

HELSINGIN YLIOPISTON  
KASVATUSTIETEEN LAITOKSEN  
TUTKIMUKSIA 168

Juhani Pirttiniemi

**KOULUKOKEMUKSET JA KOULUTUSRATKAISUT**  
Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta

*Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen  
juhlasalissa, lauantaina 10. kesäkuuta 2000 klo 12*

HELSINKI 2000

HELSINGIN YLIOPISTON  
KASVATUSTIETEEN LAITOKSEN  
TUTKIMUKSIA 168

Juhani Pirttiniemi

**KOULUKOKEMUKSET JA KOULUTUSRATKAISUT**  
Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta

HELSINKI 2000

Kannen valokuva: Juhani Pirttiniemi

Helsingin yliopiston verkkojulkaisut, Helsinki 2000

ISBN 951 - 45 - 9421 - 5 (nid.)

ISBN 951 - 45 - 9422 - 3 (pdf.)

ISSN 1238 - 3465

**Juhani Pirttiniemi**

## **KOULUKOKEMUKSET JA KOULUTUSRATKAISUT.**

### **Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta**

#### **Tiivistelmä**

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää, missä määrin oppilaiden koulunkäyntiin liittyvät kokemukset ovat yhteydessä heidän onnistumiseensa yhteishaussa. Tutkimusaineiston tiedot on kerätty lomakekyselyllä peruskoulun 9. luokan 2099 oppilaalta. Saadut lomaketiedot on yhdistetty saman vuoden (1995) yhteishakutietoihin. Lomakkeista koottujen sekä yhteishakutietojen avulla on selvitetty koulukokemusten ja oppilaiden taustatekijöiden yhteyttä koulutukseen hakemiseen ja pääsemiseen sekä yhteishaussa epäonnistumiseen.

Valitsemani teoreettinen viitekehys on sosiologisesta tutkimuksesta peräisin olevasta elämän laatu -mittarista sovellettu malli, jonka Williams ja Batten (1981) ovat muokanneet koulututkimukseen sopivaksi. Tutkimuksessani Williamsin ja Battenin koulun laadun arvioinnin malli on yhdistetty Sackneyn (1989) hahmottamaan koulun vaikuttavuusmalliin, jossa oppilaiden kokemuksilla on oleellinen painoarvo. Koulun laatua kuvaavan mittarin sekä oppilaskeskeisen vaikuttavuuskuvauksen kautta on sitten hahmotettu malli, jolla voidaan analysoida oppilaiden käsityksiä koulun vaikuttavuudesta. Kouluelämän laatua ilmaisevista muuttujista muodostettiin summamuuttujat. Niiden avulla tutkittiin, mikä on koulukokemusten eri osa-alueiden ja yhteishaussa onnistumisen välinen suhde.

Tutkimustulosten perusteella oppilaiden koulukokemukset ovat monilta osin huonoja. Kielteisiä ovat erityisesti poikien opettajakokemukset, mutta myös poikien keskinäisissä sosiaalisissa suhteissa on enemmän ongelmia kuin tyttöillä. Koulukokemukset ovat selvemmin yhteydessä yhteishaussa onnistumiseen kuin siinä hakemiseen. Kielteisimmät koulukokemukset ennakoivat peruskoulun jälkeisen koulutuksen ulkopuolelle jäämistä.

Vaikka oppilaiden koulukokemuksilla on merkitystä oppilaiden peruskoulun jälkeisen tulevaisuuden kannalta, ei ole yllättävää, että taustatekijöillä on näitäkin vahvempi vaikutus. Vanhempien työttömyys sekä perhesuhteisiin liittyvät ongelmat ovat yhteydessä yhteishaussa epäonnistumiseen. Riskioppilaiden lisäksi melko suuri joukko poikia saa peruskoulussa niin huonoja arvosanoja, että toisen asteen koulutusvaihtoehdot ovat vähäiset.

Koulun vaikuttavuuden tarkastelussa oppilaan henkilökohtaisen ohjauksen sekä opinto-ohjauksen tekijät tulevat voimakkaasti esille. Oppilaiden kritiikki kohdistuu erityisesti siihen, ettei heitä oteta riittävästi huomioon, heidän mielipiteitään ei kuunnella, eivätkä he saa tarvitsemaansa määrää henkilökohtaista ohjausta. Yllättävää on, että opinto-ohjauksen ovat kokeneet myönteisimmin oppilaat, jotka varmimmin epäonnistuvat yhteishaussa.

Tutkimustulosten perusteella koulun vaikuttavuutta oppilasnäkökulmasta kehitettäessä olisi kiinnitettävä huomiota opettajien ohjauksellisiin taitoihin. Oppilaiden tukemisen ja ohjaamisen tulisi olla nykyistä selvemmin kaikkien opettajien vastuulla. Opinto-ohjaajien olisi voitava työskennellä enemmän niiden peruskoulun päättävien oppilaiden kanssa, jotka ovat ilmeisessä vaarassa syrjäytyä koulutuksesta. Syrjäytymisen estämiseksi ja koulutuksen vaikuttavuuden lisäämiseksi peruskoulun ohjaus- ja seurantavelvoitetta olisi ulotettava peruskoulun jälkeiseenkin aikaan.

**Avainsanat:** Koulukokemukset, vaikuttavuus, yhteishaku, opinto-ohjaus, oppilaanohjaus, koulutuksesta syrjäytyminen

**Juhani Pirttiniemi**

## **SCHOOL EXPERIENCES AND EDUCATIONAL DECISIONS**

### **An examination of the effectiveness of comprehensive school from the student's point of view**

#### **Abstract**

The purpose of this research was to find out to what extent students' experiences of school are connected with their success in the joint application of students for secondary education after comprehensive school. The research data were collected in 1995 through a questionnaire filled in and returned by 2099 students in the ninth grade of comprehensive school. Data from the questionnaire were combined with the joint application data from the same year. The information from the questionnaire and the joint application data helped to explain the relationship between school experiences and student background factors in applying for and admission to secondary education as well as in poor performance in the joint application process.

The theoretical frame of reference for the study is based on a quality of life indicator, developed by sociological research and revised by Williams and Batten (1981) for use in school research. In this research the school quality evaluation model of Williams and Batten was combined with a school effectiveness model (Sackney 1989) of which students' experiences are an important component. Using a school quality indicator and a student-centered description of school effectiveness, a model was created to analyze the effectiveness of schools from the student's point of view. Variables reflecting quality of school life were formed into sum variables indicating school effectiveness from the student's point of view. Thus, school effectiveness is the relationship between the various sectors of school experiences and success in joint application as expressed in the relationship between the sum variables and the background variables.

These data indicate that the students have negative school experiences in many respects. Especially negative are the boys' experiences of teachers, but boys also have more problems in their mutual relations than girls have. School experiences are more clearly connected with success in the joint application process than with applying. The most negative experiences preindicate being unable to pursue secondary education.

Even though the students' school experiences are significant for their future after completing comprehensive school, the background factors are even more significant. Parents' unemployment as well as problems with family relations are connected with failure in the joint application process. In addition to the students

who are at risk of not continuing their education, a fairly large number of boys in the comprehensive school receive such poor marks that their choices of secondary education are very limited.

In assessments of school effectiveness, the personal guidance and counselling of students are prominently mentioned. The students' criticism is especially aimed at the fact that they do not receive enough attention, their opinions are not listened to, and they do not receive enough personal guidance. It is surprising that student counselling is most positively experienced by those students who are most certain to fail in the joint application process.

These findings indicate that more emphasis must be placed on the counselling skills of all teachers when improving the effectiveness of primary school education. The teachers' role in the support and guidance of students should be increased, as should the ability of student counsellors to work with those comprehensive school leavers who are at obvious risk of terminating their education. To prevent marginalization and to increase the effectiveness of education, the responsibility of student counselling and following-up during comprehensive school should be extended also to the time after comprehensive school.

**Keywords:** school experiences, effectiveness, joint application of students, school counselling, marginalization from education

## ESIPUHE

Tätä väitöskirjaa ei olisi syntynyt ilman koulun ja kodin antamaa tukea. Kouluvuosiini Virroilla on sattunut monenlaisia opettajia. Heistä tärkeimpiä ovat olleet sellaiset, jotka ovat kyenneet ja halunneet kohdata oppilaita myös oppituntien ulkopuolella. Kiitoksia heille heidän antaumuksellisesta työstään samoin kuin vanhemmilleni Irma ja Erkki Pirttiniemelle, jotka ovat olleet tukemassa opintojani henkisesti ja taloudellisesti aina näihin päiviin asti.

Kasvatustieteellisten opintojen eteneminen ja erityisesti väitöskirjatyöhön ryhtyminen ovat suurelta osin väitöskirjani toisen ohjaajan dosentti Kauko Hämmäläisen ansiota. Hänen johtamansa Flanders-analyysikurssit Oulun yliopistossa 1970-luvun puolivälissä olivat niin eläviä, että historianopiskelijasta tuli ainakin osittain kasvatustieteilijä. Toinen työni ohjaaja dosentti Vilho Hirvi suuntasi väitöskirjani aihetta siinä vaiheessa, kun aiheen rajausta tuntui vaikealta. Kiitän molempia työni ohjaajia asiantuntevasta ja kannustavasta suhtautumisesta väitöskirjatyöhöni.

Tutkimuksen aihepiiriin valintaan ovat johtaneet omat kokemukseni opettajana ja opinto-ohjaajana. Näiden kokemusten perusteella ajattelen oppilaan äänen kuuluvan koululaitoksessa sikäli heikosti, että oppilaiden kautta tehtävää tutkimusta tulee lisätä. Omalta osaltani toivon, että tällä tutkimuksella olisi ainakin pieni vaikutus oppilaiden aseman kehittymiseen suomalaisissa oppilaitoksissa.

Väitöskirjani esitarkastajat professori Anna Raija Nummenmaa ja KT Yrjö Yrjönsuuri auttoivat minua tarkentamaan työtäni ja mahdollistivat tutkimustyöni loppuun saattamisen. Myös KT Raija Yrjönsuuren sekä professori John Smithin (Rand Afrikaans University) antamat kannustavat kommentit olivat tärkeitä työni kannalta. Kiitokset heille kaikille. Lisäksi kiitos laitoksen esimiehelle professori Hannele Niemelle siitä, että olen saanut mahdollisuuden liittää väitöskirjani kasvatustieteen laitoksen julkaisusarjaan.

Tutkimukseni syntyprosessille ovat olleet tärkeitä keskusteluni veljeni dosentti Pertti Pirttiniemen kanssa. Hänen omat tutkimushankkeensa ovat antaneet virikkeitä eri tieteenalalla toimivalle. FM Ari Sarpolan osuus on ollut merkittävä tilastollisena asiantuntijana tutkimuksen eri vaiheissa. Dosentti Erkki Komulainen on puolestaan antanut asiantuntevaa apuaan kvantitatiivisen aineiston käsittelyssä. Kenties haastavimman työn on kuitenkin tehnyt kälyni FT Kirsti Paavola, joka sivistyneenä humanistina on joskus epätoivoisestikin koettanut vääntää kirjoittamaani virkamiestekstiä luettavaan muotoon. Hänen tarkkaavaisuutensa on jättänyt jälkensä myös asiasisältöön. Amanuenssi Tuomo Aalto on huolehtinut taiton viimeistelystä. Heille kaikille kiitos hyvästä yhteistyöstä ja asiantuntemuksesta.

Työpaikkani Opetushallitus on antanut hyvän ympäristön väitöskirjan tekemiselle. Päivittäisessä työssäni olen saanut olla tekemisissä samojen asioiden kanssa, joita tutkimuksessa on kuvattu. Useat työtoverini ovat henkisesti olleet tukemassa tämän väitöskirjan syntyä. Tehokasta ja samalla haastavaa on ollut esimieheni THT Anna-Ester Liimatainen-Lambergin kannustus.



Tämä väitöskirja ei kuitenkaan olisi syntynyt ilman 2099 peruskoulun päättävää oppilasta ja heidän opinto-ohjaajiaan. He uskoivat tähän tutkimukseen, koska aineiston kerääminen onnistui erinomaisesti. Toivottavasti väitöskirjani on heidän luottamuksensa arvoinen. Kiitän myös Emil Aaltosen säätiötä taloudellisesta tuesta, jota ilman tutkimukseni olisi voinut jäädä syntymättä.

Väitöskirjatyöni on hengittänyt koko ajan lähiympäristöni kanssa. Poikani Petri on ollut 13 - 17-vuotias tätä työtä tehdessäni. Aikaan on sisällynyt myönteisiä ja kielteisiä koulukokemuksia, yhteishakua, koulutusvalintoja, kodin ja koulun välisiä yhteistyötä. Vaimoni FM Elise Pirttiniemi on lukenut, kommentoinut ja korjannut käsikirjoitustani. Kenties sekä Petrin että Elisen osa olisi ollut helpompi, mikäli tutkimustyö olisi pidetty kodin ulkopuolella ja keskitytty muihin harrastuksiin. Kiitoksia heille tuesta, kestämisestä ja yhteisistä kokemuksista!

Iivisniemessä vapun aattona 2000

Juhani Pirttiniemi

# SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO .....	1
1.1	Tutkimustehtävä .....	1
1.2	Tutkimuksen rakenne .....	3
2	KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS .....	5
2.1	Vaikuttavuuden määrittely .....	5
2.1.1	Laaja-alaisuuden korostuminen .....	5
2.1.2	Yksilöllinen näkökulma .....	8
2.2	Koulutuksen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden määrittely Suomessa .....	11
2.2.1	Käsittehistoriaa .....	11
2.2.2	Järjestelmäkeskeinen näkökulma .....	12
2.2.3	Vaikuttavuuden sisällöllinen korostaminen .....	16
2.2.4	Suomalainen koulun vaikuttavuuden tutkimus .....	17
2.3	Koulutuksen vaikuttavuus erityisesti oppilaan kannalta .....	20
2.3.1	Koulusaavutukset vs. koulutuksen tuloksellisuus ja vaikuttavuus .....	20
2.3.2	Koulukokemukset .....	22
2.3.3	Koulussa viihtyminen - koulutuksen laatu .....	23
3	AIKAISEMPIÄ KOULUKOKEMUSTEN JA KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN SUHDETTA KÄSITELLEITÄ TUTKIMUSTULOKSIA .....	31
3.1	Kansainvälisiä tutkimustuloksia .....	31
3.2	Kansallisia tutkimustuloksia .....	33
4	PERUSKOULUSTA JATKO-OPINTOIHIN .....	39
4.1	Koulutusrakenteiden merkitys .....	39
4.2	Uranvalintavalmiuksien kehittyminen .....	42
4.3	Koulutusvalintoihin vaikuttavat tekijät .....	44
4.3.1	Sosiaaliset tekijät .....	44
4.3.2	Sukupuoliroolit .....	46
4.3.3	Koulumenestys .....	48
5	PERUSKOULUN PÄÄTTYMINEN - OHJAUKSELLINEN HAASTE .....	51
5.1	Oppilaan koulutusvalinnat .....	51
5.2	Oppilaanohjaus ja nuorten uranvalinta .....	53
6	KOULUTUKSESTA SYRJÄYTYMISEN RISKI .....	59
6.1	Syrjäytymisen ongelma .....	59
6.2	Koulutuksesta syrjäytymisen estäminen .....	63
7	TUTKIMUSONGELMAT JA -ASETELMA .....	67
7.1	Tutkimusongelmat .....	67
7.2	Tutkimusasetelma .....	69

8	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	71
8.1	Tutkimusaineisto .....	71
8.2	Tutkimuksen mittari .....	72
8.3	Tutkimusaineiston analyysi .....	75
9	TUTKIMUSTULOKSET .....	77
9.1	Koulukokemukset .....	77
9.1.1	Sosiaaliset suhteet .....	77
9.1.2	Opiskelun miellyttävyyden ja mielenkiintoisuus .....	78
9.1.3	Koettu menestyminen .....	80
9.1.4	Suhteet opettajiin .....	81
9.1.5	Opinto-ohjauskokemukset .....	83
9.1.6	Kodin ja koulun välisen yhteyden kokemukset .....	84
9.1.7	Muuttujakohtaiset tilastolliset erot tyttöjen ja poikien koulukokemusten välillä .....	85
9.2	Eri oppiaineiden mieluisuus .....	87
9.3	Koulukokemuksia ilmaisevien summamuuttujien muodostuminen ja sijoittuminen tutkimuksen malliin .....	89
9.4	Koulutukseen hakeminen .....	92
9.4.1	Ratkaisujen etsintä .....	92
9.4.2	Sosiaalisten suhteiden merkitys .....	93
9.4.3	Opettajasuhteiden merkitys .....	94
9.4.4	Koetun opiskelumenestymisen merkitys .....	94
9.4.5	Opiskeluviihtyvyyden merkitys .....	95
9.4.6	Opinto-ohjauskokemusten merkitys .....	95
9.4.7	Riskitekijöiden merkitys .....	96
9.4.8	Kodin ja koulun välisten suhteiden merkitys .....	97
9.4.9	Hakemattomuuden selittäjät .....	97
9.5	Koulutukseen pääseminen .....	98
9.5.1	Ratkaisujen löytyminen .....	98
9.5.2	Sosiaalisten suhteiden merkitys .....	98
9.5.3	Opettajasuhteiden merkitys .....	99
9.5.4	Koetun opiskelumenestymisen merkitys .....	99
9.5.5	Opiskeluviihtyvyyden merkitys .....	100
9.5.6	Opinto-ohjauskokemusten merkitys .....	101
9.5.7	Riskitekijöiden merkitys .....	101
9.5.8	Kodin ja koulun välisten suhteiden merkitys .....	102
9.5.9	Peruskoulun päästötodistuksen merkitys .....	102
9.5.10	Koulukokemusten yhteys pääsemättömyyteen .....	104
9.6	Taustatekijöiden merkitys oppilaiden koulutusratkaisujen kannalta ...	104
9.6.1	Vanhempien koulutustaustan merkitys .....	104
9.6.2	Vanhempien työtilanteen merkitys .....	106
9.6.3	Perheen taloudellisen tilanteen merkitys .....	107
9.6.4	Perherakenteen merkitys .....	108
9.7	Pääsemättömyyden riskin selittäjät .....	109

10 TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO .....	113
10.1 Sosiaaliset suhteet ja kouluviihtyvyys .....	113
10.2 Opiskelun tavoitteellisuus ja menestyksen arviointi .....	113
10.3 Suhteet opettajiin ja opinto-ohjaus .....	114
10.4 Kodin merkitys .....	115
10.5 Koulutuksesta syrjäytymisriskin selittäjät .....	117
10.6 Tutkimustulosten luotettavuus ja yleistettävyys .....	119
10.6.1 Validiteetti ja reliabiliteetti .....	119
10.6.2 Tulosten yleistettävyys .....	120
11 DISKUSSIO .....	123
LÄHTEET .....	127
LIITTEET .....	143

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimustehtävä

Omissa työtehtävissäni olen kohdannut usein sellaisia ongelmatilanteita, joissa oppilaat ovat kokeneet tullessaan koulussaan väärinymmärretyiksi tai -kohdelluiksi. Usein tilanteet ovat johtaneet myös vanhempien ja koulun välisiin konflikteihin. Sekä oppilaat että vanhemmat ovat syyttäneet opettajia ja koulua huonosta tai väärästä kohtelusta. Kritiikki on kohdistunut koulun toimintaan - opetuksen toteutukseen, ohjaukseen, oppilaan vähäiseen tukemiseen, kielteiseen suhtautumiseen - että myös oppilasarviointiin. Ristiriidat ovat voineet johtaa siihen, että oppilaat ovat siirtyneet toiseen kouluun tai perheet ovat muuttaneet paikkakuntaa parempien kouluolojen toivossa. Joissakin ongelmatapauksissa ristiriitojen seuraus on ollut koulutuksen ulkopuolelle jääminen. Jos oppilaat tai heidän vanhempansa ovatkin arvostelleet koulujen toimia tai jopa kannelleet niistä, ei koulujen toimintaa kuitenkaan yleensä ole arvioitu muuten kuin juuri kyseessä olevan ongelmatilanteen kannalta. Kun joko koulu, kunta tai lääninhallitus on ainakin muodollisesti poistanut yksittäisen ongelman, koulutuksen laatu tai oppilaan oikeusturva koulussa ei kuitenkaan ole välttämättä parantanut.

Edellä mainittuihin kokemuksiini perustuen yksittäiset kielteiset koulukokemukset näyttävät olevan sekä oppilaille että heidän vanhemmilleen tuskallisia ja heijastuvan koulutusvalintoihin. Myös kouluviihtyvyyteen liittyvät tutkimukset (ks. esim. Ainley & Bourke 1992; Kannas & al. 1995; Linnakylä 1993) herättävät kysymyksiä koulukokemusten mahdollisesta yhteydestä koulun jälkeiseen tulevaisuuteen, ja jopa siitä, voivatko negatiiviset peruskoulukokemukset olla yhteydessä lasten ja nuorten koulutuksesta syrjäytymiseen.

Sekä koulu- että hallintokokemukseni mukaan kasvatustyöhön paneutunut opettaja kokee usein kasvavan nuoren ja koulun välisen ristiriidan. Oppilaitos toimii yleensä järjestelmäkeskeisesti, jolloin oppilaiden yksilölliset tarpeet jäävät takalalle. Kouluilla ei ole aina aikaa ja mahdollisuutta, muttei aina haluakaan riittävässä määrin vastata nuorten tarvitsemaan kasvatukselliseen tukeen. Ongelmat kärjistyvät käyttäytymishäiriöinä, koulujen sisäisissä henkilösuhteissa, opettajien, oppilaiden sekä heidän vanhempiensa välisinä ristiriitoina. Ongelmien ratkaisemattomuus ja huono koulumotivaatio vaikuttavat peruskoulun päästötodistukseen. Huonot arvosanat heikentävät oppilaiden jatkokoulutukseen pääsymahdollisuutta. Vakavien kouluristiriitojen puhjetessa niitä ei aina kyetä hoitamaan koulun sisäisinä asioina, vaan ongelmat siirtyvät kunnallisten lautakuntien tai pahimmillaan valtion hallinnon käsiteltäviksi.

Peruskoulu on periaatteessa antanut kaikille oppilaille samanlaiset etenemismahdollisuudet. Sen oppimäärän läpäisevätkin lähes kaikki oppilaat, vaikka käytännössä oppimistavoitteet ovat suurelta joukolta oppilaita jääneet saavuttamatta. Peruskoulun toiminnan onnistumista ei voida arvioida siten läpäisyprosentteina tai arvosanojen keskiarvoina. Syvällinen vaikuttavuuden analysointi edellyttää monipuolista koulujen analysointia oppilaiden taustatekijät huomioonottaen. Esimerkkejä

ovat tutkimukset, joissa koulun toimintaa on tarkasteltu syrjäytymisen ehkäisemisen näkökulmasta. Muun muassa Cooper (1993) ja Jahnukainen (1997) ovat osoittaneet, että koulu voi onnistua silloinkin, kun oppilaan taustatekijät eivät ole koulumenestykselle otolliset.

Kysymykseen, missä määrin oppilaiden koulunkäyntiin liittyvät kokemukset ovat yhteydessä heidän tulevaisuuteensa peruskoulun jälkeen, en ole uskaltanut ottaa kantaa ennen tämän tutkimuksen tekoa. Tutkimukseni tärkein tehtävä onkin hakea vastausta kysymykseen, onko koulukokemuksilla yhteyttä yhteishakuratkaisuihin, sekä hakemiseen että toisen asteen koulutukseen pääsemiseen. Koulun merkitystä peruskoulun päättävälle oppilaalle tarkastelen myös taustatekijät huomioon ottaen. Oleellista onkin tutkia, kummalla on enemmän vaikuttavuutta yhteishakuonnistumiseen, koululla vai kodilla.

Tutkimus on rakenteeltaan kaksijakoinen. Toisaalta se pyrkii oppilaiden koulukokemusten kautta hakemaan vastausta kysymykseen koulun laadusta. Toisaalta tutkimuksen tavoitteena on etsiä mahdollisia yhteyksiä koulukokemusten ja peruskoulun jälkeisen koulutukseen hakemisen ja pääsemisen välillä. Koulukokemusten ja koulutusratkaisujen kautta tutkittavaksi tulee koulun vaikuttavuus oppilaan kannalta.

Tässä tutkimuksessa koulutusta arvioivat peruskoulua päättämässä olleet oppilaat. Koulukokemukset kuvaavat oppilaiden sosiaalisia suhteita, heidän viihtyvyyttään koulussa, käsityksiään omasta menestymisestään, opettaja- ja ohjauskokemuksiaan sekä koulun ja kodin välisiä suhteita. Näiden koulukokemusarviointien kautta tutkimus etenee peruskoulun päättymisvaiheen yhteishakuun. Se selvittää oppilaiden yhteishaussa hakemista ja hakematta jättämistä, yhteishaussa koulutuspaikan saamista tai siinä epäonnistumista. Koska kodin ja sosio-ekonomisen taustan merkitystä on pidetty ratkaisevana koulutusuran muotoutumiselle, oppilaiden koulunkäyntiin liittyviä kokemuksia ja uranvalintaan liittyviä ratkaisuja on tarkasteltu myös taustatekijät huomioon ottaen.

Vaikuttavuus kuuluu käsitteisiin, jotka on helppo sanoa ja hyväksyä. Samalla sitä on kuitenkin vaikea määritellä ja mahdotonta mitata, kuten Kuusela (1999, 10) on todennut. Tutkija joutuukin tekemään valintoja ja rajauksia tutkiessaan koulujen vaikuttavuutta, myös oppilasnäkökulmasta.

Tämä tutkimus antaa osittaisen vastauksen kysymykseen koulun vaikuttavuudesta oppilaan kannalta, vastauksen siis siihen, miten koulu on koettu ja millainen koulun merkitys on oppilaan lähitulevaisuuden kannalta. Tutkimus keskittyy peruskoulun loppuvaiheeseen ja erityisesti koulun ohjauksellisiin haasteisiin, vaikka problematiikka kokonaisuudessaan on paljon laajempi. Vaikuttavuusanalyysin kautta haetaan vastauksia siihen, miten peruskoulun yläastetta ja peruskoulun päätös-vaihetta voitaisiin muuttaa vastaamaan paremmin oppilaiden ja sitä kautta koko yhteiskunnan vaatimuksia. Miten siis peruskoulu olisi nykyistä enemmän oppilaita kiinnostava, ja miten se ohjaisi nuoria nykyistä paremmin peruskoulun jälkeisiin jatko-opintoihin? Kuinka se ehkäisisi koulutukseen tyytymättömyyttä ja koulutuksesta syrjäytymisen riskiä?

## 1.2 Tutkimuksen rakenne

Tutkimus tarkastelee peruskoulun vaikuttavuutta yhdistämällä oppilaiden koulukokemukset (miten koulu oppilaiden näkökulmasta onnistuu toiminnassaan) ja oppilaiden hakeutumisen ja pääsemisen toisen asteen koulutukseen. Tutkimuksen teoreettisessa osassa tarkastellaan koulutuksen vaikuttavuuden eri näkökulmia, erityisesti oppilasnäkökulma - koulukokemukset ja uranvalintaratkaisut - huomioon ottaen.

Tutkimuksen empiirisen osan rakenne on kaksijakoinen. Ensimmäisessä osassa koulun vaikuttavuutta selvitetään oppilaiden koulukokemusten kautta. Koulukokemukset rakentuvat tutkimuksessa kouluviihtyvyyteen, opetukseen, opinto-ohjaukseen, koulun, kodin ja oppilaan välisiin asioihin liittyvistä sisällöistä. Tutkimuksen toisessa osassa käsitellään peruskoulun päättävien oppilaiden hakemista ja selviytymistä peruskoulun jälkeiseen koulutukseen sekä koulukokemusten yhteyttä niihin. Peruskoulun loppuvaiheen luonteen vuoksi oppilaan uranvalintaan ja oppilaanohjaukseen kiinnitetään erityistä huomiota. Empiirisen osan tarkasteluun liittyy myös oppilaiden taustatekijöiden mahdolliset yhteydet koulutusratkaisuihin peruskoulun päätös vaiheessa.

