatko oppilaat puuttuvan motivaation takia pitkään erityisopetuksessa? Opettajat arvioivat erityisopetusta saavat oppilaat epäkypsiksi ja matalan statuksen oppilaisiksi. Muut oppilaat eivät pidä erityisoppilaista opettajien arvioiden mukaan. Tämä arvio ei ollut yhdenmukainen oppilaiden tekemien arvioiden kanssa. (Keltikangas-Järvinen & Alatupa 2007, 37, 40.)

Motivaatio voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen. Sisäisestä motivaatiosta kertoo oppilaan sitoutuminen asiaan sen itsensä takia. Oppilas innostuu, nautti ja kiinnostuu oppimisesta oppimisen takia. Sisäinen motivaatio on oppimisen kannalta hyvin optimaalista, koska se on itsenäistä ja itse valittua. (Ryan & Deci 2000, 55; Vansteenkiste, ym. 2009, 672.) Sisäinen motivaatio voi olla synnynnäistä tai opittua. Sitä ei voi juurikaan lisätä ulkoisilla palkkioilla. Palkkio muodostuu oppimisesta itsestään. Saman henkilön sisäinen motivaatio voi vaihdella eri tehtävissä. (Deci 1971, 105, 106; Ryan & Deci 2000, 56.) Oppilaiden sisäistä motivaatiota tukee tarvittaessa saatu riittävä tuki. (Baeten, Dochy & Struyven 2013, 497.)

Vaikka oppilas ei olisi sisäisesti motivoitunut, hän saattaa opiskella silti melko itsenäisesti, jos hän tietää hyötyvänsä opiskelusta. Oppiminen saattaa auttaa häntä saavuttamaan tavoitteensa. Oppimista kuvaa vapaa tahto ja valinnan mahdollisuus. Itsenäinen motivaatio liitetään yksilön hyvinvointiin, metakognitiivisten kykyjen käyttöön (esimerkiksi ajanhallinta ja suunnittelu) ja hyviin kognitiivisiin prosesseihin (esimerkiksi syvällisempi oppiminen), sinnikkyyteen ja vähäisempään viivyttelyyn. Tämä kaikki johtaa yleensä myös korkeampiin arvosanoihin. (Vansteenkiste, ym. 2009, 672.) Psykologisten tutkimusten mukaan ulkoisilla palkkioilla on sisäistä motivaatiota heikentävä luonne. Palkkiot eivät siis vahvista sisäistä motivaatiota. (Deci, Koestner & Ryan 2001, 1.) Sisäisen motivaation taustalla vaikuttavat ihmisen synnynnäinen halu päättää omista asioistaan ja kokea itsensä pystyväksi. Ulkoiset palkkiot koetaan usein tavaksi kontrolloida oppijaa ja siksi ne heikentävät sisäistä motivaatiota. Niiden avulla yritetään saada oppija tekemään jotakin, mitä hän ei muuten tekisi. (Deci, Koestner & Ryan 2001, 3-4.) Sen sijaan sanallinen ja odottamaton palaute lisäävät sisäistä motivaatiota. Sanallisen palautteen tulee kuitenkin olla ei-kontrolloivaa. Oppijan sisäistä motivaatiota tukevat oppilaan kannalta mielekkäät ja kiinnostavat oppimismenetelmät, valinnan mahdollisuus ja sopivan haastavat tehtävät. (Deci, Koestner & Ryan 2001, 15.)

Luokassa esiintyy aina sekä negatiivisia että positiivisia tunteita, jotka vaikuttavat oppimiseen. Tunteet vaikuttavat motivaatioon ja ilmapiiriin. Motivaatio vaikuttaa siihen kuinka suuria riskejä oppilas oppimisessaan ottaa vai vältteleekö hän riskit kokonaan. Riskinottaja kokeilee rajojaan, eikä pelkää epäonnistumista. Hän haluaa oppia ja ymmärtää, ei niinkään saada hyviä arvosanoja. Hän pystyy arvioimaan suorituksiaan ja käyttämään erilaisia oppimistrategioita. (Meyer & Turner 2006, 380.)

Kun oppilas on ulkoisesti motivoitunut, hän opiskelee vain välttääkseen rangaistukset, saadakseen palkkion tai vastatakseen ulkoapäin tuleviin vaatimuksiin. Oppilaalla ei ole muuta vaihtoehtoa kuin opiskella ja ulkoiset paineet vievät häntä eteenpäin. On kuitenkin huomattava, että oppilas saattaa itse painostaa itseään opiskelemaan esimerkiksi syyllisyyden, häpeän, kunnioituksen tai minän vahvistamisen takia. Ulkoinen motivaatio voi olla siis myös oppilaan itsensä luoma. (Vansteenkiste, ym. 2009, 672.) Ulkoinen motivaatio voi vaihdella eri tilanteissa. Oppilas saattaa pelätä rangaistusta tai toisaalta opiskella, koska uskoo sen auttavan jatko-opinnoissa. Oppilas voi olla myös a-motivoitunut eli hänellä ei ole minkäänlaista motivaatiota tehtävän tekemiseen. A-motivaatio voi johtua siitä, ettei tehtävä tunnu tarpeelliselta tai oppilas kokee, ettei hänellä ole riittäviä valmiuksia selviytyä siitä. Oppilas voi ajatella, ettei kykene saavuttamaan haluttua lopputulosta. (Ryan & Deci 2000, 60–61.)

Ulkoinen motivaatio jakautuu neljään erilaiseen säätelytyyliin. Niistä ensimmäinen on ulkoinen säätely, jolla tarkoitetaan palkkion saavuttamista tai rangaistuksen välttämistä. Yksilön itsesäätely on vähäistä ja motivaatio perustuu ulkoiseen säätelyyn, esimerkiksi opettajan valvontaan. Sisäisellä säätelyllä tarkoitetaan yksilön sisäisiä sääntöjä ja vaatimuksia, jotka saavat yksilön työskentelemään välttääkseen rangaistuksen tai saadakseen palkkion. Oppilas ei halua myöhästyä koulusta, jotta häntä ei pidetä huonona koululaisena. Ajoissa ehtiminen ei ole yksilön valinta, vaan sisäinen pakko. Tunnistettu säätely on osa yksilöä itseään ja yksilö toimii omasta tahdostaan. Esimerkiksi lisätehtäviä laskeva oppilas uskoo jatkossa hyötyvänsä lisäharjoittelusta. Kyse on kuitenkin ulkoisesta motivaatiosta, koska päämääränä on matematiikan tavoitteiden saavuttaminen, eikä kiinnostus

matematiikkaa kohtaan. Tunnistetussa säätelyssä on jo itsesäätelyä mukana. (Deci ym 1991, 329; Ryan & Deci 2000, 61.) Integroitu säätely on kehittynein ulkoisen motivaation muoto. Siinä yksilön arvot, tarpeet ja identiteetit ovat mukana toiminnassa. Oppilas voi haluta olla hyvä koululainen ja hyvä urheilija. Kun nämä kaksi identiteettiä yhdistetään ja oppilas omaksuu kokonaisuuden, pystyy hän toimimaan yksilöllisesti omien arvojensa mukaan. Integroidulla säätelyllä on yhteys sisäiseen motivaatioon, koska molemmissa on itsesäätelyn piirteitä. Ne eivät kuitenkaan ole sama asia. Integroidussa säätelyssä asia on merkittävä yksilölle tulosten ja saavutusten takia. Sisäisessä motivaatiossa yksilö on kiinnostunut tekemisestä itsestään. (Deci ym 1991, 330; Ryan & Deci 2000, 61.)

SÄÄTELYTYYYLI

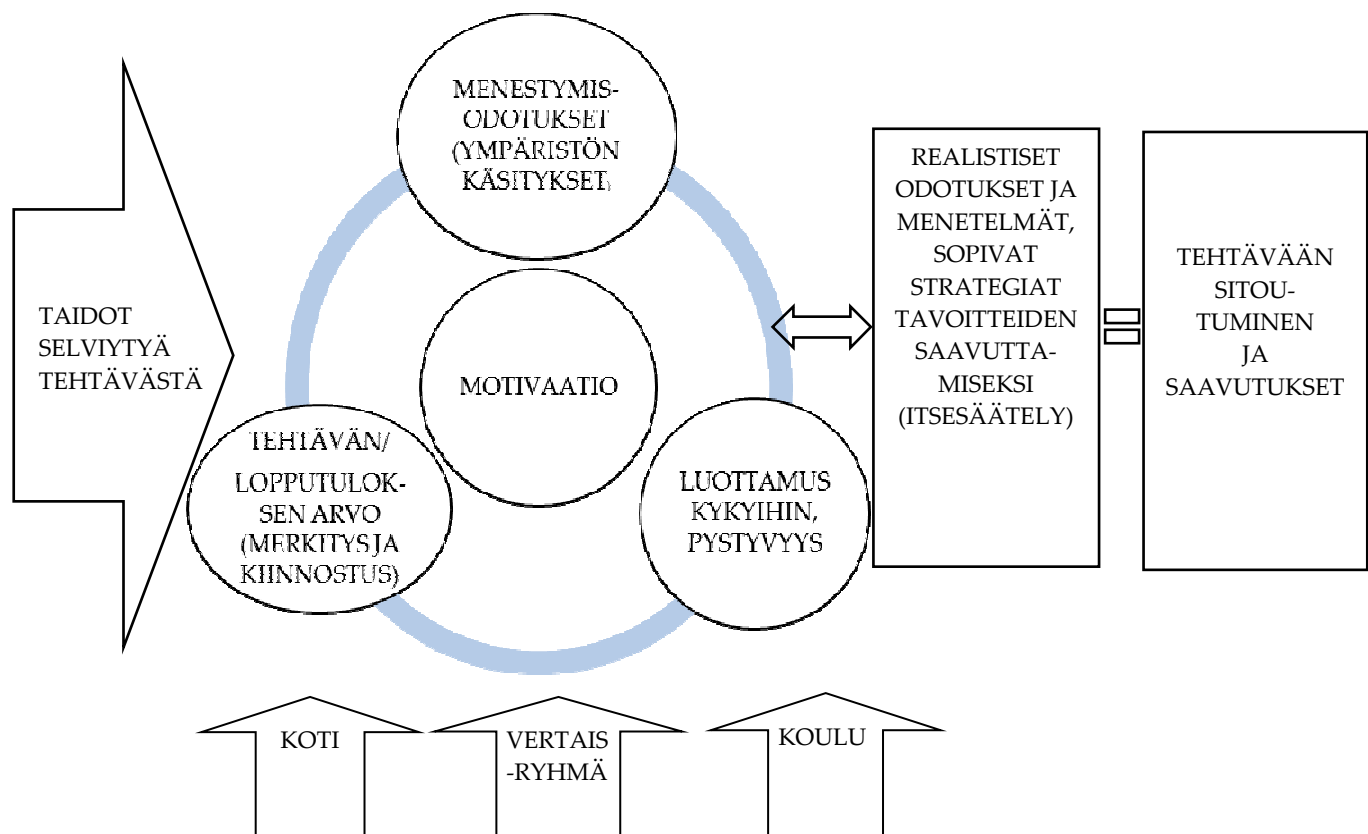


SÄÄTELYTYYYLIIN LIITTYVÄT PROSESSIT

Heikko pystyvyys	Ulkoiset palkkiot	Muiden	Tietoisuus	Hierarkinen	Sisäinen
Merkityksettömyys	tai rangaistukset	hyväksynnän	toiminnan	tavoitesyn-	nautinto
Tarkoituksettomuus	Sääntöjen	hakeminen	arvosta	teesi	
	noudattaminen				

KUVIO 1. Yksilön motivaatioluokittelu Ryania ja Decia mukailleen (Ryan & Deci 2000, 61.)

Akateeminen motivaatio ennustaa oppilaan suoriutumista. Motivaatio ennustaa oppilaan koulutus- ja urasuunnitelmia paremmin kuin hänen kykynsä. Oppilaat ovat motivoituneita ja sitoutuneita koulutyöhön, kun he uskovat omaavansa riittävät tiedot tehtävää varten (pystyvyys), tehtävä on mielekäs (tavoitearvo) ja ympäristö tukee heitä sen suorittamisessa (ympäristön merkitys). Näiden tekijöiden avulla yksilö asetta sopivia tavoitteita ja valitsee sopivat strategiat niiden saavuttamiseen (itsesääteily). Opettajat voivat vaikuttaa saavutusorientaation osatekijöihin rohkaisemalla oppilaita ja tunnistamalla heidän kehitystään (rakennettu pystyvyys). Myös opittavan sisällön merkityksen selvittäminen oppilaille (luodaan tehtäväarvoa) ja ympäristön muokkaaminen (positiivisen oppimisympäristön edistäminen) vaikuttavat saavutusorientaatioon. (Siegler, DaVia Rubenstein & Mitchell 2014, 35–36.)



KUVIO 2. Saavutusorientaatiomalli Sieglä, DaVia Rubensteinia ja Mitchellä mukailen (Siegler, DaVia Rubenstein & Mitchell 2014, 36.)

Suomalalaisista 9.-luokkalaista joka viidennen oppilaan oppimistulokset ja opiskelumotivaatio ovat heikkoja. Jonkinlaisia motivaatio-ongelmia koulunkäynnin suhteen on noin puolella koululaisista. Motivoitumista vaikeuttavat oppimisvaikeudet, mutta sen sijaan puutteelliset oppimistaidot eivät ole motivoitumisen esteenä, jos aihe kiinnostaa oppilasta. Valinnaisuus ja onnistumisen kokemukset lisäävät motivaatiota. Ainekohtaiset erot motivoitumisessa ovat suuret. Huhtala ja Lilja määrittävät motivaation tarkoittamaan niitä motiiveja, jotka suuntaavat toimintaa kohti päämäärää. Sisäisestä motivaatiosta kertoo oppilaan asettamat tavoitteet ja kuinka tärkeänä hän niiden saavuttamista pitää. (Huhtala & Lilja 2008, 25.) Oppilaat motivoituvat eri asioista ja oppilaiden motivaatio muodostuu erilaisista tekijöistä. Oppilasta saattaa motivoida sekä tulevaisuuden ammatilliset haasteet että halu todistaa itselleen pystyvyytensä. (Vansteenkiste, ym. 2009, 671–672.)

2.3. Oppilaiden käsitys pystyvyydestään

Akateemisia saavutuksia ennustaa yksilön minäkäsitys, johon lasketaan kuuluvaksi myös pystyyden tunne. Sillä tarkoitetaan yksilön uskoa kykyihinsä selviytyä tehtävästä. (Stankov, ym. 2012, 749.) Toisaalta akateemiset saavutukset vaikuttavat pystyvyyden tunteeseen (Huang 2011, 507). Se on monimutkainen käsite, jolla voidaan tarkoittaa fyysisiä ja/tai älyllisiä taitoja tai kykyjä. Pystyvyydeksi ei riitä tieto asiasta, vaan yksilön pitää pystyä myös toteuttamaan se. Pystyvyys voidaan päätellä erilaisista yksilön suorituksista ja pystyvyyttä voi osoittaa tehtävillä, jotka on tarkoitettu tietyn pystyvyyden omaavalle henkilölle. Pystyvyyttä voidaan kehittää harjoittelemalla. (Shavelson 2013, 74–75.)

Minäpystyvyys perustuu sosiokognitiiviseen teoriaan, jonka mukaan inhimillinen toiminta on seurausta vuorovaikutuksesta persoonallisuuden

tekijöiden (kuten kognitiot ja tunteet) ja ympäristön välillä. Minäpystyvyys on osa kognitiota, mutta tutkimukset tukevat käsitystä, että se vaikuttaa moniin nuoren kehityksen osa-alueisiin. Muutokset minäpystyvyydessä vaikuttavat nuoren koulusuorituksiin, ystävyys-suhteisiin sekä ura- ja ammattisuunnitelmiin. Oppilas, jolla on korkea minäpystyvyys, on halukas osallistumaan, työskentelemään enemmän, yrittämään pidempään kohdatessaan vaikeuksia ja saavuttaa näin korkeammat arvosanat. Pelkkä minäpystyvyys ei kuitenkaan riitä hyviin saavutuksiin. Jos riittävät tiedot ja taidot puuttuvat ei oppilas voi saavuttaa hyviä arvosanoja. Myös odotukset, arvot ja uskomukset vaikuttavat suoriutumiseen. Oppilas tekee mieluummin tehtäviä, joista uskoo selviävänsä hyvin ja välttelee haasteellisia tehtäviä. Jos tehtävä koetaan tärkeäksi ja tarpeelliseksi, se tehdään, vaikka se tuntuisi haasteelliselta. (Schunk & Meece 2006, 73–74.)

Kyvykkyyden tunteen ja suoritusten välistä yhteyttä vahvistaa enemmän kyky opiskella ja hyödyntää aikaisemmin opittua kuin tietoisuus tehtävän vaatimuksista. Kyvykkyyden tunne vahvistuu eri reittien kautta. Tietoisuus samantyyppisten tehtävien aikaisemmasta suorittamisesta vahvistaa uskoa selviytyä tälläkin kertaa. Myös epäsuora ja suullinen suostuttelu sekä oppilaan sopiva fyysinen tila lisäävät oppilaan uskoa kykyihinsä. Oppilaan täytyy kuitenkin käsitellä näitä tietoja kognitiivisesti, jotta ne lisäävät kyvykkyyden tunnetta. Onnistuminen lisää ja epäonnistuminen vähentää kyvykkyyden tunnetta. Pystyvyyden tunne ylläpitää yksilön motivaatiota hänen kohdatessaan hankaluuksia. (Lane, Lane & Kyprianou 2004, 248–249.)

Oppilaan käsitys itsestään ja pystyvyydestään vaikuttavat sitoutumiseen. Eniten kouluun sitoutuneilla oppilailta on vahvin käsitys omasta pystyvyydestään. Vähiten sitoutuneilla oppilailta sekä niillä oppilailta, joilla on

negatiivinen asenne kouluun, käsitys omasta kyvykkyydestä on heikko. Sitoutuneisuus vaikuttaa myös oppilaan jatko-opiskelutavoitteisiin. Sitoutuneilla oppilailta tavoitteet ovat korkealla, kun taas negatiivisesti suhtautuvilla ja heikosti kouluun sitoutuneilla tavoitteet ovat matalalla. (Linnankylä & Malin 2008, 595.)

Pystyvyyden tunne on tärkeä tekijä nuoren psyykkiselle hyvinvoinnille ja kestävyydelle sekä nuoren henkilökohtaiselle käsitykselle siitä, onko hän kykenevä ratkomaan eteen tulevia ongelmia. Psyykkisesti terve yksilö kykenee ratkomaan ongelmia, suunnittelemaan tulevaisuutta pelkäämättä sitä sekä asettamaan realistisia tavoitteita. Nuori, joka kokee olevansa kykenemätön hallitsemaan elämäänsä, kärsii helposti masennuksesta ja haluttomuudesta sekä kokee avuttomuuden tunteita. Jos nuoret saavat tukea selviytyäkseen hankalista tilanteista, he kykenevät samalla kehittämään sosiaalista kyvykkyyttään, itsenäisyyttään, itseluottamustaan ja kyvykkyyden tunnettaan. Nuoret eivät kuitenkaan välttämättä itse hae apua ja tukea, vaan aikuisten on sitä heille tarjottava. (Rakauskiene & Dumciene 2013, 893–894.)

Suomalaisten nuorten käsitys itsestään oppijana ei ole kovin vahva. Jos koulukokemukset ovat jo alakoulussa huonoja, ei yläkoulussa ole helppoa vahvistaa itsetuntoa ja luottamusta omaan oppimiseensa. Oppilaiden tunteminen, heidän valintojensa ja mielipiteidensä kuunteleminen ja arvostaminen sekä sopivien haasteiden ja opiskelustrategioiden suunnitteleminen tuottavat hyviä tuloksia. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 200–201.)

Oppilaan käsitys pystyvyydestä ja hänen sisäinen motivaationsa kietoutuvat usein yhteen. Kun oppilas ei usko kykenevänsä selviytymään tehtävästä hänen

sitoutumisensa siihen vähenee. Ei kuitenkaan ole varmaa vaikuttavatko sisäinen motivaatio ja pystyvyys toisiinsa vai kehittyvätkö ne rintarinnan tiettyyn suuntaan. Ihmisellä on sisäinen halu tuntea itsensä pystyväksi. (Spinath & Steinmayer 2008, 1556.)

3. MITÄ HYVÄSSÄ OPPIMISTILANTEESSA TAPAHTUU?

Positiiviset tunteet ja suhteet tukevat menestyksellistä oppimista. Erityisen merkittävää oppimisen kannalta on oppilaan suhde opettajaan ja erityisesti opettajan asenne oppilaisiin. Oppilaat kuvaavat jo pelkän opettajan katseen luovan tietynlaisen ilmapiirin luokkaan. Kun opettaja kohtelee oppilaita negatiivisesti, oppiminen estyy. Oppilaiden mukaan hyvät opettajat ovat mukavia ja kiinnostuneita oppilaista. Hyvä opettaja opettaa selkeästi ja auttaa ongelmakohtissa. Hän kohtaa kaikki oppilaansa tasavertaisina. (Phillips 2013, 683.)

Opettajan antama tuki muodostuu monista asioista, kuten siitä, että opettaja on kiinnostunut oppilaistaan ja huolehtii heistä. Huolehtiva ja tukeva suhde koulussa lisää positiivista asennoitumista ja tyytyväisyyttä koulua ja opiskelua kohtaan sekä sitoutumista siihen. Oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa ja päättää itselleen tärkeistä asioista vaatii koululta tietyt rajat, joiden sisällä oppilaat voivat toimia. Tällöin oppilailla tulee olla tiedossa myös se, mitä tapahtuu, jos rajoja rikotan. Seurausten tulee kuitenkin olla reilut. (Klem & Connell 2004, 262.)

Oppiminen on helpompaa ja mielekkäämpää, kun opittavat asiat liittyvät todellisiin asioihin. Kyse ei ole pelkästään koulussa opittavista asioista, vaan turhaksi koettujen asioiden opiskeleminen vaikuttaa koulun ulkopuoliseen oppimiseen. Jos oppimistavoite ei ole mielekäs tai selkeä oppilas luovuttaa helposti. Mielekkäät ja kiinnostavat asiat muistetaan pitkään ja niitä hyödynnetään arjessa. Jos oppilaat saavat valita mieleisiään aiheita, ajatellaan heidän valitsevan helppoja ja vähätöisiä sisältöjä. (Phillips 2013, 687–688.)

Phillipsin mukaan näin ei kuitenkaan ole. Oppilaiden itsenäisyys oppimisen aikana lisää positiivisia tuloksia. Oppilaat haluavat työskennellä itsenäisesti ilman valvontaa, mutta toivovat saavansa apua tarvittaessa. Autenttiset ja luonnolliset oppimistilanteet, joissa tietoa ja taitoa oikeasti tarvitaan, motivoivat oppilaita. Kokemus itsenäisestä opiskelusta vahvistaa oppilaan oppijäkäsitystä. (Phillips 2013, 690.)

3.1 Koulun ilmapiiri

Luokan ilmapiiri voi olla säännöllisesti negatiivinen ja oppilaita ei tueta tai positiivinen ja hyvin oppilaita tukeva. Se voi myös vaihdella näiden kahden välillä. Opettajan emotionaalinen tuki vaikuttaa sekä akateemisiin saavutuksiin että vuorovaikutukseen. Yleisiä positiivisia opetuksen piirteitä ovat opettajan oma innostus, huumori ja halu oppia. Opettajien raportoimat positiiviset tunteet ja sisäinen motivaatio korreloivat oppilaiden raportoimien positiivisten tunteiden ja oppimismotivaation kanssa. Opettajan ja oppilaiden kokemukset luovat synergian luokassa. (Meyer & Turner 2006, 383–384.)