Oppilaiden koulukokemusanalyysissä on käytetty sovellettua koulu-elämän laatumittaria (school life -mittaria). Australialaisten Williamsin ja Battenin (1981) kehittämää kyselylomaketta on muokattu siten, että oppilaiden ohjaukseen ja kotikoulusuhteisiin liittyvät osiot on lisätty alkuperäiseen koulukokemuksia analysoivaan malliin. Mallin taustaa ja teoreettisia perusteita on käsitelty luvussa 2.3.3. Koulun vaikuttavuutta oppilasnäkökulmasta mittaava malli on sovellettu kanadalaisen Sackneyn (1989) esittämästä koulutuksen vaikuttavuuden mallista. Mallia on muokattu siten, että koulun sisäisten tekijöiden lisäksi analyysiin on otettu mukaan oppilaiden kotiin ja taustaan liittyviä osioita. Toisaalta alkuperäisestä vaikuttavuuden arviointimallista on karsittu koulun johtamiseen liittyvät tekijät. Mallia tarkastellaan lähemmin luvuissa 2.3.3. ja 9.3. Seuraavassa kuviossa on esitetty tutkimuksen empiirisen osan rakenne pääpiirteissään.

---

1.	2.	3.
Koulukokemukset peruskoulun yläasteella. Koulukokemusten mittaaminen kouluelämän laatumittarilla.	Yhteishaku peruskoulun päätösvaiheessa	Yhteishaussa onnistuminen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sosiaaliset suhteet (koulun henki)</li> <li>- opiskelun miellyttävyys ja mielenkiintoisuus (viihtyvyys)</li> <li>- koettu menestyminen</li> <li>- suhteet opettajiin</li> <li>- opinto-ohjauskokemukset</li> <li>- koti-koulusuhteet</li> </ul>		

---

Kuvio 1. *Koulukokemukset ja koulutusratkaisut osana koulutuksen vaikuttavuutta eli koulutuksen vaikuttavuus oppilasnäkökulmasta.*

Tutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuudella oppilasnäkökulmasta ymmärretään sitä, miten oppilaat ovat kokeneet peruskoulun, ovatko he hakeneet yhteishaussa ja miten he ovat siinä onnistuneet. Koska koulun vaikuttavuuteen ovat yhteydessä myös koulun ulkopuoliset tekijät, tutkimuksessa on otettu huomioon oppilaiden taustatekijät. Kokonaisuutena koulun toimintaa voidaan pitää vaikuttavana, mikäli oppilaat kokevat koulun itselleen hyvänä ja hyödyllisenä ja kykenevät saamaan peruskoulun jälkeen koulutuspaikan. Tavoitteena tulisi olla, että mahdollisimman monilla peruskoulun päättävillä oppilailla olisi runsaasti myönteisiä koulukokemuksia ja koulutuspaikka peruskoulun päättymistä seuraavana syksynä sosio-ekonomisista taustatekijöistä riippumatta.



## 2 KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS

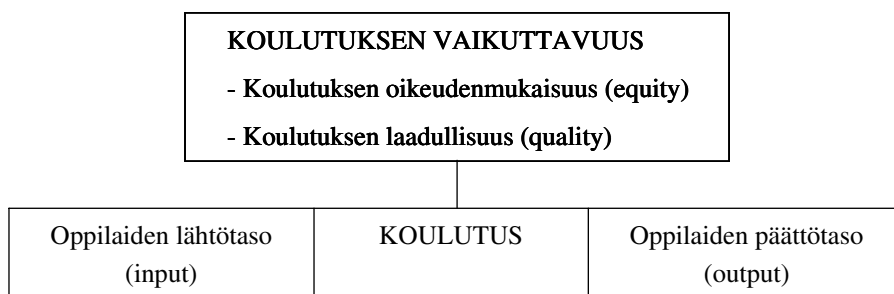
### 2.1 VAIKUTTAVUUDEN MÄÄRITTELY

#### 2.1.1 Laaja-alaisuuden korostuminen

Erityisesti viimeisten kymmenen vuoden aikana lukuisissa maissa on tutkittu julkisilla varoilla ylläpidetyn koulutuksen käyttämää rahamäärää ja sillä aikaansaatuja tulosta. Läntisissä teollisuusmaissa OECD:n merkitys koulutuksen tehokkuuden mittaajana on ollut olennainen. Järjestön julkaisemat raportit ovat ohjanneet koulutuksen arviointia eri jäsenmaissa (ks. esim. OECD 1997). Samanaikaisesti koulujärjestelmien toimivuuden, koulutuksen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden tutkijat ovat tulleet aikaisempaa tärkeämpään asemaan eri puolilla maailmaa. Koulutuksen vaikuttavuuden ja kehittämisen aihepiiri on tullut entistä enemmän sekä julkisen mielenkiinnon että tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteeksi. Tutkimustoiminnan vilkastuminen on myös tuonut esille "school effectiveness"- käsitteen.

1980-luvulla kiteytyi alan tutkimuksessa Cuttancen (1987) näkemys, jonka mukaan koulun vaikuttavuus (effectiveness) voidaan jakaa kahteen dimensioon, laadullisuuteen (quality) ja koulutuksen oikeudenmukaisuuteen, sen nettoarvoon (equity). Creemers (1994, 11-12) puolestaan esittää, että koulujen saavuttama oikeudenmukaisuusaste, nettoarvo syntyy siitä, miten koulut kykenevät vaikuttamaan oppilaiden lähtötason (input) ja päättötason (output) väliseen suhteeseen. Vaikuttavuutta voidaan näin ollen tarkastella koulujen laaja-alaisena onnistumisena koulutustehtävässään - ottaen huomioon oppilaiden erilaisuuden ja olosuhteet, joissa he elävät.

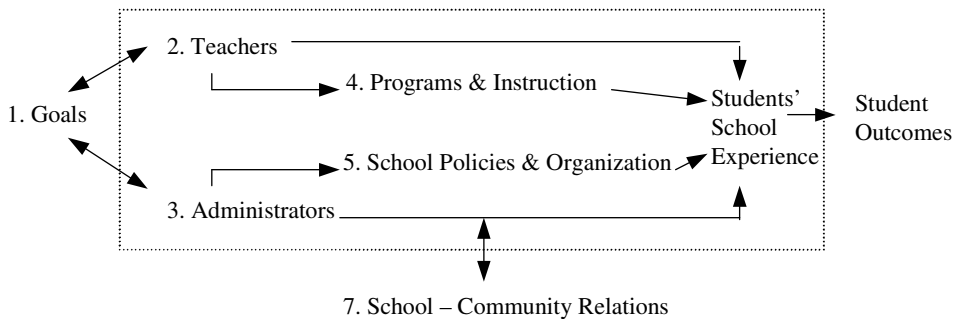
Seuraavassa on esitetty esimerkkinä koulutuksen vaikuttavuuden pelkistetty malli Cuttancen (1987) ja Creemersin (1994) mukaan:



Kuvio 2. *Koulutuksen vaikuttavuuden malli Cuttancen (1987) ja Creemersin (1994) mukaan.*

Cuttancen ja Creemersin näkemykset muistuttavat osittain Leithwoodin ja Lawtonin esittämää koulutuksen vaikuttavuusmallia, jonka periaatteina ovat koulutuksen arvioinnin laaja-alaisuuden ja pitkäkestoisuuden vaatimukset. (Leithwood 1997). Sackney (1989) on oman vaikuttavuusmallinsa hahmotelussa käyttänyt perustana Leithwoodin ja Lawsonin hahmotelmaa koulutuksen vaikuttavuusrakennelmaa.

Leithwoodin ja Lawsonin hahmottelema koulutuksen vaikuttavuusmalli onkin esitetty seuraavassa kuviossa Sackneyn pelkistämässä muodossa.



Kuvio 3. *Leithwoodin ja Lawsonin hahmottelema koulutuksen vaikuttavuuden malli Sackneyn (1989) mukailemana.*

Mallin lähtökohtana on koulutuksen päämäärä ja se päättyy opiskelijan aikaansaamiin tuloksiin. Malli on sikäli kattava, että se käsittää sekä opiskelijoiden koulukokemukset että myös koulun ulkopuolella vaikuttavat yhteiskunnalliset tekijät. Mallin näkökulma on kattava, mutta tutkimusten toteutuksen kannalta se on usein hyvin ongelmallinen. Yhteiskunnallisia tekijöitä on paljon ja niiden rajaaminen tutkimuksessa voi aiheuttaa ongelmia. Mallia voidaan käyttää laajoissa tutkimusprojekteissa, mutta yksittäistutkimuksissa sitä voitaneen hyödyntää vain soveltuvin osin. Sackney painottaakin, että Leithwoodin johtamat tutkimukset, joissa esitetyntä mallia on käytetty lähtökohtana, ovatkin pääasiassa kohdistuneet koulujen johtamiseen ja siihen vaikuttaviin tekijöihin. (Sackney 1989, 66-67).

Koulutuksen vaikuttavuuden kattavaa laaja-alaisuutta voidaan pitää tavoiteltavana, mutta kouluihin kohdistuvassa tutkimustyössä on välttämätöntä tehdä rajauksia. Tämä merkitsee yhteiskunnallisten tekijöiden ainakin osittaista rajaamista tutkimusasetelmien ulkopuolelle. Leithwoodin ja Lawtonin hahmottelemaa näkökulmaa onkin syytä pitää laaja-alaisena koulutuksen vaikuttavuuden teoriomallina, jota tulee soveltaa kulloisiinkin tutkimustarpeisiin sitä rajaamalla. Cuttancen ja Creemersin esittämät näkökulmat ovatkin rajoitetuissa koulututkimuksissa realistisempia ja selkeämpiä kuin edellä esitetty Sackneyn pelkistämä Leithwoodin ja Lawtonin OISE:ssä (Ontario Institute for the Studies of Education) hahmottelema malli.

Townsend (1994) on määrittelyssään esittänyt koulutuksen vaikuttavuusvaatimuksen yksinkertaisesti ja selkeästi: koska julkista rahoitusta ohjataan koulutukseen, rahoituksella tulee yhteiskunnan kannalta olla mahdollisimman myönteinen vaikutus.

Townsendin mukaan vaikuttavalla (effective) koululla ja koulutuksella täytyy olla läheinen yhteys hyväksytyihin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin (Townsend 1994, 127). Hän pitää keskeisenä ongelmana koulutuksen vaikuttavuutta arvioitaessa valtakunnallisen näkökulman ja yksittäisen koulun näkökulman erilaisuutta. (emt., 128). Useissa koulutuksen vaikuttavuuden arviointimalleissa mikronäkökulma on kokonaan sivuutettu. Townsendin mallissa tulee kuitenkin selvästi esille myös yhteiskunnan edellyttämä vaikuttavuuden monipuolinen näkökulma, joka tulisi hänen mukaansa ottaa huomioon myös koulukohtaisia arviointeja tehtäessä. Townsendin näkemyksiin vaikuttanee se, että hän on työskennellyt sekä hallintovirkamiehenä että tutkijana. Hän korostaa myös, ettei ole eikä tule olla yhtä ainoata mallia, jolla koulujen vaikuttavuutta voidaan arvioida. (emt., 127-128).

Creemers on koonnut "school effectiveness"-tutkimuksen historiaa peilattaessaan "viiden faktorin mallin" (Creemers 1994; Scheerens & Creemers 1989), jota myös muut tutkijat ovat tuoneet tutkimuksissaan esille. Koulujen vaikuttavuuteen kuuluvat osatekijät ovat:

1. vahva kasvatuksellinen johtajuus
2. korkeat odotukset oppilaiden suorituksiin
3. perustaitojen korostaminen
4. turvallinen ja järjestyksessä oleva koulu
5. oppilaiden edistymisen säännöllinen arviointi.

(Creemers 1994, 12; Scheerens & Creemers 1989, 266-267; ks. myös Mortimore 1993; Sackney 1989; Stoll & Fink 1992).

Laajan tutkimuksellisen taustansa vuoksi edellä mainittua jaottelua voidaan perustellusti hyödyntää erityyppisissä koulutuksen vaikuttavuuden arvioinneissa. Eritellessään vaikuttavuuden eri osa-alueita Creemers kuitenkin korostaa, että koulun vaikuttavuuden tutkimuksen käsitteistö on edelleen hyvin keskeneräinen. Itse hän tuo esille käsitteen "mahdollisuus oppia", jota hänen mukaansa tulisikin pitää esillä, kun etsitään hienostuneempia malleja koulun vaikuttavuuden tutkimiselle. (Creemers 1994, 13-15; myös Scheerens & Creemers 1989, 268). Laaja-alaisuudestaan ja selkeästä ryhmittelystään huolimatta Creemersin koulutuksen vaikuttavuuden analyysi ei anna käytännön vastauksia koulukohtaisiin arviointeihin eikä vaikuttavuuden mittausten menetelmiin.

Teddlie (1994, 105) myötäilee Scheerensin ja Creemersin näkökantoja. Hän korostaa erityisesti oppilaiden taustatekijöiden mukaanottamista koulu- ja luokkatason tutkimuksissa. Ilman näitä vaikuttavuustutkimusten johtopäätökset eivät Teddlieen mukaan ole oikeita. Tosin Teddlie ei tarkemmin määrittele, mitä hän tarkoittaa taustatekijöillä. Ovatko ne esimerkiksi oppilaiden sosioekonomiseen taustaan liittyviä, vai edellä mainittuja Leithwoodin ja Lawsonin esittämiä yhteiskunnallisia, laaja-alaisia vaikuttavuustekijöitä?

Eri tutkijoiden esiintuomalle koulujen vaikuttavuustutkimuksen laaja-alaisuusvaatimukselle on lukuisia hyviä perusteluja. Käytännön tutkimustyössä joudutaan usein kuitenkin tekemään rajauksia. Ehkä tulisi etsiä vastauksia ensin mahdollisimman yksinkertaisiin kysymyksiin, kuten Scheerens ja Bosker (1997, 321) ovat esittäneet: “Toimiiko koulu?” tai haastavammin “Miksi se ei toimi?”

Tärkeä kysymys koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen kannalta on vastuu tutkimuksen tekemisestä. Ilman koulujen ulkopuolelta tulevaa aloitetta arviointitutkimusta tuskin kouluissa saadaan aikaan. Osittain kysymys on taloudellinen, osittain asiantuntemukseen liittyvä. Yksittäisellä koululla tai pienellä paikkakunnalla ei aina ole riittävästi mahdollisuuksia kouluarviointien tekemiseen. Myös objektiviteettitekijät voivat vaarantua, koska koulujen kehittämiseen liittyvät kriittiset asiat usein henkilöityvät. Asiansa osaava opettaja-tutkija saa harvoin toteuttaa koulutuksen kehittämiseen tähtäävää työtä kyllin vapaasti työpaikallaan. (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998; Scherp 1995). Menestyksellinen arviointityö edellyttää tämän takia koulujen, kouluhallinnon sekä tutkimuksen välistä hyvää yhteistyötä. Lisäksi se edellyttää yhteiskunnalta päätöksiä, joilla koulutuksen riittävän korkeatasoinen ja säännöllinen arviointi voidaan varmistaa. Esimerkkinä arviointityön etenemisen hitaudesta ovat Suomen korkeakoulut. Vaikka asia on ollut esillä vuosikymmeniä, vasta aivan viime vuosina on päästy käytännön toteutukseen. Parjasen mukaan arviointitoiminnan käynnistyminen on edellyttänyt riittävää yhteiskunnallista painetta: taloudellista lamaa, ammattikorkeakoulun synnyn luomaa kilpailutilannetta sekä akateemisen työllistymisen epävarmuutta. (Parjanen 1998, 46-47). Tarve opetuksen ja oppimisen kattavaan arviointiin on olemassa kaikessa koulutuksessa, mutta se edellyttää riittävää yhteiskunnallista välttämättömyyttä toteutuakseen.

### **2.1.2 Yksilöllinen näkökulma**

1960-luvulla ja osittain vielä 1970-luvullakin monet amerikkalaiset tutkijat suhtautuivat sangen pessimistisesti koulujen yleiseen kehittämiseen. Tuolloin vallinneen käsityksen mukaan koulusta riippumattomat tekijät säätelivät koulujen mahdollisuuksia. Hyvät koulut sijaitsivat niin sanotuilla hyvillä alueilla ja huonot huonoilla. Klassisena esimerkkinä tämäntyyppisestä tutkimuksesta voidaan pitää tutkimusta, joka tunnetaan nimellä “The Coleman Report” (Coleman et al. 1966). Koulujen onnistumismahdollisuudet olivat tämän raportin ja eräiden muiden samaan aikaan julkaistujen tutkimusten mukaan ennalta määrätty - ne olivat tiukasti sidoksissa kouluympäristöön ja oppilaiden sosiaaliseen taustaan. (Coleman et al 1966; Stringfield 1994, 64).

Oppilaslähtöisen koulun vaikuttavuustutkimuksen syntyä voidaankin pitää kriittikkinä aikaisemmin harjoitetulle tutkimukselle. Kriitikki voimistui 1970-luvulla Yhdysvalloissa, kun Brookover sekä Rutter kollegoineen julkaisivat laajat koulun vaikuttavuutta (school effectiveness) käsittelevät tutkimuksensa. Nyt tutkimuksessa pyrittiin kiinnittämään huomiota siihen, että oppilaiden ja opiskelijoiden koulusaavutuksia selittivät muutkin tekijät kuin sosio-ekonomiset taustatekijät ja op-

pilaiden kyvykkyys. Brookover painotti erityisesti kouluilmastotutkimuksen tärkeyttä koulujen vaikuttavuustutkimuksessa. Kouluilmastoa mitattiin erityisesti opettajiin kohdistetuilla tutkimuksilla. (Brookover et al. 1979; Rutter et al. 1979).

Myöhemmin kouluilmastotutkimuksia on pidetty kyllä tarpeellisina, mutta niiden kritiikitön käyttö on saanut arvostelua osakseen. Esimerkiksi Stringfieldin (1994) esittämän näkemyksen mukaan opettajien kautta tehtävä kouluilmaston tutkimus voi olla osaksi turhaa - kuten myös Witte ja Walsh (1990) ovat todenneet, koska opettajat kykenevät vain pieneltä osin analysoimaan koulun ilmastoja ("turvallinen ja hyvässä järjestyksessä oleva koulu"). Stringfieldin mukaan laajojen koulun vaikuttavuustutkimusten tulisi edetä opettajien asemasta oppilaisiin. Oppilailta tulisi kysyä heidän käsityksiään koulusta, siitä, millainen heidän koulunsa todella on. (Stringfield 1994, 68). Stringfield on myös korostanut, että oppilaiden mukaanottaminen koulun sisäisen rakenteen tutkimiselle on hyvin olennaista ennen kaikkea sen takia, että opettajien kautta ei saada riittävästi relevanttia tietoa koulun työskentelyilmastosta oppilaiden oppimisen kannalta. (Stringfield 1994, 70-71; myös Teddlie & Stringfield 1993). Oppilaspainotteisessa vaikuttavuustutkimuksessa on oleellista ottaa huomioon tutkimuksen konteksti. Hyvien koulujen arviointi ei ole useinkaan vaikeaa, joten Stringfieldin painottamaan oppilaiden kautta tehtävään arviointiin on hyvät mahdollisuudet "ongelmattomissa paikoissa". Tilanne voi kuitenkin olla toisenlainen, mikäli esimerkiksi koulun rehtori tai opettajat suhtautuvat kielteisesti oppilaiden kautta tehtävään arviointityöhön.

Reynolds ja Packer (1992) ovat kiinnittäneet huomiota ongelmakouluihin, joissa varovainen tutkimuksellinen lähestymistapa on välttämätöntä. Heidän mukaansa yksittäisissä kouluissa koulukulttuurin heikkous ja koulun henkilöstön ihmishuuhdeongelmat voivat häiritä yleisesti kehittämissuunnitelmien aloittamista. Ongelma-kouluissa koulutuksen vaikuttavuuteen liittyvän tiedon käsittely on tehtävä erityisellä hienovaraisuudella.

Koulujen sisäinen (opettajien) observointi onkin ongelmallista. Esimerkiksi Mortimoren tutkimusryhmän Lontoon alueella tekemissä tutkimuksissa opettajien luokittelu opetustilanteissa muodostui mahdottomaksi. Opettajat eivät olleet Mortimoren (1993) mukaan halukkaita tutkimukselliseen yhteistyöhön. Mortimore ei raportoidessaan tuo esille opettajajärjestön mahdollista osuutta tutkimuksen epäonnistumiseen, mutta sillä voi olla myös merkitystä. Englannissa vierailuni aikana vuonna 1991 sikäläiset opettajajärjestöt suhtautuivat erittäin kriittisesti kouluissa toteutettuihin arviointeihin, koska arviointien perusteella koulut asetettiin paremmuusjärjestykseen, jolla oli merkitystä koulujen saamaan julkiseen rahoitukseen.

Arvioinnin ja tutkimuksen välinen ero koulutasolla ei ole selvä. Usein molempiin suhtaudutaan kriittisesti, mikäli odotettavissa on epämiellyttävien asioiden esiintuloa. Myös koulujärjestelmä sinänsä voi olla esteenä koulutuksen arvioinnille ja sitä kautta koulujen kehittämistyölle kuten Wissinger (1992) on esittänyt. Pitäydettään voimassaolevaan toimintamalliin eikä haluta muutoksia, koska pelätään niitä.

Mortimoren tutkimustulokset osoittavat, että ongelmakouluissa ongelmat halutaan pitää koulujen sisällä. Nämä koulut eivät ole erityisen halukkaita oppilaiden kautta tehdyille arvioinneille, vaikka sitä kautta saataisiinkin arvokasta tietoa ongelmien ratkaisemiseksi. On myös todennäköistä, että kritiikin sietäminen näissä kou-

luissa on keskimääräistä vähäisempää ja oppilaiden asema keskimääräistä alisteisempää. Osasyynä kriittiseen suhtautumiseen voivat olla aikaisemmat tutkimukset. Mortimore tutkimusryhmineen (1988) sekä Ainley ja Sheret (1992, 21) ovat vakuuttaneita koulujen erilaisuudesta. He ovatkin harjoittaneet metodologista kriitikkiä aikaisempaa vaikuttavuustutkimusta kohtaan. Heidän näkemyksensä mukaan koulujen vaikuttavuudesta ei voida tehdä niin suoraviivaisia tulkintoja kuin yleisesti on tehty. Esimerkiksi Ainley ja Sheret painottavat, että koulujen ja koulutuksen vaikuttavuutta tutkittaessa tulee ottaa huomioon opiskelijoiden kyvyt ja heidän elämäntilanteensa. Oppilaiden edistymismahdollisuudet tulee heidän mukaansa suhteuttaa oppilaiden kulloiseenkin lähtötasoon tai olosuhteisiin, joissa lapset elävät. Koulujen toimintaedellytykset voivat poiketa oleellisesti toisistaan.

Mikäli kouluja vertaillaan keskenään, vertailu on tehtävä äärimmäisen varovasti. Pelkkä hyvä lopputulos - mitatut saavutukset - sinänsä ei kerro paljoakaan koulun laadusta. (Ainley & Sheret 1992, 69-76). Myöskään oppilaiden perustaitojen karttumista ei Creemersin mukaan voida pitää luotettavasti koulun vaikuttavuutta selittävänä tekijänä. Hän pitää usein arvioinneissa käytettyjä muuttujia kuten oppilaiden eri saavutusten mittaamista toisistaan riippuvina. Sen sijaan esimerkiksi johtajuuden sekä koulun järjestyksen ja säännöllisen arvioinnin välinen yhteys on hänen mukaansa ilmeinen, mutta asiaa on tutkittu erittäin niukasti. (Creemers 1994, 12). Fraserin (1989) sekä Williamsin ja Battenin (1981) painotukset eroavat jonkin verran Creemersin esittämistä näkökulmista. Heidän esityksissään oppilaiden asema ja oppilaiden esittämät käsitykset koulusta tulevat selvemmin esille. Ainley (1994) esittää australialaisten tutkimustulosten havaintona, että oppilaiden käsitykset kouluelämästä lisäävät oleellisesti koulujen vaikuttavuustutkimuksen kattavuutta. Ainley painottaa koulun vaikuttavuustutkimuksen puutteen olleen siinä, että se on keskittynyt saavutusmittareiden avulla tarkastelemaan hyvin kapea-alaista vaikuttavuutta.

Viimeaikainen vaikuttavuuden tutkimus on ottanut entistä paremmin huomioon koulutuksessa muutkin kuin tiedolliset saavutukset. Erityisen merkittävää on viimeaikaisten koulujen vaikuttavuustutkimusten paneutuminen kouluilmasto- ja koulukulttuurin merkitykseen koulujen kehittämisessä. Tähän Brookover on jo 1970-luvulla pyrkinyt vaikuttavuustutkimusta ohjaamaan. Yksilöllinen näkökulma koulujen vaikuttavuuden arvioinnissa on lisääntynyt. Oppilaiden erilaisuus, heidän toisistaan poikkeavat tiedolliset ja taidolliset erot tulee muistaa vaikuttavuusarvioita tehtäessä, kuten esimerkiksi Cuttance (1987) ja Creemers (1994) ovat esittäneet. Järjestelmäkeskeisestä arviointimallista on siirrytty yhä enemmän koulujen ja oppilaitosten sisälle, tarkastelemaan niiden kehittymistä. Kehittymisen tarkasteluun liittyy olennaisesti kriittinen näkökulma, jota esimerkiksi norjalaiset tutkijat Kallestad, Olweus ja Alsaker (1998) ovat peräänkuuluttaneet, koska oppilaiden koulussa viihtymättömyys ja koulupahoinvointi - esimerkiksi koulukiusaaminen - on tullut aikaisempaa julkisempaan tarkasteluun. Oppilaiden ja opiskelijoiden aseman tarkastelu vaikuttavuustutkimuksessa on tätä kautta lisääntynyt. Yhtä ainoata arviointimallia ei kuitenkaan voi olla olemassa. Kuten Townsend (1994, 127-128) on esittänyt, yksilöllisyyden näkökulman lisäksi julkista rahoitusta saavassa koulutuksessa tulee vaikuttavuutta arvioida myös yhteiskunnan näkökulmasta. Myös

koulun mahdollisuudet ratkaista koulupahoinvointiin, poissaoloihin, kiusaamiseen ja häiriökäyttäytymiseen liittyvät ongelmat ovat hyvin vähäisiä, mikäli se ei toimi yhteistyössä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Osapuolia yhteistyössä kouluhenkilökunnan lisäksi ovat tällöin oppilaat, heidän huoltajansa, koulun kanssa yhteistyötä tekevät koulun ja kunnan luottamushenkilöt, eri hallintokuntien asiantuntijat (nuorisotyö, sosiaali- ja terveystoimi, poliisi) sekä yritykset. (vrt. Sackney 1999, 190). Koulujen kehittyminen ja sen arviointi on tärkeää sekä yksilöllisestä että yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

## **2.2 KOULUTUKSEN TULOKSELLISUUDEN JA VAIKUTTAVUUDEN MÄÄRITTELY SUOMESSA**

### **2.2.1 Käsittehistoriaa**

Suomessa koulutuksen tuloksellisuus- ja vaikuttavuuskäsitteitä on usein käytetty synonyymeinä, tai sitten vapaasti, ilman määrittelyä. Taustana käsitteiden määrittelylle ovat olleet lähinnä kulloisetkin hallinnon tarpeet. Käsittemäärittelyllä on merkitystä erityisesti oppilaiden ja opiskelijoiden asemaan liittyvissä tutkimuksissa. Mikäli järjestelmäkeskeinen tuloksellisuusnäkökulma hallitsee tutkimusta, oppilasnäkökulma saattaa jäädä taka-alalle.

Koulutuksen tuloksellisuuden (vaikuttavuuden) arviointia on harjoitettu 1970- ja 1980-luvuilla lähinnä kouluhallituksen rahoittamilla toimeksiantotutkimuksilla sekä pääasiassa lääninhallitusten kautta toteutetulla tarkastustoiminnalla (Laukkanen 1994, 15). Laukkasen (1994, 15-16) esittämien näkökulmien perusteella kouluhallituksen aloitteesta tehty arviointitoiminta oli tutkimuksellisesti etenkin 1970-luvulla vaatimatonta. Hänen mukaansa vasta 1980-luvun jälkipuoliskolla saatiin aikaan systemaattisia esityksiä. Tällöin valmistui kouluhallituksen teettämänä kolme raporttia, joista yksi käsitteli tuloksellisuutta vapaan sivistystyön alueella, toinen eritteli prosessiarviointia ja kolmas peruskoulun ja lukion tuloksellisuutta. Edellä mainittuihin projekteihin liittyen kouluhallituksen työryhmä (1986) määritteli tuloksellisuuden käsitteen, jolla tarkoitetaan lainsäädännössä asetettujen tavoitteiden saavuttamista tai niitä kohti etenemistä. Käytännössä tämä merkitsee sellaisten tietojen, taitojen, asenteiden ja persoonallisuuden piirteiden saavuttamista, joihin koulutuksella pyritään. Laukkasen esittämien tietojen mukaan vaikuttavuuskäsitteen käytöstä luovuttiin, koska vaikuttavuutta pidettiin liian laaja-alaisena itse toiminnan ja sen aiheuttamien vaikutusten välillä: “haluttiin tehdä ero tulosten (outputs) ja laajempien vaikutusten (outcomes) välillä”. (Laukkanen 1994, 16). Ratkaisu on ollut mielenkiintoinen, jos sitä vertaa edellä esitettyihin koulutuksen vaikuttavuuden kansainvälisiin määrittelyihin. Kouluhallinto on näin ollen Suomessa tehnyt rajauksen, jolla se on oleellisesti pelkistänyt koulutuksen todellisuutta.