Koulussa, kuten kaikissa yhteisöissä vallitsee jonkinlainen ilmapiiri, ”koulun henki”. Se on osoittautunut tärkeäksi tekijäksi oppilaiden koulussa viihtymisen kannalta. Hyvä oppimisilmapiiri vaikuttaa oppimishaluun, opiskelutaitoihin ja jatko-opintohalukkuuteen. Kuten aikaisemmin on todettu, suomalaisen koulun ilmapiiri on OECD-maiden keskitason alapuolelle. Koulun tulisikin panostaa enemmän sosioemotionaalisten tavoitteiden saavuttamiseen ja oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (Ahonen 2008, 197.) Oppilas on jatkuvasti erilaisten sosiaalisten suhteiden vaikutuspiirissä. Oppilaan sosiaalinen asema, taidot ja käyttäytyminen vaikuttavat hänen hyväksymiseensä ryhmän jäseneksi. Usein oppilaiden ja opettajien väliset suhteet koetaan ongelmallisiksi. Oppilaat eivät koe saavansa riittävästi mahdollisuuksia itsensä ilmaisuun ja he kokevat,

etteivät opettajat ole kiinnostuneita heistä yksilöinä. Oppilaiden suhtautuminen toisiinsa, opettajiin ja itseensä kertoo koulun ilmapiiristä. Mitä myönteisemmin oppilaat asennoituvat, sitä myönteisempi koulun ilmapiiri on. (Ahonen 2008, 198–199.) Äärelä on väitöstutkimuksessaan päätenyt samantyyppisiin tuloksiin. Äärelän tutkimuksen mukaan oppilaan kokema koulumielekkyys tai edes koulusiedettävyys vähentää koulupudokkuuden riskiä. Oppilaiden mukaan mielekkyys muodostuu pienistä tekijöistä, kuten siitä, että kokee kuuluvansa joukkoon samanarvoisena kuin muut ja kokee opettajan välittävän oppilaistaan. Eriarvoisuuden kokemusta lisää opettajien ymmärtämätön tai tietämätön suhtautuminen oppilaan taustaan. Kiellot, käskyt, vaatimukset ja rangaistukset eivät vähennä ei-toivottua käytöstä. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on keskeinen oppilasta kannatteleva tekijä. (Äärelä 2012, 245, 247.)

Hyvän koulun ominaispiirteet ovat moninaiset. Onnistunutta opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseja on tutkittu paljon. Koulutuksen vaikuttavuus ja laatu mitataan oppimiseen tähtäävässä eli pedagogisessa vuorovaikutuksessa, joka syntyy oppilaan ja opettajan välille. Keskeinen seikka pedagogisessa vuorovaikutuksessa on arkielämän ongelmien ratkaisemisessa vaadittavat taidot, eikä niinkään oppisisältöjen omaksuminen. (Atjonen ym 2008, 13–14.) Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on erittäin merkityksellistä erityisesti oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille. Vuorovaikutus vaikuttaa oppilaan minäkäsitykseen, itsetuntoon ja suoriutumiseen. Kannustava ja realistinen palaute opettajilta sekä turvallinen, hyväksyvä ja kaikkia tukeva ilmapiiri edesauttaa oppilaan suoriutumista. Jos oppilas ei koe tulevansa kuulluksi ja huomatuksi luokkatilanteissa, heikentää se akateemista menestymistä. Opettajalla onkin ratkaiseva merkitys luokan ilmapiiriin

luomisessa. Jos opettaja ei sitoudu ja innostu työstään tai on opetustyyliältään tasapäistävä, ei oppilaskaan innostu opiskelusta. (Kautto-Knape 2012, 98.)

3.2 Opettajan taidot ja persoonallisuus

Opettajan persoonallisuus motivoi oppilaita saavuttamaan hyviä tuloksia. Oppilaille opettajan muodollinen pätevyys tai saavutukset eivät ole merkittäviä, vaan persoonallisuuden lisäksi hänen tapansa opettaa kiinnostaa oppilaita. Opettajan tehokkuus ja pätevyys voidaan jakaa sosiaalisiin, pedagogisiin ja kognitiivisiin taitoihin. Kognitiiviset taidot kuvaavat opettajan henkisiä kykyjä ja ymmärrystä maailmasta. Tämä käsittää sekä yleisen että yksityiskohtaisen tiedon ja yleisen älykkyyden. Hyvällä opettajalla on kyky soveltaa tietoja käytäntöön. Hyviä opettajia kuvataan myös elinikäisiksi oppijoiksi, jotka ovat uteliaita oppimaan uusia asioita. He nauttivat työstään ja pystyvät jakamaan innostuksen oppilaiden kanssa. (Siegler, DaVia Rubenstein & Mitchell 2014, 36.)

Sosiaalisesti taitavat opettajat korostavat vuorovaikutusta oppilaiden, vanhempien ja koulun muun henkilökunnan kanssa sekä kunnioittavat oppilaiden ideoita. He myös huolehtivat ja välittävät oppilaiden elämästä. Oppilaat kuvaavat tällaista opettajaa empaattiseksi, kuuntelevaksi ja hyvän suhteen kaikkiin oppilaisiin luovaksi. Nämä opettajat ovat sitoutuneita ja ruokkivat oppilaiden kehitystä. Oppilaiden mukaan he nousevat institutionaalisen roolin yläpuolelle ja lähestyvät opettamista henkilökohtaisemmalla tavalla. Pedagogiset käytännöt, kuten opettajan odotukset, luovuus ja kiinnostus opittavia asioita kohtaan kuvaavat opettajan toimintaa luokassa. Opettajan odotukset oppilaiden menestymisestä lisää oppilaiden motivaatiota. Sitä lisää myös oppilaan ymmärrys tehtävän

tarkoituksesta ja arvosta. Taitavan opettajan oppilaat luottavat opettajan ratkaisuihin ja ovat valmiita uusiin haasteisiin. Taitavat opettajat korostavat oppilaiden omaa osuutta ja sitoutumista opiskeluun. (Siegler, DaVia Rubenstein & Mitchell 2014, 37.)

Oppilaiden mielestä opettajien rooli jakautuu kahteen osaan, sekä opettamiseen että ihmisenä olemiseen. Oppilaat eivät epäile opettajien ammattitaitoa, mutta opettajien kyky työskennellä oppilaiden kanssa on huono. Oppilaiden tukeminen ja myönteisen palautteen antaminen on liian harvinaista. Erityisesti pojat kärsivät tilanteesta. Koulussa viihtyminen onkin tärkeä osa koulutuksen laatua ja siksi viihtyminen pitää huomioida kouluja arvioitaessa. (Pirttiniemi 2000, 114–115.)

Oppilaan koulusuoriutumiseen ja kouluviihtyvyyteen vaikuttavat lamaannuttavasti oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksessa syntyvät oppilaan sosiaaliset vuorovaikutusprosessit, jotka ovat häpeäminen, pelkääminen, väistäminen ja ärsyyntyminen. Häpeää oppilaalle aiheuttaa mm. yksin jääminen, mitätöidyksi tuleminen, opetuksen vauhdista putoaminen, kiusatuksi tuleminen ja silmätikuksi joutuminen. (Kautto-Knape 2012, 55.) Pelko voi aiheutua opettajan toiminnasta, muista oppilaista tai oppilaan henkilökohtaisista ominaisuuksista. Oppilas voi pelätä opettajan suuttuvan tai oppilas voi jännittää vastaamista tai virheiden tekemistä. Myös huono ryhmähenki voi aiheuttaa oppilaalle pelkoja. Ärsyyntymiseen johtavat usein keskenään ristiriitaiset tekijät. Toisaalta opetus voi edetä liian hitaasti ja oppilas pitkästyy ja turhautuu tai opetustahti on liian nopeaa ja oppilas ei pysy mukana. (Kautto-Knape 2012, 57.) Väistäminen on seurausta lannistumisesta, vaikeudesta seurata opetusta esimerkiksi melun tai pelon takia ja keskinäisestä kilpailusta. Sama kokemus voi aiheuttaa erilaisia vuorovaikutusprosesseja.

Esimerkiksi se, ettei saa itselleen sopivaa opetusta voi aiheuttaa väistämistä, häpeää ja/tai ärsyyntymistä. (Kautto-Knape 2012, 59, 63.)

Toimiva ja mielekäs opettajan ja oppilaan välinen suhde on keskeinen tekijä onnistuneessa opetuksessa. Se tukee nuoren myönteistä kehitystä. (Virta & Lintunen 2012, 32.) Opettajat haluavat olla hyviä opettajia ja huomioida oppilaat yksilöinä. Samalla heidän tulee huolehtia asianmukaisesta opetuksesta. Opettajat haluavat toteuttaa tasa-arvon periaatetta ja huolehtia siitä, etteivät henkilökohtaiset suhteet estä oikeudenmukaisuutta. Tämä kuvaakin jännitettä ryhmän ja yksilön välillä. Opettajat kokivat vuorovaikutustaitojen lisäävän avoimuutta oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen. He ymmärsivät kuitenkin sen, etteivät kaikki oppilaat halua avautua opettajalle. Opettajan utelut saattavat tuntua kiusalliselta. Vuorovaikutukseen ei voi pakottaa ketään, vaan jokainen valitsee itse kenelle asioistaan puhuu. (Virta & Lintunen 2012, 36–37.)

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on kaikkein tehokkain tapa oppia, mutta sen kehittämiseen ei käytettä koulussa juurikaan aikaa, vaikka sen tärkeys tunnistettaankin. Opettajilta puuttuu myös kehityspsykologinen tietämys oppilaidensa kehityksestä. Opettajan tulisi tuntea eri-ikäisten oppilaiden kognitiivinen, tunne-elämän ja psykososiaalinen kehitys. Lisätietoja kaivataan erilaisista diagnooseista ja niiden huomioimisesta opetuksessa sekä maahanmuuttajien opettamisessa. Oppilaat kaipaavat enemmän mahdollisuuksia keskustella itselle tärkeistä asioista. (Adamson & Meister 2005, 345–346.) Nuorten identiteetin ja itsetuntemuksen kehittymiseen vaikuttaa aikuisen ja nuoren välinen vuorovaikutus sekä kotona että kodin ulkopuolella. Kuitenkin nuorten mukaan heillä on hyvin vähän aikuiskontakteja kodin

ulkopuolella, eivätkä he koe opettajia merkityksellisiksi aikuisiksi elämässään.
(Adamson & Meister 2005, 343.)

4. JOUSTAVA PERUSOPETUS SUOMESSA

Koulu toteuttaa erilaisia syrjäytymisen ennaltaehkäisyn muotoja toiminnassaan. Ensisijainen ehkäisymuoto on hyvän perusopetuksen tarjoaminen kaikille oppilaille. Muina primaareina ennaltaehkäisytoimenpiteinä voidaan pitää oppilaan tuntemuksen kehittämistä, yksilöllisiä opinto-ohjelmia ja tukiopetusta. Primaaripalvelut koskevat kaikkia oppilaita. Sekundaareja ennaltaehkäisynmuotoja ovat osa-aikainen erityisopetus, nivelvaihesuunnittelu, tehokas opinto-ohjaus, lisäopetus (10.luokka), yksilölliset oppimissuunnitelmat kuten henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) ja yleisopetukseen integroituminen. Sekundaari- ja tertiääritason toimet koskevat vain pientä osaa peruskoululaisista. Kolmannella tasolla ennaltaehkäisykeinoina ovat HOJKS ja erityisluokka, koulukodit sekä omaura ja pajaluokkatoiminta. (Jahnukainen 2005, 44–45) Pajaluokat ja omauratoiminta edelsivät jopo-luokkakokeilua.

Joustava perusopetus on opetus- ja kulttuuriministeriön ja myöhemmin Opetushallituksen kehittämä hanke, jonka keskeinen tavoite on vähentää koulupudokkuutta, varmistaa perusopetuksen päättötodistus sekä jatko-opintokelpoisuus kaikille oppilaille. (Orellana 2012, 5.) Joustava perusopetus-hanke käynnistyi vuonna 2006, jolloin hankkeeseen lähti mukaan 26 kuntaa (Manninen & Luukannel 2008, 11). Lukuvuonna 2011–2012 joustavaa perusopetusta järjestettiin 109 kunnassa ja jopo-oppilaita oli 1500 (Orellana 2012, 5). Hankkeen taustalla on huoli koulupudokkaista, jolla tarkoitetaan peruskoulun oppimäärän suorittamatta jättäviä tai toisen asteen koulutukseen siirtymättömiä oppilaita. Vuosittain noin 250 oppilasta jää ilman peruskoulun päättötodistusta ja yli 1 000 oppilasta ei hakeudu ainakaan heti toisen asteen opintoihin. Käytännössä ongelma on suurempi kuin näistä luvuista voi

päätellä, sillä päästötodistuksen saaneidenkin joukossa on paljon opinnoissa huonosti menestyviä nuoria, jotka jäävät ilman jatko-opintokelpoisuutta. (Manninen & Luukannel 2008, 11.)

Joustavalla perusopetuksella tarkoitetaan peruskoulun toimintatapojen ja opetusmenetelmien kehittämisestä niin, että ne tukevat oppilaan yksilöllisiä tarpeita. Koulunkäynnin tueksi tarjotaan erilaisia opetusjärjestelyjä, jotka kuitenkin noudattavat perusopetuksen opetussuunnitelmaa. (Manninen & Luukannel 2008, 11.) Keskeistä jopossa on pienryhmässä tapahtuva opetus, josta vastaa erityisopettaja, erityisluokanopettaja, aineopettaja tai muu perusopetukseen pätevä opettaja. Opettajan työparina toimii sosiaali- tai nuorisotoimen työntekijä ja/tai avustaja. (Orellana 2012, 5.) Joka toinen Joporyhmien opettajista on erityisluokanopettaja. Työparit ovat koulutukseltaan pääasiassa nuoriso-ohjaajia, mutta joukossa on myös yhteisöpedagogeja, koulunkäyntiavustajia ja sosionomeja. Työparien nimikkeet ovat hyvin vakiintumattomia ja kirjavia. Kaikissa ryhmissä ei ole käytettävissä kahta aikuista tai toisen työpanos on vain osa-aikainen. (Manninen & Luukannel 2008, 28.)

Opetuksessa painottuvat toiminnalliset työmuodot ja opiskelu koulun ulkopuolella. Tämän lisäksi kehitetään erilaisia tukimuotoja, joilla pyritään havaitsemaan ongelmat varhain, puuttumaan niihin sekä tarjoamaan yksilöllisiä tuki- ja neuvontapalveluja. (Manninen & Luukannel 2008, 11.) Jopossa panostetaan myös moniammatilliseen yhteistyöhön, johon osallistuvat koulun lisäksi kuntien nuoriso-, sosiaali- ja terveystoimi sekä ammatilliset oppilaitokset, lukiot ja mahdolliset nuorten työpajat. Moniammatillinen työ pyrkii vahvistamaan oppilaan yksilöllistä tukea, oppilashuoltoa, oppilaan

opiskelumotivaatiota ja elämänhallintaa. (Orellana 2012, 6.) Myös vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä lisätään (Manninen & Luukannel 2008, 11).

Joustavaa perusopetusta säätelee perusopetusta yleisesti koskevat säädökset eli perusopetuslaki ja –asetus, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä koulutuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma ja perusopetusasetukseen perustuva vuosittainen suunnitelma (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 19). Joustavan perusopetuksen toiminta on kunnille vapaaehtoista ja valtion tukemaa (Orellana 2012, 7).

4.1 Jopo-toiminta käytännössä

Jopo-pienluokka toimii peruskoulun yhteydessä ja luokassa on 7.–9. luokan oppilaita. Ryhmän koko on noin 10 oppilasta. Tarkoituksena on, että ryhmä opiskelee noin kaksi vuotta yhdessä peruskoulun päättymiseen asti. Ryhmässä voi olla myös lisäopetuksen (10. luokan) oppilaita. Opetus järjestetään normaalin perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan, mutta luokan opetusjärjestelyt poikkeavat perinteisistä. Luokka opiskelee sekä lähijaksoissa koulussa että työpaikoilla tai muissa oppimisympäristöissä. Koulun ulkopuoliset opiskelujaksot kestävät 4-6 viikkoa. Näitä jaksoja on kahden vuoden aikana 8-10. Koulun ulkopuolella opiskeltaessa oppilaat tekevät perusopetussuunnitelmaan perustuvia tehtäviä. Tehtävät muokataan yksilöllisesti ja sovitetaan oppilaille sopiviksi. Jokaisella oppilaalla on yksilöllinen opiskeluohjelma tai tarvittaessa HOJKS. Oppimistehtävät ohjaavat oppilasta ottamaan vastuuta omasta opiskelustaan. Opetuksen suunnittelussa tehdään yhteistyötä opettajien ja työpaikkaohjaajien kanssa. Nuorisotyöntekijä tai sosiaalityöntekijä keskittyy erityisesti nuorten sosiaalisen kasvun

tukemiseen, perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä muuhun tuki- ja neuvontatyöhön. (Manninen & Luukannel 2008, 12.)

Monissa kunnissa on joustavan perusopetuksen ohjausryhmä, johon kuuluvat esimerkiksi jopo-koulun rehtori, erityisopetuskoordinaattori, koulupsykologi, sosiaalityöntekijä ja kouluterveydenhoitaja. Tämän poikkialueellisen työryhmän tehtävänä on osallistua joustavan perusopetuksen ohjaamiseen ja toimintamuotojen kehittämiseen, päättää oppilaiden ohjaus- ja valintamenettelyistä sekä seurata tavoitteiden ja budjetin onnistumista. Ryhmän avulla etsitään uusia toimintamuuotoja eri hallintokuntien välille. Moniammatillisen yhteistyön avulla pyritään yhdistämään eri alojen osaaminen. Yhteistyötahoina toimivat myös kolmas sektori ja työssäopiskelupaikat. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 21–22.)

Joustavan perusopetuksen tavoitteena on etsiä keinoja, jotka herättävät oppilaiden kiinnostuksen opiskelua kohtaan. Toiminnallisten menetelmien tavoitteena on monipuolistaa opetusta. Kokemuksellinen ja elämyksellinen oppiminen sekä erilaiset oppimistavat ovat tärkeä osa oppimisprosessia. Toiminnallisuutta voidaan toteuttaa luokassa valitsemalla oppilaiden kiinnostukseen perustuvia työmuotoja. Myös erilaiset verkko-opiskeluympäristöt ja työpaikkaopiskelun raportit voidaan tuottaa toiminnallisilla menetelmin. Joustavassa perusopetuksessa yhdeksi toiminnallisen opetuksen muodoksi on kehittymässä seikkailu- tai elämyspedagogiikka. Se korostaa luonnossa liikkumisen ja luontoelämysten tärkeyttä, käden- ja selviytymistaitojen ylläpitämistä ja ryhmätoiminnan sosiaalisia vaikutuksia. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 45–46.)

4.2 Jopo-ryhmään hakeutumisen syyt

Jopo-luokat on tarkoitettu oppilaille, joilla on vaara jäädä ilman perusopetuksen päättötodistusta tai koulunkäynti ei suju perinteisellä mallilla. Oppilaan tulee olla riittävän aktiivinen, pystyä itsenäiseen työskentelyyn sekä olla motivoitunut ja sitoutunut joustavaan perusopetukseen. Oppilaan tulee hyötyä työpainotteisuudesta ja toiminnallisista työtavoista. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 79.) Jopo-luokkien opettajien mukaan oppilaat ovat hakeutuneet jopo-luokkaan, koska heillä on ollut paljon poissaoloja, heikko koulumenestys, keskittymisvaikeuksia, heikko itsetunto, tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia, päihdeongelmia, kiusaamista ja vaikeuksia opettajien kanssa. Oppilaat kuvasivat syitä samalla tavoin. (Manninen & Luukannel 2008, 20–21.)

TAULUKKO 2. Jopo-luokkasijoitusten syyt opettajien kertomana

Jopo-sijoituksen syy	tytöt	%	pojat	%	yhteensä	%
motivaatio-ongelmat	153	78.5	349	81.5	502	80.6
pienryhmän tarve	153	78.5	339	79.2	492	79.0
huono koulumenestys	129	66.2	302	70.6	431	69.2
käytösongelmat	76	39.0	238	55.6	314	50.4
runsaat poissaolot	116	59.5	193	45.1	309	49.6
oppimisvaikeudet	79	40.5	201	47.0	280	44.9
perhetilanne	79	40.5	138	32.2	217	34.8
yhteensä	195	100.0	428	100.0	623	100.0

(Manninen & Luukannel 2008, 22.)

Kuten taulukosta käy ilmi on oppilailla moninaisia ongelmia, jotka näyttäytyvät myös koulunkäyntiin liittyvinä motivaatiovaikeuksina ja häiriökäyttäytymisenä. Ongelman taustalla on usein oppilaiden perhetaustaan liittyviä ongelmia. Niinpä pelkkä oppimisteoreettinen lähestymistapa ei riitä. (Manninen & Luukannel 2008, 22.)

4.3 Oppilaiden tukeminen joustavassa perusopetuksessa

Joustavan perusopetuksen oppilaat tarvitsevat muita oppilaita enemmän tai tehostetumpaa tukea opiskelussaan. Tukimuodot eivät poikkea muusta perusopetuksesta. Joustavassa perusopetuksessa korostuu hallintokuntien välinen yhteistyö ja oppilashuoltoryhmän moniammatillinen toiminta. Tukimuotona voidaan nähdä esimerkiksi nuorisotyöntekijän työskenteleminen luokassa opettajan työparina. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 71.) Joustavassa perusopetuksessa yhteistyö perheiden kanssa on tavallistakin tärkeämpää. Koska joustava perusopetus on melko uusi toimintatapa, vanhemmilla voi olla kysymyksiä toimintamuodoista. Huoltajia saattaa mietityttää esimerkiksi joustavan perusopetuksen antamat jatko-opiskelumahdollisuudet. Kun huoltajat sitoutuvat uuteen toimintatapaan ja samalla kiinnostuvat lapsensa koulunkäynnistä, he pystyvät myös paremmin tukemaan sitä. Kokemusten mukaan vanhemmat hyväksyvät joustavan perusopetuksen toimintamallit, kun huomaavat oppilaan koulunkäynnin sujuvan. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 73.)

4.4 Erilaiset oppimisympäristöt jopossa

Opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristö määritellään keinoksi toteuttaa suunnitelman tavoitteita käytännössä. Oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa paikkaa, tilaa, yhteisöä tai toimintakäytäntöä, jonka tarkoituksena on

edistää oppimista. Oppimisympäristö-käsite haluaa tehdä eron perinteiseen opettajajohtoiseen luento-opetukseen. Se korostaa oppijan omaa aktiivisuutta ja itseohjattua opiskelua. Oppimisympäristö ei ole kuitenkaan kaikille oppilaille sama, vaan jokainen oppilas luo oman tulkintansa ympäristöstä. Oppilaan motivaatio ja emootiot vaikuttavat merkittävästi siihen, miten hän oppimisympäristön kokee. Viime vuosina oppimisympäristöinä on alettu nähdä myös koulun ulkopuoliset tilat. Tällä hetkellä oppimiskäsitys korostaa sitä, että suuri osa oppimisesta tapahtuu muualla kuin koulussa. Tällä hetkellä korostetaan koulun ja muun yhteiskunnan vuoropuhelua. Oppimisympäristöinä käytetäänkin nykyään usein esimerkiksi leirikouluja, luontoa, museoita tai työpaikkoja. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 43.)

Keskeinen piirre joustavassa perusopetuksessa on erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen. Oppiminen voi tapahtua työpaikoilla, luonnossa, leirikoulussa, seikkailupuistossa jne. Erilaiset oppimisympäristöt motivoivat oppilaita. On kuitenkin huomioitava, että oppilaat kokevat erilaiset oppimisympäristöt eri tavoin ja siksi jokaisen oppilaan pitäisi pyrkiä löytämään itselleen suotuisat ympäristöt. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 36.)

4.4.1 Koulussa tapahtuva opetus

Joustavan perusopetuksen ryhmät ovat hyvin heterogeenisia. Siksi opetusta täytyy eriyttää ja niinpä jokaisella oppilailla saattaa olla omat tehtävät ja oma opinto-ohjelma. Oppilaita voidaan myös integroida tavallisiin yleisopetuksen luokkiin. Joustavan perusopetuksen tarkoituksena on löytää erilaisia oppimistapoja ja soveltaa niitä kaikkien oppilaiden kohdalla. Oppikirja- ja ainekeskeisyyttä pyritään välttämään. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 44–45.) Koulussa ja työpaikalla opiskelu nivoutuvat yhdeksi kokonaisuudeksi.

Koulussa mietitään tavoitteet työssä oppimiselle. Oppilaan on tärkeää hankkia tietoa työpaikasta ja toimialasta yleensä sekä tutustua työelämän sääntöihin ja tapoihin. Oppilaalla on työpaikalla siis sekä työtehtäviä että oppimistehtäviä. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 53.)

4.4.2 Työpaikkaopiskelu

Työpaikkaopiskelu on olennainen osa joustavaa perusopetusta jo sen määritelmässä. Kyse ei ole työharjoittelusta, jossa tutustutaan työelämään ja ammattialaan, vaan työpaikalla tapahtuvasta perusopetuksen sisältöjen opiskelusta. Työpaikkaohjauksesta huolehtii työpaikan työntekijä, jota voidaan kutsua lähiohjaajaksi. (Manninen & Luukannel 2008, 42.) Työpaikkaopiskelu tarjoaa vaihtoehdon perinteiselle koulutyöskentelylle. Tavoitteena on opiskella erilaisia oppisisältöjä työelämän kontekstissa. Esimerkiksi englannin opiskelu voi tapahtua ravintolassa ruokalistoja kääntämällä. Työskentely työpaikoilla antaa nuorelle myös muita taitoja. Oppilaan odotetaan työskentelevän säännöllisesti ja harjoittelevan sosiaalisia taitoja sekä ottavan vastuuta työskentelystään. Koulut painottavatkin työpaikoilla opittuja sosiaalisia ja ajanhallintaan liittyviä taitoja sekä erilaisiin ammatteihin tutustumista, eikä niinkään opetussuunnitelman sisältöjä. (Manninen & Luukannel 2008, 43–44.)

Oppilaiden motivaatioon voidaan vaikuttaa oppimisympäristöllä. Kun käytetään oppilaskeskeisiä menetelmiä, lisätään oppilaiden motivaatiota. Opettajan on löydettävä tasapaino opettaja- ja oppilaskeskeisten menetelmien välille, niin että oppilaat saavat riittävästi ohjausta ja tukea. (Baeten, Dochy & Struyven 2013, 496.)

4.5 Jopo-toiminnan vaikuttavuus

Oppilaiden arviot jopo-toiminnasta ovat melko identtiset ohjaajien kanssa. Itsearvioinneissa oppilaat painottavat poissaolojen vähentymistä, elämänhallinnan ja opiskelumotivaation parantumista sekä jatko-opiskelusuunnitelmien selkiytymistä. Näiden lisäksi mainitaan myös päästötodistuksen saaminen. Huoltajien arviot ovat hyvin samansuuntaisia oppilaiden kanssa. Muutoksen positiivisuutta huoltajat korostavat kuitenkin oppilaita enemmän. Tosin huoltajat kritisoivat jopoa liian työpaikkakeskeiseksi ja jopon antaman tuen määrää vähäiseksi. (Manninen & Luukannel 2008, 51–52.) Oppilaat antavat melko synkkiä arvioita koulunkäynnistään ilman jopoluokkaa. Runsaat poissaolot ja luokalle jääminen mainitaan monta kertaa. Eräs vastaaja epäilee joutuneensa lastenkotiin ilman jopoa. (Manninen & Luukannel 2008, 54.)

Tehokkaimmiksi menetelmiksi jopo-toiminnassa ovat osoittautuneet pienryhmäopiskelu ja oppilaan saama henkilökohtainen tuki. Tärkeitä menetelmiä ovat myös työjaksot sekä aikuisten ammattitaito ja riittävä aika kohdata oppilaat yksilöllisesti. Menetelmissä oli kuitenkin vaihtelevuutta, koska joissakin kouluissa tärkeimmiksi menetelmiksi mainittiin erityisopetus ja oppilaan tulevaisuusorientaation vahvistaminen. (Manninen & Luukannel 2008, 48, 50.)

Jopo-toiminnan vaikuttavuustutkimuksen mukaan joposta hyötyvät eniten ne oppilaat, joiden vanhemmat tekevät tiivistä yhteistyötä koulun kanssa. Oppilaat, joiden huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö arvioitiin kouluarvosanalla 8-10, hyötyivät eniten joposta. Jos taas yhteistyö arvioitiin arvosanoilla 4-6, hyötyi oppilas todennäköisesti joposta hyvin vähän. Tulosten mukaan se,

kuinka monenlaiseen toimintaan oppilas jopossa osallistui, oli yhteydessä siihen kuinka paljon hän hyötyi jopo-toiminnasta. Mitä useampaan toimintaan oppilas osallistui, sitä todennäköisemmin hän siitä hyötyi. (Manninen & Luukannel 2008, 59–60.) Jopon vaikuttavuuteen liittyy myös oppilaiden tausta ja elämäntilanne. Erityisesti oppilaat, joilla on vaikea perhetilanne saavat joposta vain vähän apua. Sen sijaan poissaoloista, motivaatio-ongelmista tai oppimisvaikeuksista kärsivä oppilas hyötyy joposta. (Manninen & Luukannel 2008, 61.)

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Haastattelin tutkimustani varten sekä jopo-opettajia että jopo-oppilaita. Yhtä opettajaa lukuunottamatta kaikki haastateltavat olivat samasta kaupungista. Kaupungissa on viisi jopo-luokkaa, joista kaksi on samassa koulussa ja muut eri puolella kaupunkia. Luokat on tarkoitettu 7.-9. – luokkalaisille ja oppilaspaikkoja on yhteensä 50. Koulujen nettisivujen mukaan opetuksessa noudatetaan normaalia opetussuunnitelmaa ja joustavan perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Oppilaille laaditaan oppimissuunnitelma tai tarvittaessa HOJKS. Opetuksesta vastaa erityisluokanopettaja, kasvatusohjaaja/tukea antava työntekijä ja koulunkäynninohjaaja. Opiskelu tapahtuu pienryhmässä, jossa on tarjolla henkilökohtaista tukea ja ohjausta sekä yksilöllisesti "räätälöity" opetus. Sivuilla korostetaan myös tiivistä yhteistyötä koulun ja kodin välillä, elämäntaitojen opiskelua ja työpaikkaopiskelua. Muista luokista poikkeavaa sisältöä tuovat koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt sekä leirit, toimintapäivät ja tutustumiskäynnit.

5.1. Tutkimustehtävät

Tässä tutkimuksessa selvitetään oppilaiden ja opettajien käsityksiä jopo-toiminnasta.

- Miten jopo eroaa tavallisesta perusopetuksesta?
- Miksi ja miten oppilaat hakeutuvat jopoon?
- Millaista tukea jopo-luokka tarjoaa?
- Millainen on oppilaiden motivaatio koulunkäyntiin ja käsitys pystyvyydestään?

5.2 Metodologia

Kuvaan luvussa aineiston hankintaa ja sen analysointia.

5.2.1 Aineiston hankinta

Haastattelu on ennalta suunniteltu keskustelutilanne, jonka avulla saadaan tietoa asenteista ja kokemuksista (Vuorela 2005, 37). Teemahaastattelu sopii erityisesti tilanteisiin, joissa halutaan saada selville esimerkiksi arvostuksia, perusteluja ja ihanteita. (Metsämuuronen 2011, 247.) Tuomi ja Sarajärven (2009, 75, 85) mukaan haastattelu korostaa ihmisen omaa tulkintaa asioista, heidän asioille antamiaan omia sekä vuorovaikutuksessa syntyneitä merkityksiä. Haastattelu on joustava tapa hankkia tietoa, koska kysymyksiä voidaan toistaa, täsmentää ja selventää haastattelun aikana. Haastattelu mahdollistaa myös havainnoinnin tutkimuksen aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75, 85.)

Tutkimusaineisto kerättiin haastatteleamalla jopo-luokkien oppilaita ja jopo-luokissa työskenteleviä aikuisia. Tutkimukseen osallistui 6 aikuista ja 24 oppilasta. Olen eritellyt taulukkoon tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden taustatietoja.

TAULUKKO 3. Haastateltavien esittely

Haastateltavat			
Aikuisia		Oppilaita	
Naisia	Miehiä	Tyttöjä	Poikia
1	5	4	20
joista 3 erityisluokanopettajia		joista 3 oppilasta 7.luokalla	
1 erityisopettaja		6 oppilasta 8.luokalla	
1 aineopettaja		15 oppilasta 9.luokalla	
1 kuraattori			
työkokemusta 9-30 vuotta,			
joista jopossa 2-8 vuotta			

Tutkimukseen osallistuneilla aikuisilla on hyvin monenlaista koulutusta nykyisen tutkinnon lisäksi. Heillä on esimerkiksi raittiussihteerin, nuoriso-ohjaajan, työnohjaajan, luokanopettajan ja lastentarhanopettajan tutkinnot.

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna yksilöhaastatteluna. Sitä voidaan kutsua teemahaastatteluksi, koska haastattelu kohdistuu ennalta määriteltyihin teemoihin. Haastattelut toteutettiin kouluilla huhtikuussa 2014. Vuorelan (2005, 42) mukaan suora vuorovaikutus haastateltavan kanssa mahdollistaa myös sellaisten asioiden kysymisen, joita tutkija ei ole osannut suunnitella etukäteen. Aineiston keruuta on mahdollisuus säädellä tilanteen ja vastaajaa mukaan. Kun haastateltavalla on mahdollisuus vastata omin sanoin, hän voi tuoda omia ajatuksiaan vapaasti esiin. Tällöin tutkijan antamat vastausvaihtoehdot eivät rajaa ja ohjaile tutkittavan vastauksia. (Vuorela 2005, 42.) Tämä on mielestäni tärkeä tekijä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. En tunne nuorten maailmaa ja jopo-luokkia niin hyvin, että osaisin varmasti kysyä oikeita kysymyksiä. Siksi on tärkeää, että kysyn riittävän avoimia kysymyksiä, joihin tutkittavat voivat vastata omien käsitystensä ja kokemustensa mukaan.

Suurin osa haastatteluista toteutettiin kaupungissa, joka on alusta alkaen ollut mukana jopo-toiminnassa. Näin ollen siellä on jo paljon kokemusta ja tietoa joposta. Kaupungissa on viisi jopo-luokkaa ja niistä kolmen oppilaita osallistui tutkimukseeni. Laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa sekä antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Siksi laadullisen tutkimuksen otanta voi olla tarkoituksellinen. Tällöin tutkija poimii joillakin, ennalta määritellyillä perusteilla sopivan tutkimusjoukon. Tarkoituksellista otantaa käytetään usein tilanteissa, joissa halutaan varmistaa

tutkimusjoukko, jolla on varmasti syvällistä tietoa aiheesta. He ovat asian ekspertejä ja siksi heitä kannatta tutkia. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 114–115.) Tässä tutkimuksessa jopo-luokat muodostavat jo itsessään valikoidun joukon nuoria ja heidän opettajiaan ja siksi tutkimukseen valittiin nämä luokat. Heillä on kokemusta ja tietoa jopo-luokan toiminnasta ja ovat siksi sen alan asiantuntijoita.

Haastattelut nauhoitettiin ja purettiin tekstiksi. Aikuisten haastatteluista kertyi 53 sivua tekstiä rivivälillä 1,5. Oppilaiden haastattelut tuottivat 46 sivua samalla rivivälillä. Ruusuvuoren (2010, 425, 427) mukaan litteroinnin tarkkuus määräytyy tutkimusongelman perusteella. Kun kiinnostus kohdistuu haastattelussa esiin nousseisiin asiasisältöihin, ei kovin yksityiskohtainen litterointi ole välttämätöntä. Litteraatio on jo tulkinta analysoitavasta tilanteesta, koska osa informaatiosta katoaa. Tutkijan rajallinen huomiointikyky ohjaa aineiston tulkintaa. (Ruusuvuori 2010, 425, 427.) Litteroin haastattelut sanatarkasti, mutta en kirjoittanut esimerkiksi taukoja, huokauksia, naurahduksia ylös. Tämän tarkempi litterointi ei ollut tarpeen tutkimuksessani.

Haastattelun käytännön järjestelyihin kannattaa kiinnittää huomiota. Rauhallinen tila ja haastattelun nauhoitus ovat minimivaatimukset. Aito ja kiinnostunut suhtautuminen haastateltavaan edesauttaa haastattelun onnistumista. Usein laadullisen tutkimuksen tekijät ovat kiinnostuneita kuulemaan ihmisten kertomuksia heidän omassa kontekstissaan. (Jacob & Furgerson 2012, 1, 7.) Haastatteluja varten sain kaikissa kouluissa rauhallisen tilan käyttööni. Olen liittänyt haastattelukysymykset tutkimuksen loppuun (liite 3).

Haastattelun etuna on mahdollisuus täydentää ja muotoilla kysymyksiä uudelleen haastattelun aikana. Haastattelijä pystyy toistamaan sekä kysymyksen että haastateltavan antaman vastauksen ja näin varmistamaan, että on ymmärtänyt vastauksen oikein. (Irvine, Drew & Sainsbury 2012, 95.) Haastattelijä voi selventää käyttämiään käsitteitä, jos ne eivät ole haastateltavalle tuttuja. Haastattelijä pystyy tukemaan, rohkaisemaan ja ilmaisemaan ymmärrystä pienillä välihuomautuksilla (esimerkiksi mmm, joo). (Irvine, Drew & Sainsbury 2012, 97–98.) Tarkensin usein lisäkysymyksillä erityisesti oppilaiden antamia vastauksia. Jo pelkästään se, etten ole paikkakuntalainen, enkä tunne koulun käytäntöjä antoi aihetta moneen lisäkysymykseen.

Haastateltavien voi olla vaikea puhua luontevasti jännityksen tai oudon tilanteen vuoksi. Haastattelijan tehtävänä onkin vapaan ja luontevan ilmapiirin luominen. Haastattelutilanne voi olla melko keinotekoinen, koska haastateltava on erossa luonnollisesta toiminnastaan ja tilanteistaan. (Vuorela 2005, 42.) Haastattelutilanne oli varmasti jännittävä, ainakin osalle jopo-luokan oppilaita. Olin oppilaille vieras aikuinen ja tilanne oli heille uusi. Vieraus saattoi antaa mahdollisuuden kertoa vapaasti omista asioistaan, koska en kuulu koulun henkilökuntaan tai oppilaan elämänpiiriin. Toisaalta vieraus saattoi luoda jännitystä ja epäluuloa. Kertasin haastattelun aluksi oppilaille mistä tutkimuksessani on kyse ja oppilailla oli mahdollisuus kysyä epäselviä asioita. Kerroin nauhoittavani haastattelut litterointia varten ja korostin sitä, että haastatteluja käyttää vain tutkija. Kerroin poistavani haastatteluista kaikki yksilön henkilöllisyyteen tai paikkakuntaan viittaavat tekijät. Haastattelujen aikana oli tarjolla pientä syötävää. Näillä tavoin pyrin luomaan luottamuksellisen ilmapiirin ja vähentämään jännitystä. Osa haastateltavista kertoi laajasti näkemyksistään, kun taas muutamat haastattelut olivat ohi

muutamassa minuutissa. Aineiston kerääminen oli haastava vaihe tutkimuksessani, mutta onnistuin saamaan laajan ja rikkaan aineiston.

Vuorela (2005, 42) toteaa, että hyvä haastattelija on mahdollisimman neutraali eikä anna omien mielipiteidensä tulla esille. Pyrin olemaan neutraali ja vain kuuntelemaan ottamatta kantaa asioihin. Vuorelan (2005, 45–46) mukaan myös tutkimustulosten tulkinta on haaste. Haastattelija voi tulkita asiat tahallisesti tai tahattomasti väärin. Vastaaja voi pyrkiä antamaan odotusten mukaisia tai sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Haastateltava voi ymmärtää kysymykset väärin. Näistä syistä tutkija ei voi luottaa kaikkiin haastateltavan antamiin vastauksiin. (Vuorela 2005, 45–46.) Haastatellut onnistuivat mielestäni hyvin. Sain rikkaan aineiston, enkä kokenut haastateltavien muokkaavan vastauksiaan minua varten. Yksittäiset haastattelut olivat luontevia kokonaisuuksia ja koin ne rehellisiksi. Puusan (2010, 118) mukaan laadulliseen aineistoon voi suhtautua joko totuutena tutkitusta ilmiöstä tai suhteellisena kuvauksena, joka on syntynyt tilanteen ja tarkoituksen mukaan (Puusa 2010, 118). Itse suhtaudun aineistooni jälkimmäisellä tavalla.

5.2.2 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto on tutkittavien luoma kuvaus tutkimuskohteesta. Sisällönanalyysi voidaan ymmärtää väljänä metodisena viitekehyksenä, joka mahdollistaa aineiston monipuolisen tarkastelun. Analyysi kietoutuu tulkintaan ja perustuu päättelyyn, jossa aineistosta pyritään kohti käsitteellisempää ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Tutkijan rooli on hyvin aktiivinen koko analyysin ajan. Jokainen tapaus tulee käsitellä huolellisesti yksittäisenä kokonaisuutena. Näitä yksittäistapauksia tulee tarkastella eri näkökulmista ja vasta tämän jälkeen tapauksia voi tarkastella keskenään.

(Puusa 2010, 115.) Sisällönanalyysin käytännönvaiheita on monia. Se alkaa aineistoon tutustumisella ja analyysiyksikön valinnalla. Tämän jälkeen aineistoa pelkistetään ja kategorisoidaan. Näin tutkija pystyy luomaan karkean luokittelun aineistosta, jolloin myös tutkimustehtävä ja keskeiset käsitteet täsmentyvät. Aineistosta löytyvät poikkeukset johtavat uuteen luokitteluun. Luokittelusta ja kategorioista tutkija voi tehdä tulkintoja. (Puusa 2010, 116–117; Metsämuuronen 2011, 256.) Tutkija voi asettaa analyysin tuloksen laajempaan tarkasteluun ja tehdä siitä johtopäätökset. Analyysissä pyritään totuuteen ja uskottavaan tulkintaan. Tutkijan tulee perustella tekemänsä ratkaisut. (Puusa 2010, 118.)

Aloitin analyysin lukemalla oppilaiden ja aikuisten haastatteluja ensin erillään. Näin pystyin tutustumaan kumpaankin aineistoon paremmin. Valitsin analyysiyksiköksi yhden ajatuksen, olipa se sitten yhden sana tai monen virkkeen mittainen. Lukiessani merkitsin kynällä aineistosta löytyviä teemoja ja luokittelin ne. Käytännössä yhdistin siis samantapaiset ilmaisut yhteen luokkaan ja nimesin luokat. Yhdistämällä näitä luokkia sain yläkäsitteet, jotka nimesin. Samalla tutkimuskysymykseni tarkentuivat ja palasin teoriataustaani. Täydensin sitä ja jatkoin analyysiä tekemällä tulkintoja. Näin analysoin molemmat aineistot erillään toisistaan ja vasta lopuksi tuloksia kirjoittaessani tarkastelin niitä yhtä aikaa. Analyysiesimerkki löytyy liitteestä numero 4. Puusan (2010, 123) mukaan vasta tulkinta erottaa tutkimuksen arkiajattelusta. Erittelyn ja uudelleen luokittelun avulla luodaan synteesi, josta voidaan tehdä tulkinnan avulla johtopäätöksiä.

Ristiriitaisuudet aineiston sisällä antavat aihetta kysyä miksi. Yksilö saattaa korostaa, häpeillä, selitellä tai puolustella käytöstään ja samalla hän tunnistaa mahdollisuuden toimia toisin. (Alasuutari 2011, 224.) Oppilaiden

haastatteluissa nousi esiin monenlaisia ristiriitaisuuksia, joihin päätin tarttua ja analysoida niitä tarkemmin. Ristiriitaisuuksien analyysissä on piirteitä diskurssianalyysistä.

Diskurssianalyysi on väljä teoreettinen viitekehys, jonka lähtöoletuksena on kielenkäytön vaikutus sosiaaliseen todellisuuteen. Sen mukaan on olemassa rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia merkityssystemejä ja merkityksellinen toiminta on kontekstisidonnaista. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 17–18.) Mikään sana, ilmaus tai teksti ei ole yksiselitteinen, vaan sen merkitys muodostuu ja täydentyy kontekstissa. Kielenkäyttö ei ole satunnaista, vaan kielen järjestelmä ja konteksti rajaa sitä. Sosiaalinen toiminta säätelee kielenkäyttöä ja kielenkäyttäjän toimijuutta ja toisinpäin. Aikaisemmat kokemukset, normit, kielenkäyttötilanteet, tavat ja käytänteet vaikuttavat sosiaaliseen toimintaan ja identiteettiin joko resurssina tai painolastina. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 28–29.) Diskurssianalyysi olettaa kielen käytön tuottavan erilaisia seurauksia. Kielen käyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Kielen avulla konstruomme eli merkityksellistämme kohteet, joista puhumme tai kirjoitamme. Merkityssystemit eli diskurssit rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 21.)

Kieli tarjoaa erilaisia valinnan mahdollisuuksia. Kertoja voi käyttää erilaisia kielellisiä resursseja, joiden avulla merkityksiä voidaan eri tilanteissa luoda. Kielenkäyttö on tavoitteellista toimintaa, joka syntyy yhdistämällä konteksti, kielenkäyttäjien resurssit ja tavoitteet. Tavoitteena on löytää kielenkäytön ja sosiaalisen toiminnan säännönmukaisuuksia ja vaihtelun välistä suhdetta. Tutkija pohtii kielenkäytön ja sosiaalisen toiminnan samankaltaisuutta sekä järjestyneisyyttä. Tämän lisäksi tutkija tarkastelee toiminnan muuttumista ja uudistumista. (Pynnönen 2013, 5.)

Diskurssin käsite viittaa lausetta suurempiin kokonaisuuksiin ja toisiinsa liittyviin teksteihin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 24). Diskurssilla voidaan tarkoittaa yleisenä käsitteenä kaikkea kielellistä toimintaa, jolla on erilaisia vuorovaikutuksellisia ja sosiaalisia ehtoja ja seurauksia (Pynnönen 2013, 7). Diskurssi voidaan siis määritellä eri tavoin eri tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa etsin oppilaiden puheesta suurempia kokonaisuuksia, joilla he luovat tarkoituksellisesta kuvaa joposta.

Minua kiinnostivat oppilaiden antamat merkitykset jopo-luokalle. Haastatteluissa tuli esiin erilaisia näkökulmia jopolle siirtymisestä ja siellä opiskelemisesta. Oppilaiden puheissa oli ristiriitaisuutta ja erityisesti nämä ristiriitaisuudet kiinnostivat minua. Jotkut oppilaat kuvasivat jopoa pelastukseksi ja ajattelivat olevansa katuojassa ilman sitä. Jotkut taas kuvasivat jopoa eläintarhaksi, jonne eivät enää hakisi.

6. TUTKIMUKSEN EETTISET KYSYMYKSET

Tutkijan tärkein eettinen tasapainoilu tapahtuu tutkimuksen tieteellisen toteuttamisen ja totuuden löytämisen sekä tutkittavien oikeuksien ja arvojen kunnioittamisen välillä. Osallistujien suostumus täytyy varmistaa jokaisella tutkimuskerralla ja tutkittavien täytyy tietää mitä tutkitaan. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 51–52)

Lapsuustutkimus on muuttunut ja nykyään lapset nähdään luotettavina informanteina. Tutkimusetiikan keskeinen periaate on se, että tutkimukseen osallistuvilla täytyy olla riittävä tieto suostuessaan tutkimukseen ja näin ollen tutkittavan täytyy tietää osallistumisen olevan vapaaehtoista ja mahdollista keskeyttää milloin vain. (Strandell 2010, 93–95.) Lasten kohdalla ongelmaksi nousee se, keneltä tutkimuslupa tulee kysyä. Aikaisemmin ajateltiin, että vanhemmat päättävät asian lapsen puolesta, mutta nykyään lapset nähdään enemmän tasa-arvoisina yksilöinä, joiden mielipidettä tulee kuulla. Lasten maailmaa vartioivat kuitenkin aina portinvartijat, joiden hyväksyntä tutkimukselle on ensiarvoisen tärkeä. Esimerkiksi vanhemmat saattavat kieltää lapsen osallistumisen tutkimukseen ja tämä saattaa aiheuttaa lapsessa hämmennystä. Hän itse olisi ehkä halunnutkin osallistua. Tilanne voi olla myös toisinpäin. Portinvartijat voivat antaa luvan osallistua tutkimukseen, mutta lapsi ei itse halua. Harriet Strandell muistuttaa kuitenkin, että suostumus tutkimukseen tulee lunastaa joka hetki uudestaan ja tutkijan tulee olla valmis perääntymään, jos lupaa ei jonakin päivänä tule. (Strandell 2010, 98–99.) Samaan asiaan kiinnittävät huomiota Cohen, Manion ja Morrison (2007, 54, 58), joiden mukaan ensin kysytään tutkimuslupa lapsesta tai nuoresta vastuussa

olevalta aikuiselta, joka yleensä on lapsen vanhempi. Sen jälkeen kysytään lapsen halukkuutta osallistua tutkimukseen. Tutkijan tulee selvittää tutkimuksensa tarkoitus lapselle ymmärrettävällä tavalla ja lapsella tulee olla mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta ilman sanktiota. Tutkimus ei saa aiheuttaa lapselle minkäänlaista hyvinvoinnin heikkenemistä. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 54, 58.)