Opetusministeriön koulutuksen tuloksellisuutta pohtinut työryhmä määritteli 1980-luvun päätteeksi tuloksellisen koulutuksen sellaiseksi, joka mahdollisimman hyvin kykenee saavuttamaan koulutukselle asetetut päämäärät ja tehtävät. Työryhmä jakoi tuloksellisuuden käsitteen ulkoiseen tuloksellisuuteen (vaikuttavuuteen)

ja sisäiseen tuloksellisuuteen. Edellinen niveltyy koulutuksen päämääriin ja kehittämistehtäviin. Jälkimmäinen koulujärjestelmän sisäiseen toimivuuteen ja sen selvittämiseen. (Opetusministeriö 1990; vrt. Nikki 1993).

Opetusministeriön esittämällä mallilla on yhtymäkohtia Opetushallituksen luomaan malliin (ks. seuraava alaluku). Molemmilla malleilla vaikuttavuus-käsite on alistettu tuloksellisuus käsitteen alle. Kansainvälisissä koulujen vaikuttavuutta tai tuloksellisuutta käsittelevissä tutkimuksissa vaikuttavuus on yleisesti käsitetty yläkäsitteeksi.

Kouluhallituksen alunperin tekemien määrittelyjen taustalla on varmasti ollut sellaisen näkökulman valinta, joka on ollut suhteellisen yksinkertainen keskushallinnon näkökulmasta. Peruskoulun alkuaikoina kouluhallituksen ohjaama arviointitoiminta oli keskusjohtoista, jolloin arviointi palveli sen tarpeita. Peruskoulun syntyvaiheissa koulujen toiminta oli tarkkaan ohjeistettua. Myös arvioinnin tuli sopia keskitettyyn malliin. Koska tutkimuksellisia voimavaroja on ollut suhteellisen niukasti käytettävissä, kouluhallituksen kautta tutkimukseen ohjatut varat ovat pysyneet ohjaamaan myös tutkimuksen painopisteitä. (ks. Laukkanen 1998).

## 2.2.2 Järjestelmäkeskeinen näkökulma

Koulutuksen arvioinnissa toimivien kriteerien löytäminen ei ole yksinkertaista. Tarvittaisiin kriteereitä, jotka olisivat tulkinnallisesti selkeitä ja tutkimusten ja tulosten vertailun kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaisia. (Olkinuora 1992, 2). Eräänä pyrkimyksenä tällaisesta mallista, joka samalla edustaa järjestelmäkeskeisestä ajattelutapaa, on Opetushallituksen "Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli" (1995). Mallin mukaan opetustoimen vaikuttavuutta analysoidaan seuraavien periaatteiden pohjalta:

- Miten koulutus vastaa sille asetettuja vaatimuksia?
- Millaisia opiskelutaitoja koulutus saa aikaan?
- Millaisia kommunikaatiovalmiuksia koulutus tuottaa?
- Miten koulutus vaikuttaa opiskelijoiden itsensäkehittämishalukkuuteen?

Opetushallituksen arviointimallissa todetaan myös että, "vaikuttavuuden arvioinnissa on välttämätöntä ottaa huomioon yksilö- ja yhteisötaso sekä määrällinen että laadullinen vaikuttavuus". (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995, 24). Vuonna 1995 julkaistussa arviointimallissa ei kuitenkaan konkretisoida yksilötason ja laadullisen vaikuttavuuden analysointitapoja. Vuonna 1998 julkaistussa koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallissa vaikuttavuuden arviointikohteiksi on otettu koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuus, oppimistulosten saavuttaminen, opiskelutaidot, kommunikaatiovalmiudet sekä elinikäinen oppiminen. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 27). Valitut mittarit mittaavat siten ensisijaisesti järjestelmän tehokkuutta (tuloksia), ei niinkään kouluun liittyviä kokemuksia tai niiden merkitystä oppilaiden tulevaisuudelle. Erityisesti koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuuden sijoittaminen vaikuttavuus-käsitteen alle vaikuttaa oudolta.



Opetushallituksen julkaisema koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli noudattaa Jakku-Sihvosen (1993) aikaisemmin esittämää määrittelyä. Hän on jakanut koulutuksen tuloksellisuuden koulutuksen tehokkuuden, taloudellisuuden sekä opetuksen vaikuttavuuden osa-alueisiin. Koulutus on tehokasta, kun koulutusjärjestelmä kokonaisuutena toimii mahdollisimman hyvin. Koulutuksen taloudellisuus kuvaa puolestaan koulutukseen sijoitettujen varojen suhdetta koulutuksellisiin ja kasvatuksellisiin päämääriin. Mikäli koulutus edistää myönteisesti yksilöiden ja yhteiskunnan kehittymistä työelämän ja kulttuurin kannalta, koulutuksella on vaikutavuutta. Yksilötasolla tämä merkitsee hänen mukaansa sitä, että oppimisprosessissa syntyy oppimistuloksia, jotka vastaavat yhteiskunnallisen päätöksenteon antamia tavoitteita. (emt., 12-26).

Sekä Opetushallituksen että Jakku-Sihvosen esittämässä koulutuksen tuloksellisuuden määrittelyssä arviointi toteutuu järjestelmäkeskeisen ajattelun pohjalta. Valtakunnallisessa arviointistrategiassa esitetyllä mallilla on vahvat puolensa, mutta vaarana on, - kuten Raivola (1992) korostaa - että koulutuksen vaikuttavuutta ilmaisevat oppimis-/oppilasindikaattorit jäävät toissijaiseen asemaan. Koulutuksen tuloksellisuuden mittaamiseen voidaan siten suhtautua hyvin eri tavoin. Yhteiskunta- ja kasvatustieteilijät, kuten Olkinuora (1992, 2-3) esittää, ovatkin olleet usein huolissaan kehityksestä, missä kulttuurisen ja sivistyksellisen toiminnan tuloksellisuutta mitataan kapea-alaisesti määrällisinä suureina tai arviointiin sovelletaan lähinnä taloudellisen toiminnan alueilla käytettyjä tuloksellisuuden mittausmalleja.

Opetushallituksen tuloksellisuusmallissa on nähtävissä vaikutuksia erityisesti Peltosen, Laitisen ja Juutin (1992, 14) esittämästä määrittelystä, jossa taloudellisen toiminnan tuloksellisuuden mittauskäytäntö tulee hyvin esille. Mallissa koulutuksen tuloksellisuus on jaettu kolmeen osaan: taloudellisuuteen, vaikuttavuuteen ja tehokkuuteen. Taloudellisuuteen kuuluvat kustannukset/oppilas, kustannukset/koulumuoto ja osuus liikevaihdosta, kustannuksista tai palkasta. Vaikuttavuuteen kuuluvat mielipiteet koulutuksesta, oppimistulokset, vaikutus ympäristöön ja vaikutus organisaation tulokseen. Tehokkuuteen kuuluvat koulutuksen tuottavuus, koulutuksen kannattavuus ja koulutuksen laatu.

Koulutuksen tuloksellisuus voidaan jaottelun perusteella mitata yksiselitteisesti. Riittävät tilastot koulutuksen taloudellisuuden arviointiin ovat olemassa sekä valtakunnallisesti että oppilaitoskohtaisesti. Peltosen, Laitisen ja Juutin (1992, 16-17) näkökulma on ensisijaisesti aikuiskoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa. Jaottelussa esitetään vaikuttavuuden mittauksessa otettavaksi mukaan neljä tasoa:

1. mielipiteet koulutuksesta
2. oppimistulokset
3. koulutettujen käyttäytymisen muutokset työympäristössä
4. vaikutus tuloksiin (muun muassa tuottavuus, kannattavuus, laatu).

Esitetyistä vaikuttavuuden osatekijöistä kaksi ensimmäistä voidaan toteuttaa peruskoulutasollakin helposti. Sen sijaan käyttäytymisen muutokset työympäristössä samoin kuin vaikutus tuottavuuteen tai kannattavuuteen nivoutuvat työelämässä toteutettavaan koulutuksen arviointiin.

Niinistö (1984, 6) on puolestaan eritellyt koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin kolmeen osaan:

1. koulutuksen laadun ja hyödyllisyyden arviointi
2. opiskelijoiden toiminnan suhde toivottuun tulokseen nähden
3. koulutuksen organisoinnin, opetus- ja oppimisprosessin sekä koulutuksen seurausten arviointi.

Niinistön näkökulma koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista on “suoraviivaisen hyötypainotteinen” ja sopinee ainakin ammatillisen aikuiskoulutuksen arvioinnin tarpeisiin. Peruskoulun tavoitteet poikkeavat kuitenkin oleellisesti ammatillisen koulutuksen ja aikuiskoulutuksen päämääristä. Näin ollen Niinistönkin mallin soveltuvuus peruskoulun vaikuttavuuden arviointiin on sellaisenaan huono.

Luopajarvi (1996) ja Raivola (1997) ovat kritikoineet Opetushallituksen määrittelyä, jossa tuloksellisuutta pidetään arvioinnin yläkäsitteenä. Luopajarven mielestä vaikuttavuus on yläkäsite, jota voidaan tukea taloudellisuuden, tehokkuuden ja toimivuuden käsitteillä. Hän esittääkin, että Opetushallituksen olisi syytä harkita uudelleen opetustoimen tuloksellisuusrakennetta. Taloudellisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus eivät ole koulutuksessa vieraita käsitteitä, mutta niiden rinnastaminen vaikuttavuuteen tai niiden ottaminen vaikuttavuuden yläkäsitteiksi tuntuu vieraalta. (emt., 6-7). Käsitteellisessä kritiikissään Luopajarvi lähestyy ajatuksellisesti Vahervan esittämää koulutuksen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden suhteen määrittelyä, missä koulutuksen tuloksellisuus- käsitteen sijasta voidaan käyttää koulutuksen vaikuttavuus-käsitettä. Vahervan mukaan koulutuksen tuloksellisuus-käsite on liian rajoitettu, mikäli sitä käytetään “school effectiveness” -käsitteen synonyyminä. Olisi tarkoituksenmukaista antaa “efficiency”-käsitteelle suomenkieliseksi vastineeksi “tehokkuus” ja “effectiveness”-käsitteelle “vaikuttavuus”. Hän korostaa näkemystä, jonka mukaan tehokkuus-käsitteessä tavoitteiden saavuttaminen suhteutetaan käytettävissä oleviin resursseihin, niiden tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen käyttöön. Vaikuttavuudessa on kyse nimenomaan koulutukselle asetettujen lähi- ja etäistavoitteiden saavuttamisesta. (Vaherva 1983, 16). Luopajarvi onkin kyseenalaistanut, onko järjestelmäkeskeisellä tuloksellisuuden arvioinnilla yhteyttä koulujen sisäiseen kehittämiseen, jonka perusajatteluna tulisi olla koulutuksen mahdollisimman hyvä laatu ja oppilaan kaikinpuolinen hyvä. (Luopajarvi 1996, 6-7; vrt. Stoll & Fink 1992, 20). Raivolan (1997, 63) mielestä Opetushallituksen malli voi toimia oppilaitostasolla arviointitoiminnan käynnistämisen yhteydessä, mutta kokonaisuutena se on hyvin rajoittunut jättämällä esimerkiksi koulujen ulkopuolisen maailman tarkastelun ulkopuolelle.

Laukkanen on suomalaisen arvioinnin tilaa esitellessään todennut koulutuksen tuloksellisuuden käsitteistön edelleenkin hakevan muotojaan. Tämä onkin varmasti eräänä syynä koulutuksen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden erilaisiin määrit-

telyihin. Hän puolustaa kuitenkin voimakkaasti tuloksellisuutta yläkäsitteenä. Alakäsitteet riippuvat hänen mukaansa arviointinäkökulmista. Laukkasen näkemys on, että voi olla perusteltua muuttaa arvioinnin ulottuvuuksia, mikäli näkökulmat ajan kuluessa muuttuvat. Hän painottaa kansainvälisen vertailun mahdollistavaa arviointia. Sen takia hänen mukaansa on aiheellista pitäytyä Opetushallituksen esittämässä peruskäsitteissä. Määrityksen mukaan koulutuksen tuloksellisuus on: tehokkuus, vaikuttavuus, tuottavuus. (Laukkanen 1994, 17; vrt. OECD 1992).

Laukkasen esittämää määrälliseen ja järjestelmäkeskeiseen arviointiin keskittyvää näkemystä voidaan perustella OECD:n tutkimusten indikaattoreiden määrällisellä painottumisella. Kansainvälisessä vertailussa koulutuksen vaikuttavuuden arviointi ei ole yksinkertaista, joten on ymmärrettävää, että vertailu painottuu suhteellisen helposti mitattaviin tuloksiin. Tosin OECD:kin on jo vuonna 1992 kansainvälisen koulutusarvioinnin yhteydessä esittänyt mittareissaan koulutuksen laatuun liittyviä osia. OECD:n käyttämiä indikaattoreita voidaan myös kyseenalaisistaa. Esimerkiksi East Anglia Universityn Suomen peruskoulun opetus suunnitelmajärjestelmän arvioinnin tutkimusryhmä (Norris et al. 1996, 12-13) pitää OECD:n indikaattoreiden laadullista osuutta hyvin vaatimattomana ja jopa varoittaa rakentamasta kansallista arviointia niiden varaan. Järjestelmäkeskeinen, koulujen vertailuun perustuva määrällinen tuloksellisuuden arviointi saattaa aiheuttaa useita ongelmia, jotka ovat yhteydessä liian yksinkertaistettuihin mittaustapoihin. Hämäläinen epäileekin, että laajojen määrällisten mittausten seurauksena voi olla se, että arvioinnin kohteena ei olekaan oppilaiden oppimiseen liittyvät tai yhteiskunnan kannalta oleelliset asiat, vaan näennäisen helposti kerättävä, suoritukseen perustuva tilastotieto (Hämäläinen 1993, 22). Myös Lyytinen (1993) pitää järjestelmäpainotteisen arvioinnin ongelmana sen ulkokohtaisuutta. Koulun sisäisen kulttuurin vähäinen esilletulo on koulun arvioinnin yleinenkin ongelma. Kouluyhteisö ei Lyytisen mukaan välttämättä avaudu ulkopuoliselle tutkimukselle. Koulujen henkilöstö on lisäksi taipuvainen arvioinneissaan vahvistamaan oman ryhmänsä myönteisiä piirteitä (emt., 126-127), minkä vuoksi voidaan tehdä virheellisiä johtopäätöksiä koulujen todellisesta tilasta.

Järjestelmäkeskeistä arviointia tarvitaan systemaattisen tiedonkeruun takia, mutta sen antama kuva koulujen tai koulutuksen kulloisestakin tilasta jää ulkokohtaiseksi. Kansainvälisesti vertailukelpoisten tietojen kannalta tarvitaan suhteellisen yksinkertaisia määrällisiä mittareita. Myös kansallisesti määrällisten mittareiden avulla saadaan perustiedot oppilaitoksista. Niiden avulla ei kuitenkaan voida toteuttaa oppilaitosten sisäistä kehittämistä, ne kertovat vain rakenteista.

Järjestelmäkeskeiset mallit Suomessa on luotu lähinnä ammatillista tai aikuis-koulutusta varten. Niillä on läheiset yhteydet teollisuudessa käytettyihin tuloksellisuusmalleihin tai laatu-järjestelmiin. Näin ollen mallien soveltuvuus peruskouluun tai lukioon on hyvin rajallinen. Niiden soveltuvuudessa myös ammatilliseen koulutukseen on ilmeisiä rajoituksia. Järjestelmäkeskeisillä malleilla ei kyetä riittävästi selvittämään, mitä kouluissa todella tapahtuu, miten koulut vaikuttavat lapsiin ja nuoriin (ks. esim. Scheerens & Bosker 1997, 320-321). Näin ollen pelkäämään järjestelmäkeskeiseen malliin koulujen arviointia ei tulisi rajoittaa, vaan kansallisesti tarvitaan syvällisempää arviointia. Samalla myös arviointikäsitteet tulisi

määrittellä siten, että niiden kautta voidaan toteuttaa monipuolista koulunarviointia. Arvioinnin avulla tulee pyrkiä edistämään koulutuksen mahdollisimman hyvää laatua ja oppilaiden kaikenpuolista hyvää.

### **2.2.3 Vaikuttavuuden sisällöllinen korostaminen**

Samalla kun koulutuksen arvioinnin järjestelmäkeskeiselle arvioinnille on kehitetty entistä monipuolisempia toteutustapoja, myös koulutuksen sisällöllisen arvioinnin vaatimus on korostunut. Esimerkiksi Raivola (1992; 1997) käsittelee koulutuksen vaikuttavuutta metodologisena ongelmana koulun panos- ja tuotostekijöitä arvioitaessa. Hän viittaa maailmanpankin tutkijoiden jaotteluun. Kun koulutuksen panostekijöitä mitataan rahassa, voidaan suositella tehokkuus-käsitteen käyttöä (efficiency). Kun kysymys on ei-rahallisista panostekijöistä, on perusteltua käyttää vaikuttavuus-käsitettä (effectiveness). (Raivola 1992, 163-164). Hänen mukaansa olisi loogista, että sisäisen ja teknisen tehokkuuden tutkiminen toteutuisi ennen ulkoisen vaikuttavuuden ja tehokkuuden tutkimusta, koska koulutus vaikuttaa yhteiskuntaan yksilöiden oppimisen kautta. (emt., 167). Raivolan esittämä näkökulma eroaa siten esimerkiksi Opetushallituksen esittämästä arviointimallista. Hän pitääkin Opetushallituksen mallia hämmentävänä. Vaikuttavuus on tässä mallissa lähes yksinomaan oppimistavoitteiden (output) saavuttamisena. Koulun funktionaaliset tehtävät (outcome) on jätetty mallin ulkopuolelle. Raivola epäileekin, että Opetushallituksen arviointimalli on tarkoitettu koulutusjärjestelmän sisäisen toimivuuden arviointiin. (Raivola 1997, 63). Oppimisen onnistumisen peruskriteerinä hän pitää kykyä soveltaa tietoja ja taitoja käytännössä esiin tulevien ongelmien ratkaisuisissa. Tällaiseen määrittelyyn perustuen on järkevää selvittää koulutuksen vaikuttavuuden taustaa oppilaiden koulukokemuksista ja koulutusvalinnoista. (Raivola 1992, 171-172).

Eräät tutkijat ovat koulutuksen tuloksellisuus- ja vaikuttavuus- käsitteiden rinnalle tuoneet myös koulutuksen laatu-käsitteen, jolloin analysoidaan myös koulutuksen toteutusta ja sen sisältöä. Laatu-käsitteen juuret laatu-järjestelmiseen ja lautupalkintoineen ovat elinkeinoelämässä. Laadun merkitystä on korostettu alunperin tavaratuotannossa, josta se on laajentunut palvelutuotantoon ja myös julkisiin palveluihin. Koulutuspalvelut ovat eräs osa palvelutuotantoa. Näin ollen on luonnollista, että koulun laatua arvioidaan, vaikka kyseessä onkin pääosin julkisin varoin aikaansaatava palvelutoiminta.

Hirvi (1995, 55) on eritellyt koulun laadun ulottuvuudet seuraavasti. Koulun laadullisuus merkitsee tavoitteiden näkökulmasta parempaa oppimista, koulu-yhteisön kehittämistä, koulun kehittämisen innovaatioita, oppilaitosten keskinäisiä yhteistyömahdollisuuksia, koulun toimintaympäristön ja roolin avartamista. Hirven esittämät laadun ulottuvuudet voidaan tulkita vaikuttavuuden komponenteiksi, vaikka Hirvi itse ei niitä siten otsikoikaan. Komponentteja voidaan soveltaa perustellusti eri asteen oppilaitoksissa. Sisällöllisesti Hirven esittämä jaottelu on lähellä Raivolan esittämää koulutuksen vaikuttavuuden kriteeristöä. Molempien näkemykset edustavat laaja-alaisen koulutuksen arvioinnin mallia. Se soveltuu nuorten koulutuksen sisällöllisen vaikuttavuuden arviointiin paremmin kuin useimmat aikai-

semmat, lähinnä aikuiskoulutusta tai ammatillista koulutusta varten laaditut jaotellut. Raivolan ja Hirven määrittelyt edellyttävät konkretisointeja, mutta ne antavat viitteitä siitä, mihin koulutuksen arvioinnissa tulisi kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota.

Koulun laatua voi arvioida myös niin sanotun hyvän koulun tavoitteilla. Erä-tuuli ja Leino (1993) ovat käsitelleet hyvän koulun käsitettä tutkimuksessaan ”Reh-torin työ opettajan näkökulmasta”. Heidän mukaansa hyvä koulu voidaan käsit-teenä erottaa tuloksekkaasta (effective), tehokkaasta (efficient) ja erinomaisesta (excellent) koulusta. Tehokas koulu merkitsee hyviä koulusaavutuksia suhteessa käy-tettyihin resursseihin. Tuloksekas koulu puolestaan on Erätuulen ja Leinon mu-kaan muuten samankaltainen kuin tehokas koulu, mutta kustannustekijät on usein jätetty huomioimatta. Tässäkin tavoitteiden mukaiset koulusaavutukset ovat tär-kein määrittelykriteeri. Esimerkkeinä voivat olla menestyminen ylioppilastut-kinnossa tai vastaavanlaatuisissa testeissä. Erinomainen koulu puolestaan kiinnittää huomiota erityisesti akateemisiin opintoihin hakemiseen, pääsemiseen ja niissä menestymiseen. (emt, 6).

Hyvän koulun määrittelyyn Erätuuli ja Leino (1993, 6-7) ottavat mukaan kasvatustavoitteet. Päämääränä hyvässä koulussa on tavoitteiden mukaiset, hyvät oppimistulokset. Kasvatustavoitteet nähdään kuitenkin laajemmin ”hyvä kansalai-nen”-ajatteluna, jossa moraaliset, esteettiset ja emotionaaliset tekijät korostuvat akateemisten saavutusten rinnalla. Hyvä koulu -käsite on siten riippuvainen myös koulun arvoperustasta. Erätuulen ja Leinon käsityksen mukaan vanhemmat ja opet-tajat odottavat, että oppilaat tavoittelevat hyviä oppimistuloksia. Koulujen suun-tautumisen mukaisesti tulostavoitteet voivat olla kuitenkin hyvässä koulussa eri-laisia; ne voivat painottua esimerkiksi taiteisiin tai johonkin muuhun valinnais-alueeseen. Olennaista määrittelyssä on se, että siinä painottuu koulun saavutukset ja opettajien ratkaiseva rooli tavoitteiden saavuttamisessa. Koulua tai koulutusta ei voida mitata pelkästään oppimistulosten perusteella, vaan arviointia on kohdistet-tava myös koulutuksen affektiiviseen merkitykseen, siihen, minkälainen koulun kulttuuri on (ks. esim. Linnakylä 1993, 40).

Edellä esitetyn perusteella tässä tutkimuksessa käytetään ”koulutuksen vaikut-tavuus” -käsitettä ”koulutuksen tuloksellisuus” -käsitteen asemasta. Molempien käsitteiden käyttöön löytyy perustelunsa, mutta vaikuttavuus-käsite yläkäsitteenä on paremmin perusteltu (Vaherva 1983; Luopajarvi 1996, Linna 1999) ainakin tämän tutkimuksen kannalta, koska tarkoituksena on selvittää koulujen laatua op-pilaiden näkökulmasta. Sille löytyy myös kansainvälisen tutkimuksen antama tuki (Ainley & Bourke 1992; Sackney & Dibsiki 1994; Townsend 1994), vaikkakin käsite-määrittelyt ovat kieleen sidottuja.

#### **2.2.4 Suomalainen koulun vaikuttavuuden tutkimus**

Suomalaisen arviointitutkimuksen (järjestelmän toiminnallisuuden tutkimuksen) juuret liittyvät peruskoulun syntyprosessiin. 1960-luvulla peruskoulukokeilujen yhteydessä tutkittiin kokeilun vaikutuksia. Tutkimuksien toteutuksesta vastasivat pää-osiltaan Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen tutkijat. Tut-

kimusta koordinoi kouluhallitus, mutta se ei osallistunut itse tutkimusten suorittamiseen. Vaikka koulutusta johdettiin Suomessa hyvin keskitetysti aina 1980-luvulle asti ja siihen liittyi yksityiskohtiin menevä tarkastustoiminta, peruskoulussa ei ollut olemassa koulusaavutuksiin liittyvää varsinaista arviointijärjestelmää. (Yrjönsuuri 1995, 43; Laukkanen 1994). 1970-luvun kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen peruskoulututkimukset käsittelivät muun muassa koulutuksen tavoitteita, oppimateriaaleja, opetuksen eriyttämistä, oppilaiden itsetuntoa, oppilaiden opiskelutaitoja, oppilasarviointia, tukiopetusta, aineiden ja kurssien valinnaisuutta. (Yrjönsuuri 1995, 45).

Suomi osallistui 1970-71 kansainväliseen IEA:n (International Education Association) toteuttamaan kuuden oppiaineen survey-tutkimukseen, jolla oli vaikutusta kansallisiin tutkimuksiin ja joka antoi vertailupohjaa myöhemmin toteutetuille vastaavanlaatuisille tutkimuksille. (Yrjönsuuri 1995, 46).

Ensimmäinen kansallinen koulutuksen arviointi Suomessa toteutettiin vuonna 1979 kouluhallituksen toimeenpanemana. Arvioinnin toteutti Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuskeskus. (Brunell et al. 1982). Rakenteeltaan se keskittyi oppilaiden saavutusten arviointiin äidinkieleessä, muissa kielissä sekä matematiikassa. Arviointi ei kapea-alaisuudessaan antanut kokonaiskuvaa koulusta tai opetussuunnitelmien toteutumisesta. (Yrjönsuuri 1995, 49).

Toisen kansallisen koulutuksen arvioinnin Kasvatustieteellinen tutkimuslaitos toteutti vuonna 1990. Projekti oli kymmenen vuotta aikaisemmin suoritettua arviointia laajempi. Tarkoituksena oli oppimissaavutusten lisäksi tutkia myös koulujen oppimisympäristöä. Tutkimus kohdistettiin useisiin oppiaineisiin ja lisäksi peruskoulua arvioitiin laajemmin oppimisympäristönä. Tutkimusaineistot kerättiin vuosina 1990 ja 1991. Arvioinnissa käytettiin osittain samoja mittareita, mitä on käytetty jo aikaisemmissa kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa. Tämä antoi perustan tulosten vertailtavuudelle. (Brunell & Kupari 1993).

Kansainvälisen lukutaitotutkimuksen (IEA Study of Reading Literacy) yhteydessä arvioitiin suomalaista 1990-luvun alun yläastetta oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös koulussaoleminen laadun eri osatekijöiden välisiä yhteyksiä sekä niiden yhteyttä eräisiin taustatekijöihin ja koulumenestystä kuvaaviin muuttujiin (lukutaito, jatkokoulutusodotukset). (Linnakylä 1993, 39). Tutkimus oli Suomessa ensimmäinen, jossa koulutuksen vaikuttavuutta tarkasteltiin laaja-alaisesti oppilaan kannalta. Lukutaitotutkimuksessa oli mukana myös kansallisia osia, joilla saatiin vertailukohtia vuosien 1970 ja 1979 tutkimuksiin. Oppilaiden oppimisympäristöön liittyviä osioita tutkimuksessa edustivat koulupäivä oppilasnäkökulmasta sekä oppilaiden koulutytytyväisyys. "Peruskoulu oppimisympäristönä" tutkimusta voidaankin pitää aikaisempia tutkimuksia enemmän oppilaaseen keskittyvänä. (Brunell & Kupari 1993, 3-4).