Kysyin tutkimusluvan ensin kaupungin koulutoimelta (Liite 1), jonka jälkeen otin yhteyttä kouluihin. Rehtorit ja opettajat suhtautuivat myönteisesti tutkimukseeni. Sen jälkeen toimitin lupalomakkeet (Liite 2) kouluille, joista opettajat jakoivat ne vanhemmille. Lupa kysyttiin ensin oppilaiden vanhemmilta ja sen jälkeen oppilailta. Luokassa voi olla ryhmäpaine toimia samankaltaisesti tällaisissa tilanteissa, joten tutkimukseen osallistumishalukkuus voi riippua siitä. Opettajien osallistumishalukkuuteen vaikuttaa todennäköisesti rehtorin suhtautuminen tutkimukseen. Sain toteuttaa haastattelut koulupäivän aikana ja koulun tiloissa. Oppilaat suhtautuivat pääsääntöisesti myönteisesti haastatteluihin. Erässä luokassa oppilaan halu osallistua tutkimukseen oli niin suuri, että oppilaan huoltajalle soitettiin kesken koulupäivän ja varmistettiin lupa osallistumiseen.

Haastattelutilanne on monelle oppilaalle uusi ja he eivät ole välttämättä tottuneet kuvailemaan koulunkäyntiään ja opiskeluaan sanallisesti. Saman havainnoin on tehnyt Erja Kautto-Knape (2012, 123) väitöstutkimuksessaan. Vastauksien perusteleminen oli oppilaille hankalaa ja sain usein vastaukseksi ”en mä osaa sanoa”. Osa haastatelluista jäi niukoiksi ja mietin vaikutinko oppilaan vastauksiin kysymällä asioita uudestaan tai pyytämällä kertomaan asiasta lisää. Toisaalta jotkut oppilaat kertoivat laajasti ja avoimestikin elämästään.

Tutkimukseni ei todennäköisesti aiheuta stressiä opettajille tai oppilaille, koska koulu on kaikille tuttu ja arkinen aihe. Oppilaat kertovat henkilökohtaista koulukokemuksistaan sen verran kuin haluavat niitä minulle tuntemattomana ihmisenä avata. Halukkuuteen saattaa vaikuttaa tieto siitä, että tutkittavat eivät esiinny omilla nimillään tutkimuksessa, eikä aineistoa käsittele minun lisäkseni kukaan muu. Esimerkiksi luokanopettaja tai rehtori eivät tutustu haastatteluihin. Olen poistanut aineistosta kaikki viitteet paikkakuntaan ja henkilöihin sekä vaihtanut murteelliset sanat yleiskielisemmiksi.

7. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen aineisto muodostuu vastaajien subjektiivisista kokemuksista, mielipiteistä ja asenteista. Tämän takia laadullisen tutkimuksen validiteettia ei voi nähdä absoluuttisena totuutena. On kuitenkin pyrittävä maksimaaliseen validiteettiin. Laadullisessa tutkimuksessa saatetaankin käyttää validiteetin sijaan käsitettä ymmärrys. Tutkija ei voi olla täysin objektiivinen tuodessaan esiin muiden ihmisten näkemyksiä asioista. Validiteetti kiinnittyy tutkimuksen kuvaamiseen, tulkintaan ja merkitysten luomiseen, eikä niinkään metodiin tai aineistoon. Tutkimuksen tarkkuutta kuvaa tutkijan rehellinen raportointi tekemisistään. Tutkija kuvaa todellisuutta, mutta ei kykene kopioimaan sitä. Kuvailevalla validiteetilla tarkoitetaan aineiston rehellistä kuvaamista. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 133–135.)

Tutkimusaineistoa ei valikoida, muokata tai vääristellä. Kyseessä on siis ”totuus” siitä mitä todellisuudessa on tapahtunut. Tulkinnallinen validiteetti kuvaa tilanteisiin ja tapahtumiin sisältyvien merkitysten, tulkintojen, aikomuksien ja tarkoitusten havaitsemista ja esille tuomista. Kyse on siitä kuinka tarkasti tutkija löytää nämä tulkinnat. Yleistämisellä tarkoitetaan tutkitun asian sisällä tapahtuvaa yleistystä. Miten hyvin tutkimuksen avulla voidaan ymmärtää muita samanlaisia kohteita. Sisäisellä validiteetilla onkin suurempi merkitys laadullisessa tutkimuksessa kuin ulkoisella. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 144.)

Sisäisen validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimusaineistosta löytyy tukea tutkimusaiheen tulkinnoille ja selityksille. Sisäinen validiteetti vaatii uskottavuutta ja luotettavuutta. Tutkimusaineiston tulee tarjota riittävästi erilaisia todisteita tulkintojen pohjaksi. Ulkoinen validiteetti kertoo miten

laajasti tutkimustuloksia voidaan yleistää. Sisällön validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksessa käytetyn mittarin kattavuutta ja laajuutta. Tutkimuksessa ei voida kysyä kaikkia aiheeseen liittyviä asioita ja siksi tutkijan täytyy valita mahdollisimman laajat ja kattavat kysymykset ja huolehtia että ne käsittelevät aihetta riittävän leveästi ja syvällisesti. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 136–137.) Tutkimustani ei voi yleistää muihin jopo-luokkiin pienen otannan takia. Tutkimukseni tarkoitus on kuvata tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia jopo-luokasta.

Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetin käsite voidaan korvata esimerkiksi käsitteillä luotettavuus, neutraalius, vahvistettavuus, johdonmukaisuus, sovellettavuus tai siirrettävyys. Laadullisen tutkimuksen ei tarvitse pyrkiä toistettavuuteen yleistämisen, vahvistamisen tai vertailun takia. On kuitenkin tärkeää, että laadullinen tutkimus on toistettavissa tutkijan aseman, informanttien, sosiaalisen tilanteen tai olosuhteiden, analyysirakenteen ja lähtökohtien sekä aineiston keräys- ja analyysimetodien suhteen. Laadullisen tutkimuksen reliabiliteettiin vaikuttaa tutkijan tarkkuus ja huolellisuus aineiston keräämisessä. Toisaalta kaksi tutkijaa saattaa samasta tilanteesta kerätä erilaiset aineistot ja molemmat vastaavat todellisuutta yhtä hyvin. Todellisuus on aina monikerroksellista. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 148–149.) Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusaineiston keräämisen ja analysoinnin tarkasti, jotta tutkimuksen toistaminen olisi mahdollista.

Rakenteellinen validiteetti on abstrakti käsite, joka eroaa aikaisemmin mainituista validiteeteista. Tutkijan tulee varmistaa, että hänen käyttämänsä käsitteet on rakennettu samalla tavoin kuin yleisesti on hyväksytty. Laadullisessa tutkimuksessa on huomioitava se, että käytetyt rakenteet ovat merkityksellisiä myös tutkittaville. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 138.)

Kirjallisuuteen tutustumalla olen pyrkinyt löytämään tutkimukseni kannalta oleelliset käsitteet. Uskon, että aikuisten haastatteluissa valitsemani käsitteet ovat sopivat. Oppilaiden haastatteluissa käsitteet eivät välttämättä ole toimivimmat. Saatan tutkia asiaa eri näkökulmasta kuin he ja siksi käsitteeni voivat olla heille vieraita.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei manipuloi tai vaikuta tutkittaviin tai ympäristöön, olosuhteisiin tai tapahtumiin. Tarkoituksena on saavuttaa luonnollinen tilanne, kuvaus heidän sosiaalisista tilanteista luonnollisessa ympäristössä tutkittavien omalla kielellä. Ympäristön validiteetti on tärkeä osa laadullista tutkimusta. Siihen liittyy kulttuurinen validiteetti. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 138–139.)

Käytännöllisin tapa lisätä haastatteluaineiston validiteettia on unohtaa omat ennakkoluulot ja – käsitykset. Ennakkoluulot voivat koskea haastattelua aineiston keräämismenetelmänä tai haastateltavia. Haastattelijan odotukset, asenteet ja ennakkoluulot sekä haastattelijan halu nähdä haastateltava omasta näkökulmastaan ovat yleisiä validiteettia heikentäviä seikkoja haastattelussa. Haastattelija saattaa ”kuulla” vain ne vastaukset, jotka sopivat hänen ennakkoolettamuksiinsa. Myös haastateltava saattaa ymmärtää asioita väärin. Haastattelija ja haastateltava tuovat mukanaan haastattelutilanteeseen tiedostamattaan aikaisemmat kokemuksensa sekä ominaisuutensa, kuten esimerkiksi sukupuoli, rotu, ikä ja uskonto. Jos taustat eroavat paljon, saattaa väärinkäsityksiä syntyä siitä syystä. Neutraali haastattelu on pelkkä haavekuva. (Cohen, Manion & Morrison 2007,150.)

Oma ennakkooletukseni mukaan jopo-nuoret ovat samalaisia peruskoululaisia kuin muutkin, mutta heitä ei kiinnosta pulpetissa istuminen ja kirjojen

lukeminen. Usein jopo-nuoriin liitetään syrjäytyminen ja koulupudokkuus. Pohjolan (2001, 189) mukaan syrjäytyminen on käsite, jonka määrittelemisen on ongelmallista. Käsitettä käytetään sekä yleistävän keveästi että moraalista paheksuntaa sisältäen. Joka tapauksessa syrjäytymisellä on käsitteenä leimaava luonne. Syrjäytynyt kuvataan erilaiseksi ja yhteiskunnan normeja välttäväksi ihmiseksi. Nuoret ymmärretään helposti yhtenäisenä joukkona, jota voidaan luonnehtia yhteisillä määreillä. Tämä yleistävä kuva muodostuu epäluottamusta tuottavan ongelmakielen kautta. (Pohjola 2001, 187, 189.) Haluan nähdä jopo-luokat toiminnallisempina opetusmuotona kuin perusopetus yleensä on. Joukossa on varmasti syrjäytymisriskin omaavia nuoria, mutta myös nuoria, jotka eivät ole putoamassa yhteiskunnan ulkopuolelle. Nämä ennakoajatukseni ohjaavat varmasti haastattelutilannetta ja aineiston analysointia. Pyrin kuitenkin tiedostamaan ne ja välttämään niiden vaikutusta.

Hyvin strukturoitu haastattelu lisää reliabiliteettia. Tällöin kaikilta haastateltavilta kysytään samat kysymykset samassa järjestyksessä. Kysymysten kontrollointi ei kuitenkaan tarkoita koko haastattelun kontrollointia. Oikeat sanavalinnat ovat erityisen tärkeitä asenteita mittaavissa kysymyksissä. Tosiasioita kysyttäessä sanavalinnat eivät ole yhtä merkityksellisiä. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 150–151.) Loin haastattelutilanteisiin tietyn struktuurin, jota noudatin kaikissa haastatteluissa. Poikkesin siitä vain haastateltavan aloitteesta tai kysyäkseni lisää. Struktuurin avulla yritin ehkäistä kokemattomana tutkijana mahdollisesti tekemiäni virheitä.

8. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tarkastelen tuloksia tutkimustehtävien mukaisessa järjestyksessä. Esittelen jokaisessa alaluvussa sekä oppilaiden että opettajien haastatteluissa esiin tuomia näkemyksiä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia näkemyksiä oppilailla ja opettajilla on joustavasta perusopetuksesta. Tutkimuksessa keskitytään jopon ja muiden luokkien välisiin eroihin, jopon tarjoamaan tukeen, oppilaiden motivaatioon ja pystyvyyteen.

Oppilaiden ja opettajien käsityksiä jopo-toiminnasta.

- Miten jopo eroaa tavallisesta perusopetuksesta?
- Millaisia tukea jopo-luokka tarjoaa?
- Miksi ja miten oppilaat hakeutuvat jopoon?
- Millainen on jopo-oppilaiden motivaatio koulunkäyntiin ja käsitys pystyvyydestään?

8.1 Miten jopo eroaa tavallisista luokista?

Opettajat ja oppilaat vertasivat haastatteluissa jopoa ns. tavallisiin luokkiin, joissa suurin osa peruskoululaisista opiskelee. Tämä kävi ilmi haastateltavien puhuessa ”yläkerrasta” (jossa koulun muut luokat sijaitsevat) tai osoittaessa ja nyökätessä pääkoulun suuntaan puhuttaessa eroista aikaisempaan. Joidenkin jopo-oppilaiden taustalla on pienluokkia ja erityisopetusta.

Oppilaiden mukaan suurimmat erot aikaisemman luokan ja jopon välillä liittyivät muihin oppilaisiin, opettajaan, opetukseen ja saatuun tukeen. Näiden lisäksi oppilaat mainitsivat luokan ulkopuoliset oppimisympäristöt, materiaalit

ja välineet. Erään oppilaan mielestä jopossa mikään ei ollut samanlaista kuin hänen aikaisemmissa luokissaan. Opettajien mielestä suurimmat erot liittyivät opetuksen joustavuuteen ja henkilökohtaisuuteen sekä turvallisuuteen, joka muodostuu säännöistä, tuttuudesta ja aikuisten määrästä.

8.1.1 Erot opetuksessa ja ilmapiirissä

Jopo-opetusta kuvattiin yhtä aikaa sekä erilaiseksi että samanlaiseksi kuin muilla luokilla. Monet oppilaat sanoivat tekevänsä koulussa ihan ”perinteisiä juttuja”, mutta samaan aikaan opetusta saatettiin kuvata erilaiseksi:

Melko samanlaista kuin vanhassakin luokassa, mutta jotain pikkueroja. Täällä on vaan erilaista kuin normaali luokissa. (Oppiminen) melkein samanlaista kuin tuollakin.

Yllä oleva lainaus kuvaa ehkä tätä ristiriitaa. Oppilaat tarkoittivat luultavasti perinteisillä jutuilla kirjojen lukemista, työkirjatehtävien ja monisteiden tekemistä sekä opettajan antamaa opetusta. Erilaisena kuvattiin esimerkiksi joustavaa opiskelutahtia ja -järjestystä. Opiskelua kuvattiin helpoksi, mutta helppouden perusteleminen oli vaikeaa. Ylipäättänsä monien mielipiteiden perusteleminen oli nuorille haastavaa, kuten seuraavasta sitaatista ilmenee.

Täällä on paljon helpompi opiskella jostain syystä.

Muihin oppilaisiin liittyvinä eroina oppilaat mainitsivat pienen luokkakoon ja tiiviimmän luokkahengen. Oppilaat kuvasivat suhteiden muihin oppilaisiin parantuneen. Tähän saattoi olla syynä luokan pieni koko ja koulun ulkopuolinen toiminta, kuten leirikoulut. Oppilaat kuvasivat asiaa seuraavasti:

*Tääl autetaan toisia.
Pieni luokka niin kaikki on jotenkin yhtä.*

Luokan ilmapiiriä kuvattiin rennommaksi ja hauskemaksi kuin aikaisemmillä luokilla. Yhteistä tekemistä luokan kesken oli tavallista luokkaa enemmän.

Oppilaat kertoivat pelaavansa välillä Unoa, käyvän kävelyllä ja juovansa kahvia. Ilmeisesti nämä vapaamuotoiset hetket tiivistivät luokkaa. Myös opettajat kertoivat hyvän luokkahengen olevan tyypillistä jopo-luokille. Sekä oppilaiden että opettajien vastauksissa korostui vuorovaikutus ryhmän sisällä ja hyvä ryhmähenki.

Opettajatkin puhuivat jopo-opetuksesta ristiriitaisesti. Jopoa kuvattiin yhtä aikaa helpoksi ja mukavaksi sekä vaativaksi ja tiukaksi. Pieni luokka ja vaihtelevat menetelmät tekivät jopo-opetuksesta mukavan ja hauskan, mutta samaan aikaan oppilaat joutuivat kohtaamaan enemmän koulun ulkopuolisia tilanteita, jotka voivat olla haasteellisia oppilaille. Kaikki oppilaat eivät olleet opettajien mukaan halukkaita lähtemään leirikouluihin tai retkille koulun ulkopuolelle:

Erittäin vaativa, koska me vaaditaan oppilaita kohtaamaan paljon erilaisia ihmisiä ja tilanteita, ja osallistumaan erilaisiin projekteihin.

Opettajat pohtivat onko jopo-opetus yleis- vai erityisopetusta. Jopo-luokan toimintaa ohjaa yleisopetuksen opetussuunnitelma ja siltä osin se on yleisopetusta. Kaikille oppilaille tehtiin kuitenkin oma oppimissuunnitelma, joka voidaan tulkita tehostettuun tukeen viittaavaksi. Eräs opettajista puhui oppilaiden saavan tehostettua tukea, koska oppisisältöjä jouduttiin valikoimaan työssäoppimisen lyhentäessä luokassa tapahtuvaan oppimiseen käytettävää aikaa.

Oppilaat kokivat paremman työrauhan luokassa selvänä erona aikaisempaan. Työrauha liitettiin yleensä pienen luokkakokoon. Eräs oppilas kuvaa työrauhaa näin:

Täällä on hiljaista, eikä kukaan häslää.

Melkein kaikki oppilaat mainitsivat opetukseen liittyvänä erona kokeet. Kokeita oli vähemmän ja niihin sai tehdä muistiinpanot avuksi. Eroksi mainittiin kokeista nykyään saatavat paremmat numerot. Läksyjä jopo-luokilla ei anneta. Siitä oppilaat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä. Moni totesi läksyjen jäävän kuitenkin tekemättä, joten on hyvä, ettei niitä ole. Ainoastaan yksi haastateltavista kyseenalaisti tämän käytännön:

Mä oon tullut laiskemmaksi, kun ei ole läksyjä.

Oppilaat tiesivät läksyttömyyden johtavan suurempaan työmäärään koulussa, mutta pitivät sitä hyvänä käytäntönä.

Pitää tehdä enemmän tehtäviä kuin muissa luokissa.

Opettajat kertoivat luokan säännöistä, joita pidettiin tiukkoina. Tärkeänä muutoksena aikaisempaan opettajat mainitsivat luvattomien poissaolojen loppumisen tai ainakin vähenemisen. Oppilaat kävivät päivittäin koulussa. Jos oppilasta ei aamulla näkynyt, otettiin oppilaaseen ja vanhempiin heti yhteyttä. Tiivis yhteistyö vanhempien kanssa tuki oppilaan koulunkäyntiä. Oppilaiden tekemisiä valvottiin muutenkin tarkasti. Opettajat kuvasivat, ettei jopo-luokkaan voi kadota, kuten isommassa luokassa saattoi käydä. Jatkuva valvonta voi tuntua oppilaista toisinaan raskaalta. Luokassa oli vähintään kaksi aikuista ja se mahdollisti sekä avunsaannin että tiukemman valvonnan. Oppilaat tiesivät, että aikuiset tekivät yhteistyötä ja pyrkivät pitämään säännöistä kiinni. Myös muihin oppilaan yhteistyökumppaneihin oltiin yhteydessä.

Nuori tietää, et noi aikuiset jotka mun ympärillä on niin ne tietää kaikki mun tän hetkisestä tilanteesta.

Oppilaidenkin mukaan jopo-luokilla oli tiukat säännöt ja sääntöjen noudattamista valvottiin:

Niin sanotusti tiukempi kuri.

Erilaiset käytännönjärjestelyt jopo-opetuksessa mainittiin eroina monta kertaa. Koulupäivät olivat lyhyempiä ja välitunteja oli vähemmän. Opetusta oppilaille on saman verran kuin muillakin koululaisilla, mutta erilainen tuntien rytmittäminen ilmeisesti tuo oppilaille kuvan lyhyemmistä koulupäivistä.

8.1.2 Yksilöllisyys ja joustavuus

Opetuksen yksilöllisyys nousi tärkeäksi jopo-luokkia ja muita luokkia erottavaksi tekijäksi. Yksilöllisyydellä oppilaat tarkoittivat etenemistä ja -järjestystä sekä yksilöllistä opetusta. Opettaja selitti opittavia asioita oppilaalle niin kauan, että hän ymmärsi asian. Tämän oppilaat kokivat tärkeäksi:

Opettaja tulee neuvoa jos ei ymmärrä ja se ei lähde siitä niinku jotkut opettajat tekee tuolla normiluokilla.

Oppilas ei voi jäädä jälkeen, koska opetus eteni hänen mukaansa. Opetusta räätälöitiin henkilökohtaisesti ja eriyttämistä tapahtui monin tavoin. Aikaisemmin jääneet opilliset aukot huomioitiin opetusta suunniteltaessa. Opettajat valmistivat itse sopivaa materiaalia oppilaille ja opetus oli toiminnallisempaa kuin muilla luokilla.

*Kun normiluokan kanssa nopeella vauhdilla kaikki aineet, niin täällä mennään oman vauhdin mukaan.
Huomioidaan jokaisen tarpeet.*

Opettajat mainitsivat myös joustavuuden, jonka tulkitsin opettajan vastauksissa olevan lähellä yksilöllisyyden käsitettä. Opetusta tarjottiin joustavasti ja yksilöllisesti oppilaan mukaan. Oppilas pystyi itse vaikuttamaan opiskeluunsa. Joustavuus ei kuitenkaan tarkoita täydellistä valinnanvapautta, kuten seuraavasta lainauksesta ilmenee:

Et vaikka tää on joustava niin ei täällä voi kaikkea valita. Kyllä me mennään ne asiat ja asiat voidaan tuoda esille eri tavalla, mutta tää ei ole mikään valintatalo.

Toisaalta opettajat pyrkivät vastuuttamaan nuoria. Oppilaan oman työn osuutta ja siitä vastaamista korostettiin. Joissakin luokissa oli käytössä viikkotavoitteet, jotka toivat yksilöllisyyttä ja joustavuutta luokan toimintaan, mutta myös vastuuttivat oppilaan huolehtimaan tavoitteiden täyttymisestä.

8.1.3 Vuorovaikutus ja oppilaiden henkilökohtainen kasvu

Opettajan persoona ja toiminta oli oppilaiden mukaan oleellinen ero muihin luokkiin. Opettajan koettiin kohtaavan oppilaat yksilöinä. Opettaja huolehtii työrauhasta ja järjestyksestä luokassa. Opettajia kuvattiin kivoiksi, löysemmiksi tai tiukemmiksi kuin aikaisemmissa luokissa.

Jotkut oppilaat kokivat saman opettajan läsnäolon melkein jokaisella tunnilla turvallisen ja opiskelua helpottavana asiana. Toisaalta osa oppilaista kertoi saman opettajan alkavan ärsyttää. Jotkut oppilaat kertoivat ”opettaja-allergiastaan” ja he kuvasivat olleensa aina opettajien kanssa napit vastakkain.

En tykkää yleensäkkään opettajista, ei tää ope poikkea muista. Mulla on ollut aina sukset ristissä opettajien kanssa, aika pahastikin.

Muutama oppilas mainitsi jopo-luokalla tapahtuneen oman henkilökohtaisen kasvun. He olivat havahtuneet aikaisempaan rooliinsa luokassa. He jopa säällittelivät opettajia, jotka olivat aikaisemmin opettaneet heitä. Oppilaat ajattelivat, ettei entinen luokka enää tuntisi heitä, jos he palaisivat sinne. Eräs oppilas kuvasi aikaisempaa rooliaan näin:

Mulla oli oma rooli, et olin minä aika pelle.

Oppilaat eivät osanneet selittää mistä muutos johtuu. Yksi oppilas epäili, että se johtuu tiukasta opettajasta.

Opettajat pyrkivät panostamaan arjen taitojen lisääntymiseen ja oppilaan henkilökohtaisen kasvun tukemiseen. Oppilas pyrittiin kohtaamaan

kokonaisvaltaisesti henkilökohtaisella tasolla ja keskustelemaan myös yksityisasioista. Opettajat kysyivät vapaa-ajanvietosta ja ohjasivat siinä. Kaikki oppilaat eivät siitä pitäneet. Opettajat kokivat oppilaiden luottamuksen kasvavan vähitellen ja sitä kautta oppilaat avautuivat asioistaan enemmän. Tämä koettiin tärkeäksi sekä oppilaan oman hyvinvoinnin että opiskelun kannalta. Opettajat kokivat tuntevansa oppilaat hyvin, koska jopo-opettaja opetti oppilaita paljon ja koulupäivät sisälsivät monenlaisia vapaamuotoisempia hetkiä, kuten kahvinjuontia. Opettajat näkivät itsellään opettajan roolin lisäksi muitakin rooleja:

Mä oon joillekin isä tai isänkorvike.

8.1.5. Erot oppimisympäristöissä

Oppilaat mainitsivat koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt erona aiempaan koulunkäyntiin. Erilaiset retket, sekä spontaanit kävelyretket että suunnitellut opintoretket, mainittiin erona. Päiväretkistä myös pääsääntöisesti pidettiin.

Työssäoppimisjaksot olivat selvä ero muuhun perusopetukseen. Työpäiviin oltiin tyytyväisiä. Joissakin työpaikoissa oli viihdytty paremmin kuin toisissa, mutta perusvire oli myönteinen. Oppilaat olivat löytäneet itselleen kiinnostavia työpaikkoja ja työ koettiin mielekkääksi. Työpäivät olivat selventäneet joidenkin oppilaiden jatko-opintosuunnitelmia.

Oppilaat mainitsivat myös muita koulun ulkopuolella saatuja kokemuksia, kuten ravintolassa ruokailun ja värikuulasodan, erona aikaisempiin koulukokemuksiinsa.

Käydään enemmän jossain kuin normiluokkalaiset.

Erona aikaisempiin oppimisympäristöihin oppilaat mainitsevat luokkien varustelun. Luokista, ainakin osasta, löytyi mm. televisio, tietokone, pelikone ja

kahvinkeitin. Oppilailta oli mahdollisuus käyttää nojatuoleja ja pehmusteita. Tämä mahdollisuus kuvanee ehkä yksilöllistä suhtautumista oppilaisiin.

8.2 Millaista tukea jopossa saa?

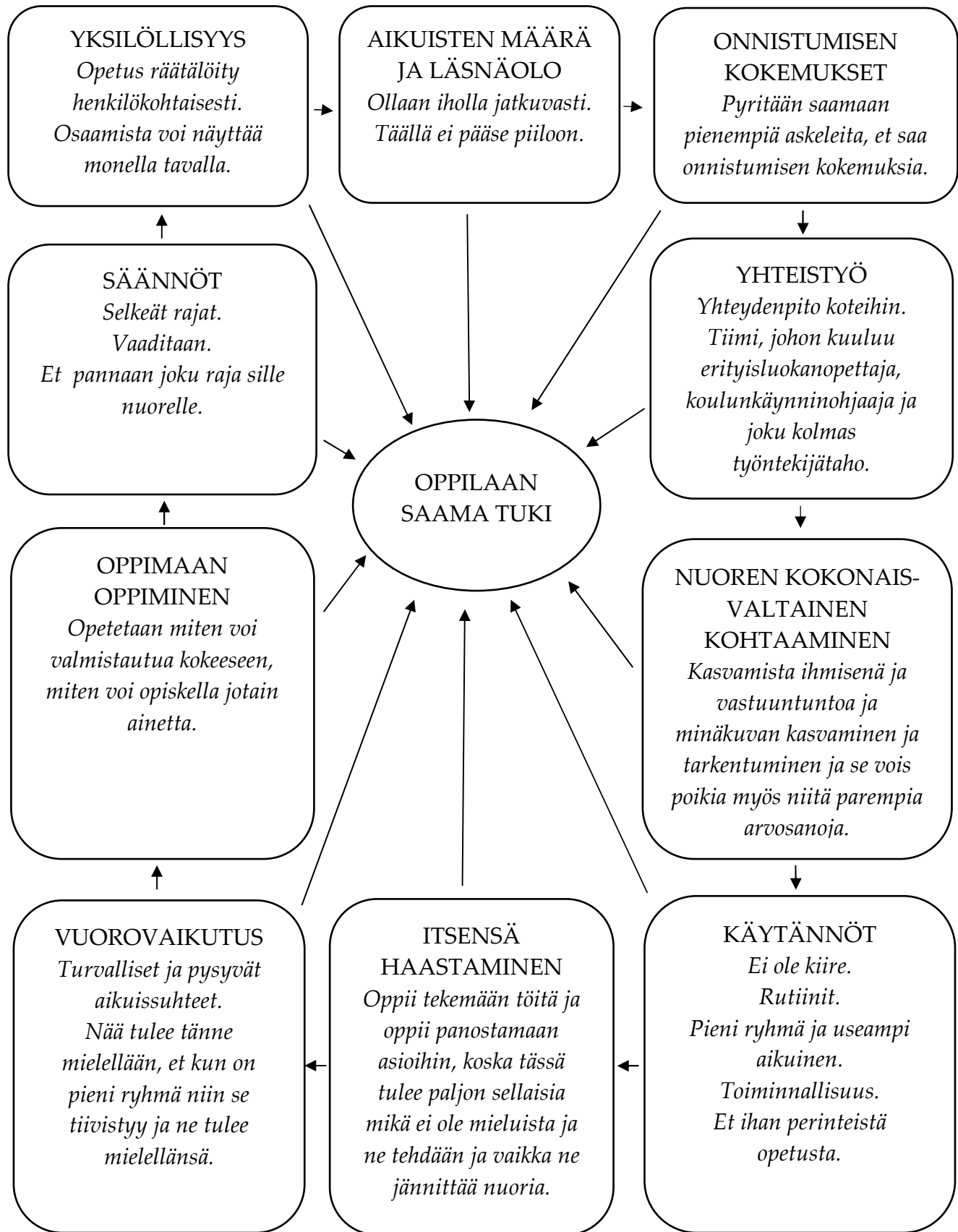
En kysynyt oppilailta suoraan jopossa saadusta tuesta, koska en halunnut asettaa ennakko-oletusta jopo-oppilaiden tarvitsevan ylimääräistä tukea. Oppilaat kokivat kuitenkin saavansa monenlaista tukea jopossa. Saatu tuki koettiin samoiksi asioiksi, jotka erottivat jopon aikaisemmista luokista. Se, mikä tuki oppilasta jopossa, oli myös erona aikaisempaan. Kun kysyin ensin mikä jopossa on erilaista kuin aikaisemmilla luokilla ja sen jälkeen mikä on hyvää jopossa, sain seuraavanlaisia vastauksia:

Sitä mitä mä just sanoin.

Tästä syystä en mainitse oppilaiden vastauksia uudestaan tässä kappaleessa. Tulkitsin oppilaiden kokemuksen jopon hyvistä puolista tarkoittavan myös heidän saamaansa apua ja tukea koulussa. Tein tällaisen tulkinnan, koska jopon hyviksi puoliksi mainittiin oppilasta tukevia asioita, kuten edellisen lainauksen sanonut oppilas asiaa kuvaa:

Vähän oppilaita, on työrauha, opettajat auttaa hyvin ja avustajat.

Opettajien mukaan oppilaan saama tuki oli hyvin moninaista, eikä mitään yksittäistä keinoa voinut nostaa erityisesti esiin. Oppilas kohdattiin kokonaisvaltaisesti ja koulunkäynnin tukemisen lisäksi esimerkiksi vapaa-ajanongelmista keskusteltiin. Opettajien mukaan oppimista haittasivat monesti nimenomaan vapaa-ajan tapahtumat. Olen kuvannut seuraavassa kuviossa opettajien esiin nostamia tukimuotoja. Nuolilla kuvaan sitä kuinka tukimuodot vaikuttavat toisiinsa. Opettajien mukaan tukimuotoja ei voinut asettaa tärkeysjärjestykseen. Jonkun oppilaan kohdalla joku tukimuodoista korostui ja toisen oppilaan kohdalla joku toinen.



KUVIO 3. Oppilaan saama tuki opettajien näkökulmasta

8.3 Miksi ja miten oppilaat hakeutuvat jopo-luokalle?

Oppilaat olivat siirtyneet jopo-luokalle yleisopetuksen luokilta, pienryhmistä ja erityisluokilta. Monet oppilaat kuvasivat vaikeuksia keskittyä suuressa luokassa. Oppilailla oli ollut käyttäytymisen ongelmia, lintsuamista ja läksyt olivat jääneet tekemättä. Oppilasta saattoi ahdistaa isossa luokassa tai hän koki kiusaamista. Vain yksi oppilas kertoi erityisvaikeudestaan, joka johti yhtenä tekijänä jopo-luokalle siirtymiseen. Siirtojen taustalla oli sairastumisia ja vaikeuksia tulla toimeen oppilaiden ja opettajien kanssa. Muutama oppilas siirtyi jopoon luokallejäännin yhteydessä. Oppilaat kuvasivat siirtymisen syitä näin:

*Jäin luokalla ja tää tuntu paremmalta vaihtoehdolta.
Koulu meni huonosti ja kuulin, että täällä voi parantaa numeroita. Mä myöhästyin melkein joka päivä, mä lintsasin, en tehnyt läksyjä, kokeita mä tein viisi minuuttia ja kävin sitten nukkumaan. Kuuntelin musiikkia, en mä keskittynyt ollenkaan.*

Kaikki oppilaat eivät tieneet miksi olivat jopo-luokalla. On myös mahdollista, etteivät he halunneet sitä tutkimuksessa kertoa. Yksi oppilas mainitsi siirtyneensä jopolle lyhyiden ja helpompien koulupäivien takia.

Opettajien mukaan syyt jopolle siirtymiseen olivat hyvin moninaiset. Taustalla oli oppimisvaikeuksia, alisuoriutumista, vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa tai isossa ryhmässä opiskelemisessä:

Löytyy joku selittävä tekijä, mikä on tavallaan tökännyt sellaiseen huonompaan koulukierteeseen.

Yhtenä syynä jopolle siirtymiseen oli opettajien mukaan ”järkiintyminen” eli oppilas tajuaa, että peruskoulu loppuu kohta ja päättötodistus on saamatta, eikä ole mitään tulevaisuudensuunnitelmaa:

Tietynlainen uho häviää ja uhmakkuus ja ymmärretään että tää homma päättyy tähän ja mulla ei ole minkäänlaista paperia, mitä tän jälkeen.

Oppilaita ei ollut jostakin syystä kiinnostanut koulunkäynti ja poissaoloja oli kertynyt paljon. Oppilas oli kokenut, ettei hänestä pidetä koulussa eikä hän opi mitään, koska etenemisvauhti oli hänelle liian kova. Tämä johti helposti poissaolojen lisääntymiseen ja huonoon koulumenestykseen.

Suurin osa oppilaista oli ollut halukas vaihtamaan luokkaa, mutta haastateltavien joukossa oli oppilaita, jotka kokivat jopo-siirron rangaistuksena tai kokivat tullessa huijatuksi jopolle.

En tiedä miksi tulin, mä jouduin tänne. Sain rangaistuksen jopolle.

Kolme oppilasta oli itse ehdottanut siirtymistä jopolle ja muille oppilaille useimmiten luokanvalvoja oli ehdottanut jopoa. Myös kuraattori, sosiaalityöntekijä, opinto-ohjaaja, jopo-opettaja, kouluohjaaja ja rehtori mainittiin jopo-siirron aloitteentekijöiksi. Opettajien mukaan ajatus jopolle siirtymisestä lähtee liikkeelle usein luokanvalvojalta tai oppilashuoltoryhmästä. Edellä mainittujen lisäksi vanhemmat saattoivat olla aloitteellisia asiassa. Jos koulussa on jopo-luokka, on se oppilaille tuttu ja sinne on helpompi hakeutua. Oppilaiden suhtautuminen ehdotukseen vaihteli. Suurin osa ajatteli, että voi mennä kokeilemaan ja on ihan sama missä koulua käy.

Muutama oppilas kertoi aluksi vastustaneensa ajatusta, mutta suostuneensa asiaan kuitenkin. Vain yksi oppilas kuvasi pelänneensä jopo-luokan huonontavan mahdollisuuksia tulevaisuudessa:

Opettajat ehdotti siirtymistä jopolle. Itse ajattelin et tulee enemmän ongelmii ja vaikee löytää työpaikka, kun papereissa lukee, et on ollut erityisopetuksessa.

Oppilaiden mukaan vanhemmilla tämä ajatus oli yleisempi:

Äiti ei aluksi tykännyt, et se aatteli et tää on erityisluokka, mutta sit se aatteli et se on mun elämää ja mulle parempi, et eihän tästä kuitenkaan tule mitään. Nyt äiti on ihan innoissaan

Suurin osa vanhemmista ajatteli kuitenkin siirtymisen jopo-luokalle olevan hyvä ratkaisu ja tukevan oppilaan koulunkäyntiä. Muutamilla vanhemmilla ei ollut mielipidettä luokan vaihtoon.

Opettajien suurin huoli oppilasvalinnoissa liittyi sopivien oppilaiden valikoitumiseen jopo-luokalle. Oppilaan tuli olla ”jopo-kuntoinen”, jolla opettajat tarkoittivat oppilasta, jolla oli riittävät sosiaaliset taidot erityisesti koulun ulkopuoliseen opiskeluun. Jopo-oppilaalla tuli olla kyky omatoimiseen työskentelyyn, koska yhdysluokassa oppilaat tekivät eri asioita ja oppilaan tuli kyetä keskittymään ja etenemään omassa tehtävässään. Jopo-oppilaan tulisi hyötyä toiminnallisuudesta ja koulun ulkopuolisista oppimisympäristöistä. Jopo-luokka ei ole tarkoitettu käyttäytymisongelmaisille tai sopeutumattomille nuorille:

Työpaikkaopiskelu ei sovi kaikille, psyykkisesti tai muilta valmiuksiltaan tai elämäntilanteiltaan niin huonosti voivia nuoria ja kokevat turvattomuutta, eikä voi missään nimessä ajatellakaan et laitettas heitä työelämään, kun heillä on jo tässä koulutiloissakin jo sellaista tää oleminen et ei oikein tiedä et miten olla.

Jopo-luokkaa ei suositeltu myöskään seitsemäsluokkalaisille, vaan heidät nähtiin liian nuorina jopo-toimintaan. Parhaiten se opettajien mukaan sopi yhdeksäsluokkalaisille. Jopoa pidettiin hyödyllisenä alisuoriutujille, jotka jäivät vähälle huomiolle suurissa luokissa.

Oppilasvalinnan haasteet johtivat opettajien mukaan paljolti siitä, että erityisopetuksen pienluokkia oli purettu, eikä oppilaalle pystytty tarjoamaan muuta luokkaa. Ongelmana oli lisäksi se, etteivät oppilaat ja heidän

vanhempansa tienneet riittävästi mistä jopo-toiminnassa oli kyse ja näin ollen he eivät tienneet mihin sitoutuvat. Ideaalitilanne olisi se, että oppilas olisi itse halukas siirtymään jopo-luokkaan ja sitoutuisi toimintaan:

Kuinka paljon sitä nuorta kuunnellaan oikeasti, hakeutuuko ne oppilaat, sehän olis ihanteellista, että ne oppilaat itse hakeutusi.

Tutkimushaastattelut tehtiin kahdessa eri kunnassa, joissa oli erilainen tapa hakeutua jopo-luokille. Kuitenkin ongelmat tuntuivat olevan yhteiset. Molemmissa kunnissa oppilaat tekivät hakemukset jopoon, mutta sen jälkeen hakuprosessi oli erilainen. Toisessa kunnassa päätökset teki kaupungin kouluvirasto ja toisessa jopo-opettaja haastatteli hakijoita.

Oppilaiden ennakkotiedot jopo-luokasta vaihtelivat paljon. Joillakin oppilailla oli kavereita tai isompia sisaruksia jopolla ja sitä kautta he tiesivät jotakin joposta. Toisaalta muutama oppilas ei tiennyt mitään jopoon tullessaan. Ennako-odotukset kuitenkin vaihtelivat. Joillakin oppilailla oli mielikuva joposta levottomana ryhmänä ja muutama oppilas odotti, että jopossa oli helpompaa ja sai juoda kahvia. Melko yleisesti jopon ajateltiin olevan rennompaa ja useimmat tiesivät, ettei siellä tule läksyjä. Alla on erään oppilaan ennakkotiedot:

Mulla oli kavereita jopossa. Mä tiesin, et täällä on rauhallisempaa ja opetetaan eri tavalla, et niinku yksittäin, et isossa luokassa se opettaja ei pysty niinku yhtä opettaa, et tulee siihen neuvomaan koko ajan.

8.4 Jopo-oppilaan motivaatio koulunkäyntiin

Motivaatio voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen. Sisäisestä motivaatiosta kertoo oppilaan sitoutuminen asiaan sen itsensä takia. Oppilas innostuu, nauttii ja kiinnostuu oppimisesta oppimisen takia. Ulkoinen motivaatio näkyy oppilaan

tapana opiskella vain välttääkseen rangaistukset, saadakseen palkkion tai vastatakseen erilaisiin vaatimuksiin. Oppilas saattaa itse painostaa itseään opiskelemaan esimerkiksi syyllisyyden, häpeän, kunnioituksen tai minän vahvistamisen takia. Ulkoinen motivaatio voi olla siis myös oppilaan itsensä luoma. (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens 2009, 672.) Oppilailta ei kysytty suoraan motivaatiosta ja siksi suoria viittauksia omaan motivaatioon on vain vähän. Joitakin mainintoja kuitenkin on:

*Mä oon itte motivoitunut
Pitää saada jonkunlainen todistus ja päästä jatko-opintoihin, siitä se motivaatio tulee.*

Oppilaat mainitsivat opettajan suhtautumisen luokkaan ja oppilaisiin yksilöinä tärkeäksi motivaation kannalta. Useampi oppilas kertoi opettajan kannustuksen, rohkaisun ja jopa pienen painostuksen auttavan eteenpäin:

Opettaja yrittää saada sut tekemään parhaan mukaan. Se toimii, kannustaa ja saa tekemän. Kokeessakin se on koko ajan siinä, et jankkaa et mites se nyt oli, se kannustaa siinä.

Moni oppilas kertoi, että aiemmin isossa luokassa saattoi kadota oppilasjoukkoon, niin ettei opettaja huomannut osaamattomuutta tai tekemättömyyttä. Jopossa tämä ei ollut mahdollista ja oppilaat puhuivat siitä ristiriitaisesti. Toisaalta pienessä ryhmässä sai yksilöllistä opetusta ja huomiota, mutta toisaalta jatkuva valvonta ja vaatimukset kyllästyttivät. Vaikka kritiikkiä esiintyi, sanoivat oppilaat usein yhteenvetona, että onhan se hyvä, että vaaditaan. Heillä oli kokemusta siitä, miten vähän opettajalla on aikaa opettaa yksilöllisesti isossa luokassa ja asiat pitäisi oppia nopeasti. Useampi oppilas kuvasi sitä, kuinka hän aiemmin putosi opetuksen vauhdista ja keskittyi sen jälkeen kuuntelemaan musiikkia tai pelaamaan kännykällä.

Opettajien mukaan oppilaiden motivaatio oli hyvin vaihteleva. Se saattoi vaihdella eri oppiaineissa. Esimerkiksi matematiikka ja ruotsi koettiin usein turhiksi aineiksi, joiden opiskeluun ei motivaatiota löydy. Jos oppilas oli tullut jopoon vastahakoisesti, oli motivaation löytyminen hankalaa:

Nuorethan ei valikoidu pelkästään omasta tahdostaan tänne meille tai mielenkiinnosta.

Oppilasta saattoi kiinnostaa koulun ulkopuolinen toiminta koulua enemmän ja motivaatiota opiskeluun ei löytynyt. Oppilaalle saattoi riittää kokeen läpäiseminen, eikä arvosanoilla ole merkitystä. Eräs opettaja kommentoi asiaa näin:

Mitä välii, tää on ihan fine.

Monet oppilaat kuvasivat motivaation löytyneen jopo-luokalla, koska siellä oli erilainen tapa työskennellä. Motivaatiota ruokki mahdollisuus vaikuttaa oppimiseen ja opiskeluun. Joissakin luokissa oppilailla oli viikkotavoitteet, jotka pitää saavuttaa viikon aikana. Oppilas saattoi kuitenkin itse valita suoritusjärjestyksen ja vaikuttaa koulupäivän kulkuun. Motivaatio levisi luokassa, kun useimmat oppilaat pyrkivät hoitamaan tehtävänsä hyvin. Oppilaiden saama palaute onnistumisesta muodosti positiivisen noidankehän. Kun sai palautetta onnistumisesta, halusi yrittää myös ensi kerralla.

Muutamit oppilaat tiedostivat sisäisen motivaation merkityksen oppimiselle. Kun asiat kiinnostivat, niitä halusi opiskella:

Mä sisäistän ne asiat, jotka on kiinnostavia.

Oppilaat tiedostivat olevansa itse vastuussa opiskelustaan. Useampi oppilas puhui joposta mahdollisuutena, joka tulisi käyttää hyvin:

Meidänkin luokalle on tullut näitä väliaikaisia oppilaita, jotka on saanut mahdollisuuden nostaa numeroita, nyt voit tehdä oikeasti elämällesi

muutoksen, mutta ne on heittänyt sen pois... Se riippuu oppilasta itsestään.

Opettajien mukaan osa oppilaista löysi motivaation viimeistään peruskoulun päättymisen lähestyessä. Oppilas ymmärsi, ettei huonolla todistuksella pääse jatko-opintoihin:

Aika moni on tajunnut ittekin sen tilanteensa, et tulee sellaine herääminen, et kasiluokalla et jotain tarttis tehdä.

Oppilasta alkoi kiinnostaa jatko-opintojen kannalta tärkeät oppiaineet. Jos oppilas löysi itseään kiinnostavan jatko-opiskelupaikan, saattoi sisäinen motivaatio opiskella lisääntyä huomattavasti. Jopo-oppilaiden sisäistä motivaatiota opettajat pitivät kuitenkin vähäisenä ja harvinaisena.

Ulkoinen motivaatio näyttäytyi vahvana oppilaiden keskuudessa. Melkein kaikki oppilaat puhuivat numeroiden ja keskiarvon nostamisesta ja paremman jatko-opiskelupaikan hankkimisesta. Opiskelun arvo määrittyi jatkosuunnitelmien mukaan:

*Et sais nostettua keskiarvon, et pääsee haluamansa paikkaan.
Saan päättötodistuksen.
(Oppimisella) sen verran paljon merkitystä, että mä pääsen täältä joskus poiskin.*

Ulkoista motivaatiota oppilaille loi luokan säännöt ja opettajan valvonta. Saavutetuista eduista ei haluttu luopua ja siksi tehtäviä tehtiin. Oppilaiden vastauksissa nousi esiin sekä rangaistuksen pelkoa että palkkion tavoittelua.

*Et jos ei tee kunnolla, niin sit lähtee edut ja se ei oo kivaa.
En mä mistään tykkää, mutta kaikkihan ne (tehtävät) pitää tehdä.*

Vain harvat oppilaat puhuivat vanhempien suhtautumisesta opiskeluun. Muutamat mainitsivat, että vanhemmat olivat iloinneet oppilaan hyvistä numeroista ja keskiarvon nousemisesta. Minulle jäi tunne, ettei se kuitenkaan luonut ulkoista motivaatiota oppilaille. Oppilaat olivat iloisia vanhempiensa

reaktioista, mutta luulen, ettei vanhempien miellyttäminen ollut kuitenkaan opiskelun taustalla.