Maailman terveysjärjestön WHO:n toteuttama koululaistutkimus selvitti vuonna 1994 oppilaiden koulunkäynnin kokemuksia ja koulussa työskentelyä vielä kansainvälistä lukutaitotutkimusta tarkemmin. Jyväskylän yliopiston tutkijat toteuttivat koululaistutkimuksen Suomen osuuden. Tutkimuksessa kartoitettiin laajasti oppi-

laiden kouluviihtyvyyttä, koulunkäyntiasenteita, koulumenestystä, koulutusorientaatiota, koulutyön kuormittavuutta sekä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia koulutyössä. (Liinamo & Kannas 1995, 109).

Oppilaiden tai opiskelijoiden kannalta koulutuksen vaikuttavuutta ovat tutkineet ennen kaikkea Olkinuora ja Niinistö. Olkinuoran (1979; 1983) tutkimukset keskittyvät nuorten oppilaiden koulussa koettuihin mielekkyystekijöihin. Niinistö (1984) on käsitellyt koulutuksen vaikuttavuutta aikuisopiskelijoiden kannalta. Juutin (1994) tutkimus 1990-luvulta tarkastelee puolestaan työvoimakoulutuksen vaikuttavuutta koulutuksessa mukana olevien kannalta. Aittolat (1988) ja Parjanen (1998) ovat tutkineet koulutuksen vaikuttavuutta erityisesti yliopisto-opiskelun näkökulmasta. Erityisesti Kari (1977), Vaherva (1983), Korpinen (1979; 1988; 1993) ja Linnakylä (1993) ovat tutkimuksissaan ottaneet peruskoulun oppilaan tutkimuksen kohteeksi. Kari ja Korpinen ovat keskittyneet erityisesti oppilaiden itsetuntoon liittyvien kysymysten selvittelyyn. Hautamäki tutkijaryhmineen (1999) on valtakunnallisessa hankkeessa ”Oppimaan oppiminen ala-asteilla” käsitellyt keskeistä vaikuttavuuden osa-aluetta - oppimaan oppimista - monipuolisesti, alueellisia ja koulukohdaisia vertailuja theden. Kuusela (1999) on käsitellyt samaa aihepiiriä Vihdin kuntaan kohdistuneessa tutkimuksessa.

Useilla aikaisemmillä oppilaiden koulunkäyntiä kartoittavilla tutkimuksella on saatu selville lähinnä yksittäisiä oppilaiden koulunkäyntiin liittyviä asioita. Tutkimuksilla on ollut rasitteenaan sisällöllisiä heikkouksia. Saatu tieto ei ole antanut riittävää arviointiperustaa eikä siitä ole myöskään ollut suurta hyötyä koulujen kehittämistyölle. (Hämäläinen 1993, 22). Oppilas on yleensä nähty järjestelmän osana, mikä tutkimuksissa on merkinnyt saavutusten ja arvosanojen ylikorosteisuutta. Näissä tutkimuksissa ei ole ollut tilaa oppilaiden omille kokemuksille tai kouluun liittyville ongelmille.

Kenties oppilasnäkökulman vähäisyys vaikuttavuustutkimuksessa perustuu siihen, että sille ei ole laajaa tutkimustraditiota tukenaan. Vaikuttavuustutkimus on ollut pääosiltaan teollisuuteen tai tuotannolliseen elinkeinotoimintaan liittyvän tuloksellisuustutkimuksen johdannaisuutta. Lapset ja nuoret, joiden koulutus on luonteeltaan etäällä tavaratuotannosta, ovat jääneet pääosin tutkimuksen kiinnostuksen ulkopuolelle. Vasta ”Peruskoulun arviointi 90” -tutkimusta (ks. esim. Linnakylä 1993) voidaan luonnehtia ensimmäiseksi Suomessa toteutetuksi laajaan otantaan perustuvaksi tutkimukseksi peruskoulun vaikuttavuudesta, johon oppilasnäkökulma on tiukasti sidottu mukaan. Tämän jälkeen tilanne on jonkin verran parantunut erityisesti Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuustutkimuksien sekä Opetushallituksen oppimistulosten arviointiraporttien kautta.

Viime vuosiin asti suomalaisella koulutuksen arvioinnilla ja vaikuttavuuden tutkimuksella ei ole ollut riittävästi annettavaa koulutuspoliittiselle päätöksenteolle tai jokapäiväiselle koulun arjelle. Olisi kuitenkin toivottavaa, että suomalaisen koulutuksen vaikuttavuustutkimus kehittyisi ja oppilaiden rooli nousisi tutkimuksessa aikaisempaa selvemmin esille. Kommunikatiivisen evaluaation periaatteiden mukaisesti (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 13-14) epäonnistumiset ja kouluvaikeudet tulee tutkimuksessa kohdata rohkeasti. Kouluista kielteisiä asioita kertovat tutkimistulokset ovat ylläkköitä kehitystyöhön. Koulujen vaikuttavuustutkimukseen kuu-

luu olennaisena osana kriittinen asenne, joka kyseenalaistaa voimassaolevia toimintamalleja ja uskaltaa julkituoda esiintulleita epäkohtia. Oppilaiden koulukokemuksia luotaavilla tutkimuksilla voidaan saada tietoa, jonka perusteella kouluja voidaan kehittää oppilaille paremmiksi paikoiksi sekä oppimisen että hyvinvoinnin kannalta.

Tutkimuksen näkökulman tulisi aikaisempaa enemmän kiteytyä Konttisen (1995) esittämään periaatteeseen: arviointi on peili, jonka tulee heijastaa ennen kaikkea koulun kannalta tärkeintä. Onko opiskelu iloista ja kehittävää, tuetaanko lapsia ja nuoria riittävästi koulussa? (emt., 14). Myös viime vuosina yleistynyt syrjäytymisproblematiikan käsittely kuuluu koulutuksen vaikuttavuuden määrittelyn yhteyteen. Koulutuksen tärkeänä yhteiskunnallisena vaikuttavuutena voidaan pitää tasa-arvon edistämistä ja syrjäytymisriskien ehkäisemistä koulutuksen keinoin. (Niemi 1997, 167-168; Väärälä 1999, 26-27). Tutkimuksen kannalta tämä merkitsee koulun ja sen ulkopuolisen maailman välisen vuorovaikutuksen tutkimista.

Koulutuksen arvioinnin lisääntyessä on mielenkiintoista nähdä, millainen tulee olemaan järjestelmäkeskeisen ja koulukohtaisen vaikuttavuuden arvioinnin suhde Suomessa. Tullaanko koulutuksen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden välistä käsitteellistä diskussiota käymään? Siihen esimerkiksi Hirvi (1995) implisiittisesti viittaa.

Suomessa toteutettuun koulutusarviointiin kohdistuu suuria paineita samanaikaisesti kun sen tekemistä vaikeuttavat käsitetulkinnat ja arvioinnin kannalta järkevien painopistealueiden löytäminen. Koulujen kehittymisen asteen selville saamiseksi on mentävä kouluihin. Niissä tulee tehdä laadullisia selvityksiä ja tutkimuksia, joihin sekä koulujen henkilöstön, oppilaiden että oppilaiden huoltajien on osallistuttava.

Erityisesti oppilaiden vanhempien merkitys sekä oppilaiden ja opiskelijoiden käsitykset koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnista tulevat oletettavasti suuntaamaan sekä tutkimusta, koulutuspoliittista päätöksentekoa että itse koulutuksen toteutusta. Vuoden 1999 alusta voimaantulleiden uusien koululakien esittelyn yhteydessä koulutuspoliittista keskustelua käytiin lähinnä peruskoulun kouluvalintojen merkityksestä sekä kuntien toteuttamista peruskoulutuksen säästöistä, ei ensisijaisesti koulutuksen sisällöistä, saati toteutuksesta. Mutta kenties koulukeskustelun viriäminen tuo vähitellen esille myös entistä monipuolisemman keskustelun koulutuksen merkityksestä.

## **2.3 KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS ERITYISESTI OPPILAAN KANNALTA**

### **2.3.1 Koulusaavutukset vs. koulutuksen tuloksellisuus ja vaikuttavuus**

Perinteisesti oppilaiden ja osittain myös koulujen saavutuksia on mitattu arvosanoilla. Suomalaisessa koulujärjestelmässä kouluarvosanojen merkitys tulee olennaiseksi kahdessa vaiheessa: oppilaiden hakiessa peruskoulusta toisen asteen opintoihin tai toisen asteen opinnoista korkeakoulutasoihin opintoihin.



Mitä paremmat oppilaan arvosanat ovat, sitä paremmat ovat hänen mahdollisuutensa päästä seuraavan asteen opintoihin. Vaikka useimmat oppilaitokset ja korkeakoulut järjestävät valintakokeita, yleisesti valintakokeisiin pääsemiseksi edellytetään ainakin kohtalaista opintomenestystä. Pelkästään pääsykokeiden kautta opiskelemaan päässeiden lukumäärä on hyvin pieni. (Koulutusopas peruskoulun jälkeiseen koulutukseen 1999; Ammattikorkeakoulut - Yrkeshögskolorna 1999).

Erityisesti toisen asteen opintoihin pyrittäessä arvosanapainotukset voivat olla oppilaiden kannalta epäoikeudenmukaisia. Eri kouluissa oppilaiden saamia arvosanoja ei voida pitää luotettavina peruskoulun tason mittareina (Sarjala 1996). Lukion jälkeisiin opintoihin pyrittäessä ylioppilastutkinto toimii valtakunnallisena tasokokeena, mikä oikeudenmukaistaa opiskelijavalintoja.

Peruskoulujen vertailuja tehtäessä tulee ottaa huomioon peruskoulun tavoitteet, jotka ovat paljon muutakin kuin eri oppiaineissa menestymistä. Ne ovat oppilaiden kasvuun ja monipuoliseen kehittymiseen liittyviä asioita, jotka on kuvattu peruskoulun opetussuunnitelman yleisessä osassa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994).

Erityisesti peruskoulun vaikuttavuuden arviointi on paljon muutakin kuin arvosanat. McGaw, joka on johtanut Australian koulujen vaikuttavuustutkimusta, on tutkijaryhmineen on esittänyt asian seuraavasti: "School effectiveness is about a great deal more than maximising academic achievement. Learning, and the love of learning; personal development and self-esteem; life skills, problem solving and learning how to learn; the development of independent thinkers and well-rounded confident individuals; all rank as highly or more highly in the outcomes of effective schooling as success in a narrow range of academic disciplines." (Piper & McGaw, 1992, 174). Koulutuksen vaikuttavuuden laaja-alainen arviointi tuleekin nähdä oppilaan opiskelua ja koko elämää tukevana toimintana. Siihen sisältyy sekä oppilaan subjektiivinen opiskeluun liittyvä oikeudellinen turva että yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen varmistus.

Eräänä tärkeänä peruskoulun toiminnan ulottuvuutena voidaan pitää sitä, min-käläisiä ohjaus- ja tukitoimia se tarjoaa eri tavoin menestyville oppilaille. Lahjakkaat tarvitsevat erilaista huomiota osakseen kuin oppimisvaikeuksista kärsivät. Peruskoulun loppuvaiheissa sekä heti peruskoulun päättymisen jälkeen koulutuksesta syrjäytyminen uhkaa niitä nuoria, joita koulun ohjaus- ja tukitoimet eivät ole auttaneet. Koulutusta arvioitaessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että lahjakkuus selittää vain noin kolmanneksen koulumenestyksestä. Suurempi yhteisvaikutus on opetusmenetelmillä, koulun ilmapiirillä, koulu yhteisön toimivuudella sekä ohjaus- ja tukitoimilla, joita on tarjolla vaikeuksissa oleville oppilaille. (Meriläinen 1996; myös Cooper 1993).

Koulujen tuloksellisuuteen vaikuttaa se, että yleisopetuksessa olevia niin sanottuja vaikeita oppilaita ei kyetä riittävästi ohjaamaan, tukemaan ja seuraamaan. Lisävaikeuden arviointiin aiheuttavat koulun ulkopuoliset tekijät, kuten koti ja kaveripiiri. Näillä tekijöillä voi olla usein kouluakin suurempi merkitys koulumenestykseen, kouluvaikeuksiin, koulutuksen keskeytymisriskiin, koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen peruskoulun päätösvaiheessa. Koulujen tasoa tarkasteltaessa tarvitaan valtakunnallisia kokeita, joilla voidaan lisätä jatko-opintojen kannalta arvosa-

nojen vertailtavuutta. Koulujen vaikuttavuus ei kuitenkaan ole nähtävissä yksin arvosanoista. Erityisesti kouluongelmista, (joihin voi liittyä kotiongelmiä) peruskouluaikanaan kärsineiden päästötodistusarvosanat ovat usein huonoja. Niistä ei voi tehdä suoria johtopäätöksiä koulun vaikuttavuudesta heidän kohdallaan, tai kyvystä suoriutua oikein valituista jatko-opinnoista. Onnistumista peruskoulun päätösvaiheessa ilmaisevat muutkin asiat kuin pelkät arvosanat. Esimerkiksi opettajien ja koulun muun henkilökunnan oppilasta tukeva toiminta sekä tehostettu ohjaus ja seuranta tuossa vaiheessa kertovat koulujen pyrkimyksestä mahdollisimman vaikuttavaan toimintaan. Valitettavasti tämänkaltainen toiminta on ollut useissa Suomen kunnissa viime vuosina vaakalaudalla, koska säästöt ovat kohdistuneet myös koulutoimeen kuntien vuosibudjetteja tasapainotettaessa.

### 2.3.2 Koulukokemukset

Vuonna 1995 OECD:n julkaisemat tutkimustulokset (Clarkson 1995) antavat myös melko negatiivisen kuvan suomalaisten uskosta koulujen kykyyn lisätä oppilaiden itseluottamusta ja uskoa tulevaisuuteen. Itseluottamus ja kyky tulla toimeen toisten ihmisten kanssa olivat tutkimuksen mukaan koulun tärkeimmiksi arvioidut tehtävät. Nämä kaksi ominaisuutta jäivät viimeisiksi, kun piti arvioida sitä, miten koulu toteuttaa sille osoitettua tehtäväänsä. Kansalaisten käsitykset siitä, mitä koulu saa aikaan ja mitä sen pitäisi saada aikaan, eroavat voimakkaasti toisistaan.

Koulujen tehokkuusvaatimukset saattavat olla ristiriidassa niiden tuloksellisuuden, mutta ennen kaikkea vaikuttavuuden kanssa. Pelkästään koulun läpikäyminen ei riitä, vaan oppilaiden tulee taustatekijöistään riippumatta saada mahdollisuudet kehittää itseään ja kykyjään mahdollisimman pitkälle. Tämä edellyttää koulutuksen toteutusta siten, että myös oppilaat jotka ovat syrjäytymisvaarassa, voivat saada riittävästi tukea ja ohjausta. (Niemi 1999). Itseluottamuksen ja rohkeuden kehittämisen on perusopetuksen vaikuttavuuden keskeinen haaste. Niemi (1987, 61-62) on lukiolaisia tutkiessaan tullut johtopäätökseen, jonka mukaan koulu ei kykene vastaamaan nuorten haasteisiin, jotka käsittelevät heidän elämänsä kannalta tärkeitä mielekkyystekijöitä koulussa ja yleensä elämässä.

Oppilaan kannalta koulutuksen laatu perustuu ennen kaikkea hänen kokemuksiansa omasta koulustaan. Oppilaan tulkintaan koulutuksesta tai koulusta vaikuttaa eniten se, miten mielekkäiksi hän kokee siellä esiintuodut asiat. Olkinuora on määritellyt oppimisen mielekkyyden seuraavasti: "Oppimisen ja opiskelun mielekkyydellä tarkoitetaan opiskelussa kohdattavien asioiden ja niihin sisältyvien kielellisten ilmauksien, tekojen ja toimintojen kokemista merkitystä omaavina, erilaisia tarkoituspäitä palvelevina (relevanssi) ja opiskeluun sisältyvien prosessien hallinnan kokemista siinä määrin, että niiden avulla tunnetaan voitavan edistää kyseisten tarkoituspäitien saavuttamista (kontrolloitavuus)." (Olkinuora 1983, 18). Asennoituminen kouluelämään on hänen mukaansa suuressa määrin sidoksissa yksittäisiä oppiaineita ja opettajia koskeviin arvioihin ja arvostuksiin. Tämä puolestaan vaikuttaa oppimismotivaatioon ja oppimiseen. Oppilaille jokainen kouluaine ja sen opettaja on osa koulua ja koulunkäynnin kokonaisuutta. (Olkinuora

1979, 60). Oppimisen mielekkyys voidaan saavuttaa vasta sitten, kun henkilökohtaisen mielekkyyden kaksi perustekijää, oppimisintentiona synnyttävä relevanssin tunne ja kontrolloitavuuden kokemus yhdistyvät.

Koulun vaikuttavuuden arviointi on siten yhteydessä yksilöllisiin näkemyksiin koulun laadusta. Siihen liittyy runsaasti tekijöitä, joita ei voida absoluuttisesti mitata. (Luopajarvi 1996; Raivola 1992; 1997; Vaherva 1983). Ne ovat osittain tuntemuksia, joiden merkitys näkyy vasta vuosien myötä. Koulusta jää osalle oppilaista myönteinen muistikuva, osalle se on varmasti kielteinen ja ahdistavakin. Kenties kansalaisten vähäinen usko koulujen mahdollisuuteen kehittää lasten ja nuorten itseluottamusta (Clarkson 1995) perustuu suomalaisten omakohtaisiin koulukokemuksiin.

Tämänhetken koulua ei voida kuitenkaan rakentaa yksin historian varaan. Mitä koulussa on tehty ja jätetty tekemättä 30 vuotta sitten, ei anna vastausta nykyisen koulun kehittämiseen. Peruskoulun parhaita asiantuntijoita ovat siellä työtään tekevien lisäksi sen oppilaat ja heidän vanhempansa. Vanhemmat kuitenkin sillä varauksella, että heillä on ollut riittävä vuorovaikutus koulun kanssa. Opilaiden ja heidän vanhempiensa osallistumisen kanavointi koulujen kehittämiseen on varmasti tärkeimpiä peruskoulun haasteita seuraavien vuosien aikana.

### **2.3.3 Koulussa viihtyminen - koulutuksen laatu**

Koulun oppimisilmasto, oppilaiden mielekkyykokemukset, sosiaaliset suhteet sekä koko koulun laadun tutkimus on saanut lisääntyvää kiinnostusta osakseen 1970 - 1980 -lukujen vaihteesta lähtien. (Batten & Girling-Butcher 1981; Williams & Batten 1981; Fraser 1986; Ekholm & Kåring 1993; Grossin 1994). Elämän laadun tutkimuksessa käytettyjä indikaattoreita alettiin lisääntyvästi käyttää parikymmentä vuotta sitten koulun laatuun liittyvissä tutkimuksissa. (Andrews & Withey 1976; Cambell, Converse & Rodgers 1976; Burt et al. 1978).

Laajoilla ihmisryhmillä tehdyt elämän laatuun liittyvät tutkimukset sovellettiin oppilastutkimuksiksi. Oppilaiden koulukäynnin laatuun liittyvistä tutkimuksista ensimmäisiä merkittäviä olivat Australian New South Walesissa ja Victoriassa vuosina 1985 - 1987 tehdyt tutkimukset, joissa koulujen arvioijina olivat primary schoolin 5. ja 6. luokan oppilaat. (Ainley & Bourke 1992). Myöhemmin samanlaatuisia tutkimuksia on Australiassa toteutettu myös vanhemmille ikäluokille.

Useat australialaiset tutkijat ovat pitäneet välttämättömänä, että oppilaiden asenteet koulua kohtaan sekä heidän koulukokemuksensa otetaan keskeiseksi osaksi koulujen vaikuttavuuden tutkimusta. (Ainley 1993; Ainley & Bourke 1992; McGaw et al. 1992). Useissa Australian Council for Educational Researchin (ACER) johtamissa tutkimuksissa kouluelämän laadun arviointi on otettu keskeiseksi vaikuttavuustekijäksi. Oppilaiden ja opiskelijoiden rooli koulujen arvioinnissa on korostunut. Tutkimustraditio on perustunut sosiaalitutkimuksesta sovelletun elämän laadun mallien käyttöön kouluelämä tutkimuksessa. 1980-luvun alussa Williams ja Batten (1981) julkaisivat kouluelämän osa-alueita arvioivan mallin, jossa kouluelämän analysointi perustuu oppilaskokemusten eri osiin. Williamsin ja Battenin luomaa mallia on sittemmin kehittänyt erityisesti Ainley (1993) tutkijaryhmineen.

Alkuperäisen ehdotuksen mukaan Australiassa hahmoteltu hyvä koulu oli Mc Gawn ja Piperin (1992) mukaan sellainen, joka tuottaa hyviä tuloksia, esimerkiksi tutkintoina, kulttuurisaavutuksina tai urheilumenestyksinä. Määrittelyä kuitenkin muutettiin, koska todettiin, että esitettyihin tavoitteisiin voi päästä ilman koulua-kin. Uuden määrittelyn perustana oli australialaisten tutkijoiden mukaan Lontoon yliopiston professorin Mortimoren näkemys: “An effective school is one that achieves more than could be expected on the basis of its intake”. (emt., 1992, 1). Hyvä koulu saa siten määrittelyn mukaan suhteellisesti eniten myönteisiä muutoksia oppilaiden lähtötasoon nähden. Sen tavoitteena on kaikkien oppilaiden tukeminen heidän opinnoissaan ja elämässään parhaalla mahdollisella tavalla. (emt., 1-4). Tavoitteen mukaan hyvässä koulussa opettajien tulee olla ammattitaidoltaan hyviä sekä tulla toimeen muiden opettajien ja oppilaiden kanssa. Opetussuunnitelmien tulee olla johdonmukaisia ja käytännössä toimivia. Koulujen tulee olla oikeudenmukaisesti johdettuja; niissä vanhempien osallistuminen koulua tukevaan toimintaan on luonnollinen osa oppilaitosten työtä (Banks 1992, 33-34). On luonnollista, että edellä esitettyjen tekijöiden luotettavaan arviointiin tarvitaan eri osapuolten, esimerkiksi koulun henkilöstön, oppilaiden, heidän vanhempiansa ja ympäröivän yhteisön näkemyksiä.

Cooper (1993) on englantilaisia kouluja tutkiessaan korostanut koulukohtaisen tutkimuksen tarpeellisuutta koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa. Oppilaiden viihtyminen koulussa on olennaista. Cooperin mukaan ensimmäinen askel pitkällä tiellä oppilaiden kannalta miellyttävämpään kouluun on koulun tai koulutuksen itseanalyysin harjoittaminen, jota voidaan toteuttaa hyvin yksinkertaisilla kysymyksillä (vrt. Scheerens & Bosker 1997, 321). Seuraavassa on esitetty joukko kysymyksiä, joiden käyttöä Cooper suosittelee:

- Minkälaista on olla oppilas tietyssä koulussa?
- Onko koululla oppilaiden kokemusperäistä tietoa ongelmista ja niiden ratkaisukeinoista?
- Kuinka oppilaat voivat vaikuttaa koulun ilmapiirin kehittämiseen?
- Mikä on oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa koulun opetussuunnitelmaan?
- Mitkä mahdollisuudet oppilaille on saada myönteistä palautetta?
- Mitkä ovat ongelmaoppilaiden luonteenomaiset piirteet ja millä tavalla nämä piirteet heijastuvat koulussa?

Tämäntyyppiset hyvin käytännölliset kysymykset voivat johtaa koulujen kehittymiseen ja oppilaiden viihtymiseen niissä. Kehittyminen edellyttää rehellisiä vastauksia edellä oleviin kysymyksiin ja sitä, että toimitaan vastausten antamien suunta- viivojen mukaisesti. (Cooper 1993, 248-249).

Cooperin esittämällä kysymyksillä voitaneen päästä lähelle koulujen kehittämisen olennaisia asioita. Koulutasolla tehtävä riittävän laaja ja monipuolinen tutkimus voinee vaikuttaa myös koulutuspoliittisiin päätöksiin ja sitä myötä koulutusjärjestelmien kehittämiseen, kuten Townsend esittää. (Townsend 1994, 127; ks. myös Creemers 1994, 20-21).

Linnakylän mukaan yksilön kannalta elämän ja koulutuksen laatua tarkastellaan kokonaisvaltaisesti ”miltä tuntuu” -ajatteluna. Koulutus jakautuu siten myönteisiin, kielteisiin tai neutraaleihin kokemuksiin ja tuntemuksiin (Linnakylä 1993, 40). Kari (1977) on esittänyt Linnakylän kanssa yhteneväisiä näkemyksiä oppilaiden viihtymisen merkityksestä koulun toimivuudelle.

Korpinen (1993) korostaa oppilaan itsetunnon merkitystä hänen koulutuskokemuksilleen. Koulun tärkein oppimistulos on hänen mukaansa oppilaan terve itsetunto: hänen realistinen minäkäsityksensä, myönteinen itsearvostuksensa sekä itseluottamuksensa. Korpisen mukaan koulutuksen onnistumisen peruskysymys on oppilaiden perustarpeiden huomioonottaminen, eli se miten koulu kykenee saamaan aikaan turvallisuutta, välittämistä, yhteenkuuluvuutta ja itsensä arvokkaaksi kokemisen tarvetta. (Korpinen, 1993, 24-25).

Linnakylän, Karin ja Korpisen esittämiä näkemyksiä ei ole syytä tulkita niin, että koulun tehtävät ovat ainoastaan oppilaan itsetunnon ja minä-käsityksen kehittäminen, myönteisten kokemusten antaminen ja oppilaiden viihtyvyyden takaaminen. Tietojen ja taitojen opettaminen on koulun perustehtävä, mutta näiden oppiminen voi olla vaikeaa, jos oppilas kokee olonsa ahdistavaksi ja hänellä on paljon kielteisiä koulukokemuksia.

Kouluviihtyvyyttä analysoidessaan Linnakylä (1993, 40-41) viittaa Williamsin ja Battenin (1981, 9) esittämiin koulun kehitystehtäviin, jotka on johdettu sekä yksilön että yhteiskunnan lähtökohdista.. Kehitystehtävissä korostetaan myös tietojen ja taitojen merkitystä. Williamsin ja Battenin esittämiä kehitystehtäviä ovat:

1. tiedollisen ja taidollisen pätevyyden aikaansaaminen
2. yksilön persoonallisuuden tukeminen ja edistäminen
3. yksilöiden sosiaalisuuden ja sosiaalisten suhteiden edistäminen
4. yksilön vastuullisuuden lisääminen sekä itsestään että ympäristöstään.

Nämä näkökohdat korostavat yksilön kokemusten merkitystä koulutuksen arvioinnissa. Arvioinnin perusta on koulutuksessa mukana olevissa oppilaisissa. (Williams & Batten 1981, 9-10). Tutkimukseni lähestymistapa perustuu Williamsin ja Battenin esittämille periaatteille. Tämä näkökulma on haasteellinen, koska eri sisältökohtien yhdistäminen ei ole yksinkertaista.

Esitettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi koulutusjärjestelmät ovat luoneet rakenteita, joilla pyritään turvaamaan yksilön ja yhteiskunnan odotusten toteutuminen oppilaitoksissa (Linnakylä 1993, 40; ks. myös Williams & Batten 1981). Tällaisia yleismaailmallisia varmistustekijöitä ovat:

1. opetussuunnitelmat ja oppimäärät tiedollisen ja taidollisen pätevyyden varmistamiseksi
2. oppiaineiden, opetus- ja oppimismenetelmien valikoima yksilön persoonallisuuden kehittämiseksi

3. oppilasryhmät sekä oppilaiden yhteistoiminta sosiaalisuuden edistämiseksi

4. arviointi- ja ohjausjärjestelmät oppilaiden vastuuntunnon kehittämiseksi sekä yhteiskunnan arvostusten välittäjäksi.

Edellä mainitut Williamsin ja Battenin koulutuksen laadun varmistamiseksi esittämät ja Linnakylän suomalaisen koulutusyhteyteen muokkaamat jaottelut ovat kiinteässä yhteydessä koulutuksen vaikuttavuuden kriteereihin. Mikäli koulutus onnistuu hyvin, se on sekä oppilaiden että yhteiskunnan kannalta vaikuttavaa. Perustellusti voidaan puhua oppilaskeskeisestä, oppilaiden viihtymiseen ja koulukokemuksiin liittyvästä koulun vaikuttavuuden arvioinnista.