Myös opettajien mukaan oppilaiden ulkoinen motivaatio oli sisäistä huomattavasti vahvempaa. Usein ulkoista motivaatiota lisäsi halu päästä koulusta pois tai opettajan asettamat vaatimukset. Jotkut opettajat kyseenalaistivatkin onko se motivaatiota, jos he vaativat ja vahtivat suorituksia:

Viimeinen motivaatio kyllä siinä kohdassa, kun tää on nyt vaan tehtävä tai tää homma on ensi syksynä uudestaan vastassa.

Ulkoinen motivaatio saattoi löytyä kavereiden myötä. Jopo-luokan hyvä ryhmähenki lisäsi motivaatiota koulunkäyntiin ja opiskeluun. Halu opiskella vanhojen kavereiden kanssa esimerkiksi valinnaisaineissa saattoi lisätä motivaatiota:

Taito- ja taideaineissa se motivaatio löytyy ehkä helpommin. Ne koetaan tärkeiksi ja ehkä niissä ollaan isoissa ryhmissä omien kavereiden kanssa.

8.5 Jopo-oppilaiden käsitys pystyvyydestä

Akateemisia saavutuksia ennustaa oppilaan minäkäsitys, johon lasketaan kuuluvaksi myös pystyyden tunne. Sillä tarkoitetaan yksilön uskoa kykyihinsä selviytyä tehtävästä. (Stankov, ym 2012, 749.) Oppilaat eivät suoraan puhu pystyvyydestään, mutta siitä on löydettävissä viitteitä heidän vastauksissaan. Kukaan haastateltavista oppilaista ei tuo esiin, etteikö hän selviäisi koulunkäynnistä.

*Kyllä mä kaikesta selviän, eikä mikään pysähdy seinään.
Kyl mä pystyn ite tekeen normaalilla opetuksella.*

Syyt koulunkäynninhankaluuksiin löytyivät oppilaiden mukaan asenteesta ja ympäristöstä:

(jopo-oppilaita), jotka ei oo tyhmii, ... joilla on asenne koulua kohtaan sellainen huonompi.

Opettajien kanssa ei mennyt ihan hyvin.

Kun muut häsläs niin meni siihen mukaan, eikä oppinut mitään.

Koulunkäynti ei kiinnostanut, mä en jaksanut tulla kouluun.

Jopo-oppilaiden vastauksista tuli käsitys, että jopo-luokalla heidän pystyvyytensä oli otettu käyttöön ja sitä täytyi hyödyntää. Heitä vaadittiin tekemään tehtäviä ja niistä suoriutuminen ei ollut aikuisten tuella ongelma. Useampi oppilas kuvasi sitä, kuinka helposti isoon yleisopetuksen luokkaan voi kadota ja olla tekemättä mitään kouluun liittyvää. Pienessä luokassa tämä ei ole mahdollista. Aikaisemmin oppilaat eivät olleet tehneet juuri mitään, koska ei ollut pakko.

Opettajien mukaan monilla oppilailla oli huono käsitys pystyvyydestään, koska taustalla oli paljon epäonnistumisen kokemuksia ja negatiivista palautetta. Joidenkin oppilaiden kohdalla se johti siihen, ettei oppilas halunnut enää yrittää, jotta vältti epäonnistumisen:

On vähän vallalla sellainen et jätetään mieluummin tekemättä, ettei vaan tarvii jotenkin avautuu sen asian kanssa, et mä en ehkä osaa.

Opettajien mukaan käsitys omasta pystyvyydestä voi kuitenkin muuttua. Kun oppilas sai onnistumisenkokemuksia, alkaa käsitys itsestä oppijana saada uusia sävyjä. Tämä oli eräs jopon tavoitteista opettajien mukaan. Toisaalta oppilaalla voi olla hyvin vahva käsitys itsestään ja pystyvyydestään, mutta se ei perustunut akateemiseen osaamiseen. Oppilas saattoi olla erittäin taitava esimerkiksi omassa harrastuksessaan ja se vahvisti oppilaan käsitystä itsestään. Koulusuoriutumiselle ei annettukaan arvoa ja heikko pystyvyys koulussa ei lannistanut oppilasta. Uudet kokemukset ja oman mukavuusalueen ulkopuolelle uskaltautuminen jopo-luokalla, saattoi vahvistaa oppilasta ja hänen käsitystään pystyvyydestään. Esimerkiksi työpaikkaopiskelu haastoi

oppilaan taitoja ja selviytyminen siellä nosti käsitystä omasta pystyvyydestä. Pienessä luokassa toimiminen ja siinä onnistuminen saattoi auttaa selviytymään isommassakin luokassa. Esimerkiksi valinnaisaineissa oppilaat olivat usein samoissa ryhmissä muiden oppilaiden kanssa ja näin he pääsivät kokeilemaan isommassa ryhmässä toimimista. Joillakin oppilailla oli hyvin vahva kuva pystyvyydestään ja he kokivat tekevänsä koulussa paljon töitä ja saattoivat hämmästyä huonoja numeroita. Opettajat kokivatkin tärkeäksi, että oppilaalla oli realistinen kuva pystyvyydestään ja opettajan tehtävänä olikin tukea sen muodostumista:

Heikko ja epärealistinen käsitys siitä mihin pystyy. Toisilla se on ylikorostunut ja toisilla se on ihan alakantissa.

8.6. Oppilaiden kuvaama jopo

Oppilaiden luomaa kuvaa joposta analysoidessani hyödynsin diskurssianalyysin ajatuksia ja siksi analysoinnissa on piirteitä diskurssianalyysistä. Diskurssi-käsite voidaan määritellä monin tavoin eri konteksteissa. Tässä tutkimuksessa diskurssilla tarkoitetaan tällä aikaudella ja tilanteessa ilmenevää kielenkäytön luomaa kuvaa todellisuudesta (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 26).

8.6.1 Ristiriitainen jopo

Oppilaiden haastatelluissa joposta muodostui ristiriitainen kuva. Etsin haastatteluista kohtia, joissa oppilaat kuvaavat jopo-luokkaa ristiriitaisesti.

8.6.1.1 Jopo, taivas vai helvetti?

Tässä kuvauksessa oppilailla oli asiasta selkeä mielipide ja se pystyttiin perustelemaan. Ristiriitaisuutta ei esiintynyt yksittäisen oppilaan puheissa, mutta oppilaiden välillä sitä oli paljon. Jotkut oppilaat asettivat jopo-luokalle

suuret odotukset. Jopo koettiin ”viimeisenä mahdollisuutena”, oljenkortena, johon täytyi tarttua. Jopon odotettiin auttavan koulunkäynnin takaisin raiteilleen ja numeroiden nousevan:

Mä odotin et mä voin aloittaa kaiken alusta ja et pääasia on et koulu menee hyvin ja mä saan nostettua numeroita, et sillä ei ollut väliä et saanko mä kavereita.

Jos mä mokaan tän ysinikin niin sit sitä ei voi korjata, et nyt tai ei milloinkaan.

Yleisempää oli kuitenkin kuvata jopoa joko pelastajana tai turhana ja hankaluuksia tuottavana koulumuotona. Tässä oppilaiden keskenään ristiriitaisia lausuntoja joposta:

Se (jopo) vois olla väylä, et sais elämän raiteilleen. Kyllä se oli pelastus.

Mä jouduin tänne. Sain rangaistuksen jopolle.

Tää näytti eläintarhalta, kun tulin tänne. Kadutti hirveesti, kun mä näin, että tää on tämmöistä.

Tiedän et tästä on niin paljon hyötyä. Jos mä en olisi täällä niin ei mulle kuuluisi hyötyä.

En hakisi tänne enää, tää on hanurista. Vanhassa luokassa olis ollut sama mahdollisuudet.

Jopo näyttäytyi siis joko hyvänä tai pahana ja neutraaleja ilmaisuja oli vähän. Mustavalkoisuus kuuluu varmasti nuorten ajattelutapaan, mutta luulen, että ajatukset joposta kertoivat myös oppilaan henkilökohtaisesta kasvusta ja kehityksestä. Mitä lähemmäksi peruskoulun loppuminen tulee, sitä enemmän oppilas usein kiinnostuu koulun käynnistä. Sen arvo ymmärretään ainakin jatko-opintojen kannalta. Kuvaisin niitä haastattelemistani nuoria, jotka eivät enää hakisi jopoon, ”kouluallergisiksi”. He kertoivat, että ”sukset olivat olleet ristissä” opettajien kanssa aina.

8.6.1.2. Samanlaisen erilainen jopo

Jopoa kuvattiin yhtä aikaa samanlaiseksi ja erilaiseksi kuin aikaisemmat luokat. Saman oppilaan puheissa jopo saattoi esiintyä sekä samanlaisena kuin

aikaisempikin opiskelu että hyvin erilaisena. Opiskelumenetelmiä kuvattiin usein samanlaisiksi kuin muillakin luokilla, mutta luokkakokoa ja etenemisvauhtia erilaisiksi:

Aika samanlaista kuin ennemmin, mutta pieni ryhmä. Ei mitään kummallisia juttuja.

Siellä (vanhassa luokassa) oli kaikki täysin erilaista kuin täällä.

Ei se (jopo) nyt mitenkään eroon noista normaaliluokista. Ollaan samalla viivalla, paitsi joskus ollaa jäljessä mut muuten sama.

Jopo tuntui oppilaista erilaiselta tai samanlaiselta, mutta sen perustelemisen oli vaikeaa.

Jopoa kuvattiin yhtä aikaa tiukaksi ja rennoksi. Säännöt ovat tiukat, mutta oleminen on normaaliluokkaa löysemppää. Jopossa on helppoa, tavallista ja työlästä. Töitä tehdään paljon ja rikkeisiin puututaan heti. Tunnit ovat silti hauskoja sekä mukavia ja niillä viljellään huumoria:

Me tehdään enemmän töitä, niin meille ei tuu kotiin läksyjä.

Hauskoja, mukavia, tehdään paljon tunnilla tehtäviä, mut sitten on paljon huumoria ja sellasta normaalia.

Oppimista kuvattiin nopeatahtiseksi ja toisaalta omassa tahdissa eteneväksi. Opiskelu on itsenäistä ja samalla apua on koko ajan saatavilla. Tunnit ovat pidempiä, mutta koulupäivät lyhempiä. Lyhyistä ja rennoista koulupäivistä huolimatta jopossa opitaan enemmän ja paremmin kuin muilla luokilla.

Et me opitaan nopeemmin ja paremmin.

Yleensä tunneilla on löysemppää, yleinen oleminen.

Toisaalta jopo-luokkaa kuvattiin tiukkana. Opettaja valvoi sääntöjen noudattamista ja tehtävien tekemistä:

Täällä saa juoda kahvia ja et täällä on tosi tiukkaa. Kyllä mä välillä kaipaan normiluokkaan, koska siellä saa olla vapaammin, mutta toisaalta tää on hyvä.

Tiukempaa. No tullaan ajoissa ja sit oikeesti tehään ne tehtävät, et sä oikeesti osaat ja teet ne.

Oppilaiden mukaan jopo-oppilaat ovat normaaleja ja samanlaisia kuin muidenkin luokkien oppilaat, mutta toisaalta rennompia ja hauskempia kuin muut:

Ihan normaaleja ihmisiä. Ei erota muista.

Jopo-oppilaita kuvattiin myös ongelmanuorina, joiden taustalta löytyy huonoja kokemuksia.

Aika ongelmanuoria me ollaan. Aina löytyy jotain sieltä taustalla, miksi tänne on jouduttu. Et syrjimistä, koulukiusaamista, väkivaltaisella tavalla aggressiivisuus, ei tuu opettajien tai oppilaiden kanssa toimeen tai ujo. Vähän niinku ääripäitä.

Nuorten mukaan jopo-luokka sopii tavallisille tai laiskoille oppilaille, ongelmanuorille ja keskittymisvaikeuksista kärsiville oppilaille. Vain koulussa hyvin menestyvät oppilaat rajattiin jopon ulkopuolelle. Jos oppilaan keskiarvo oli yli kahdeksan, hän ei oppilaiden mukaan hyötynyt joposta. Jopoon siirtymiselle tuli nuorten mielestä olla selkeä syy:

Nuorille, joilla on vaikeuksia opiskelussa ja siinä et tuleeko toimeen. Kenellä mä en todellakaan suosittelisi jopoo, ku ihmiset luulee, et täällä pääsee helpolla, et ollaan chillisti, mut jos pärjää hyvin koulussa eikä oo ongelmii, eikä teetä itselleen ongelmia, niin miksi tulisi tänne? Meillä on kaikilla ollut joku tärkeä syy miksi me ollaan jouduttu tänne.

Muiden oppilaiden mielestä jopo-oppilaat ovat joko normaaleja tai outoja ja pelottavia. Muut opettajat suhtautuivat jopolaisiin pääsääntöisesti negatiivisesti ja epäileväisesti, mutta muutamat opettajat pitivät jopo-oppilaita samanlaisina kuin muitakin oppilaita:

Jopo-luokkalaiset määritellään normaalioppilaiden silmissä kovisjengiksi, noit kannattaa karttaa, et me ollaan niin pimeetä sakkii. Me ollaan kuitenkin ihan normaaleja, vaikka ehkä vähän poiketaan. Meitä pidetään huonompina ja meidät päästetään helpommalla.

Jotkut opettajat suhtautuu hyvin ja jotkut ei. Jotkut puhuu, et (muuttaa ääntään matalammaksi) et te vaan istutte sohvilla ja juotte kahvia, et teidän pitäisi mennä normiluokille.

Suhteet vanhoihin kavereihin olivat säilyneet ja kavereita tavattiin valinnaisaineiden tunneilla sekä vapaa-ajalla.

8.6.2 Sankaritarinat

Jopoon liittyy erilaisia sankaritarinoita, jotka liittyivät koulumenestykseen. Oppilaat kertoivat joko oman koulumenestyksensä paranemisesta tai kuulleensa toisen oppilaan menestyksestä. Tulkitsin sanakaritarinoihin liittyvän erilaisia tunteita, kuten iloa, ylpeyttä ja häpeää, olipa kyseessä oma tai toisen oppilaan menestyminen. Tyypillistä tarinoille ovat huimat numeroiden korotukset:

Yks meidän luokkalainen tuli tänne niin sen matikka oli neljä, se tuli joskus tammikuussa ja keväällä sen matikka oli 9. Se osas kaiken, mutta se ei käyttänyt sitä hyödyks seiskalla.

Minä ja X:kin nosti yli numerolla keskiarvoa. Et ei mua tunnista, jos mä menisin mun vanhaan luokkaan päiväksikin.

Nykyistä tilannetta verrattiin aikaisempiin kokemuksiin ja moni oppilas totesi, ettei olisi pystynyt normaaliluokalla samanlaiseen suoritukseen. Sankaritarinoihin liittyi toisinaan myös säälistelyä aikaisemmasta tilanteesta. Oppilaat säälistelivät sekä itseään että opettajia, jotka olivat heitä aikaisemmin opettaneet. Sankaritarinoista kuvastui tyytyväisyys muuttuneeseen tilanteeseen.

Tulkitsin oppilaiden puheesta ylpeyttä jopo-luokasta. Ilo ja ylpeys muidenkin oppilaiden onnistumisesta välittyi haastatteluista. Puheessa kuvastui me-henki, josta opettajat mainitsivat haastatteluissaan.

8.6.3 Turvallinen jopo

Jopoa kuvattiin turvalliseksi monin tavoin. Pysyvä luokka ja yksi opettaja loivat turvalliset puitteet koulunkäynnille. Aikaisemmin oppilaat siirtyivät luokasta toiseen ja kantoivat kirjoja mukanaan. Tämä koettiin hankalaksi. Oppilaat kokivat valvonnan hyvänä asiana, koska valvonta kertoi oppilaiden mukaan opettajan olevan kiinnostunut oppilaiden tekemisistä.

Täällä on joku joka valvoo ja huolehtii. Sieltähän (aikaisemmalta luokalta) voi lintsilla niin paljon kun haluaa, et jos vanhemmatkaan ei tiedä, niin niittenkin on vaikea puuttuu siihen.

Täällä on paljon turvallisempi olo, ei tarvii koko ajan liikkuu jonnekin.

Turvallisuus liitettiin myös oppimiseen. Jopolla oppilas ei voi pudota etenemisvauhdista, koska se on jokaisella oppilaalla yksilöllinen. Pieni luokka koettiin turvalliseksi ja tutuksi. Jopo-luokkaan muodostui yleensä hyvä henki ja se tukee oppimista. Eräs oppilas kuvasi jopo-luokkaa perheeksi, jota hän kaipaa koulun loputtua. Oppilaiden mukaan kiusaamista on vähän ja siihen puututaan heti.

Pienempi luokka ja tiiviimpi luokka ja omat avustajat ja opettaja on paljon turvallisempaa. Joku johon turvautua.

Jopo-luokalla koettiin olevan vähemmän paineita, eikä koulunkäynti jännittänyt yhtä paljon kuin normaaliluokilla. Jopo-luokalle on helpompi tulla.

Vähemmän painetta, enemmän aikaa opiskella kokeeseen,... eikä jännitä niin paljon.

Turvallisuudella oppilaat tarkoittavat lähinnä henkistä turvallisuutta. Fyysiseen turvallisuuteen saattaa viitata muutamat lausunnot kiusaamisesta ja sen loppumisesta.

8.6.4. Muuttava jopo

Jopo-luokalla oppilaat nostavat numeroita ja saavat paremmat todistukset. Tämä mahdollistaa hakeutumisen jatko-opintoihin. Jopo-oppilaat kertoivat oppineensa tekemään tosissaan töitä ja opiskelemaan tehokkaasti. Oppilaiden oli vaikea perustella miksi tehokkuus lisääntyy jopo-luokilla.

*Ei oikein mitenkään pahasti (vaikuttanut). En oikein tiiä.
Mä oon oppinut sellaista ryhtiä ja ottanut koulusta kunnolla kiinni.*

Oppilaiden mukaan jopo kasvatti heitä elämää varten enemmän kuin muut luokat. Toisaalta joidenkin oppilaiden mielestä jopo ei vaikuttanut oppilaiden elämään millään tavoin tai oppilas saattoi muuttua jopa aikaisempaa laiskemmaksi:

Ei tää ole paljon vaikuttanut mun elämään, paitsi mä oon tullut laiskemmaksi, kun ei ole läksyjä.

Oppilaat vertaavat nykyisiä koulusuorituksiaan kavereiden suorituksiin ja ovat iloisia sekä muutoksestaan että menestyksestään. Oppilaat epäilevät, ettei entinen luokka enää tuntisi heitä.

Et kun kuuntelee kavereiden juttuja, et sain 4 tai 5 kokeista niin tulee semmoinen olo et onneks mä en oo enää tommonen.

Jopolla oppilaiden asenteet koulua kohtaan ovat muuttuneet. Useampi oppilas kertoi päässeensä eroon huonosta asenteesta. Muutoksen syytä oppilaat eivät osaa kertoa. Muutamat oppilaat epäilevät sen johtuvan aikuisten tarjoamasta avusta ja tuesta.

Nyt mä otan tosissani, et tajuu sen koulun arvon, et on pakko tehdä oikeesti jotakin.

Muutos liittyy yleensä koulun käyntiin ja opiskeluun, mutta muutama oppilas mainitsee myös muunlaista muutosta, kuten itsenäistymistä.

Oppii tekee itsenäisesti jotain juttuja. Ei mee aina lauman mukana.

Muutoksen pysyvyydestä oppilaiden mielipiteet jakautuivat. Osa uskoo uuden asenteen säilyvän jatko-opinnoissa, mutta muutamat epäilevät palaavansa entiseen ilman opettajan tukea ja apua. Opettajien mukaan jopossa jokainen pystyy saamaan peruskoulun päästötodistuksen ja nimenomaan jatko-opinnoissa menestyminen kertoo oppilaan asenteista ja sitoutumisesta.

9. POHDINTA

Tutkimukseni luo joposta ristiriitaista kuvaa. Erityisesti jopo-oppilaat kuvaavat jopoa jopa hyvin vastakkaisin käsittein. Jopo on yhtä aikaa helppo, rento, vaativa ja tiukka. Jopo on erilainen ja samanlainen kuin muutkin luokat. Sitä kuvataan sekä taivaaksi että helvetiksi.

Opettajat korostavat oppilaiden kokonaisvaltaista kohtaamista ja monipuolista tukea. Yksittäistä tukimuotoa ei nosteta esiin, vaan tuki nähdään laajana kokonaisuutena, johon vaikuttavat monet tekijät. Muutos yhdessä tekijässä voi muuttaa kokonaisuutta. Eri oppilailla toimivat eri tukimuodot. Opettajat kuvaavat oppilaiden pystyvyydentunnetta hyvin vaihtelevaksi. Useimmiten oppilaiden pystyvyydentunne oppimisessa nähdään heikkona ja poljettuna. Oppilailla on toisinaan vapaa-ajan harrastuksia, jotka kuitenkin lisäävät pystyvyyden tunnetta, eikä koulupystyvyyttä välttämättä edes pidetä tärkeänä. Opettajien mukaan muutamilla oppilailla on kuitenkin epärealistisen pystyvä kuva itsestään.

Ristiriitainen kuva joposta johtuu nimenomaan vuorovaikutuksen määrästä ja laadusta. Oppilaiden yksilöllinen ja kokonaisvaltainen huomioiminen ulottuu opiskelun lisäksi oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Vaikka jopoluokilla on tiukat säännöt ja tehtäviä tehdään paljon, oppilas kohdataan yksilönä ja ratkaisut tehdään joustavasti oppilas huomioiden. Tulkintani mukaan tämä lisää oppilaiden viihtyvyyttä jopossa, vaikka sen työläys ja raskaus tiedostetaankin. Reschleyn ja Christensonin mukaan (2006, 278) oppilaat mainitsevat tärkeimmiksi koulupudokkuutta ehkäiseviksi tekijöiksi yksilöllisen avun, mahdollisuuden itsenäiseen työskentelyyn ja muutokset opettajien asenteissa. Viimeksi mainitulla oppilaat tarkoittavat ystävällistä

suhtautumista oppilaisiin. Oppilaat toivovat opettajilta yksilöllistä opetusta; tarvittaessa kädestä pitäen, huolenpitoa ja asioiden riittävää selittämistä. (Reschly & Christenson 2006, 278.) Noin puolet koululaisista kokee, ettei voi puhua luottamuksellisesti koulun aikuisille, eikä koe opettajia rohkaisevina tai kiinnostuneina oppilaiden mielipiteistä. Koulumyönteisyyttä lisää korkeatasoinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä. Se selittää koulumyönteisyyttä jopa enemmän kuin koulumenestys tai opiskeluvaikeudet. Huono suhde opettajiin heikentää kouluviihtyvyyttä. (Kalalahti 2007, 422, 427.) Hyvä vuorovaikutussuhde lisää siis koulumyönteisyyttä ja sitoutumista, joiden voidaan ajatella lisäävän halukkuutta opiskella. Jopo-luokilla opettajat pyrkivät luomaan hyvän vuorovaikutussuhteen oppilaisiin ja se varmasti edesauttaa opiskelua ja sitoutumista.