Seuraavassa taulukossa on tiivistettynä kouluelämän laadun osatekijät, jotka Williams ja Batten (1981) ovat hahmotelleet, ja joita Linnakylä (1993) on esittänyt suomenkielisessä muodossa.

yhteiskunnan odotukset	opiskelun rakenteet	oppilaan kokemusalueet
pätevyys, todistukset	oppimäärät ja menestymismahdollisuus	tulevaisuuden turva
yksilöllinen kehittyminen	opiskelukokemukset	itsensä kehittämisen ilo ja seikkailu
sosiaalistuminen	opettaja/oppilas (henkilö)-suhteet	identiteetin muodostuminen
vastuuntunto	ohjaus- ja arviointijärjestelmä	status: arvostus ja turvallisuus

Taulukko 1. *Kouluelämän laadun kokemusalueet.*

Taulukon mukaan yksilön kannalta keskeisiä tekijöitä ovat myönteiset tulevaisuuden odotukset (opportunity), hyvät kokemukset (adventure), identiteetin muodostuminen (identity) ja siihen liittyvä arvostuksen (worth) kokeminen sekä myönteisen aseman (status) ja turvallisuuden (security) tunteminen koulu yhteisössä. (Williams & Batten 1981, 10).

Tätä jaottelua kohtaan voidaan esittää kritiikkiä. Esimerkiksi Maailman terveysjärjestön, WHO:n kouluviihtyvyytutkimuksessa todetaan, että oppilaiden mielipiteiden ja käsitysten, siis "miltä tuntuu" -kysymysten analysointi voi olla osittain hankalaa, koska koulussa viihtyminen ei ole yksiselitteinen asia. Usein oppilaiden mielipide voi kuvata yleistä mielipidettä tai asennetta koulunkäyntiin. Aina kysymyksillä ei tavoiteta vastaajan omaa kokemusta koulusta. Kouluviihtyvyys ei myöskään ole pysyvä olotila, vaan viihtyvyyden aste voi vaihdella nopeasti. (Liinamao & Kannas 1995, 111).

“School life”-koulun laatua arvioivaan tutkimukseen kohdistunut kritiikki on varmasti osittain oikeata. “Miltä tuntuu” -kysymysten kansainvälinen vertailtavuus on ongelmallista, koska elämänolosuhteet poikkeavat eri maissa toisistaan, kulttuurit ja kielet ovat erilaisia. Saattaa myös olla, että oppilaiden vastauksissa tulevat esille sellaiset koulun laatutekijät, jotka eivät koulujen kehittämisen kannalta ole tärkeimpiä. Toisaalta oppilailla on omasta koulustaan sellainen asiantuntemus, jota ei ole muilla. Yllättävänä voi pitää myös sitä, että Williamsin ja Battenin esittämässä kouluelämän laatutekijöissä ei ole mukana kodin ja koulun välistä yhteyttä. (vrt. Niemi, Syrjälä & Viilo 1998).

Edellä esitetyn perusteella oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja -kokemuksia on syytä tutkia mahdollisimman monipuolisesti, jotta kyettäisiin saamaan kattava ja luotettava kuva koulun vaikuttavuudesta oppilaan kannalta. Vaikka “miltä tuntuu” -kysymyksiin liittyikin tutkimuksellista riskiä, suurissa aineistoissa mahdolliset vastausvinoutumat tasoittuvat. Oppilaskyselyitä ei voida tyrmätä sillä perusteella, että oppilaat eivät vastaa kysymyksiin riittävän vakavasti. Epävarmuustekijöitä voidaan lisäksi vähentää muokkaamalla kysymyslomakkeet vastaajien ikään nähden sopiviksi sekä järjestämällä vastauksilanteet sellaisiksi, että oppilaat voivat vastata itsenäisesti ilman ympäristön aiheuttamia paineita. Tutkijoiden Ainley, Goldman ja Reed (1990, 3) näkemyksiin on luonteva yhtyä. He ovat todenneet toiveenaan, että kehittyneemmällä ja laaja-alaisemmalla koulujen arviointimenettelyllä voitaisiin tuoda aikaisempaa parempaa informaatiota keskusteluun koulutuksen laadusta ja sen kehittämisestä oppilaiden parhaaksi.

Koulun laadun arviointimalli on jatkoa yleisemmälle elämän laadun arviointiin liittyvälle tutkimukselle. Tämän tyyppisellä tutkimuksella on pyritty tutkimaan yhteiskunnan jäsenten sosiaalista elämää yhteisössään. Indikaattorit, joita tällaisessa tutkimuksessa on käytetty, ovat jakautuneet kolmeen yksilön elämänalueen osaan: olemassaoleviin elämänolosuhteisiin, subjektiivisiin arvoyhteyksiin sekä subjektiiviseen hyvänolon tunteeseen. Vaikka elämän laadun arviointimallilla on tiettyjä yhtymäkohtia elinkeinoelämässä käytettyihin laatuja järjestelmiin, näkökulma on kuitenkin oleellisesti sosiaalisia arvoja korostavampi.

Elämänolosuhteet ovat yksilön elämän fyysiseen olemassaoloon että sosiaalisiin olosuhteisiin liittyviä puitteita. Näitä ilmentävät muun muassa käytettävissä olevat rahavarat että asumisen laatu. Subjektiivisiin arvoyhteyksiin liittyvät puolestaan yksilön uskomukset, odotukset ja tavoitteet. Subjektiiviseen hyvänolontunteeseen kuuluvat tuntemukset, tyytyväisyys; myös mahdollinen negatiivinen suhde ympäröivään elämään ja yhteiskuntaan nähden. Usein elämän laadun mittaamista tehdään kriittisessä sävyssä: väestömäärän kehittyminen, rikostilastot, saasteongelmat ovat arvosisällöltään negatiivisia. (Williams & Batten 1981, 5). Elämänolosuhteita tutkittaessa täytyykin tiedostaa riskit tutkimuksen asenteita vahvistavasta mahdollisuudesta, joka voi heijastua tutkimustuloksiin.

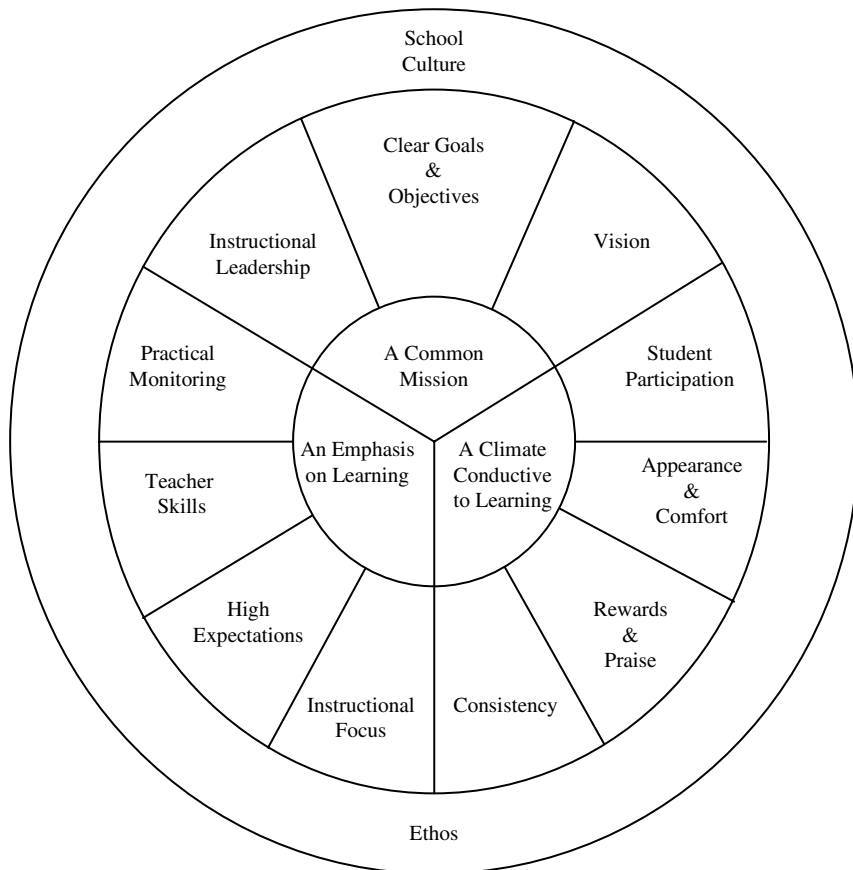
Gerson (1976) on esitellyt kahta perinteistä lähestymistapaa elämän laadun tutkimukseen. Ensimmäinen on individualistinen orientaatio, jossa elämän laatu on suurelta osin yhteydessä ihmisyksilöiden saavutuksiin. Transsendentaalisen orientaation mukaan yksilön elämän laatu on puolestaan riippuvainen pääosin hänen yhteydestään laajempaan sosiaaliseen järjestykseen.

Kouluelämän laatua tutkittaessa lähtökohtana on yleensä individualistinen orientaatio, siitäkin huolimatta, että yksilön oman vaikutuksen ulkopuolella voi olla esimerkiksi erittäin epätäydellinen tai vihamielinen ympäristö. (Gerson 1976).

Burt tutkijakollegoineen (1978, 367) korostaa myös yksilön omaa vaikutusmahdollisuutta ympäristöönsä. Mikäli yksilö kykenee vaikuttamaan elämäolosuhteisiinsa, mitä aktiivisempi hän voi olla, sitä suurempi on hänen hyvinvointuntunsa. Mitä enemmän työntekijä tai vaikkapa koulun oppilas voi vaikuttaa omiin työskentelyolosuhteisiinsa, sitä tyytyväisempi hän todennäköisesti on elämäänsä. Tältä perustalta on syntynyt elämän laadun malli, joka rakentuu neljään osaan: yleiseen, positiiviseen ja negatiiviseen tunnealueeseen sekä erillisiin alueisiin. (emt., 387).

Williamsin ja Battenin (1981, 7) kokoamaa koulutuksen laadun analysointiin tarkoitettua oppilaskyselyä käytetään tutkimukseni toteutusperustana. Mallia on sovellettu erityisesti Australian kouluissa, mutta myös kansainvälisissä kouluelämän laatuun liittyvissä tutkimuksissa. Oppilaskyselyä tarkastellaan lähemmin kyselylomakkeen käsittelyn yhteydessä (luku 7.2.). Williamsin ja Battenin oppilaskyselyt on yhdistetty Sackneyn (1989) hahmottamaan koulutuksen vaikuttavuusmalliin (kuviokuva 4). Tutkimuksessani Sackneyn mallin pohjalta sovellettu koulun vaikuttavuuden malli on yhdistetty kouluelämän laatua mittaaviin indikaattoreihin.





Kuvio 4. *Koulutuksenvaikuttavuuden malli Sackneyn (1989) mukaan.*

Tämä koulun vaikuttavuusmalli (kuvio 4) jakautuu kolmeen pääsektoriin: opetukseen liittyviin osatekijöihin, oppimista tukeviin tekijöihin sekä koulun johtamiseen liittyviin tehtäviin.

Sackneyn johtamassa tutkimuksessa vaikuttavia ja ei-vaikuttavia kouluja identifioitiin käyttämällä mittareita, joihin on liitetty perusnormit, arvot ja uskomukset, jotka vallitsevat kussakin koulussa. Tutkimuksiin liitettiin koulukohtainen kehittämistyö; useat erilliset projektit sisälsivät puolikokeellisia tutkimusmalleja, joilla kerättiin tietoja koulutuksen vaikuttavuuden eri alueista. Malli rakentuu laaja-alaisen koulukohtaisen arvioinnin varaan, se korostaa koulun kulttuurin monia ulottuvuuksia. (Sackney 1989, 66-67; ks. myös (Sackney 1986; Rossler & Sackney 1993). Sackney tutkimusryhmineen on soveltanut tutkimusmallia Saskatoonin alueella Kanadassa.

Sackneyn mallin monipuolisuutta osoittanee se, että se on ollut tutkimuksellisenä lähtökohtana myös Ontariossa toteutetussa laajassa “The Halton Effective Schools” -arviointiprojektissa. (Stoll & Fink 1992, 22-23). Sackneyn kokoamaa koulutuksen vaikuttavuuden laadullisuutta korostavaa mallia on sittemmin hyödynnetty myös Kanadan ulkopuolella, samalla kun Sackney on kehittänyt malliaan 1990-luvulla aikaisempaa hienojakoisemmaksi. (Rossler & Sackney 1993; Sackney & Dibski 1994).

Suomalaisen peruskoulun tavoitteena on antaa kaikille lapsille ja nuorille tasa-arvoiset edistymisen mahdollisuudet heidän elämässään. Linnakylä (1993, 55) esittää kuitenkin kysymyksiä. Onko koulussa viihtyminen tärkeää? Eikö koulu ole ensisijaisesti oppimista, oppilaan työntekoa varten? Hänen vastauksensa kysymyksiin on, että oppiminen onnistuu paremmin, mikäli työskentelyyn liittyy ilo, innostus ja usko tulevaisuuteen.

Koulu-aika on korvaamaton aika ihmisen elämässä. Koululaisen elämän tuhlaminen viihtymättömyyteen jonkin sellaisen syyn takia, johon voidaan vaikuttaa, on turhaa. Ilo, innostus ja usko tulevaisuuteen ovat itseisarvoja sinänsä, mutta niillä on merkitystä oppimisen ja oppilaan tulevaisuuden kannalta. Jos koulu ei yritä tehdä parastaan saadakseen koulukokemukset myönteisiksi, se on epäonnistunut tehtävässään.

Myönteiset koulukokemukset ovat elinikäisen oppimisen perusta. Koulussa viihtyminen on tärkeä osa koulutuksen laatua, jolla tulee olla merkittävä rooli kouluja ja koulutusta arvioitaessa. Jotain kummallista liittyy suomalaisten koulukokemuksiin; ne vaikuttavat jo periytyviltä. Tutkijan omien kouluelämään liittyvien havaintojen perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaiden vanhemmilla on runsaasti kielteisiä koulukokemuksia omalta kouluajaltaan. Omien koulukokemustensa perusteella osa huoltajista pelkää opettajia ja kouluja aikuisiässään. Tämän takia aloitteellisten koulu-yhteyksien hoitaminen ei ole vanhemmille läheskään aina helppoa.

Ettei tuleville sukupolville muodostettaisi koulukielteisiä ajatusmalleja, tulisi koulujen toimintaa seurata jatkuvasti. Koulujen ovien tulee olla avoimia erityisesti lasten vanhemmille, mutta myös säännölliselle arvioinnille. Luotettavalla arvioinnilla voidaan luoda perusta oppilaiden kannalta kipeiden kohtien oikaisemiseen kouluissa. Koulujen kulttuurin tutkimuksella on suuri työmaa edessään.

### **3 AIKAISEMPIA KOULUKOKEMUSTEN JA KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUDEN SUHDETTA KÄSITELLEITÄ TUTKIMUSTULOKSIA**

#### **3.1 KANSAINVÄLISIÄ TUTKIMUSTULOKSIA**

Oppilaiden koulukokemuksiin liittyvää vaikuttavuustutkimusta on syntynyt varsin nopeasti 1980-luvulta lähtien esimerkiksi Alankomaissa, Australiassa, Iso-Britanniassa sekä Kanadassa ja Yhdysvalloissa. (Teddlie 1994; Stoll & Riley 1999; Townsend, Clarke & Aincow 1999). Myös Pohjoismaissa on toteutettu aihepiiriin liittyviä tutkimusprojekteja. (Ekholm & Kåräng 1993; Hauge 1999; Mc Namara 1995; "The Universal school" 1992.). Luonteeltaan tutkimusprojektit eri maissa ovat kuitenkin olleet erityyppisiä. Esimerkiksi Alankomaissa ja eräissä muissa Euroopan maissa ovat 1980-luvun puolivälistä lähtien korostuneet suhteellisen kapea-alaiset kokeiluprojektitutkimukset. Sen sijaan esimerkiksi Pohjois-Amerikassa ja Australiassa on toteutettu laajoja tutkimusprojekteja. Tällä hetkellä vertailukelpoiset tutkimukset perustuvatkin lähinnä määrällisiä indikaattoreita toteuttaviin tutkimuksiin, joissa koulutuksen vaikuttavuuden mittaaminen keskittyy koulujärjestelmien toimivuuden muodolliseen arviointiin. (OECD 1997).

Koulukokemusten osuutta koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa on tutkittu systemaattisimmin Australiassa. Australialaisissa tutkimuksissa korostuu oppilaiden koulukokemusten osuus tärkeänä osana koulujen vaikuttavuuden arviointia. Ainley'n (1993) mukaan australialaiset tutkimustulokset kertovat, että oppilaiden asenteilla koulua kohtaan on selvä yhteys opillisiin saavutuksiin. Australialaisten tutkimusten perusteella suhteellisen heikotkin saavutukset koulutuksen kestäessä voivat olla hyviä saavutuksia, mikäli oppilaiden lähtötaso on ollut matala ja heidän opiskelumotivaationsa olematon.

Australiassa 1990-luvun alussa Australian Council for Educational Researchin (ACER) toteuttamassa laajassa - mukana oli yli 2000 koulua - koulujen vaikuttavuudenarvioinnissa tutkimus kohdistui opetussuunnitelmiin, henkilöstöön, vanhempiin sekä oppilaisiin. Tutkimustulosten mukaan vaikuttavuudeltaan hyvät koulut kykenevät saamaan paljon aikaan. Heikosti koulutyössä suoriutuvat oppilaat voivat motivoitua koulunkäytiin, kokea koulun myönteisesti ja saavuttaa tyydyttäviä oppimistuloksia aikaisempiin suorituksiinsa verrattuna. (Banks 1992, 33-34). Nämä tutkimustulokset ilmentävät muutosta koulujen vaikuttavuustutkimuksen painopisteissä. Australialaiset tutkimukset osoittavat, että koulun toiminnalla on oleellinen merkitys oppilaiden menestymiseen. Mielenkiintoista tutkimustuloksissa oli se, ettei oppilaiden koulutyytyväisyys ollut suoraan yhteydessä koulumenestykseen. Tärkeimpiä selittäjiä oppilaiden koulutyytyväisyydelle ja myönteisille koulukokemuksille olivat hyvät opettaja-oppilassuhteet. Oppilaiden kouluarvioinneissa korostui opettajien auttamishalukkuuden ja reiluuden kokemukset. (Ainley & Bourke 1992, 119 - 126). Battenin (1989) mukaan koulutyytyväisyyttä selitti lisäksi oppilaiden hyvä itsetunto ja luottamus tulevaisuuteen. Australialaiset tytöt olivat selvästi poi-

kia tyytyväisempiä kouluihinsa. (emt., 65-67). Tutkimustulokset paljastivat oppilaiden koulukokemusten vaihtelevan erittäin paljon sekä New South Walesin että Victorian eri kouluissa. (Ainley & Bourke 1992, 107).

Kun Ainley ja Sheret (1992) suorittivat high school-tasolla edellä mainitun kaltaisen tutkimuksen, tutkimustulokset poikkesivat nuorempien oppilaiden vastavista. High school-tasolla oppilaiden sosiaalinen tausta tuli tärkeämmäksi koulukokemuksiin vaikuttavaksi tekijäksi kuin mitä se oli ollut nuoremmilla oppilailta. (emt, 9). Tutkimustulos on samansuuntainen kuin Williamsin (1987) esittämä. Sen mukaan vähävaraisten lasten ja nuorten koulunkäynnin onnistuminen “primary schoolin” jälkeen johtuu ennen kaikkea lasten sosiaalisesta taustasta, ei niinkään taloudellisista olosuhteista.

Englannissa toteutettu tutkimus antaa uskoa koulujen mahdollisuuksiin. (Cooper 1993). Lakesiden ja Fairfieldin kouluissa jopa erittäin vaikeista olosuhteista kouluun tulleet nuoret edistyivät huomattavasti, kun koulut onnistuivat oikein rohkaisemaan oppilaitaan. Cooperin mukaan nuoret voidaan saada innostumaan opinnoista, mikäli oppilaitos osaa suhtautua nuoriin oikein. Suurimmat henkilökohtaiset edistysaskeleet saatiin aikaan sellaisten poikien kohdalla, joiden koulutukselliset lähtökohdat olivat vaikeimmat. Niin sanottujen vaikeiden oppilaiden kanssa työskenteleminen vaatii koulun sitoutumista yhteisiin arvoihin. Koulun ethos on koodi, joka sitoo sekä oppilaita että henkilökuntaa työskentelemään koulussa tiettyllä tavalla (emt., 162-163).

Hollannissa Knuver ja Brandsma (1989) ovat oppilaiden koulukokemuksiin vaikuttaneita tekijöitä tutkiessaan todenneet, että oppilaiden koulumenestys selittää oleellisesti koulussa viihtymistä. Heidän tutkimuksensa perusteella kuitenkin myös opettajien toiminnalla on merkitystä oppilaiden koulukokemuksiin. Opettajan vuorovaikutustaidot ovat oppilaan koulussa viihtymistä enemmän selittävä tekijä kuin esimerkiksi sukupuoli (pojat viihtyvät tyttöjä huonommin). Oppilaan sosio-ekonominen tausta selitti sensijaan hollantilaisessa tutkimuksessa oppilaiden koulussa viihtymistä vain hyvin vähän. (emt., 135-139). Viime vuosien aikana hollantilainen vaikuttavuuden tutkimus on keskittynyt erityisesti koulujen itsearvioinnin kehittämiseen, mitä kautta voitaneet saada tukea myös koulujen käytännön kehittämistyöhön (Scheerens 1999, 157-158).

Ruotsin peruskouluissa toteutetun opetussuunnitelmatyön yhteydessä on pyritty etenemään oppilaskeskeisempään suuntaan. Scherpin (1995) mukaan tutkimuksessa mukana olleet oppilaat olivat myönteisesti yllättyneitä, mikäli heidän mielipidettään opetuksen toteutuksesta kysyttiin. Ekholm ja Kåräng (1993) ovatkin todenneet, etteivät koulut muutu riittävästi, ellei oppilaiden mielipiteitä oteta huomioon. Edellä mainitut ruotsalaiset tutkijat eivät ole tyytyväisiä Ruotsin koulujen suhtautumiseen oppilaisiin koulun aktiivisina osapuolina. Koulukokemuksia kartoittamalla ja oppilaiden koulukokemuksiin liittyvillä tutkimuksilla voidaan kuitenkin saada tietoa, jonka perusteella kouluja voidaan kehittää oppilaiden kannalta paremmiksi.

Kun eri maissa tehtyjä oppilaiden koulutuskokemuksiin liittyviä tutkimuksia vertailee, on luontevaa päätyä McGawn ja Piperin (1992) näkemykseen. Vaikuttavan (effective) koulun kehittymisen edellytyksenä ovat ennen kaikkea oppilaan myönteiset koulukokemukset. Kuitenkin yhteiskuntien erilaisuudesta johtuen myös niin sanotun hyvän koulun arvostukset ovat erilaisia. Mc Gaw ja Piper korostavat, että tutkimusmallien kritiikitön kopioiminen erilaisista olosuhteista toisiin johtaa todellisuutta vastaamattomiin tutkimustuloksiin. Mortimore (1992) onkin painottanut, etteivät esimerkiksi Yhdysvaltojen, Iso-Britannian ja Alankomaiden saamat tutkimustulokset ole keskenään vertailukelpoisia. Toisaalta mielenkiintoista on se, että koulujen vaikutus oppilaiden koulukokemuksiin ja viihtyvyyteen tulee esille eri maanosissa tehdyissä tutkimuksissa. Tällaisia yhteisiä tutkimustuloksia ovat esimerkiksi:

- koulukokemuksilla on yhteyttä oppimistuloksiin
- opettajakokemuksilla on merkitystä koulumenestyksen kannalta
- tytöt kokevat koulun poikia parempana paikkana
- sosiaalinen tausta ei sinänsä vaikuta oleellisesti oppilaiden koulumenestykseen.

Jokainen valtio ja koulujärjestelmä joutuu tutkimustulosten perusteella määrittelemään, mikä on yksilön, yhteiskunnan ja valtion yhteys koulutuksen vaikuttavuuden kentässä. (ks. esim. Reynolds 1999, 84). Kun tähän lisätään ruotsalaisten tutkijoiden (Ekholm & Kårång 1993) havainto, jonka mukaan oppilaat haluavat olla mukana koulujen kehittämistyössä, voidaan esittää seuraava johtopäätös. Koulukokemuksia kartoittamalla ja oppilaiden koulukokemuksiin liittyvillä tutkimuksilla voidaan saada tietoa, jonka perusteella kouluja voidaan kehittää oppilaiden ja myös yhteiskunnan kannalta nykyistä paremmiksi oppimisympäristöiksi. Tällöin tutkimuksen tulee keskittyä kouluihin ja niiden lähiympäristöihin. Vasta näitä tutkimustuloksia analysoimalla voidaan tehdä koulujärjestelmän vaikuttavuuteen liittyviä johtopäätöksiä.

### **3.2 KANSALLISIA TUTKIMUSTULOKSIA**

Laajin Suomessa viime vuosina julkaistu peruskoulun oppilaiden koulutuskokemuksiin liittyvä tutkimus on vuonna 1995 julkaistu Maailman terveysjärjestön WHO-koululaistutkimus. Kouluviihtyvyyden tutkiminen liittyi kansainväliseen terveyskasvatustutkimukseen, johon Suomen 11-, 13-, ja 15-vuotiaat peruskoululaiset osallistuivat. (Tynjälä & Törmäkangas 1995, 193). WHO-koululaistutkimuksessa kartoitettiin oppilaiden kouluviihtyvyyden lisäksi koulunkäyntiasenteita, koulumenestystä, koulutusorientaatiota, koulutyön kuormittavuutta, vaikutusmahdollisuuksia koulutyössä. Tämän lisäksi tarkasteltiin koulun terveellisyyttä ja turvallisuutta, esimerkiksi koulukiusaamisen osalta. (Liinamo & Kannas 1995, 109).

Kokonaisuutena tutkimusta voidaan pitää oppilaiden kautta toteutettuna koulun vaikuttavuuden tutkimuksena. (vrt. Williams & Batten 1981; Batten 1989; Mc Gaw & Piper 1992; Cooper 1993; Teddlie 1994).

WHO-koululaistutkimuksen mukaan suomalaiset yläasteen oppilaat kokivat saavansa muiden tutkimuksessa mukana olleiden maiden oppilaisiin verrattuna vähemmän tilaisuuksia mielipiteensä ilmaisuun. (Kannas et al. 1995, 144). Tutkimuksen johtopäätöksissä todettiin, että oppilaiden tunteita, asenteita ja kokemuksia koulusta tulee tarkastella koulun laatuarvioinnin yhtenä tärkeänä osana. (emt., 147).

Samana tutkimuksen yhteydessä toteutetussa rinnakkaiskyselyssä peruskoulun 9. luokan oppilaat pitivät mahdollisuuksiaan osallistua koulunpitoa koskevien asioiden suunnitteluun heikkona. Nuoret kokivat olonsa objekteiksi enemmän kuin vuorovaikutteisiksi osapuoliksi opettajien kanssa peruskoulun päättöluokalla. (Liinamo & Kannas 1995, 119-121). Tutkimuksen mukaan oppilaat olivat kyllä sitä mieltä, että koulussa oppii hyödyllisiä asioita; nuoret arvostivat koulutusta. (emt., 113). Kuitenkin erityisesti poikien motivoituminen oppimiseen koulun keinoin näytti huonolta. (emt., 114). Suomalaisten poikien kielteinen suhtautuminen peruskouluun tulee WHO:n koululaistutkimuksessa selvästi esille. Tutkimus ei kuitenkaan anna selviä vastauksia siihen, mistä poikien negatiivinen asenne johtuu.

WHO-koululaistutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia kuin muutama vuosi aikaisemmin toteutetussa "Peruskoulun arviointi 90" -tutkimuksessa saadut tulokset. Näiden mukaan peruskoulun yläasteen oppilaat eivät viihdy koulussa kovinkaan hyvin. Negatiivisia koulukokemuksia oli runsaasti. Kouluviihtyvyyttä selittivät eniten oppilaiden suhtautuminen opettajiin, oppilaiden sosiaalisen identiteetin vahvuus sekä omien toiminta- ja menestysmahdollisuuksien tiedostaminen. Tutkimuksen mukaan tyttöjen viihtyminen oli parempaa kuin poikien. (Linnakylä 1993).