Linnankylän ja Malinin mukaan (2008, 585) sitoutuminen muodostuu tunne- ja sosiokulttuurisesta tekijästä. Tunnetekijä korostaa oppilaiden tyytyväisyyttä ja hyväksytyksi sekä arvostetuksi tulemisen tunnetta. Esimerkiksi opettajilta saatu tuki kuuluu tunnetekijöihin. Sosiokulttuurinen tekijä muodostuu osallistumisesta erilaisiin oppimistilanteisiin, jotka ovat joko virallisen opetussuunnitelman mukaisia tai vapaamuotoisia. (Linnankylä & Malin 2008, 585.) Vaikka sitoutumisen ja koulusuoriutumisen välinen yhteys ei ole tutkimuksen mukaan (Linnankylä & Malin 2008) aivan selvä, uskon, että jopo-oppilaiden kohdalla näin kuitenkin on. Tutkimuksessani oppilaat kokivat jopo-luokan turvallisempaan kuin aikaisemmat luokkansa ja suhteensa opettajaan luottamuksellisempaan. Muutamit oppilaat pitivätkin luottamuksellisuutta opettajan tärkeimpänä ominaisuutena. Sekä opettajat että oppilaat kokivat luottamukselliset keskustelut tärkeinä. Oppilaat olivat haastatteluiden mukaan sitoutuneempia koulunkäyntiin jopo-luokilla kuin aikaisemmilla luokillaan. Tämä ilmeni esimerkiksi poissaolojen vähentymisenä. Oppilaiden mukaan jopo

on turvallisempi kuin aikaisemmat luokat. Turvallisuutta koulussa lisää opettajan valvonta. Oppilaat pitivät hyvänä sitä, että heidän tekemisiään ja kouluun saapumistaan seurataan. Oppilaiden mukaan isoissa yleisopetuksen luokissa valvonta on vähäisempää ja yksittäinen oppilas voi hukkaa oppilasmassaan. Halisen, ym. (2010, 36) mukaan muutokset nuoren kasvuyhteisöissä, kuten perheissä ja asuinyhteisöissä, saattavat heikentää nuorten kokemaa turvallisuutta ja hyvinvointia. Selkeitä ja myönteisiä aikuisuuden malleja ja rajoja asettavaa yhteisöllistä elämää on vähemmän tarjolla. Kalalahti (2007, 428) kysyykin voidaanko nuorten turvallisuuden kaipuu nähdä yksilöllistymiskehityksen vastavoimana? Haluavatko nuoret koululta kilpailun sijaan kouluun kiinnittymisen tunnetta ja yhteenkuuluvuutta?

Laadukas peruskoulu tulee käsittää hyvien oppimistulosten lisäksi kouluna, joka kykenee luomaan turvallisen ja vuorovaikutteisen opiskeluympäristön. Tällainen koulu tukee kouluhyvinvointia ja positiivista asennetta. (Kalalahti 2012, 386.) Alatuvan, Hintsasen ja Hirstiö-Snellmannin (2012, 33) mukaan oppilaat ovat pienissä ryhmissä aktiivisempia ja avuliaampia sekä ilmapiiri on rennompi ja keskustelelevampi. Kuronen (2010, 230) toteaa, pienten ryhmien eduiksi yhteisöllisyyden, kiireettömyyden, joustavuuden ja mahdollisuuden edetä yksilöllisesti opiskelussa. Haastatteluissani jopo-luokkien oppilaat kuvasivat jopoa juuri näillä sanoilla. Ryhmähenki on hyvä ja ilmapiiri rento. Etenemisvauhti on joustava ja kiireetön. Vaikka tulokset luokkakoon vaikutuksesta oppimiselle ovat ristiriitaisia (Alatupa, Hintsanen & Hirstiö-Snellman 2011, 33), uskon jopo-luokkien pienen koon edistävän oppimista. Vuorovaikutus aikuisten ja nuorten välillä on runsaampaa ja henkilökohtaisempaa kuin tavallisissa luokissa. Myös yksilöllisempi opetus ja eteneminen on mahdollista. Haluaisinkin kiinnittää huomiota kaikkien

opettajien vuorovaikutustaitoihin ja asenteisiin. On selvää, että ison ryhmän kanssa vuorovaikutus jää ohuemmaksi kuin pienryhmässä, mutta oppilaita arvostava ja kunnioittava asenne välittyy sielläkin. Tähän perusopetussuunnitelmanperusteet opettajia velvoittaa.

Koulumyönteisyys sekä opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus ovat yhteydessä koulumenestykseen. Myönteisyyteen vaikuttaa koulun henkinen ja fyysinen turvallisuus (Kalalahti 2007, 424, 426). Erja Kautto-Knape (2012, 121–122) on päättänyt väitöstudkimuksessaan samansuuntaisiin tuloksiin. Negatiivinen vuorovaikutus oppilaiden ja opettajien välillä heikentää oppilaiden koulusuoriutumista. Vaikka suomalaista peruskoulua pidetään tasarvoisena ja oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioivana, on kuitenkin huomattava, että koulu tuottaa myös negatiivisia vuorovaikutusprosesseja. (Kautto-Knape 2012, 121–122.) Tutkimuksessani sekä oppilaat että opettajat tunnistivat näitä negatiivisia vuorovaikutusprosesseja. Oppilaat liittivät ne aikaisempiin koulukokemuksiinsa. Usein isossa ryhmässä oppilaan oli vaikea opiskella joko keskittymisvaikeuden tai liian nopean etenemisvauhdin takia. Tämä johti turhautumiseen, joka näyttäytyi usein työrauhan häirintänä ja motivaatio-ongelmina. Tämä johti negatiiviseen vuorovaikutukseen aineopettajan kanssa. Jopo-opettajat tunnistivat negatiivisen vuorovaikutuksen mahdollisuuden ja kokivat sen katkaisemisen ensiarvoisen tärkeänä tehtävänä. Oppilaalle pyritään saamaan nopeasti positiivisia oppimiskokemuksia, jotka johtavat vähitellen myönteisempään koulukokemukseen. Opettajien mukaan tilanteiden kriisiytymistä yritetään välttää ja tunteiden kuumetessa oppilas voi hetken levätä ja rauhoittua ennen opiskelun jatkamista. Opetushallituksen muistion mukaan olennaiseksi kysymykseksi nouseekin vuorovaikutuksen laatu koulussa. Kunnioittava kohtaaminen ja oppilaalle asetetut rajat luovat

sekä turvallisuutta että kasvun haasteita, jotka edistävät syvempää oppimista ja siitä innostumista. (Halinen, ym.2010, 44.)

Ihmisyyden synnyn edellytyksenä on kohdatuksi tuleminen ja toisen kohtaaminen. Ihminen pyrkii yhteyteen ja kaipaa dialogia. Haasteena onkin ihmisen kokonaisvaltainen kohtaaminen, joka huomioi kehityksen eri osa-alueet. On pohdittava myös sitä, miten yhteiskunnan ylläpitämät koulutukselliset rakenteet mahdollistavat henkilön kokonaisvaltaisen kasvun. (Kallioniemi ym. 2008, 7.) Jopo-luokilla toimivat aikuiset pyrkivät kohtaamaan oppilaat kokonaisina ihmisinä huomioiden muutakin kuin oppimistulokset. Tässä piilee varmasti eräs jopo-luokkien toimivuuden salaisuus. Opettajan ja oppilaan välinen tiivis ja pitkä suhde jopo-luokalla mahdollistavat syvällisemmän tutustumisen ja luottamuksen synnyn. Sekä oppilaat että opettajat mainitsivat haastatteluissa vuorovaikutuksesta ja hyvästä yhteishengestä. Pietarisen, Soinin ja Pyhältön (2008, 54–55) mukaan oppijan hyvinvointia ja oppimisprosesseja ei voida tarkastella toisistaan erillään. Riittävä hyvinvointi on oppimisen edellytys ja toisaalta oppiminen edesauttaa hyvinvointia. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on pedagogisten prosessien ydin. (Pietarinen, Soini ja Pyhältö 2008, 54–55.) Jos oppilas ei saa koulusta riittävästi kannustavaa palautetta ja rohkaisevaa kohtaamista, vaan sen sijaan erilaiset kontrollitavat ja rangaistukset sulkevat nuoren ulos luokkayhteisöstä, ei hän todennäköisesti viihdy koulussa. (Kuronen 2010, 334.)

Jopon tarjoama tuki oppilaille on moninaista. Tärkeintä tai tehokkainta tukimuotoa opettajat eivät pystyneet mainitsemaan, vaan tukimuodot liittyvät edellä kuvattuun oppilaan kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen. Se, mikä toimii jollakin oppilaalla, ei välttämättä toimi toisella. Erilaiset tuen muodot liittyvät toisiinsa. Kun pienessä ryhmässä opettaja ehtii auttaa ja tarjota yksilöllistä

opetusta saa oppilas positiivisia oppimiskokemuksia, jotka lisäävät motivaatiota ja kouluun sitoutumista. Näin erilaiset tavat tukea ruokkivat toisiaan ja voivat johtaa positiiviseen kehään. Jahnukaisen (2005, 44) mukaan koulun tärkeä tehtävä on estää oppilasta putoamasta koulutuksen ulkopuolelle tarjoamalla mahdollisuus sopivantasoiseen opiskeluun ja perustietojen ja -taitojen hankkimiseen. Tähän tehtävään jopo-luokat pystyvät vastaamaan hyvin.

Opettajien haastatteluissa tuli esiin kodin nuorelle tarjoama tuki ja sen vaikutus nuoren opiskeluun. Kaikki perheet eivät pysty tarjoamaan tukea nuorelle ja näin opettajien rooli korostuu. Eräs haastateltavista opettajista kuvasikin olevansa isä tai isänkorvike monille nuorille. Kalalahden (2012, 377, 385) mukaan nuoren perhetausta vaikuttaa nuoren koulumyönteisyyteen. Perhetaustalla Kalalahti tarkoittaa sosioekonomisen aseman lisäksi perhemuotoa ja perheen vuorovaikutusta, kuten vanhemmilta saatavaa tukea. Koulussa viihtyivät parhaiten oppilaat, joilla on huolehtivat vanhemmat eli kokemus vanhemmilta saatavasta tuesta, rakkaudesta, ymmärryksestä ja huolehtimisesta. (Kalalahti 2012, 377, 385.) Opetusministeriön selvityksen mukaan jopo-oppilaiden yleisimmät perhetaustat ovat yksinhuoltajat (42 %) ja ydinperheet (30 %). Uusioperheitä on 13 % jopo-oppilaiden perheistä. Opettajien mukaan joillakin perheillä on ongelmia, joista mainittiin mm. kasvatusvaikeudet (13 %), alkoholiongelmat (5 %) sekä sijoitus tai huostaanotto (3 %). (Manninen & Luukannel 2008, 19.) Tilastokeskuksen perhetilastojen mukaan vuonna 2012 lapsiperheiden yleisin muoto on avioparin muodostama ydinperhe (61 %). Yksinhuoltajaperheitä oli noin 20 % lapsiperheistä. (Suomen virallinen tilasto: perheet.) Jopo-ryhmissä on siis normaalia enemmän yksinhuoltajaperheiden lapsia.

Motivaatio jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen. Sisäisestä motivaatiosta kertoo yksilön sitoutuminen asiaan sen itsensä takia ja ulkoisesta motivaatiosta kertoo työskentely rangaistusten välttämiseksi tai palkkion saamiseksi. (Vansteenkiste ym. 2009, 672.) Opettajien mukaan oppilaiden motivaatio on lähinnä ulkoista. Koulunkäynnin ja oppimisen merkitys liittyy päästötodistukseen ja jatko-opintoihin. Tutkimuksessani löytyi Ryanin ja Decin (2000, 61) motivaatioluokittelun mukaisia motivaatiotyyppisiä. Opettajat puhuivat a-motivoituneista nuorista, jotka eivät ole kiinnostuneita koulusta ja oppimisesta. Opettajat tiedostivat, etteivät voi väkisin ketään motivoida ja näiden nuorten auttaminen onkin hyvin haasteellista. Nämä nuoret eivät ehkä motivoidu osallistumaan tutkimushaastatteluihin, joten oppilashaastatteluissa en tavannut a-motivoitunutta oppilasta. Sen sijaan oppilaat kertoivat paljon ulkoisesta motivaatiosta. Koulutehtäviä suoritettiin, jotta saavutetut edut, kuten välitunnilla sisällä oleilu, eivät kärsisi. Myös opettajat viittasivat etuihin kertoessaan oppilaiden motivaatiosta. Ryanin ja Decin (2000,61) kyseessä on ulkoinen säätely, joka tapahtuu oppilaan ulkopuolelta, lähinnä opettajan toimesta. Sisäisellä säätelyllä (Ryan & Deci 2000, 61) tarkoitetaan yksilön itsensä asettamia vaatimuksia, jotka saavat yksilön työskentelemään välttääkseen rangaistuksen tai saadakseen palkkion. Oppilaat kertoivat ihailen ja ylpeinä kuinka paljon joko he itse tai joku toinen on nostanut arvosanoja. Oppilaat halusivat ulkoista hyväksyntää ja halu opiskella saattoi levitä luokassa. Tunnistettu säätely (Ryan & Deci 2000, 61) on osa yksilöä itseään ja yksilö toimii omasta tahdostaan. Muutama oppilas mainitsi haluavansa käyttäytyä kunnolla ja välttää pellen roolin. Integroitu säätely on kehittynein ulkoisen motivaation muoto (Ryan & Deci 2000, 61). Integroitu säätely on lähellä sisäistä motivaatiota, koska molemmissa on itsesäätelyn piirteitä. Integroidussa säätelyssä asia on merkittävä yksilölle tulosten ja saavutusten takia, kun taas sisäisessä motivaatiossa yksilö on kiinnostunut tekemisestä

itsestään. (Deci ym 1991, 330.) Integroitua säätelyä esiintyi jopo-luokissa. Oppilaat kertoivat yrittävänsä nostaa arvosanoja ja opiskelevansa siksi ahkerasti. Opettajien mukaan oppilas saattaa huomata työpaikalla tarvitsevansa jotakin taitoa, jota koulussa on opetettu. Tämä yleensä herättää motivaation opiskella asiaa. Aineistossani esiintyi sisäistä motivaatiota vain vähän. Ryanin ja Decin (2000, 61) mukaan sisäisesti motivoitunut oppilas on kiinnostunut ja nauttii oppimisesta sekä saa siitä tyydytystä. Muutama oppilas kertoi oppivansa ne asiat, jotka kiinnostavat.

Oppilaat ovat motivoituneita ja sitoutuneita koulutyöhön, kun he uskovat omaavansa riittävät tiedot tehtävää varten (pystyvyys), tehtävä on mielekäs (tavoitearvo) ja ympäristö tukee heitä sen suorittamisessa (ympäristön merkitys). Opettajat voivat vaikuttaa saavutusorientaation osatekijöihin rohkaisemalla oppilaita ja tunnistamalla heidän kehitystään (rakennettu pystyvyys). Myös opittavan sisällön merkityksen selvittäminen oppilaille (luodaan tehtävää arvoa) ja muokkaamalla oppilaiden ympäristöä (positiivisen oppimisympäristön edistäminen) lisäävät saavutuksia. (Siegle, DaVia Rubenstein & Mitchell 2014, 35–36.) Juuri tähän jopo-opettajat pyrkivät. He luovat uskoa oppilaisiin ja auttavat tarvittaessa. Oppilaiden mukaan opettajat rohkaisevat ja välillä jopa painostavat tekemään tehtäviä sekä kokeilemaan uusia asioita. Positiivinen palaute ja kannustus rohkaisevat oppilaita eteenpäin.

Yläkoulun oppilaat kertovat jännitteistä ja törmäyksistä opettajien kanssa ja he kokevat saavansa opettajilta enemmän moitteita kuin kannustusta. Oppilaiden mukaan opettajien toimintatavat eivät ole aina oikeudenmukaisia. (Kuronen 2010, 227.) Jopo-oppilaat kuvasivat aikaisempaa koulunkäyntiin juuri tällä tavoin. Aikaisemmat koulukokemukset vaikuttavat pystyvyyden kokemukseen. Kurosen (2010, 326) mukaan käytännöllisesti suuntautuneet

oppilaat pitkästyvät oppiainekeskeiseen toimintatapaan ja suuntaavat energiansa muualle. Näin koko luokan työrauha heikkenee ja ilmapiiri on levoton. (Kuronen 2010, 326.) Opettajat kuvasivatkin tärkeäksi tehtäväkseen luoda onnistumisen kokemuksia oppilaille ja sitä kautta vahvistaa pystyvyyttä. Janhosen ja Sarjan (2011, 92) mukaan jopossa työskentelevien aikuisten toimintaa ja vuorovaikutusta ohjaa kasvatusoptimismi. Myönteisessä ja tukevassa ympäristössä Kaikki oppilaat löytävät itsestään vahvuuksia, jotka nostetaan esiin ja otetaan käyttöön. On tärkeää, että nuori uskoo itse vahvuksiinsa ja oppii ottamaan vastaan turvallisen aikuisen antamaa palautetta itsestään. (Janhonen & Sarja 2011, 92.) Toisaalta oppilaiden käsitys pystyvyydestä saattaa olla vahva, mutta se ei perustu koulusuoriutumislle, vaan esimerkiksi vapaa-ajan harrastuksille. Oppilaiden kertomukset pystyvyydestä ovat ristiriitaisia. Toisaalta he kokivat vahvasti, etteivät he kyenneet opiskelemaan aikaisemmilla luokillaan ja antoivat periksi. Toisaalta kukaan ei sanonut, ettei hän nyt pystyisi opiskelemaan. Useimmiten oppilaat kertoivat kykenevänsä tekemään tehtävät saadessaan tarvittaessa apua.

Schunkin ja Meeceen (2006, 73) mukaan minäpystyvyys rakentuu vuorovaikutuksessa persoonallisuuden tekijöiden (kuten kognitiot ja tunteet) välillä sekä ympäristön vaikutuksesta. Minäpystyvyys on osa kognitiota, mutta se vaikuttaa moniin nuoren kehityksen osa-alueisiin. Muutokset minäpystyvyydessä vaikuttavat nuoren koulusuorituksiin, ystävyys-suhteisiin, ura- ja ammattisuunnitelmiin. (Schunk & Meece 2006, 73.) Pystyvyyden tunne vaikuttaa sitoutumiseen. Eniten kouluun sitoutuneilla oppilailla on vahva käsitys omasta pystyvyydestään. (Linnankylä & Malin 2008, 597) Opettajan toiminnalla onkin siis suuret seuraukset nuoren elämässä. Ymmärtämätön ja latistava palaute nuorelle, voi työntää nuoren sivuraiteille. Kurosen mukaan

(2010, 228) koulu vaikuttaa ihmisen elämäntapaan ratkaisevasti. Se voi pahimmillaan leimata ja ajaa yksilön syrjään. (Kuronen 2010, 228)

Suomalaisnuoret kasvavat vahvasti koulutususkaisessa yhteiskunnassa, jossa arvostetaan tutkintoja ja kykyä vastuullisiin valintoihin. Koulutuksen avulla nuoret omaksuvat yhteiskunnan tapoja toimia ja olla vuorovaikutuksessa. Jos nuori jää koulutuksen ulkopuolelle, hänen mahdollisuutensa omaksua nämä asiat heikkenevät. (Kalalahti 2007, 417.) Sekä opettajat että oppilaat tunnistavat syrjäytymisen riskitekijöitä. Näitä ovat oppilaan toimimattomat suhteet vertaisryhmään ja opettajiin. Koulukielteisyys lisää riskiä syrjäytyä kouluyhteisöstä. (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 63.) Yhdysvalloissa on kokeiltu järjestelmää, joka varoittaa koulupudokkuuden riskistä. Tietyt riskitekijät lisäävät sekä koulupudokkuuden että muiden ongelmien riskiä nuoruudessa ja varhaisaikuisuudessa. Näitä tekijöitä ovat mm. huono koulumenetykset, luvattomat poissaolot ja koulusta erottaminen. Nämä tekijät on yleensä nähtävissä jo koulu-uran alussa. Huono koulumenestys ennustaa huonompaa terveyttä, rikollisuutta ja huonoa taloudellista asemaa myöhemmin elämässä. (Kimberly, Knight & Thornberry 2012, 156–157.)

Tehokas koulupudokkuuden ennaltaehkäisy ja koulunkäynnin tukeminen estää ongelmien kehittymisen. Jos nuori jää koulun ulkopuolelle, hän ja hänen perheensä jäävät samalla kouluyhteisön kontrollin, palveluiden ja tuen ulkopuolelle. Tutkijat korostavat koulupudokkuusriskin olevan helposti ja taloudellisesti löydettävissä erilaisista koulun pitämistä rekistereistä. (Kimberly, Knight & Thornberry 2012, 165.) Suomessa tämä voisi tarkoittaa poissaolojen ja koesuoritusten seuraamista koulun käyttämästä järjestelmästä sekä oppilashuoltoryhmän merkintöjen tarkistamista. Eräs jopo-opettajista kertoi näin tekevänsäkin kartoittaessaan mahdollisia tulevia jopo-oppilaita.

Olisi tärkeää pitää kaikki oppilaat koulussa sekä oppimassa että saamassa tukea ja apua tarvittaessa. Jopo-luokilla oppilaiden luvattomat poissaolot loppuvat tai ainakin vähenevät huomattavasti. Miten muidenkin oppilaiden luvattomat poissaolot saataisiin vähenemään? Jopo-oppilaiden mukaan tavallisella luokalla oppilas katoaa helposti suureen oppilasjoukkoon. Näinollen poissaoloja voi kertyä ilman, että kukaan puuttuu niihin.

Tutkimuksessani saadaan samansuuntaisia tuloksia kuin Manninen ja Luukannel (2008) ovat saaneet jopon vaikuttavuutta tutkiessaan. Haastattelujeni mukaan jopo-toiminta tukee oppilaiden koulunkäyntiä, lisää motivaatiota ja parantaa suorituksia. Sekä opettajien että oppilaiden mukaan tärkeäksi toimivuutta lisääväksi tekijäksi nousee oppilaan yksilöllinen kohtaaminen. Aikuisilla on aikaa ja halua kohdata oppilaan sekä opilliset että muut haasteet ja auttaa niiden ratkomisessa. Linnankylän ja Malinin (2008, 586) mukaan kouluun sitoutuminen ei ole muuttumaton piirre, vaan siihen vaikuttavat kaverit, vanhemmat, opettajat sekä koulun käytännöt ja opetus. Jopo-toiminta pystyy vaikuttamaan oppilaiden kouluun sitoutumiseen. Jopo-opettajien mukaan on kuitenkin tärkeää kiinnittää huomiota jopolle hakeutumiseen. Vaikka keräsin aineistoni kahdesta kunnasta, joissa on erilainen tapa hakeutua jopolle, olivat ongelmat oppilasvalinnassa melko yhteneväiset. Nummisen ja Ouakrim- Soivion (2007, 79) mukaan joposta hyötyvät riittävän aktiiviset ja itsenäiseen työskentelyyn pystyvät oppilaat, jotka motivoituvat ja sitoutuvat koulunkäyntiin jopossa. Oppilaan tulee hyötyä työpainotteisuudesta ja toiminnallisista työtavoista. Jopo-opettajat mainitsivat samat tekijät onnistuneeseen jopo-koulunkäyntiin. Kunnista puretaan erityisopetuksen pienluokkia ja tällöin on riski, että näiden luokkien oppilaat ohjataan jopoihin. Jopo-luokat eivät ole kuitenkaan sairaalakoulujen vaihtoehtoja tai sopeutumattomien ja käyttäytymisongelmaisten nuorten

opiskelupaikkoja. Jopo-luokalla vaaditaan kykyä itsenäiseen työskentelyyn ja rohkeutta sekä taitoja toimia myös koulun ulkopuolisissa ympäristöissä. Opettajat kokivatkin tärkeäksi tiedon lisäämisen jopo-luokista. Aina vanhemmat ja oppilaat eivät tiedä mihin ovat sitoutuneet oppilaan aloittaessa opiskelun jopo-luokalla. Opettajat toivoivat mahdollisuutta osallistua oppilaiden valintaan haastatteleamalla heitä. Eräs haastattelemistani opettajista osallistuu oppilaiden valintaan, mutta hänen mukaansa motivaation selvittäminen haastatteluissa on hankalaa. Hän koki kuitenkin hyväksi mahdollisuuden olla mukana oppilasvalinnassa, koska tällöin hän pystyy kertomaan oppilaalle ja hänen perheelleen millaista jopossa on.