"Peruskoulun arviointi 90" oli laaja otantaan perustuva tutkimus peruskoulun tuloksellisuudesta. Se kohdistettiin useisiin oppiaineisiin ja lisäksi peruskoulua arvioitiin laajemmin oppimisympäristönä. Aineistot kerättiin vuosina 1990 ja 1991. Arvioinnissa käytettiin osittain samoja mittareita, joita on käytetty jo aikaisemmissa kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa. Tämä antoi perustan tulosten vertailtavuudelle. (Brunell & Kupari 1993). "Peruskoulun arviointi 90" -tutkimuksessa Saari ja Linnakylä toteavat, että peruskoulun viimeisillä luokilla suomalaisten nuorten suhde koulutukseen muuttuu kielteisemmäksi. Oppiminen tuntuu vaikeammalta eikä oppimishalu ole sama kuin alemmilla luokilla. Tutkijat esittävätkin johtopäätöksissään peruskoulua arvioidessaan, että peruskoulun yläasteen didaktiikkaa tulisi vakavasti pohtia ja kehittää. (Saari & Linnakylä 1993, 196; ks. myös Sahlberg 1996). Kenties opetussuunnitelman mukaiset oppimistavoitteet eivät ole kaikkien oppilaiden kannalta realistisia.

Myös Korpisen (1990) tutkimuksen mukaan suomalaisten nuorten koulumotivaatio heikkenee yläasteelle tultaessa. Vaikka koulu ja opiskelu koetaan omalle tulevaisuudelle tärkeäksi (Helve 1993; Liinamo & Kannas 1995), koulu koetaan pakonomaiseksi järjestelmän osaksi, johon osallistuminen ei ole erityisen miellyttävää. (Tervo 1993; Siurala 1994).

Väljärven ja Tuomen (1995, 72) tutkimustulosten perusteella peruskoulun opintomenestyksellä on vaikutusta lukion opiskelukokemuksiin. Myönteisesti peruskouluopintoihin suuntautuneet ja niissä hyvin menestyneet selviytyvät todennäköisesti myös lukiossa hyvin. Peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen välistä yhteyttä ei ole tutkittu samalla tavoin, mutta on oletettavaa, ettei opintomenestysyhteys ole yhtä selvä kuin peruskoulun ja lukion välillä. Väljärven ja Tuomen tutkimustulosten perusteella voi tehdä myös sen johtopäätöksen, että opiskelumotivaatio kehittyy peruskoulun aikana ja se vaikuttaa oleellisesti myöhempisiin koulutuskokemuksiin ja ratkaisuihin. (ks. emt., 70-73). Oppilaiden yleinen lahjakkuus selittää osan opiskelumotivaatiosta. Mutta lahjakkuuden eri puolet voivat saada koulussa erilaisen kohtelun. Teknisen työn opintomenestys ei välttämättä ennusta jatko-opiskelumenestystä samalla tavoin kuin äidinkielen arvosana. Oletettavasti oppiainepainotukset ohjaavat oppilaiden uranvalintaratkaisuja peruskoulun loppuvaiheissa. Yksittäisen koulun mahdollisuudet vaikuttaa niin sanotuissa käytännöllisissä oppiaineissa menestyvien oppilaiden jatko-opiskelumahdollisuuksiin on rajallinen, koska toisen asteen koulutukseen valikoituminen toteutuu ensisijaisesti teoreettisen menestyksen perusteella.

Koulujen ja niiden välisen ympäristön välinen vaikutussuhde on ollut erittäin vähän tutkimuksellisen tarkastelun alaisena. Esimerkiksi taloudelliset suhdanteet, työttömyys, sosiaalipoliittiset toimenpiteet voivat heijastua välillisesti oppilaiden päivittäisiin koulukokemuksiin (Brunell & Kupari 1993, 2). Laajojen yhteiskunnallisten muutosten vaikutusta oppilaiden päivittäisiin koulukokemuksiin on hankala tutkia, koska yhteiskunta muuttuu samanaikaisesti monilta eri osiltaan. Nuorten kannalta tehtyä tutkimusta, jossa sekä koulu että sitä ympäröivä yhteisö otettaisiin laaja-alaiseen käsittelyyn, ei ole olemassa. Sekä koulu- että nuorisotutkimuksen näkökulmat ovat tähän asti olleet liian rajoittuneita. Kuitenkin Takalan (1992) ja Tervon (1993) väitöskirjat ovat yksittäisinä tutkimuksina virkistäviä esimerkkejä siitä, miten nuori voi olla tutkimuksessa keskeisessä roolissa. Niissä koulun ja yhteiskunnan välinen vaikutussuhde on otettu poikkeuksellisen vahvasti esille. Sekä Takalan että Tervon tutkimustulokset osoittavat, että peruskoulun yläaste ei tavoita erityisesti kaikkien poikien arkimaailmaa. Pojat kokevat usein koulunsa pakonomaiseksi, ilottomaksi ja ahdistavaksi paikaksi. Usein kielteiset koulukokemukset heijastuvat voimakkaasti myös myöhempään elämään.

Linnakylä ja Malin (1997) ovat eritelleet peruskoulun yläasteen oppilaiden kouluviihtyvyysprofiileita. Tutkimus perustuu vuoden 1995 peruskoulun yläasteen kansallisen arvioinnin yhteydessä koottuun kouluviihtyvyyttä arvioivaan aineistoon. Ryhmittelyanalyysin perusteella koulussa erinomaisesti viihtyvien oppilaiden käsitys menestymismahdollisuuksistaan on hyvä. Myös heidän sosiaalinen identiteettinsä on vahva ja suhde opettajiin hyvä ja luottamuksellinen. Heikoimmin koulussa viihtyneiden oppilaiden koulukielteisyyttä on ollut analyysin mukaan johdonmukaisesti vahvinta. Myös koulussa huonosti menestyvien oppilaiden suhde opettajiin on huomattavasti keskimääräistä kielteisempää. Linnakylän ja Malinin mukaan suomalainen peruskoulu ei ole onnistunut oppilaiden ja opettajien luottamuksellisten välien luomisessa, sillä heikommin viihtyvien oppilaiden kohdalla suhde

opettajiin on kaikkein ongelmallisin. Erityisesti oppilaiden kannustamisessa ja oikeudenmukaisessa kohtelussa on oppilaiden käsityksen mukaan huomattavasti parantamisen varaa.

Edellä mainittujen tutkimusten tulokset eivät ole suomalaisen peruskoulun kannalta kovin mairittelevia. Esimerkiksi muiden Pohjoismaiden oppilaat suhtautuvat suomalaisia huomattavasti myönteisemmin kouluunsa. Suomalainen kouluviihtyvyys on samaa tasoa kuin esimerkiksi Alankomaissa ja Ranskassa. Huomattavaa kuitenkin on se, että koulukielteisyys on Suomessa voimakkainta, kun se muissa Pohjoismaissa puolestaan on vähäisintä. Myös oppilaiden suhde opettajiin on Suomessa kielteisillä verrattuna muihin OECD:n tutkimuksessa mukana olleisiin maihin (Linnakylä 1993, 49).

On väitetty, että tutkimustuloksiin vaikuttaa suomalaisen sanomisen vapauden kulttuuri. Naristaan, valitetaan ja moititaan, vaikka ei isoja ongelmia olisikaan. Kulttuuri- ja käyttäytymiserot tekevät eri maiden keskinäisen vertailun vaikeaksi "miltä tuntuu" -tutkimuksissa. Kansainvälisen vertailututkimuksen tuloksiin ei kuitenkaan voi suhtautua välinpitämättömästi, vaikka kysymysten merkitys voi olla erilainen eri maissa. (ks. Linnakylä 1998). Erityisesti ruotsalaiset tutkimustulokset, jotka on koottu lähes suomalaisia kouluja vastaavista olosuhteista, korostavat oppilaiden mukaanottamista tutkimuksiin ja koulujen kehittämiseen. Vaikka Ruotsissakin koulut ovat erilaisia, oppilaiden kuulemisen perinne näyttää jo juurtuneen koulujen toimintaan paremmin kuin Suomessa. Oppilaat kokevat tärkeäksi asemansa koulunsa kehittäjinä. (Ekholm 1990; Ekholm & Kåräng 1993; Mc Namara 1995; Scherp 1995).

"Koulun henki" tai "koulun kulttuuri" kertoo paljon koulun mahdollisuudesta onnistua työssään maasta tai maanosasta riippumatta, olivatpa tavoitteet tiedollisia, taidollisia tai affektiivisia. Koulujen olosuhteita Suomessa kuvastaa osaltaan työterveyslaitoksen työuupumustutkimus. Se kertoo suomalaisten opettajien kärsivän työuupumuksesta enemmän kuin muiden akateemisten työntekijäryhmien. Opettajien työuupumus on erityisesti niin sanottua väsymystä, ei ammatillisen itsetunnon heikkenemistä, kuten monissa muissa ammattiryhmissä. (Kalimo & Toppinen 1997, 37). Tutkimustulos heijastaa koulujen yleistä tilaa; ongelmia on sekä oppilailta että opettajilla. Koulujen henki ei näytä keskimäärin kovin hyvältä. Osaselytyksenä pahoinvoinnille voi olla yhteisen arvopohjan puuttuminen. Tähän viittaisi ainakin Verkasalon, Tuomivaaran ja Lindemanin tutkimus (1996, 42-46), jonka mukaan koulussa tärkeinä pidetyt arvot poikkeavat oleellisesti peruskoulun 9.-luokkalaisten oppilaiden ja heidän opettajiensa välillä. Tutkimustulosten mukaan oppilaiden - erityisesti poikien - koulussa tärkeinä pitämät arvot ovat lähempänä peruskoulun opetus suunnitelman perusteisiin kirjattuja kuin opettajien koulussa tärkeinä pitämiä arvoja. Oppilaiden arvot painottuvat sosiaalisiin suhteisiin, mielekkääseen ja hyvään elämään. Opettajien koulussa tärkeinä pitämiä arvoja ovat esimerkiksi rehellisyys, itsekunnioitus, vastuullisuus ja suvaitsevaisuus. Mielenkiintoista oppilaiden arvokäsityksissä on se, etteivät he mielestään kykene toteuttamaan koulussa sitä arvomaailmaa, mitä he pitävät tärkeänä.



Koulujen vaikuttavuuden tutkimus on Suomessa alkutaipaleellaan. Pelkillä tilastoihin perustuvilla selvityksillä ei kyetä löytämään ratkaisuja, joilla koulut olisivat oppilaiden kannalta parempia. Pelkästään koulukokemuksiin liittyvillä “miltä tuntuu” -tutkimuksillakaan ei kyetä selvittämään koulujen vaikuttavuuden koko olemusta. Tarvitaan luotettavia tilastotietoja, tutkimuksia ja selvityksiä, joissa ovat mukana oppilaat, opettajat, rehtorit, koulujen muu henkilökunta sekä oppilaiden vanhemmat ja muut tärkeät sidosryhmät. Saatuja tietoja yhdistelemällä voidaan vastata nykyistä paremmin koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen haasteisiin. Oleellista on kuitenkin koulujen ja oppilaitosten analysointi niin, että esiintulevat epäkohdat uskalletaan tunnustaa (ks. Niemi, Syrjälä & Viilo 1998). On myös oletettavaa, että koulujen väliset erot ovat huomattavia, mikä aiheuttaa tutkimukselle haasteita. Yksi tutkimus antaa vain pienen vastauksen koulujen ongelmiin ja kehittämishaasteisiin. Koulujen vaikuttavuuden laaja-alainen analysointi edellyttää pitkällä tähtäyksellä toteutettua koulutuksen arviointia, johon liittyy monipuolinen tutkimuksellinen asiantuntemus. Koulu- ja oppilaitoskohtaiset erot on tuotava vaikuttavuustutkimuksessa esille, muuten niiden riittävä kehittäminen ei ole mahdollista.

## 4 PERUSKOULUSTA JATKO-OPINTOIHIN

### 4.1 KOULUTUSRAKENTEIDEN MERKITYS

Koulutus on merkittävin yksittäinen nuorten elämäntietoon vaikuttava tekijä. Jatko-opinnot peruskoulun jälkeen tai jääminen koulutuksen ulkopuolelle ohjaavat elämän keskeisiä toimintoja. Koulutuksen merkitys nuorten urakehitykselle on hyvin olennainen.

Suomessa noin 90 prosenttia peruskoulun päättäneistä nuorista jatkaa välittömästi opintojaan. (Tilastokeskus 1997). Gerdur G. Oskarsdottirin (1995, 66) tutkimuksen mukaan suomalaiset nuoret jatkavat koulutustaan peruskoulun jälkeen hieman yleisemmin kuin muissa Pohjoismaissa. Tässä mielessä suomalainen koulutusjärjestelmä toimii suhteellisen hyvin.

Peruskoulussa hyvin tai keskinkertaisesti menestyneet oppilaat yleensä hakevat ja myös pääsevät lukioon. Ammatillisen koulutuksen peruskoulupohjaiset linjat saavat yleensä peruskoulussa heikoimmin menestyneitä nuoria opiskelijoihinsa. Poikkeusalojakin tässä suhteessa tosin on olemassa. Joka tapauksessa koulutuksen vaikuttavuutta analysoitaessa peruskoulun päätösvaiheessa ei voida sivuttaa koulutusrakenteiden merkitystä ja niiden heijastumista oppilaiden valintoihin.

Ammatillisen koulutuksen ja yleissivistävän koulutuksen erillisyyksien ilmenee jo peruskoulun sisällä. Peruskouluun kohdistettu kritiikki liittyykin usein näkemykseen, jonka mukaan peruskoulu suosii lukio-orientoitunutta ajattelutapaa, etenkin, mikäli oppilas on suorittanut peruskoulunsa hyvin tai ainakin keskinkertaisesti. Näkökulmaa perustellaan sillä, että peruskoulun yläasteen ja lukion välinen yhteys on läheinen. Usein ne toimivat samoissa tiloissa, myös opettajat voivat olla yhteisiä. Koulutuspoliittisesti teorian (lukio) ja käytännön (ammatillinen koulutus) yhdistämisen ajatus liittyy yhteiskunnalliseen muutospaineeseen. Esimerkiksi Volanen (1991) pitää lukiota "sivistyskouluna" ja ammatillista koulutusta "työmarkkinakouluna". (emt., 33-34). Hänen mukaansa dualisimi ei vastaa yhteiskunnallista todellisuutta. Dualismin puolustajia on olemassa, mutta heidän kannanottojaan ei löydy tutkimuskirjallisuudesta. On helppo yhtyä Nurmen ja Kalakosken (1992, 33) näkemykseen siitä, että institutionaaliset koulutusrakenteet ovat opiskelun suunnittelua ja sitoutumista ohjaavina tekijöinä erittäin tärkeitä. Peruskoulun päätösvaiheessa 15 - 16-vuotias joutuu tekemään jatkokoulutuksen valintoja vähäisin tiedoin tilanteessa, jossa koulutus ja yhteiskunnan rakenteelliset muutokset eivät vastaa toisiaan.

Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa ja siihen liittyvässä koulutusrakennemuutoksessa nuorten tulevaisuuden suunnittelu on aikaisempaa vaikeampaa. Ammatin muutos ja työn epävarmuus eivät anna mahdollisuuksia pitkäkestoiselle tulevaisuuden suunnittelulle. (Nurmi 1996, 20-21). Koulutuksen vaikuttavuuden kannalta oikeiden valintojen tekeminen eri koulutusvaiheissa on aikaisempaa olennaisempaa. Riittävän ohjauksellisen tuen saaminen on kohonnut entistä tärkeämpään rooliin. Opintojen ohjauksen merkitys korostuu sekä koulutusjärjestelmän toimivuuden että oppilaiden tasavertaisten valinnanmahdollisuuksien näkökulmasta.

Yhteiskunnallisen ja työmarkkinoita ravistavan muutoksen keskellä peruskoulun päättävän oppilaan on tehtävä ratkaisu, siirtyykö hän yleissivistävään vai ammatilliseen koulutukseen. Oppilaitosten kurssitarjonnasta riippuen oppilaalla voi olla mahdollisuuksia yhdistää ammatillisia ja lukio-opintoja toisen asteen koulutuksessaan. Tämä on omiaan helpottamaan nuorten valintaratkaisua. Säädannöllisiä esteitä ammatillisen koulutuksen ja lukion yhteistoiminnalle ei ole olemassa. Nuorisasteen koulutuskokeilut ovat myös osoittaneet, että oppilaitosten välinen yhteistyö onnistuu, mikäli molemmat osapuolet sitä haluavat. (Numminen et al. 1999, 10-14). Ammatillisten oppilaitosten ja lukioiden henkinen lähentyminen on tärkeää, koska peruskoulun jälkeen muut koulutusvaihtoehdot eivät ole valtakunnallisesti kattavia. Peruskoulun lisäopetus - niin sanottu kymppiluokka -, oppisopimuskoulutus sekä kansanopistojen tarjoama koulutus koskettaa vajaata kymmentä prosenttia ikäluokasta. (Tilastokeskus 1997). Kokemukseni mukaan jatkokoulutukseen epävarmoja nuoria kiinnostaisi erityisesti oppisopimuskoulutus. Nuoren itsensä tulisi kuitenkin olla aktiivinen ja hankkia työnantaja, joka on halukas solmi- maan hänen kanssaan oppisopimuksen. Nuorten oppisopimuskoulutus onkin siksi yleistynyt vain harvoilla paikkakunnilla. Tämä koulutusmuoto voikin kehittyä vain, mikäli siitä tulee luonteva osa toisen asteen koulutusta. Tällöin oppisopimustyö- paikat neuvoteltaisiin koulutuksen järjestäjien ja työnantajien välillä, eikä vastuuta enää sysättäisi koulutusvalinnastaan epävarmalle kuusitoistavuotiaalle.

Peruskoulun loppuvaiheissa kouluvaikeuksista kärsivät oppilaat jäävät helposti koulutuksen ulkopuolelle. Lukio ja suurin osa ammatillisesta koulutuksesta edellyttää näiltä nuorilta opiskeluvalmiuksia, joita heillä ei sillä hetkellä ole. Kansanopistot toimivat pääosin haja-asutusalueilla, eivätkä ne siten pysty ratkaisemaan ainakaan suurimpien kaupunkien koulupudokkaiden ongelmia peruskoulun päättymisen jälkeen.

Peruskoulun lisäluokka on ollut pääosin peruskoulun kertausta. Sen opetus- suunnitelma on noudattanut yläasteen opetus suunnitelman päälinjoja, äidinkieli, ma- tematiikka, toinen kotimainen kieli ja vieras kieli ovat olleet pakollisia aineita. Kaikille peruskoulussa heikosti menestyneille oppilaille opetus suunnitelma ei ole ollut kovinkaan motivoiva, varsinkin mikäli opettajat ovat olleet samat kuin aikai- semmilla vuosiluokilla. Työssäni saamieni tietojen mukaan niin sanottu kymppiluokka on koettu yläasteella yleisesti koulun lisätyöksi, johon ei ole kiinnitetty erityistä huomiota. Sekä oppilaiden että opettajien asenne lisäluokkaan on ollut epämääräinen, tavoitteet ovat olleet riittämättömiä. Poikkeuksen ovat muodostaneet oppilaat, joiden tähtäimessä on ollut arvosanojen korottaminen lukioon pääse- miseksi. Eräät niin sanottua ammatillista kymppiä kokeilleet koulut ovat kyenneet lisäämään lisäluokan motivoitumisastetta niiden oppilaiden keskuudessa, joita pe- rinteinen peruskoulun toiminta ei ole kiinnostanut.

Vuonna 1999 hyväksytyt uudet "Lisäopetuksen opetus suunnitelman perusteet" (1999) antavat uusia toimintamahdollisuuksia. Pakollisia oppiaineita ei enää ole määrätty ja jokaisella opiskelijalla tulee olla henkilökohtainen opintosuunnitelma. Opetus suunnitelman perusteiden mukaan lisäopetuksessa oleva opiskelija on oi- keutettu saamaan lukuvuoden aikana opetusta ja ohjausta vähintään 1100 tuntia. Jokaisella opiskelijalla tulee olla opinto-ohjauksen toteutumisesta vastaava opetta-

ja - opintojen etenemistä tulee seurata säännöllisesti, opiskelijan tulee saada ohjausta ja neuvontaa opintojensa suunnittelussa, toteutuksessa ja uranvalinnassaan. Tavoitteena onkin, että opinto-ohjelmansa suorittaneella nuorella on valmis jatko-opiskelusuunnitelma lisäopetuksen päätösvaiheessa. Onnistuneen lisäopetuksen toteuttaminen onkin riippuvainen enää järjestämishalusta ja rahasta. Räättälöity, ammatillisen koulutukseen painottunut lisäopetus on kalliimpaa, kuin perinteinen peruskouluopetus, mutta tuottanee aikaisempaa paremmat valmiudet jatko-opintoihin.

Toinen, laajempi kysymys on, vastaako peruskoulupohjainen ammatillinen koulutus niitä elementtejä, joita 15 - 16-vuotias koulutukseltaan haluaisi. Useille peruskoulussa opetukseen kyllästyneille ammatillinen koulutus voi olla pettymys, koska opintojen alussa on runsaasti yleisaineita. (Ekola 1986, 164). Yleisjakson poistuttua yleisaineiden määrä opintojen alussa on jonkin verran vähentynyt. Peruskoulupohjalta ammatillisiin opintoihin siirtyneiden oppilaiden käsitykset puoltavatkin käytännön työelämään läheisesti nivoutuvaa ammatillista koulutusta. (Ekola 1991; Hintsanen 1992; Rauhala 1992).

Esimerkiksi Volanen näkee kuitenkin peruskoulun jälkeisen ammatillisen koulutuksen tulevaisuuden melko synkkänä. Hänen mukaansa lukion ja ammatillisen koulutuksen erillisyys ja jälkimmäisen lyhytkestoisuus ovat lisäämässä lukion suosiota ammatilliseen koulutukseen nähden. Vaikka ammattikorkeakoulut purkaisivatkin ylioppilassuman, se ei ratkaise toisen asteen koulutuksen epätasapainoa. (Volanen 1993, 68). Lukion jälkeisenä yleisenä koulutusvaihtoehtona ammattikorkeakoulu näyttää toteuttavan Volasen ennustuksen, vaikka summa ei täysin ole poistunutkaan. Ammatillisen toisen asteen uudistuminen vuodesta 1999 lähtien puolivuotisine työssäoppimisjaksoineen pyrkii vastaamaan työelämän ja koulutuksen lähentymistarpeeseen. Miten uudistus tulee vaikuttamaan ammatillisten oppilaitosten opiskelijarekrytointiin, miten löydetään syrjäytymisvaarassa olevien nuorten erilaiset ammatilliset koulutusmahdollisuudet, on nähtävissä laajemmin vasta vuoden 2000 jälkeen.

Vaikka ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä päästäisiin aikaisempaa joustavimpiin koulutusmuotoihin, siitä huolimatta peruskoulun tulisi kyetä nykyistä paremmin vastaamaan myös riskioppilaiden kouluttamiseen. Ratkaisut vaativat opetus suunnitelmien suurempaa joustavuutta koulutuksen toteutuksessa. Lisäopetuksessa tähän on jo hyvät mahdollisuudet. Kysymys on myös arvostuksesta ja koulutuksen vaikuttavuuden laaja-alaisesta ymmärtämisestä. Kouluvaikeuksista kärsivien lasten ja nuorten kanssa työskentelevät opettajat ja opinto-ohjaajat tekevät yhtä arvokasta työtä kuin ne, joiden oppilaat siirtyvät korkeiden keskiarvojen kera peruskoulusta lukioon.

Peruskoulun tuloksellisuuden pääkriteerinä olisikin pidettävä oppilaiden jatkokoulutukseen pääsemistä, ei sitä, mikä on lukioon siirtyneiden prosentuaalinen osuus, tai kuinka moni oppilaista pääsee erikois- tai eliittilukioihin. Peruskoulun jälkeisessä ohjaustoiminnassa tulisi toteuttaa myös oppilaiden seurantaa (ks. Watts 1995), jonka yhteydessä koulutuksesta pudonneita voitaisiin auttaa. Peruskoulun vastuun ohjaustoiminnasta olisi ulotettava ainakin koulun päättymistä seuraavaan

syksyyn saakka. Vasta tällöin voidaan nähdä peruskoulun ohjaustoiminnan onnistuneisuuden kokonaisuus, sen vaikuttavuus oppilaan, hänen huoltajiensa ja koko yhteiskunnan kannalta.

## 4.2 URANVALINTAVALMIUKSIEN KEHITTYMINEN

Peruskoulun päättymisvaihe on nuorten uranvalinnan kannalta ratkaiseva. Tällöin tehdyt koulutusratkaisut voivat heijastua koko loppuelämään. Uranvalintatutkimusten mukaan peruskoululaiset eivät kuitenkaan ole tässä elämän vaiheessa riittävän tietoisia tekemään koulutukseen tai ammatinvalintaan liittyviä uranvalintoja. Noin 30 prosenttia peruskoulun päättövaiheessa olevista oppilaista ei Kososen (1983, 140-145) tutkimuksen mukaan kyennyt tekemään lainkaan uranvalintaratkaisuja ja 30 prosenttia oli epävarma ratkaisunteossaan. Valintaepävarmuuden syinä ovat sekä oppilaiden ikä että heidän vähäinen tietämyksensä ammattiin johtavista koulutusmahdollisuuksista sekä itse ammateista (Kosonen 1983; 1984; 1991; Merimaa 1985; Nurmi & Kalakoski 1992; Stenström 1981.).

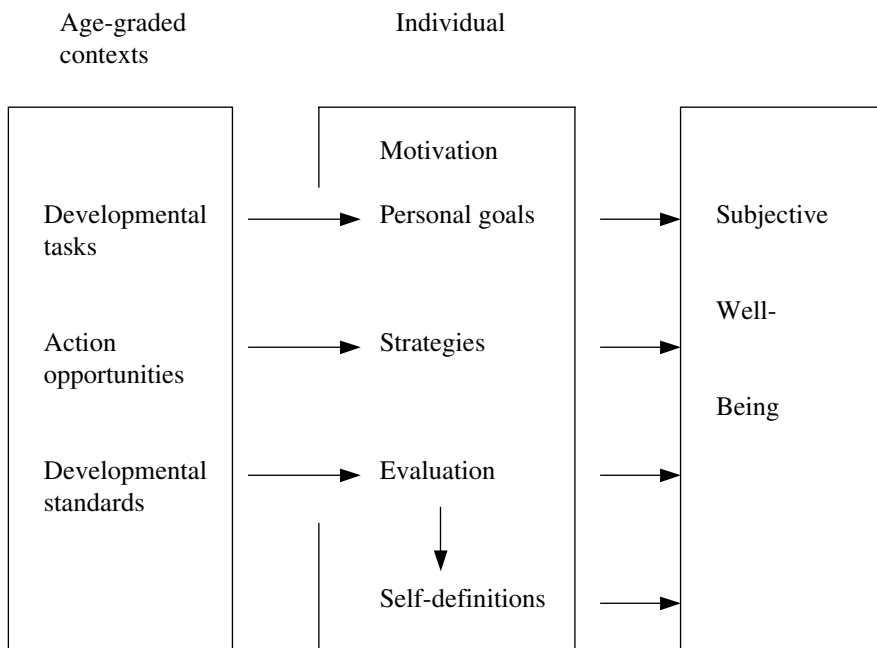
Hyvin nuorena tehdyt ammatilliset uranvalintaratkaisut ovat yleensä perusteeltaan epävarmoja. Superin (1985) esittämiin uranvalinnan kehitysnäkökohtiin suhteutettuina Suomessa viisitoistavuotiaana tehdyt koulutusvalinnat ovat hyvin aikaisia. Superin tutkimuksen mukaan 21-vuotiaista miehistä peräti 80 prosenttia ja 25-vuotiaista miehistä 50 prosenttia on urallaan kokeilevassa etsintävaiheessa (emt., 405-414). Aikuisikä antaa mahdollisuudet varhaisnuoruutta realistisimmille ratkaisuille. Kososen (ks. esim. 1983; 1986) lisäksi myös muissa suomalaisissa tutkimuksissa todetaan varhaisnuoruuden olevan epäotollista aikaa yksilön uranvalintaratkaisujen kannalta. Esimerkiksi Helven (1993) tutkimuksen mukaan helsinkiläisistä lähiöissä elävistä erityisesti tytöt ovat epävarmoja opiskeluun, koulutukseen ja työhön liittyvistä asioista.

Vaikka Kososen uranvalintatutkimukset ovat pääosin 1980-luvulta, on oletettavaa, ettei valintatilanne ole tullut nuorten kannalta helpommaksi. Koulutusvalintoja vaikeuttaa nykyisin myös se, että koulutuksen ja työn välinen yhteys ei ole niin suoraviivainen kuin aikaisemmin. Yhteiskunnan ammattirakenteet ovat muuttuneet. Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena on aikaisempaa enemmän kehittää nuoria laaja-alaisiin ammatillisiin valmiuksiin. (Ammatillisen koulutuksen ope-  
tussuunnitelman perusteet 1994).

Peruskoulun oppilaalle ei voida enää kertoa, että tietyn koulutuksen käytyään hän työllistyy määrättyihin työtehtäviin. Peruskoulun ohjauksellinen tehtävä on tässä suhteessa tullut vaikeammaksi. Tosin kuten Rauhala (1994, 189) on teknillisen alan joustavan koulutusrakenteen kokeilua käsitelleessä väitöskirjassaan esittänyt, “ammatin mahdollinen irtautuminen yhteiskunnallisesta työnjaosta saattaa antaa mahdollisuuden lieventää ammatillisen koulutuksen suhteellisen selvää sosiaalisen valikoinnin tehtävää ja helpottaa siten koulutuksen vetovoiman parantamistavoitteen toteutumista teknillisen alan joustavan koulutusrakenteen kokeilussa”. Vastakkaiseen suuntaan voi puolestaan vaikuttaa työttömyyden yleistymisen, joka on etäännyttänyt nuoria työstä. Kun peruskoululaisten vanhemmilla ei ole

työtä ja nuorten on ollut vaikeaa saada ensimmäisiä työpaikkojaan, ammatti ja työ eivät konkretisoidu kaikkien nuorten lähiympäristössä. Uranvalintavalmiuksien luonnollinen kehittymistä, työn omakohtainen kokeminen, ei toteudu.

Paitsi että 15 - 16-vuotiaan koulutusvalinnat ovat uranvalinnallisesti hyvin satunnaisia, koulutusvalintoihin liittyy koko nuoren elämäntilanne. Koulutusvalintojen tekeminen ei ole nuoren elämässä irrallinen asia, vaan se liittyy omaan elämänhallintaan ja sen jäsentämiseen. Nurmi (1996) on hahmotellut mallin nuorten itsesuuntautumisprosessista (kuvio 5).



Kuvio 5. Nuorten itsesuuntautumisprosessi Nurmen (1996) esittämänä

Malli rakentuu kahteen osaan. Toisessa on ikäkauteen liittyvä konteksti, johon Nurmen mukaan ovat yhteydessä kehitystehtävät, toimintamahdollisuudet sekä kehitysstandardit. Toinen osa kuvaa yksilöä. Hänen motivaationsa on yhteydessä yksilöllisiin tavoitteisiin, suunnitelmiin ja arviointiin. Tältä perustalta yksilö määrittelee oman subjektiivisen hyvinolontunteensa.

Nurmen (1996, 14-22) mukaan nuoren kehitystehtävien analysointi on yhteydessä hänen tavoitteisiinsa (koulutus, ammatti, avioliitto). Kun nuori on määritellyt tavoitteensa, hänen täytyy löytää keinot tavoitteen saavuttamiseksi. Menestyksellistä suunnittelua edistää, mikäli nuori ottaa huomioon ympäristön tarjoamat erilaiset mahdollisuudet. Tavoitteitaan konkretisoituaan hän voi arvioida myös suoriutumistaan tavoitteiden suuntaisesti. Itsesuuntautumisprosessin tuloksena hänen itsetuntemuksensa ja -luottamuksensa lisääntyvät. (emt, 16-17). Ristiriitatilanteetkin voivat olla nuorille hyödyllisiä, mikäli ratkaisuyritykset johtavat myönteisiin ko-

kemuksiin. Nuorten kannalta olennaista on tuen saaminen sitä tarvittaessa. Lairio korostaakin ohjauksen merkitystä nuorten identiteetin tukijana. Hänen mukaansa ohjauksen tehtävään nuorten itsekasvatuksen ja itseohjaavuuden kannalta onkin kiinnitetty liian vähän huomiota. (Lairio 1988, 155).

Uranvalintaongelmien sekä nuorten elämäntilanteeseen liittyvien suunnitelmien takia peruskoulun päätösvaiheessa olevat nuoret tarvitsevat kouluissaan ohjausta. Vaikka oppilas saavuttaisi hyväksytyt arvosanat kaikista oppiaineista peruskoulun aikana, koulutuksen onnistuminen on kyseenalaistettava ellei nuori saa riittävästi tukea jatkoelämänsä kannalta tärkeiden valintojen teossa. Uranvalinnan tukemista voidaankin pitää peruskoulun päätösvaiheen vaikuttavuuden tärkeänä arviointikohdeena. Ohjauksen tulee tukea mahdollisimman hyvin kunkin nuoren henkilökohtaisia tarpeita. Suurelta osin koulun ohjausvelvoite korostuu oppilaanohjauksessa, mutta myös kaikkien opettajien antama tuki heijastuu nuoren peruskoulun jälkeiseen tulevaisuuteensa. Koulujen ohjaustoiminnan vaikuttavuutta arvioitaessa arviointi tulee ulottaa koulun koko toimintaan, ei ainoastaan oppilaanohjauksen toteutukseen.

## **4.3 KOULUTUSVALINTOIHIN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT**

### **4.3.1 Sosiaaliset tekijät**

Useat aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että sosiaalinen tausta vaikuttaa edelleen koulutusvalintoihin (ks. esim. Isoaho, Kivinen & Rinne 1990; Kivinen & Rinne 1995; Kivistö & Vaherva 1981, 149-160; Kosonen 1984, 124). Erityisesti vanhempien odotuksilla on todettu olevan suuri merkitys lukiosuuntautuneisuudelle ja edelleen korkeakouluun pääsyyn (Kosonen 1988, 84). Eräiden tutkimustulosten mukaan lukion valinta on sosiaalinen valinta (Stenström 1981, 77-79). Mutta koska toisaalta koulutuksen tasa-arvoistava merkitys on Suomessa tiedostettu jo pitkään (Halila 1963; Pirttiniemi 1978), ei lukiovalintojen yhteyttä sosiaaliseen valintaan voida pitää yllättävänä. On kuitenkin ilmeistä, että lukion aikana sosiaalisen taustan vaikuttavuus tuleviin valintoihin vähenee (Jusi 1987). Myös lukion käyneiden suhteellisen osuuden kasvaessa lukion merkitys sosiaalisesti valikoivana koulutusväylänä on vähentynyt.

Jusin tutkimuksessa (1987) vain alle viidennes abiturienteista on varmoja uranvalinnastaan. Tutkimuksessa ei kuitenkaan sosiaalisella taustalla ollut yhteyttä valintavarmuuteen. Jusin tutkimustulokset viittaavat siihen suuntaan, että lukion loppuvaiheessa sosiaalisen taustan vaikutus koulutusvalinnoille ei ole yhtä hallitseva kuin aikaisemmissa koulutusvaiheissa. Myös Helven (1987) lähiönuoria käsittelevät tutkimustulokset vahvistavat käsitystä, että nuorten sosiaalisen taustan merkitys koulutustavoitteiden muotoutumiseen vähenee iän myötä.

Yleisen tutkimuskäsityksen mukaan ylempien sosiaaliryhmien lapsilla on suurempi koulutususkon ja luottamus omiin kykyihin kuin alempien sosiaaliryhmien lapsilla. Akateemisiin opintoihin tähtääminen saa tukea kotikasvatuksessa, jossa

korostetaan älyllisiä elementtejä sekä opiskelujen vaatimaa pitkäjännitteistä ajattelutapaa. (Isoaho, Kivinen & Rinne 1990, 67-68; Kivistö & Vaherva 1981, 166-176; Kosonen 1984, 47-54).

Silvennoisen (1993, 12) mukaan usein on myös kysymys taloudellisista mahdollisuuksista. Koulutuksesta innostumattoman nuoren on helpompi selvittää eteenpäin opiskelussaan tavalla tai toisella, mikäli vanhemmilla on varaa tukea hänen opintojaan. Peruskoulun jälkeiset toisen asteen opinnot voivat olla riippuvaisia myös taloudellisista tekijöistä, mutta asiaa ei ole riittävästi tutkittu.

Koulutusmahdollisuuksien lisääntyminen on antanut mahdollisuuden nostaa sosiaalista asemaa, koulutususkoa on siirretty lapsiin. Ehkä myös vanhempien koulutuksen keskeyttämiset - usein taloudellisista syistä - ovat antaneet lisäpontta lasten koulutuksen tukemiseen. (Isoaho, Kivinen & Rinne 1990, 26). Tämä on osaltaan saattanut edistää korkeakoulutavoitteisuutta. On ilmeistä, että eri opintojen kesken tehdään sosiaalista valintaa. Maljojoen (1980, 56) tutkimusten mukaan vanhempien sosiaalinen asema vaikuttaa erityisesti poikien jatko-opintoihin peruskoulun jälkeen. Hän esittää oletuksia, että nuorten koulutuksen valikoinnin suhde suoraan sosiaaliseen taustaan olisi kuitenkin vähenemässä (Maljojoki 1991). Kulttuuritekijöiden vaikutus koulutusvalintoihin saattaa sensijaan olla voimistumassa. Jussin tutkimustulokset vahvistavat Maljojoen esittämiä tulkintoja (Jusi 1987; vrt. Isoaho, Kivinen & Rinne 1990, 74-75).

Sosiaalinen tausta voi vaikeuttaa jatko-opiskelusuuntautuneisuutta, koska tavoitetasot saattavat olla liian kaukana verrattuna reaalisiin mahdollisuuksiin. Toisaalta ne, joilla on alempi sosiaalinen tausta, voivat tavoitella liian matalia opintosuoritusasteita verrattuna heidän mahdollisuuksiinsa. Esimerkiksi tasokurssi-valintojen voimassa ollessa peruskoulussa alempien sosiaaliluokkien lapset valitsivat alempia tasokursseja. Tämä ilmentää koulutusvalintojen ja sosiaalisen taustan yhteyttä. (Isoaho, Kivinen & Rinne. 1990, 74-75).

Taloudellisten suhdanteiden vaihtelua ja nuorison koulutusarvostuksia ei ole riittävästi tutkittu. Suhdanteiden vaihtelu kohtelee eri väestöryhmiä eri tavoin. Siurala toteaaakin, että nykyään vapaa-aika ja kulutus muodostavat yhä tärkeemmän itsensä toteuttamisen ja persoonallisuuden muotouttamisen väylän nuorten elämässä. Työn, koulutuksen ja perheen merkitys on hänen (Siurala 1991, 81) mukaansa vähentynyt. Saattaa siten olla, että suurtyöttömyyden aikana nuorten koulutustavoitteet muuttuvat. Taloudelliset mahdollisuudet ohjaavat entistä enemmän koulutus- ja elämänvalintoja.

Sinisolon (1996) tutkimuksen mukaan yhteiskunnan muutostila ja irtautuminen perinteisiin ammatteihin sidotuista töistä voi aiheuttaa koulutussuuntautumisongelmia nuorille, jotka menestyvät peruskoulussa huonosti ja ovat työläisperheistä koitoisin. Erityisesti heikosti menestyvät pojat, joilla on hyvin käytännöllispainotteinen ammattitavoite, kokevat koulutusvalinnassaan vaikeuksia. Hyvin menestyvät oppilaat sen sijaan suunnittelevat tulevaisuuttaan pitkienkin opintojen varaan, joiden tuottama ammatillinen pätevyys voi usein olla joustava. (emt., 182-196). Erityisesti koulussa heikosti menestyvät ja matalan sosiaalisen taustan pojat tarvitsisivat Sinisolon mukaan ohjauksellista tukea (emt., 191).



On olemassa eräitä merkkejä siitä, että uranvalintaan on alkanut Suomessa yhä enemmän vaikuttaa vanhempien ja muun perheen ohella nuorten vertaisryhmän asenteet. Syyt liittyvät perheen merkityksen muuttumiseen. Helven tutkimustulosten mukaan nuoret viettävät suuren osan vapaa-ajastaan kodin ulkopuolella (Helve 1993, 30; ks. myös Siurala 1991, 81), joten on luonnollista, että vertaisryhmällä on huomattava vaikutus nuorten koulutukselliseen mielipiteenmuodostukseen. Kososen (1992, 13) mukaan ystäväsuhteiden merkitys on erityisesti tytöille tärkeää.. Kosonen (1993b) on kuitenkin tutkimuksessaan todennut, ettei Suomessa ole luotettavaa tietoa nuorten sosiaalisten yhteisöjen vaikutuksesta heidän opiskeluunsa, vaikka tietoa tarvittaisiin opetuksen kehittämiseen. (emt., 58). Kattavaa tutkimusta, joka osoittaisi perhekeskeisyyden merkityksen murtumisen uranvalinnassa, ei kuitenkaan ole olemassa. Tekemäni selvitys Pohjois-Pohjanmaan ammattioppilaitokseen hakeutuneiden nuorten koulutusnäkemyksistä viittaa viiteryhmien olennaiseen merkitykseen koulutuspaikan valinnassa. Mikäli ammattioppilaitokseen hakeutuvalla nuorella on ikätovereissa tai hieman vanhemmissa ikäluokissa tuttavuuksia tai kavereita, jotka ovat antaneet tietoja oppilaitoksesta, koulutusratkaisu on opiskelijoiden oman ilmoituksen mukaan ollut suhteellisen helppo tehdä (Pirttiniemi 1988). Samansuuntaisen tuloksen on antanut myös Porvoon seudun ammatikouluissa 1980-luvun alkupuolella tehty selvitys (Laine & Malila 1985).

Kodin, koulun ja kavereiden lisäksi kaupunki, kulutus, mediat, kulttuuriteollisuus ja kansainvälisyys ovat tulleet yhä tärkeimmiksi nuoriin vaikuttaviksi tekijöiksi. Riittävä tutkimusta viiteryhmien merkityksestä nuorten koulukokemuksiin ja uranvalintaan ei kuitenkaan ole olemassa. Näyttää kuitenkin siltä, että koulut joutuvat kilpailemaan oppilaiden kiinnostuksen ylläpidosta yhä kovemmin koulun ulkopuolisten vaikutteiden kanssa. Sosiaalisen taustan osuus aikaisemmassa merkityksessä on muuttumassa. Perheen lisäksi nuorten elämään vaikuttanee entistä enemmän esimerkiksi median välittämä maailmankuva, joka välittyy ainakin osittain viiteryhmän kautta. Antikaisen (1996, 294-295) mukaan oppimisella on sekä lähi- että kaukovaikutuksensa. Kaukovaikutus on lisäämässä valtaansa, oppimisyhteiskunnan tulevaisuus on yhä enemmän yhteydessä maailmanyhteisön rakentumiseen. Nuorten niin sanotut viralliset kasvattajat, koti ja koulu, ovat kansainvälistymisen pyörteissä. Vaikutusten suodattaminen saattaa olla tarpeellista, mutta sensurointi on vaikeaa. Kasvatustieteellinen tutkimus joutunee jatkossa entistä enemmän olemaan yhteydessä mediatutkimuksen kanssa esimerkiksi nuorten koulutusratkaisuja selvittäessään.

### **4.3.2 Sukupuoliroolit**

Sukupuoli ja koulutus ovat olennaisia nuoren elämänsäntien rakenteeseen ja sisältöön vaikuttavia tekijöitä hänen siirtyessään nuoruudesta aikuisuuteen. (Nummenmaa & Kasurinen 1995, 136). Vaikka sukupuolten välinen koulutuksellinen tasa-arvo on Suomessa toteutunut suhteellisen hyvin (Isoaho, Kivinen & Rinne 1990, 75; Nummenmaa 1991, 36), myös sukupuolella on merkitystä koulutusvalintoihin, ammatilliseen tulevaisuuteen ja sosiaalisiin suhteisiin (Lahelma 1987,

11-25). Tytöt ovat Jusin (1987, 165-166) mukaan sosiaalisempia, taiteellisempia, arvoiltaan pehmeämpiä kuin pojat. Näillä tekijöillä on vaikutuksia ammatinvalintaan.

Tarmo (1986) esittää sukupuolta korostavien stereotyyppien olevan syvällä kulttuurissa. Ne ilmenevät paitsi koulussa ja kodissa, myös viestintävälineissä. Useat koulutukseen liittyvät valinnat ovat hänen mukaansa kiinni stereotyyppioissa, ei niinkään koulumenestyksestä sinänsä. Tarmon mukaan koulukulttuuri suosii tyttöjä -oppilaan rooli on feminiinisesti painottunut. Tämä selittää poikien tyttöjä kielteisempiä kouluasenteita. (Tarmo 1986, 94-95; myös Kannas et al. 1995; Pirttiniemi 1996).

Lahelman (1992, 100) näkemyksen mukaan koulun ainevalinnat ovat omiaan vahvistamaan miesten ja naisten elämänpiirien erkaantumista jo varsin nuorena. Yhteiskunnallinen arvostushierarkia konkretisoituu nuorille, kun he pyrkivät jatkokoulutukseen. Tosin Lahelman johdattelu koulutuksen erkautumisen syihin sukupuolen perusteella lienee kiistanalainen. Lahelma (1992, 111) esittää kouluvalikoitumisen merkittäväksi ongelmaksi sen, että tyttöjen aloille on vaikeampi päästä kuin poikien aloille. Lahelma ei ole tutkimuksessaan ottanut huomioon sitä, että poikien selvästi tyttöjä heikommilla todistusarvosanoilla ei ole mahdollisuutta päästä perinteisille tyttöjen aloille. Näin ollen valikoituminen ei ole riippuvainen yksin sukupuolesta, vaan myös koulumenestyksestä. Seppovaara (1998, 153) onkin kritikoinut Lahelman tulkintaa siitä, että koululaitos suosisi poikia. Päinvastoin hänen tutkimuksensa mukaan tytöt hyötyvät koulu-urallaan "huolellisuus- ja kiltteysoikeuksien" kautta. Kivirauman (1998, 260) mukaan tyttöjen menestys peruskoulussa on kaikissa sosiaaliryhmissä poikia parempi. Sosiaaliluokkaan yleensä liittyvä koulumenestys kumoutuu sukupuolen vaikutuksesta, koska alimman sosiaaliluokan tytöt menestyvät keskiluokkaisia poikia paremmin.

Perinteisten koulutusvalintojen on todettu muuttuvan hitaasti, vaikka nuoria eri koulutusvaiheissa tutustutettaisiinkin työelämän eri aloihin (ks. Tarmo 1986; Pakaste & Stenbäck 1982; Pakaste 1986; 1988). Koulutusvalintoihin liittyvät sukupuoliroolit heijastavat sekä koko yhteiskunnan rakennetta että myös kasvatustilafilosofiaan liittyviä arvoja (Salonen 1988). Nummenmaan ja Kasurisen (1995) tutkimustulosten mukaan työn ja perhe-elämän yhteensovittaminen tulee esille tyttöjen koulutusvalinnoissa. Mikäli tyttö valitsee ei-perinteisen koulutusalan, on keskimääräistä yleisempää, että hän ei perusta perhettä tai perheellistyminen siirtyy keskimääräistä myöhempään ikävaiheeseen.

Koulumenestys on yhteydessä erityisesti tyttöjen uravalintaratkaisuihin. Nummenmaan (1991, 43) mukaan ennakkoluulottomat pojat onnistuvat paremmin kuin tytöt sukupuolen kannalta erikoisissa koulusuunnitelmissaan. Peruskoulupohjaisen ammatillisen koulutuksen saaneiden tyttöjen ryhmässä ei-perinteisillä aloilla työskentelevät tytöt ovat Nummenmaan ja Kasurisen (1995, 138) mukaan usein koulutustaan vastaamattomassa työssä. Kokonaisuutena sukupuolen kannalta perinteisille aloille sijoittuvien nuorten työura on vakaampi kuin niiden, jotka ovat sijoittuneet ei-perinteisiin ammatteihin. Keskimääräisistä valinnoista huomattavasti poikkeavat koulutusvalinnat ovat siten riskejä tulevan työuran kannalta.

Luotettavien johtopäätösten tekeminen sukupuoliroolien mahdollisesta murtumisesta nuorten uranvalinnassa on ennenaikaista. Tutkimusten perusteella näyttää kyseenalaiselta, voidaanko erillisellä uranvalinta- tai opinto-ohjauksella vaikuttaa tyttöjen ja poikien nykyisestä oleellisesti poikkeaviin koulutus- ja ammatinvalintoihin. Esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuoltoala on jatkuvasti tyttöjen hallitsema, kun taas valtaosa tekniikan aloista on edelleenkin poikien hallussa. (Yhteishakutilasto 1995). Peruskoulun toiminta kokonaisuudessaan, opettajien asenteet, koulutusjärjestelmän poikiin keskittyvät rangaistuskäytännöt runsaine erityisopetukseen siirtoineen heijastuvat otaksuttavasti uranvalintaan ennen yhteishakua peruskoulun päätösvaiheessa (ks. Seppovaara 1998).

Myös peruskoulun opetussuunnitelman sisällöillä ja niiden toteutuksella voi olla heijastumaa myöhempään koulutussuuntautumiseen ja uranvalintaratkaisuihin. Peruskoulussa valinnaisuus on lisääntynyt viime vuosien aikana. Saattaa hyvinkin olla, että valinnaiset kurssit valitaan osittain perinteisen sukupuoliroolin mukaisesti. Riittävän tutkimuksen puuttuessa tämä arvio perustuu opettajilta ja opinto-ohjaajilta saatuihin yksittäistietoihin.

### 4.3.3 Koulumenestys

Peruskouluaikana tehtävät ainevalinnat ovat tärkeitä, koska niillä on yhteys peruskoulun jälkeisiin opiskeluratkaisuihin. Koulumenestys, erityisesti teoreettisissa aineissa, määrittelee peruskoulun päätösvaiheen koulutusvalintamahdollisuuksia. Esimerkiksi kotitaloudessa tai teknillisessä työssä, tietotekniikassa ja liikunnassa hyvin menestyneellä oppilaalla voi olla vaikeuksia päästä toisen asteen koulutukseen, mikäli niin sanottujen lukuaineiden keskiarvo on huono. Sen sijaan kokeissa hyvin menestyneellä on todennäköisesti varmuus lukiopaikasta jo hyvissä ajoin ennen peruskoulun päättymistä.

Koulussa huonosti menestyneellä peruskoulun jälkeiset vaihtoehdot ovat vähäiset. Opinto-ohjaajat selvittävät oppilaalle ne koulutusvaihtoehdot, joihin hän voi päästä. Heikommin peruskoulussa menestyneet, mikäli he yleensä siirtyvät jatko-opintoihin, aloittavat opiskelunsa tavallisesti ammattioppilaitosten vähiten suosituilla opintolinjoilla. Vaikka oppilaitokset käyttäisivätkin pääsykokeita, yhteishaku karsii pääsykokeista peruskoulusta huonon keskiarvon saaneet.

Tässä yhteydessä ei selvitetä tekijöitä, joiden perusteella arvosanat muodostuvat. Sen sijaan tässä tutkimuksessa tulee esille oppilaiden tyytyväisyysaste heidän saamiinsa arvosanoihin. Lahelman (1992, 102) tutkimuksen mukaan poikien ja tyttöjen väliset arvosanaerot ovat eräissä oppiaineissa lähes yhden numeroarvosanan suuruisia. Mielenkiintoista on esimerkiksi uskonnon arvosanojen ero tyttöjen ja poikien välillä: 0.85. On kyseenalaistettava, onko uskonnon arvosanalla oltava yhteishaussa näin oleellinen merkitys siihen, kuka saa koulutuspaikan kuka ei. Arvosanaeroihin voidaankin hakea osavastausta siitä, miten koulukokemukset eroavat tyttöjen ja poikien välillä. Kenties koulun vaikutusmahdollisuudet ovat siinä, miten ne kykenevät kääntämään kielteisiä koulukokemuksia myönteisiksi. Myönteisillä koulukokemuksilla voi olettaa olevan heijastusvaikutusta sekä myöhempään

opiskeluun että koko elämään. Opettajien henkilökohtaisella vaikutuksella oppilaisiin, opintojen ohjauksella ja kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä lienee myös merkitystä arvosanoihin ja koulutusvalintoihin.

## 5 PERUSKOULUN PÄÄTTYMINEN - OHJAUKSELLINEN HAASTE

### 5.1 OPPILAAN KOULUTUSVALINNAT

Peruskoulun päättävien oppilaiden hakeutumisessa peruskoulun jälkeiseen koulutukseen ei ole havaittavissa nopeita muutoksia. Vuonna 1995 9. luokan oppilaita oli 63.900. Heistä 57 prosenttia siirtyi lukioihin, 32 prosenttia ammatillisiin oppilaitoksiin. Peruskoulun lisäluokan aloitti noin 5 prosenttia ikäluokasta. Välittömästi peruskoulun päättymisen jälkeen 6 prosenttia oppilaista ei jatkanut opiskeluaan. (Tilastokeskus 1997). Pieni osa nuorista hakeutuu muuhun koulutukseen, joka sisältää esimerkiksi kansanopistojen tarjoaman koulutuksen sekä oppisopimuskoulutuksen.

Peruskoulun 9. luokan oppilaita vuonna 1995 63 900		
Opiskelunsa aloitti	• lukiossa	57%
	• ammatillisissa oppilaitoksissa	32%
	• peruskoulun lisäluokalla	5%
Ei jatkanut välittömästi opiskelua		6 %

Kuvio 6. *Peruskoulun 9. luokan oppilaiden jatkokoulutukseen sijoittuminen (Tilastokeskus 1997).*

Laajimmin oppilaiden hakeutumista peruskoulun jälkeiseen koulutukseen on tutkittu peruskoulun alkuvuosina sekä keskiasteen uudistuksen kokeiluvaiheessa. Yhteishakujärjestelmän kehittyminen antoi aikaisempaa paremmat mahdollisuudet laajojen tutkimusten tekemiseen. Merkittävimmät tutkimukset ovat Stenströmin “Perusasteen päättöluokkalaisten valikoituminen keskiasteen koulutukseen yhteisvalinnassa” (1981) sekä “Yhteisvalinnassa koulutuksen ulkopuolelle jääneiden koulutus- ja työhistoria” (1983). Valitettavasti 1980-luvun lopulla ja 1990-luvulla ei ole toteutettu vastaavanlaista tutkimusta, joka kertoisi oppilaiden valinnoista peruskoulun päättymisen jälkeen.

Koulutusvalikoitumista tutkiessaan 1970-luvun lopulla Stenström (1981, 119) on todennut, että 96 prosenttia oppilaista haki yhteishaussa. Noin 15 prosenttia hakeneista jäi yhteishaussa koulutuspaikkojen ulkopuolelle. Suurin osa ulkopuolelle jääneistä oli pyrkinyt ammatilliseen koulutukseen. Stenströmin tutkimustuloksia eriteltäessä on syytä pitää mielessä, että suomalainen yhteiskunta on muuttunut parin kymmenen vuoden aikana, peruskoulun jälkeinen koulutustarjonta on lisääntynyt. Seuraavan vuosikymmenen aikana keskiasteen koulutuspaikkoja lisättiin siinä määrin, että koulutuksen ulkopuolelle jääneiden määrä väheni. Lukioon menijöiden suhteellinen osuus on noussut huomattavasti. Stenströmin tutkimusjoukosta 43 prosenttia pyrki lukioihin, vuonna 1995 lukioon menijöiden osuus oli yli kymmenen prosenttiyksikköä suurempi. (Stenström 1981; Yhteishakutilasto 1995).

Tutkimuksellinen johtopäätös lähes 20 vuoden takaa on kuitenkin yhdistettävissä myös tähän aikaan. Stenström (1981, 121) korostaa, että nuorten uranvalinta ei ole irrallinen tapahtuma, vaan se on tärkeä vaihe nuorten aikuistumisessa ja itseenäistymisessä. Näin ollen nuorten koulutuskokemuksilla sekä ohjauksella voidaan olettaa olevan yhteyksiä oppilaan tekemiin koulutusvalintoihin. Tämä asettaa opinto-ohjaukselle tärkeän haasteen. Oppilailla tulee olla käytettävissään tietoja erilaisista töistä ja heillä tulee olla mahdollisuudet kouluaikaan perehtyä työelämään.