Oppilaat hakeutuivat jopolle useimmiten luokanvalvojan tai jonkun muun koulun henkilökuntaan kuuluvan aikuisen aloitteesta. Taustalla on yleensä luvattomia poissaoloja, huonoa koulumenestystä tai sopeutumattomuutta. Useimmat oppilaat siirtyivät mielellään jopolle. Haastatelluissani tuli kuitenkin esille myös oppilaita, jotka eivät tienneet mihin ovat tulossa tai jotka kokivat tulleensa pakotetuiksi. Tämä ei voi olla näkymättä oppilaan motivaatiossa ja sitoutumisessa. Se on lisäksi vastoin opetusministeriön jopo-ohjeita, joiden mukaan oppilaita ei siirretä jopoon, vaan sinne hakeudutaan aktiivisesti (Nummisen ja Ouakrim- Soivion 2009, 65). Monet oppilaat asettivat korkeita odotuksia jopolle. Sen odotettiin auttavan koulunkäynti takaisin raiteilleen ja numeroiden nousevan.

Vaihtoehtoisen koulumuodon tunnuspiirteinä pidetään pientä luokkakokoa, joustavuutta, oppilaantahtisuutta ja opettajan persoonallisuuden korostamista. Näiden lisäksi vaihtoehtoisessa koulussa painotetaan koulun ja työelämän yhteyttä ja työharjoittelua. (Henrich 2005, 26.) Jopo-luokat sopivat vaihtoehtoisen koulumuodon tunnuspiirteisiin. Henrichin (2005, 25) mukaan

vaihtoehtoiset koulumuodot vaikuttavat positiivisesti oppilaiden läsnäoloon ja osallistumiseen, arvosanoihin sekä valmistumiseen. Usein myös käytösongelmat vähenevät. Vaihtoehtoinen koulu sopii perinteistä koulua paremmin monille oppilaille. Samaan tyyppiseen tuloksen päätyi Kuronen (2010, 324) omassa tutkimuksessaan. Hänen mukaansa oppilaat kokivat vaihtoehtoiset koulutusmuodot koulu-uran myönteisimpinä oppimisympäristöinä. (Kuronen 2010, 324.) Tämän tutkimuksen mukaan jopon tyyppinen vaihtoehto on toimiva ja oppilaita tukeva. Jopo sopii myös Lagana-Riordan ym. (2011, 111) mainitsemaan vaihtoehtokoulun piirteisiin ja toimintatapoihin.

Opetusministeriön julkaisut ”JOPO-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen” (2007 ja 2009) ja ”Joustava perusopetus: Jopo-toiminnan vaikuttavuuden arviointi.” (2008) antavat erilaisen kuvan jopo-toiminnan käytännöistä kuin mitä haastatteluissani tuli esiin. Julkaisun mukaan esimerkiksi oppilaan arviointi tapahtuu monipuolisesti erilaisin arviointimenetelmin, kuten portfolion avulla. Opettajan lisäksi arvioita suorittaa työpaikkaohjaaja. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 66.) Koulun ulkopuolella opiskeltaessa oppilaat tekevät perusopetussuunnitelmaan perustuvia tehtäviä. Tehtävät muokataan yksilöllisesti ja sovitetaan oppilaille sopiviksi. (Manninen & Luukannel 2008, 12.) Opettajien mukaan koulu ja työpaikat on erotettu toisistaan ja koulutehtävät tehdään koulussa. Työpaikoilla on työtehtävät, jotka työnantaja määrittää. Koulutehtävien siirtäminen työpaikoilla on koettu hankalaksi sekä koulun että työnantajien tahoilta. Ymmärsin, että arvioinnin suorittaa perinteisesti opettaja. Työpaikoilta oppilaat saavat työtodistukset.

Tällä tutkimuksella on omat rajoituksensa. Positiiviseen vaikutelmaani jopo-toiminnasta vaikuttaa varmasti se, että tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat todennäköisesti joposta hyötynneitä ja siihen sitoutuneita. Tutkimukseen osallistuivat vain ne oppilaat, jotka olivat halukkaita ja motivoituneita. Myös tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat todennäköisesti jopo-toimintaan myönteisesti suhtautuvia.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää mitä jopo-oppilaille kuuluu muutaman vuoden päästä ja millaisia merkityksiä he silloin antavat jopo-luokalle. Vaikuttiko jopo jatko-opintoihin ja elämäntulkkuun laajasti? Miten jopo-oppilaiden jatko-opinnot sujuivat? Oliko jopo-luokalla muodostunut positiivinen vire säilynyt jatko-opinnoissa? Tutkimustulosten (Henrich 2005, 26) mukaan hyvät oppimistulokset ja motivaatio koulunkäyntiin eivät välttämättä siirry uuteen ympäristöön. Mietin myös, miten jopo-luokkien hyvät käytännöt siirrettäisiin kaikkiin perusopetuksen luokkiin?

10. LÄHTEET

- Adamson, L. & Meister, D. 2005. Knowledge about adolescents: An interview study. *Scandinavian Journal of Psychology* 46 (4), 343–348.
- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa: Marjatta Lairio, Hannu L.T. Heikkinen & Minna Penttilä (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia - Research in educational sciences* 35. Suomen kasvatustieteellinen seura. 195–211.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alatupa, S., Hintsanen, M. & Hirstiö-Snellman. 2011. Luokan ja koulun koon yhteys koulumenestykseen: Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa? *Kasvatus* 42 (1), 31–45.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja* 30. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Baeten, M., Dochy, F. & Struyven, K. 2013. The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology* 83 (1), 484–501.
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. 2013. Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education* 28(2), 511-528.

- Bissell-Havran, J & Loken, E. 2009. The Role of Friends in Early Adolescents' Academic Self-competence and Intrinsic Value for Math and English. *Journal of Youth & Adolescence*. 38 (1), 41-50.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Deci, E. 1971. Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 18, (1), 105–115.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*. 26 (3 & 4), 325-346.
- Deci, E., Koestner, R. & Ryan R. 2001. Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research* 71 (1), 1-27.
- Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Fall, A-M. & Roberts, G. 2012. High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement and student dropout. *Journal of Adolescence* 35, 787-798.
- Finlex. Laki perusopetuksesta.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>. Viitattu 17.2.2014
- Halinen, I., Kartovaara, E., Manninen, M., Nyyssölä, K. & Packalen, P. 2010. Näkökulmia perusopetuksen tavoitteisiin ja tuntijakoon. Muistio. Opetushallitus.

- Hansen, J.B. & Toso, S. J. 2007. Gifted Dropouts. : Personality, Family, Social, and School Factors. *Gifted Child Today* 30 (4), 30-41.
- Henrich, R.S. 2005. Expansion of an Alternative School Typology. *Journal of At-Risk Issues* 1 (1), 25-37.
- Huang, C. 2011. Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations *Journal of School Psychology* 49, 505–528.
- Huhtala, M. & Lilja, K. 2008. Ongelmalliset oppijat. Helsinki: Opetushallitus.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa: Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 126–148.
- Irvine, A., Drew, P & Sainbury, R. 2012. 'Am I not answering your questions properly?' Clarification, adequacy and responsiveness in semi-structured telephone and face-to-face interviews. *Qualitative Research* 13 (1), 87–106.
- Jacob, S.A. & Furgerson, S.P. 2012. Writing Interview Protocols and Conducting Interviews: Tips for Students New to the Field of Qualitative Research. *The Qualitative Report* 17 (6), 1-10.
- Jahnukainen, M. 2005. Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa: Pirjo Koivula (toim.) *Selviytymisen polkuja*. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Opetushallitus. 40–51.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetus, syrjäytyminen ja riskit 2000-luvun hyvinvointivaltiossa. Teoksessa: Heleena Lehtonen (toim.) *Oppijan kasvun tukeminen*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajan-koulutuslaitos. 31–48.
- Jahnukainen, M & Helander, J. 2007. Alternative vocational schooling for the dropped-out: students' perceptions of the Activity School of East

- Finland, *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 471-482.
- Janhonen, S. & Sarja A. 2011. Monta tapaa tukea. Joustavan perusopetuksen yhteistyömuotoja elämänhallinnan kehittämiseen. Oppaat ja käsikirjat 17/2011. Helsinki: Opetushallitus.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyyttiset käsitteet. Teoksessa: Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino. 17–47.
- Jukarainen, P., Syrjäläinen, E. & Värri V-M. 2012. Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua – Valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus* 43 (3), 244–253.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa: Minna Autio, Kirsi Eräranta & Sami Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisasian neuvottelukunta. Julkaisuja 38. Helsinki. 140–150.
- Kalalahti, M. 2007. Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? *Kasvatus*. 38 (5), 417–431.
- Kalalahti, M. 2012. Perhetaustan vaikutus tyttöjen ja poikien koulunkäyntiin. *Kasvatus* 43 (4), 375–390.
- Kallioniemi, A., Toom, A., Urbani, M., Linnasaari, H. & Kumpulainen, K. 2008. Esipuhe. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Urbani, H. Linnasaari & K. Kumpulainen (toim.) *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus - Arvot - Uudet avaukset*. Professori Hannele Niemen juhlakirja. *Kasvatusalan tutkimuksia* 40. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 7–14.

- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Alatupa, S. 2007. Koulu ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa: Saija Alatupa, Krister Karppinen, Liisa Keltikangas-Järvinen, Hannele Savioja (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki Edita. 21–44.
- Kimberly, L. H., Knight, K.E. & Thornberry, T.P. 2012. School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency and Problem Substance use during Adolescence and Early Adulthood. *Youth Adolescence* 41, 156-166.
- Klem, A.M. & Connell, J.P. 2004. Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health* 74 (7), 262–273.
- Kontoniemi, M. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämänkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26.
- Lagana-Riordan, C., Aguilar, J.P., Franklin, C., Streerer, C.L., Kim, J.K., Tripodi, S.J. & Hopson, L.M. 2011. At-Risk Students' Perceptions of Traditional Schools and a Solution-Focused Public Alternative School. *Preventing School Failure*. 55 (3), 105–114.

- Lane, J., Lane, A. & Kyprianou, A. 2004. Self-Efficacy, Self-Esteem and Their Impact on Academic Performance. *Social Behavior and Personality*. 32 (3), 247-256.
- Lehtinen, N., Ståhl, T. & Saaristo, V. 2012. Poissaolot ja niiden seuranta kouluhyvinvoinnin edistämisen välineenä. *Kasvatus* 43 (1), 56-62.
- Lemon, J.C. & Watson, J.C. 2011. Early Identification of Potential High School Dropouts: An Investigation of the Relationship among At-Risk Status, Wellness, Perceived Stress and Mattering. *Journal of AT-RISK ISSUES* 16 (2), 17-24.
- Linnankylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 52 (6), 583-602.
- Linnankylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Joustava perusopetus: Jopo-toiminnan vaikuttavuuden arviointi. *Opetusministeriön julkaisuja* 2008:36.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. e-kirja. Opiskelijalaitos. Helsinki: International methelp Oy.
- Meyer, D. & Tuner, J. 2006. Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educ Psychol Rev* 18. 377-390.
- Myllyniemi, S. 2012. Yhteisöllisyys ja luottamus. Teoksessa: Sami Myllyniemi (toim.) Monipolvinen hyvinvointi. *Nuorisobarometri* 2012. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 127. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Määttä, S. 2011. Näkökulmia motivaatioon: Nuorten ajattelu- ja toimintatavat. *NMI-Bulletin* 21 (2), 12-16.

- Nevala, A-M., Hawley, J. Stokes, D., Slater, K., Otero, M., Santos, R., Duchemin, C. & Manoudi, A. 2011. Koulunkäynnin keskeyttämistä EU:ssa koskeva tutkimus. Yhteenveto. Euroopan Parlamentti. Sisäasioiden pääosasto. Osasto B: Rakenne- ja koheesiopolitikka. Kulttuuri ja koulutus. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOLCULT_ET\(2011\)460048\(SUM01\)_FI.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOLCULT_ET(2011)460048(SUM01)_FI.pdf)
- Numminen, U. & Ouakrim-Soivio, N. 2007. JOPO-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007:15.
- Orellana, T. 2012. Joustava perusopetus haastaa notkeaksi. Erika 1, 5-11.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vammala.
- Phillips, R. 2013. Toward Authentic Student-Centered Practices: Voices of Alternative School Students. Education and Urban Society (45) 6, 668-699.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhätö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa: Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen & Matti Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. 53-74.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Vastapaino.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja kouluratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilaan näkökulmasta. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.
- Pohjola, A. 2001. Nuorten myyttinen ongelmallisuus. Teoksessa: Minna Suutari (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimus-seura. Julkaisuja 20. 187–204.

- Puusa, A. 2010. Laadullisen aineiston analyysi. Teoksessa: Anu Puusa ja Pauli Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan. Johtamistaidon opisto. 114–125.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Working Paper. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Rakauskiene, V. & Dumciene, A. 2013. Alteration of Adolescent Self-Efficacy When Applying Brief Counseling at School. *Social Behavior and Personality*. 2013, 41(6), 893-900.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa: Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 111–125.
- Reschly, A.L. & Christenson, S.L. 2006. Prediction of dropout among students with mild disabilities. *Remedial and Special Education* 27 (5), 276-292.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa: Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander ja Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 424–431.
- Ryan, R. & Deci, E. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Sahlberg, P. 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. *Kasvatus* 35 (5), 516–529.
- Schunk, D.H. & Meece, J. L. 2006. Self-Efficacy Development in Adolescence. Teoksessa (toim.) Frank Pajares ja Tim Urdan. *Self-Efficacy Beliefs in Adolescents*. Greenwich, IAP. 71-96.
- Shavelson, R.J. 2013. On an Approach to Testing and Modeling Competence. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST* 48 (2), 73–86.

- Siegle, D., DaVia Rubenstein, L. & Mitchell, M. 2014. Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences: The Influence of Teachers on Student Motivation. *Gifted Child Quarterly* 58 (1), 35–50.
- Smith, A. & Thomson, M.M. 2014. Alternative education programmes: synthesis and psychological perspectives. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 30 (2), 111-119.
- Solberg, V., Cariston, A., Howard, K. & Jones, J. 2007. Classifying At-Risk High School Youth: The Influence of Exposure to Community Violence and Protective Factors on Academic and Health Outcomes. *Career Development Quarterly*. 55 (4). 313-327.
- Spinath, B & Steinmayer, R. 2008. Longitudinal Analysis of Intrinsic Motivation and Competence Beliefs: Is There a Relation Over Time? *Child Development* 79 (5), 1555 – 1569.
- Stankov, L., Lee, J., Luo, W. & Hogan, D.L. 2012. Confidence: A better predictor of academic achievement than self-efficacy, self-concept and anxiety? *Learning and Individual Differences* 22, 747–758.
- Strandell, H. 2010. Etnograafinen kenttättyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa: H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen ja K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki. 92–112.
- Suh, S., Suh, J. & Houston, I. 2007. Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts. *Journal of Counseling & Development* 85, 196-203.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Esi- ja peruskouluopetus [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-3709. 2013. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 21.2.2014].
Saantitapa: http://www.stat.fi/til/pop/2013/pop_2013_2013-11-15_tie_001_fi.html

- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu].
ISSN=1798-9280. 2011, Liitetaulukko 2. Peruskoulun
koulupudokkaat lukuvuosina 1999/2000-2011/2012.+ Helsinki:
Tilastokeskus [viitattu: 3.3.2014].
Saantitapa: http://www.stat.fi/til/kkesk/2011/kkesk_2011_2013-03-20_tau_002_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu].
ISSN=1798-9280. 2012. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 21.8.2014].
Saantitapa: http://www.stat.fi/til/kkesk/2012/kkesk_2012_2014-03-20_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Perheet [verkkojulkaisu].
ISSN=1798-3215. 2013. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 13.6.2014].
Saantitapa: http://www.stat.fi/til/perh/2013/perh_2013_2014-05-23_tie_001_fi.html
- Thorton, B. & Sanchez, J. 2010. Promoting resiliency among Native American students to prevent dropouts. *Education* 131, 455-464.
- Tirri, K. 2011. Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research* 50, 159-165.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2014. Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. *Cambridge Journal of Education* 44 (3), 425-443.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. 2009. Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology* 101 (3), 671-688.

- Virta, J. & Lintunen, T. 2012. Vuorovaikutustaitojen soveltaminen koulussa nostaa esille opettaja-oppilassuhteen jännitteet. *Kasvatus* 43 (1), 31–43.
- Vuorela, S. 2005. Haastattelumenetelmät. Teoksessa (toim.) Ovaska, S., Aula, A. & Majaranta, P. *Käytettävyystudkimuksen menetelmät*. Tampereen yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos B-2005-1. 37–52.
- Väljärvi, J. 2007. Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. *Kasvatus* 38 (4), 354–363.
- Äärelä, T. 2012. "Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla." Nuoret vangit kertovat peruskouluvuosistaan. Väitöskirja. Lapin yliopisto.

LIITE 1 Tutkimuslupa

X kaupunki

Kasvun ja oppimisen tukipalvelut

Erityisen tuen päällikkö X X

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Pyydän tutkimuslupaa X kaupungin perusopetuspalveluilta toteuttaakseni Pro gradu-työni. Työni aihe on oppilaiden ja opettajien kokemukset joustavasta perusopetuksesta. Tavoitteena on selvittää oppilaiden ja opettajien näkemyksiä ja kokemuksia joustavan perusopetuksen hyödyistä sekä oppilaiden tukemisesta Jopo-luokilla. Toteutan työni haastattelemalla opettajia ja oppilaita. Haastattelut toteutan kevään 2014 aikana ja työni valmistuu joulukuussa 2014. Työtäni ohjaa Jyväskylän Yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunnan erityispedagogiikan laitoksen professori, KT, Hannu Savolainen. (hannu.savolainen@jyu.fi puh. 040 805 4894) Olen keskustellut asiasta puhelimitse erityisen tuen koordinaattorin X X kanssa.

Ystävällisin terveisin,

Satu Järvinen

satujarvin@luukku.com

LIITTEET

Tutkimussuunnitelma

LIITE 2 Haastattelulupa vanhemmille

X kaupunki

Perusopetuksen Jopo-luokat

19.3.2014

HAASTATTELULUPA

Olen Satu Järvinen ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikkaa ja tavoitteenani on valmistua erityisopettajaksi. Teen Pro gradu-työtäni Joustavasta perusopetuksesta. Työtäni ohjaa professori, KT Hannu Savolainen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisestä tiedekunnasta. Tarkoitukseni on haastatella Jopo-luokkien oppilaita ja opettajia keväällä 2014. Haastattelut suoritetaan koululla koulupäivän aikana. Haastattelut tallennetaan analysointia varten, jonka jälkeen ne tuhoetaan. Tutkimusmateriaalia käsittelee vain tutkija. Tutkimuksen arvioitu valmistumisajankohta on joulukuu 2014. Haastateltavat esiintyvät tutkimusraportissa anonymieinä, eikä raportissa mainita haastattelupaikkakuntaa. Materiaalia ei käytetä muihin tarkoituksiin.

Pyydän lupaa haastatella lastanne tutkimustani varten. Palauttakaa alaosa maaliskuun loppuun mennessä Jopo-luokan opettajalle.

Yhteistyöterveisin,

Satu Järvinen

Lisätietoja tutkimuksesta: 040 7712262 tai satujarvin@luukku.com

Lapseni

saa osallistua Satu Järvisen Pro gradu-tutkimuksen haastatteluun.

Kyllä

Ei

Päiväys ____/____ 2014

allekirjoitus

LIITE 3 Haastattelukysymykset

KYSYMYKSET OPPILAILLE	KYSYMYKSET OPETTAJILLE
<p>Taustatiedot:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ikä • luokka-aste? • Koska jopo-luokalle ? • Missä ennen jopoa? • Miksi tulit jopolle? • Mitä odotit? • Kenen ehdotus/ajatus? Kuka kertoi/suositteli? • Mitä tiesit etukäteen joposta? 	<p>Taustatiedot:</p> <ul style="list-style-type: none"> • koulutus • työkokemus • Kauanko jopo-luokan opettajana? • Miksi jopo-luokan opettajana?
<p>Jopo-opetus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Millaisesta oppiminen oli aikaisemmalla luokallasi? • Mikä on erilaista kuin aikaisemmalla luokallasi? • Kuvaile oppimista jopo-luokalla. • Millaisia eri opetuksen tapoja jopo-luokalla on? • Miten sinä opit? Millainen merkitys oppimisella on? • Kuvaile itseäsi oppijana • Millaista jopo-luokalla on? • Mikä on erilaista kuin aikaisemmilla luokilla? • Mikä on hyvää/paremmiin kuin aiemmin? Miksi? • Mikä on huonoa/huonommin kuin aiemmin? Miksi? • Oletko saanut sellaista opetusta, joka hyödyttää sinua? Millaista? Keneltä? • Mikä on tärkein kokemus Jopo-luokalla? Mikä on parasta? Miksi? • Hakisitko nyt jopo-luokalle? Miksi? • Millainen on jopo-oppilas? 	<p>Jopo-opetus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miten ja miksi oppilaat hakeutuvat jopoon? • Mikä on jopon perusidea? • Millaista opetus jopo-luokalla on? • Mikä on erilaista kuin muilla luokilla? • Mikä on tärkeää jopossa? • Mikä jopossa on hyvää? Mikä toimii? • Mikä on huonoa? Mikä ei toimi? • Miten jopo tukee oppilasta? • Millainen on jopo-oppilaan motivaatio koulunkäyntiin? (suorittaminen, oppiminen) • Entä millainen kuva oppilailla on omasta pystyvyydestään? • Kenelle suosittelisit jopoa? • Miten jopo sijoittuu teidän koulussa muihin luokkiin nähden? • Onko jopo yksi tapa säilöä hankalia nuoria?

Millaista on olla jopo-oppilas tässä koulussa? Miten muut suhtautuvat jopo-luokkaan?	
Tulevaisuus: Mitä seuraavaksi? Mitä teet ensi syksynä? Miten jopo-luokka on vaikuttanut tulevaisuuteesi?	Tulevaisuus: Miten kehittäisit jopo-luokkia? Mikä on jopon tulevaisuus?

Mikä on jopossa erilaista oppilaiden mukaan?

OPPILASRYHMÄ	PIENI RYHMÄ	<i>"No täällä on vähemmän oppilaita"</i> <i>"pienempi ryhmä"</i> <i>"vähemmän porukkaa"</i> <i>"Pienempi luokka"</i> <i>"paljon pienempi ryhmä"</i> <i>"Pienempi ryhmä"</i> <i>"Pieni luokka"</i> <i>"Vähemmän porukkaa"</i> <i>" pieni ryhmä"</i> <i>" Pienempi ryhmä"</i> <i>" Vähän oppilaita"</i> <i>" Pieni luokka"</i> <i>" Vähemmän ihmisii"</i>
	LUOKKAHENKI	<i>"parempi luokkahenki"</i> <i>"tiivimpi luokka"</i> <i>"pieni luokka niin kaikki on jotenkin yhtä"</i> <i>" Hyvä luokkahenki"</i> <i>" tääl autetaan toisia"</i>
	MUUTOS AIKAISEMPAAN	<i>" kun ei tunne noita niin on helpompi keskittyä"</i> <i>"tääl pystyy keskittyyn"</i> <i>" tääl autetaan toisia"</i> <i>"Kaikki halua opiskella"</i>
LUOKAN ILMAPIIRI	KAHVIHETKET "Meidän juttu"	<i>"täällä saa keittää kahvia"</i> <i>" Täällä saa kahvia"</i> <i>" on kahvitaukoja"</i> <i>" Aamulla keitetään kahvia"</i>
	RENTOUS LUOKASSA	<i>"on löyempää tunneilla, yleinen oleminen"</i> <i>" rennompaa"</i> <i>" Paljon hauskenpaa"</i> <i>" vapaampaa"</i> <i>" vähän rennompaa"</i> <i>" kaikkee kivaa"</i> <i>" vapaampaa"</i> <i>" vähän joustavampaa"</i> <i>" Kaikki ei mee lukujärjestyksen mukaan, saatetaan tehdä monta tuntia samaa ainetta"</i> <i>" vapautta, rennompaa"</i> <i>" Rennompaa"</i>
	YHTEISTÄ TEKEMISTÄ	<i>" Voi kokkailla tai muuta kivaa"</i> <i>" välillä käydään käveleen"</i> <i>" pelataan Unoä"</i> <i>" voi kuunnella musiikkia opettajan luvalla"</i>