Nummenmaa ja Tarkiainen (1993) ovat ryhmitelleet peruskoulun jälkeen toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jääneet nuoret kolmeen ryhmään:

1. vapaaehtoisesti koulutuksen ulkopuolelle jättäytyneet
2. koulutuksen ulkopuolelle jääneet
3. niin sanottuun valmistavaan koulutukseen sijoittuneet.

Tutkimustulosten mukaan peruskoulun jälkeen koulutuksen omasta halustaan jättävät ovat yleensä poikia. Heidän koulutusmotivaationsa on peruskouluvaiheen lopussa heikempi kuin tyttöillä. Nummenmaa ja Tarkiainen (1993, 32) tulkitsevat asian niin, että pojat eivät koe koulutusta välineeksi vaan pakoksi. Koulutus koetaan epämiellyttäväksi. Tämä johtaa peruskoulun jälkeiseen koulutuksesta vetäytymiseen.

Yhteishakumenettelyyn on esitetty ratkaisumalleja (Ammattikorkeakoulujen opiskelijavalintatyöryhmän muistio 1993; Yhteishakutyöryhmän muistio 1994), mutta laaja-alaisen ja samalla yksilön ja koulutusjärjestelmän kannalta toimivan mallin luominen on edelleen vaikeaa. Oppilaiden valinta on entistä enemmän muuttumassa yksilöominaisuuksiin perustuvaksi haastatteluineen ja pääsykokeineen. Pääsykokeiden tarkoituksena on paitsi pyrkiä löytämään alalle sopivia kykyjä, myös karsimaan koulutuslalle soveltumattomia. Vähemmän suosituille linjoille haettaessa näillä valintamenettelyillä ei kuitenkaan ole merkitystä, koska viimeistään jälkivalinnassa opiskelemaan pääsevät kaikki halukkaat.

Peruskoulun päättävien oppilaiden seuranta- ja ohjausjärjestelmää ei ole olemassa, joten osa oppilaista on koulutusvalinnassaan sattuman armoilla. Yksilöllistä ohjausta tässä uranvalintavaiheessa on vaikea saada. Erityisesti tilanteesta kärsivät ne nuoret, jotka jäävät koulutuksen ulkopuolelle. Peruskoulun ohjaustyö päättyy kevätlukukauteen, jolloin oppilas jättää koulun. Työvoimatoimisto puolestaan ei erityisemmin houkuttele 16-vuotiasta, koska sieltä ei saa välitöntä apua koulutukseen ja ehkä koko elämiseen liittyvissä ongelmissa.

Raahessa vuosina 1996-1997 toteutettu peruskoulun päättävien oppilaiden seuranta- ja ohjausprojektin osoitti, että nuorten ohjauksen kannalta hyvän toimintamallin aikaansaaminen vaatii tiivistä yhteistyötä koulujen, nuoriso- ja sosiaalitoimiston sekä työvoimatoimiston kesken. Eri osapuolten yhteistyöllä kyetään seuraamaan koulutuksen ulkopuolelle jääneitä nuoria peruskoulun jälkeen, tarjoamaan nuorille ohjauspalveluja ja osoittamaan heille koulutus- tai työharjoittelupaikkoja. Ongelmana ovat kuitenkin työaika-, vastuu- ja korvauskysymykset. (Jutila 1996). Nuorten kanssa työskentelevien työajat (työehdot) tulisi sovittaa joustaviksi siten, että työskentely iltaisin ja viikonloppuisin mahdollistettaisiin. Nuorille on kyettävä esittämään oh-

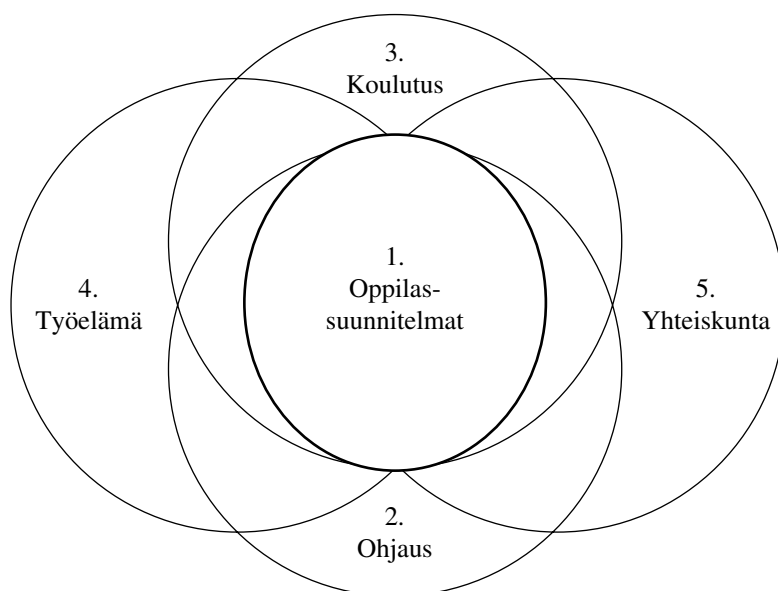
jauspalvelut, jotka ovat hänen käytössään myös peruskoulun päättymisen jälkeen. Kun oppilaan ja hänen vanhempiensa epävarmuus peruskoulun jälkeisistä jatkokoulutusmahdollisuuksista on suuri, on luonnollista, että uranvalintaratkaisua siirretään mielellään lukioaikaan. Peruskoulussa heikosti menestyneillä ei ole kolmen vuoden aikalisämahdollisuutta kuten lukioon siirtyvillä nuorilla.

## 5.2 OPPILAANOHJAUS JA NUORTEN URANVALINTA

Opinto-ohjauksen tärkeys Suomessa valtakunnallisen koulutuspolitiikan toteuttamisen välineenä tuli esille esimerkiksi julkaisussa "Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995-2000" (1996). Useat koulutuksen kehittämiseen ja koulutuksen rakenteeseen liittyvät suunnitelmat on kehittämissuunnitelmassa yhdistetty opinto-ohjaukseen. Esimerkkejä sisällöllisistä vaatimuksista, joilla on läheinen yhteys opinto-ohjaukseen, ovat muun muassa koulutuksen kansainvälistyminen, elinikäisen oppimisen strategia sekä oppilaitosten ja työelämän yhteyksien kehittäminen. Opinto-ohjauksen korostaminen kansallisessa koulutuspolitiikassa on yhteydessä myös läntisten teollisuusmaiden esittämiin näkökulmiin. OECD on raportissaan "Mapping the Future - Young People and Career Guidance" (OECD 1996) - jossa on käsitelty myös Suomen ohjausjärjestelmää - ottanut voimakkaasti kantaa opinto-ohjauksen merkitykseen koulutuksen ja työmarkkinoiden välisen yhteyden kehittämisessä.

Suomessa uranvalintojen kannalta peruskoulun oppilaanohjauksella on koulun sisäisessä työnjaossa ollut huomattava asema 1970-luvun alusta lähtien. Oppilaanohjauksen käsite syntyi Suomessa peruskoulun suunnittelun yhteydessä. Se jakautui kolmeen osaan: kasvatukselliseen, opetukselliseen sekä ammatinvalinnan ohjaukseen. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970, 180-190). Sekä Luukkonen (1978) että Lairio (1988) ovat väitöskirjoissaan käsitelleet oppilaanohjauksen asemaa kouluissa. Molempien tutkijoiden mielestä oppilaanohjaus ei välttämättä ole toteutunut niin kuin olisi pitänyt. Sen asema on koulukäytännössä eriytynyt opetuksesta ja kasvatuksesta. Tämä on Lairion mukaan myös johtanut oppilaanohjauksen käsitteenmäärittelyn hajanaisuuteen. (Lairio 1988, 40). Oppilaanohjauksen painopistealueeksi peruskoulun yläasteella on muodostunut uranvalinnanohjaus: koulutusammattien esittelemine oppilaille, työelämään tutustumisen organisointi sekä yhteishakuprosessin hoitaminen peruskoulun päättyessä.

Vaikka Suomessa oppilaanohjauksellista vastuuta on jaettu jonkin verran kaikille kouluyhteisössä toimiville, opinto-ohjaajajärjestelmä peruskoulun yläasteella on muuttanut ohjaustehtäviä opinto-ohjaajapainotteiseksi. Maljojoen (1989) mukaan tämä on ollut mielenkiintoista sen vuoksi, että alunperin oppilaanohjauksen tehtäviä tuli jakaa kouluyhteisössä myös opettajien kesken. Valde (1993) on väitöskirjassaan hahmottanut mallin oppilaanohjauksen kokonaisuudesta. Valden esittämä malli on nähtävä käytännön työtä tekevän opinto-ohjaajan mallina.



Kuvio 7. *Oppilaanohjaus kokonaisuutena Valden (1993) mukaan.*

Kuviossa yhdistyvät:

1. oppilassuunnitelmiin liittyvät tulevaisuuden suunnitelmat ja niiden varmuus
2. ohjaustoiminta kokonaisuudessaan
3. tausta-, kokemus- ja motiivitekijät
4. työelämäorientaatio, työkokemukset
5. uranvalintaratkaisuihin liittyvät yhteiskunnalliset arvostukset ja painotukset.

Valden esittämän mallin kautta monimutkaistunutta yhteiskuntaa ja koulutus-rakennetta voidaan pyrkiä jäsentämään oppilaanohjauksen keinoin. Kykeneekö oppilaanohjaus vastaamaan esimerkiksi Valden hahmottamiin vaateisiin, vai onko toiminta mekaanista ohjaamista, lienee nuoren kannalta oleellista.

Tutkijoista Kosonen (1988, 114-116) suhtautuukin koulun toteuttamaan oppilaanohjaukseen skeptisesti. Hän kysyy: "Miten nuoret voivat tutustua ammatteihin luokassa?" Ylhäältäpäin annetulla, opettajakeskeisellä lähestymistavalla ei voida hänen näkemyksensä mukaan luoda psykologisia edellytyksiä oppilaiden uranvalintavalmiuksille. Koulun tulisikin entistä enemmän siirtyä oppilaskeskeisiin työkentelytapoihin ja olla avoimessa vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa (Kosonen 1985, 311-316). Hoikkalan (1993, 155) analyysi oppilaanoh-



jauksen luonteesta on samansuuntainen kuin Kososella. Hoikkala esittää, että opinto-ohjaajat pyrkivät torjumaan hierarkkista asemaa suhteissa oppilaisiin, mutta koulutusjärjestelmän väyläajattelu ei anna heille riittävästi mahdollisuuksia siihen. Ohjaus on näin ollen eräänlaista virallista toimintaa, jossa ohjattavalle lankeaa sangen passiivinen osa.

Uudenlaista näkökulmaa ohjauksen merkitykseen koulussa Kosonen (1993a, 46-47) on tuonut kirjoituksessaan "Toverisuhteet opiskelijan resurssina". Tutor-ohjauksessa, jossa vanhemmat opiskelijat ohjaavat nuorempiaan, molemmat osapuolet kehittyvät. Erityisesti koulussa heikommin menestyvät voivat saada vertais-ohjaajiltaan enemmän tukea kuin opettaja-ohjaajilta. Syynä opettajajohtoisen ohjauksen epäonnistumiseen voi olla se, etteivät oppilaat ole koulun viralliseen järjestelmään sitoutuneita. Kososen esittämä malli on viime vuosina levinnyt korkeakouluissa, mutta peruskouluissa ja osittain myös toisella asteella sitä on vierastettu.

Eskelinen (1993, 43) on väitöskirjassaan kritisoinut oppilaanohjaustuntien toteutusta. Koulumaisella ohjausmallilla on myös etunsa, jotka Eskelinenkin myöntää. Opinto-ohjaajat oppivat oppitunneilla tuntemaan oppilaansa, mikä ei välttämättä onnistuisi, jos tunteja ei olisi. Säännöllisten tapaamisien myötä he oppivat tunnistamaan erityisesti ne oppilaat, jotka tarvitsevat erityistä huolenpitoa. Eskelinen kuitenkin epäilee sitä, että mikäli nuoret mieltävät koulun ja elämän toistensa vastakohdiksi, oppilaanohjaus luetaan kuuluvaksi koulujärjestelmän osaksi. (Eskelinen 1993, 44; vrt. Siurala 1994, 234). Tällöin on oletettavaa, että ohjaus ei kykene palvelemaan nuoria riittävän hyvin. Ammatti-informaatiota sisältävien oppituntien pitäminen on vaikeaa sekä peruskoulun yläasteella että myös lukiossa. Usein tunnit jäävät oppilaille etäisiksi verrattuna heidän jokapäiväiseen elämänsäpiiriinsä. (vrt. Valde 1993).

Vuorisen ja Välijärven (1994, 27) mukaan eräs ohjauksen keskeisiä tehtäviä on oppilaiden itseohjautavuuden vahvistaminen. Heidän mukaansa itseohjautuvuuden lisääminen on riippuvaista opettajien ja oppilaiden rooleista koulussa, koulun arvopohjasta. Tämä ei kuitenkaan saisi johtaa siihen, että ohjausvastuusta paetaan. Hoikkalan (1993, 195) mukaan itseohjautavuuteen perustuva opintojen ohjaus voi äärimmilleen vietyinä olla sitä, että oppilaat (opiskelijat) jätetään oman onnensa nojaan. Vapauden ja vastuun tasapainoa valintojen näkökulmasta tarkasteltuna Vuorinen ja Välijärvi (1994, 59) toteavatkin: "- - myönteiseksi koetun oppimisen ehdottomana edellytyksenä kuitenkin on toimiva oppilaanohjaus, joka kykenee suuntaamaan nuorten ahdistukset itsenäistymiseksi ja positiiviseksi kasvuksi."

Watts on tehdessään vuonna 1995 Suomen ohjausjärjestelmästä raporttia OECD:ta varten todennut Suomen koulujen ja oppilaitosten ohjausjärjestelmän olevan periaatteessa hyvän ja kattavan. Kuitenkin Watts löytää myös kriittisiä pisteitä ohjauksen tehostamiseksi. Toinen on peruskoulun luokkatunteihin käytetyn ajan nykyistä parempi hyödyntäminen, toinen oppilaiden nykyistä parempi seuranta ja tukeminen koulun päätösvaiheessa ja sen päättymisen jälkeen. Wattsin mielestä peruskoulun uranvalinnanohjaus ei nykyisessä muodossaan kykene riittävästi vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (OECD 1996, 92-93).

Eskelisen esiintuoma peruskoulun oppilaanohjauksessa esiintyvä puutteellisuus on samansuuntaista kuin Wattsin edellä esitetyt näkemykset, joten haasteita aikaisempaa yksilöllisemmälle ohjaukselle on olemassa.

Vaherva on jo 1980-alkupuolella korostanut koulujen vastuuta oppilaiden jatko-opintosuunnitelmista. Hänen mukaansa olisi tarkasteltava sitä, miten koulun sisällä vaikuttavat tekijät heijastuvat opiskelijoiden jatko-opintosuunnitelmiin ja mahdollisuuksiin ja sitä kautta urakehitykseen. Vaherva pitää tärkeänä koulutusvalinnoissa opinto-ohjauksellisen arvioinnin merkitystä. (Vaherva 1983, 125-126). Peruskoulun jälkeisten koulutusvalintojen onnistumista voidaan siten pitää peruskoulun toiminnan vaikuttavuusmittarina. On hyvin oleellista, miten opetus-, ohjaus-, ja tukitoimet ovat kyenneet motivoimaan nuoria suhteessa heidän tulevaisuuteensa.

Ohjaustyön vaikuttavuuden arviointia vaikeuttaa se, ettei ohjausta voida asettaa yksilökohtaiseen ja selvästi mitattavaan muotoon. Ohjauksen tulisi olla jatkuvan uudelleentutkimuksen alaisena. (Onnismaa 1996, 53). Ohjauksen arviointi edellyttää asiakasnäkemyksen, oppilaiden ja opiskelijoiden mielipiteiden, esillepääsyä. Koulutusarvioinnissa ohjauksen arviointi on perusteltua ottaa omaksi tarkastelunäkökulmakseen, vaikka ohjauksen (tai koulutuksen) perimmäistä olemusta ei voidaakaan määrittellä kertakaikkisesti ja lopullisesti. (emt., 160).

Ohjauksen vaikuttavuuden arviointi edellyttää myös kansallisten periaatteiden sopimista. Opinto-ohjauksen kannalta on ongelmallista, että sen kehittämiseksi ei ole olemassa kansallista kehittämisohjelmaa. Opetusministeriön työryhmän esitykset opinto-ohjauksen kehittämiseksi olivat osittain liian perinteisiä, olemassaolevaan ohjauksen tilanteeseen sitoutuvia, jotta niitä voitaisiin käyttää kehittämisen välineinä. (Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995).

Tällä hetkellä opinto-ohjauksen merkitys yleisesti tiedostetaan, mutta sen kehittämisstrategia on tekemättä. Viitteitä siitä, mihin suuntaan on mentävä, antaa Lairion ja Puukarin (1999, 117-121) kokoama raportti ”Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa”. Tämän mukaan ohjaustyön kehityssuunniksi muodostuvat:

- ohjauksen laajentaminen yksilön koko elämänkaarta koskevaksi
- kansainvälistymisen ja monikulttuurisuuden haasteet ohjaukselle
- informaatioteknologiaan sopeutuminen ja hyödyntäminen ohjauksessa
- ohjaustoiminnan verkostoituminen ja työelämäyhteydet
- ohjaus nuorten syrjäytymiskehityksen ehkäisyssä
- ohjaustoiminnan suunnittelu, arviointi ja tuloksellisuus
- ohjaajien ammatillisen kehittymisen tarve.

Aikaisempiin määrittelyihin nähden ohjauksen näkökulma on laajentunut, se on kasvanut ulos perinteisestä opinto-ohjaajakeskeisestä näkökulmasta. Ohjauksen ydin ei ole oppilaanohjauksessa, opinto-ohjauksessa tai opinto-ohjaajissa, vaan siinä millaisia ohjauspalveluja lapsi ja nuori saa. Toteutus ja toteuttajat muuttuvat, palveluiden luonne muuttuu. Oppilaiden kannalta tilanne on tällä hetkellä epätydyttävä, koska ohjauksen toteutus voi vaihdella eri koulujen ja paikkakuntien vä-

lillä oleellisesti. Tämän takia valtakunnallisen ohjausstrategian tulisikin keskittyä siihen, miten Lairion ja Puukarin esittämiin näkökohtiin annetaan vastaus ja varmennetaan ohjauksen tasa-arvoinen saatavuus.

## 6 KOULUTUKSESTA SYRJÄYTYMISEN RISKI

### 6.1 SYRJÄYTYMISEN ONGELMA

Koulutuksesta syrjäytymiseen on sekä kansainvälisesti että kansallisesti viimeisten vuosien aikana kiinnitetty lisääntyvää huomiota. Koulunsa keskeyttäneiden ja peruskoulutuksensa päättäneiden nuorten asema on myös useissa teollistuneissa maissa huono. Pidetään laajalti sekä taloudellisena että sosiaalisena haasteena pienentää uhkaa koulutuksesta jättäytymisestä ja sitä kautta yhteiskunnasta syrjäytymisestä. (European Commission 1995; OECD 1995; Gerdur G. Oskarsdottir 1995; Puustelli 1999). Koulutuksen vaikuttavuutta voidaan järjestelmän kannalta pitää sitä huonompana mitä useampi nuori keskeyttää peruskoulutuksen tai ei jatka koulutustaan oppivelvollisuuskoulutuksen jälkeen.

Suomessa nuorten jääminen koulutuksen ulkopuolelle on huomattavasti vähäisempää kuin useimmissa Euroopan maissa. (Gerdur G. Oskardottir 1995). Tästä huolimatta tilanne on koettu merkittäväksi yhteiskunnalliseksi ongelmaksi. Syrjäytymisen riskien huomioonottaminen koulutuksessa on kirjattu suunnitelmaan "Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995-2000." (1996). Vallitsevan koulupoliittisen ajattelun mukaan syrjäytymisen riskit on otettava huomioon koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Opetushallitus toteutti vuonna 1995 yhdessä lääninhallitusten kanssa kyselyn, jossa selvitettiin peruskoulun yhteishakuun osallistumattomien oppilaiden suunnitelmia. Koska kyselylomakkeen palautti vain noin 60 prosenttia nuorista, on kyselyn tulos ainoastaan suuntaa-antava. Osa oppilaista etsi opiskeluvaihtoehtoja yhteishaun ulkopuolelta, osa halusi pitää välivuoden ja osa ei halunnut lainkaan opiskella. Kyselyssä ei tarkemmin selvitetty koulutuksen ulkopuolelle jäämisen tai vaihtoehtoisten koulutusväylien etsimisen syitä. Näiden nuorten koulutuksesta syrjäytyminen on oletettavasti huomattavasti yleisempää kuin niiden, jotka yhteishaun kautta saavat opiskelupaikan. (Backman 1996, 514 -517). Tutkimuksissa on etsitty selittäjiä koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen. Esimerkiksi Laakso (1994) on esittänyt koulunkäyntiin liittyvien tiedollisten ja taidollisten vaikeuksien olevan yhteydessä syrjäytymiskehitykseen. Hänen tutkimustulostensa mukaan lähes puolella peruskoulun heikoin arvosanoin suorittaneista ja ammattikoulutuksen keskeyttäneistä nuorista oli ollut runsaasti oppimisvaikeuksia jo peruskoulun varhaisvaiheessa. Suurimmalla osalla näistä nuorista oli ollut käytöshäiriöitä sekä peruskoulun ala-, että yläasteella. Koulutuksesta syrjäytymistä voidaan Laakson tutkimustulosten perusteella pitää jatkumona, joka koostuu useista vaikuttavista osatekijöistä. Röngän (1995, 140-152) mukaan poikien koulutukseen sopeutumattomuudella on yhteyttä heidän myöhempään katkonaiseen työuraan, rikoksiin sekä alkoholin ongelmakäyttöön. Tyttöjen sopeutumattomuus kouluun ennakoii matalaa koulutustasoa, varhaista perheen perustamista ja alkoholin ongelmakäyttöä.

Syrjäytymisestä on olemassa useita määrittelyjä. Seuraavassa taulukossa on Jyrkämän (1986) esittämät koulutuksellisen syrjäytymisen ulottuvuudet. Hän jakaa syrjäytymisen viiteen alueeseen: koulutukselliseen, työmarkkinalliseen, sosiaaliseen, vallankäytölliseen sekä normatiiviseen.

Koulutuksellinen syrjäytyminen	
Alue	Koulutusinstituutiot
Sisällöt	Tietojen, taitojen ja valmiuksien vähäisyys tai puuttuminen
Mekanismit	Valikoituminen koulutusaloille ja -tasoille
Syyt ja taustatekijät	Kilpailu koulutuspaikoista, ”koulutuskulttuuri”, yksilölliset resurssit
Seuraukset	Resurssien vähyys kovenevassa kilpailussa

Taulukko 2. *Koulutuksesta syrjäytymisen ulottuvuudet Jyrkämän mukaan.*

Jyrkämän (1986, 42-44) mukaan syrjäytymisprosessiin vaikuttavat yhteiskunnalliset tekijät yhdessä yksilön omien kokemusten kanssa. Vaikka koulutuksesta syrjäytymiseen voivat vaikuttaa tietojen ja taitojen puute peruskoulun loppuvaiheissa, ei voida sivuuttaa muihin samanikäisiin syntyvää kilpailutilannetta. Kohtuullisilla edellytyksillä voi jäädä pois jatkokoulutuksesta, mikäli häviää haku- ja kilpailussa ja mikäli ei osaa etsiä eri koulutusvaihtoehtoja. Koulutusvaihtoehtojen vähäisyys voi johtua alhaisesta koulutuskulttuurista.

Arkikokemukseni mukaan koulutuksesta syrjäytymisen ensisijainen syy ei ole tietojen, taitojen ja valmiuksien vähäisyys, vaan koulutusmotivaation katoaminen syystä tai toisesta. Koulutusmotivaation vähäisyys vaikuttaa tietysti aikaa myöten koulun arvioimaan osaamiseen. Tämän takia koulutuksesta syrjäytymistä tutkittaessa pitäisikin selvittää syitä motivaation katoamiselle. Tässä yhteydessä tulisi myös tarkastella koulun merkitystä koulutusmotivaatioon ja esimerkiksi sitä, voiko koulu edistää syrjäytymistä.

Ulvinen ja Siljander (1995, 42-43) ovat tutkineet syrjäytymisen käsitteellistä sisältöä. Heidän mukaansa syrjäytymisen käsitteeseen liittyy olennaisesti kysymys, mistä syrjäydytään. Ulvisen ja Siljanderin näkemyksen mukaan syrjäytymisen hahmottaminen suhdekäsitteeksi voi liennyttää myös käsitteeseen usein liittyviä kielteistä sävyä.

Sipilä (1985, 73) pitää syrjäytymiseen johtavana tekijänä yksilön ja yhteiskunnan välistä suhdetta sekä näiden välisten siteiden huonoutta. Takalan (1992, 161) mukaan koulutuksesta ja työstä syrjäytyminen on voimakkaasti sidoksissa sosiaaliseen, vallankäytölliseen ja normatiiviseen syrjäytymiseen. Hänen mukaansa syrjäytyminen etenee vaiheittain:

1. oikeudet kotona, koulussa tai sosiaalisessa toimintaympäristössä
2. koulun keskeyttäminen tai alisuoriutuminen
3. huono työmarkkina-asema
4. täydellinen syrjäytyminen (esimerkiksi alkoholisoituminen ja kriminalisoituminen)
5. laitostuminen tai yhteiskunnasta eristäytyminen.

Syrjäytymistä voidaan siten tarkastella monelta eri kannalta. Syrjäytymisen aiheuttaja ei ole yleensä mikään yksittäinen tekijä, vaan syrjäytyminen on nähtävä jatkumona. Jokaisen syrjäytyjän kohdalla prosessi on erilainen (Jyrkämä 1986, 39). Helnen ja Kariston (1992, 523) mukaan syrjäytymisprosessin edetessä yksilön valinnanmahdollisuudet pienenevät ja siteet yhteiskuntaan heikkenevät. Tutki-joista Silvennoinen (1993, 6-10) korostaa erityisesti kodin merkitystä. Hänen mukaansa sekä kodin kulttuurinen että taloudellinen tuki on ratkaisevaa. Hyvin kou-lutetun ja varakkaan perheen lapsen huono koulumenestys ei ole sellainen riski kuin esimerkiksi vähävaraisen työttömän perheen lapsen koulun keskeyttäminen.

Peruskoulun keskeyttäminen ei ole tilastojen mukaan Suomessa suuri ongelma. Opetushallituksen keräämien tietojen mukaan vuosittain alle 100 oppilasta lopet-taa peruskoulunsa kesken eli laiminlyö oppivelvollisuutensa (Backman 1996; OPTI-tietokanta 1999, taulukko 3). Näistä osa suorittaa peruskoulun oppimäärän lop-puun myöhemmin perusopetusta toteuttavissa lukioissa tai kansanopistoissa.

vuosi	tytöt	pojat	yhteensä
1995	30	47	77
1996	34	41	75
1997	33	29	62
1998	22	28	50

Taulukko 3. *Oppivelvollisuutensa kokonaan laiminlyöneet 1995-1998.*

Oppivelvollisuusiän sivuutti vuosien 1995-1998 kuluessa vuosittain keskimäärin yli puolitoistasataa nuorta, jotka olivat joko saaneet peruskoulusta erotodistuksen tai jääneet ilman sitä. Enemmistö oppivelvollisuutensa suorittamattomista on poi-kia. (OPTI-tietokanta 1999, taulukko 4).

vuosi	tytöt	pojat	yhteensä
1995	18/32	53/53	71/85
1996	38/41	38/59	76/100
1997	18/26	27/64	45/90
1998	45/35	62/70	107/105

Taulukko 4. *Oppivelvollisuusiän ohittaneet 1995-1998. Erotodistuksen saaneet / ilman erotodistusta jääneet.*

Huomattavaa taulukoissa on erityisesti se, että oppivelvollisuuden suorittamattomia on enemmän kuin peruskoulun keskeyttäneitä. (OPTI-tietokanta 1999, taulukot 3 ja 4). Kokonaisuutena peruskoulun suorittamattomuus on vuosittain noin parille sadalle nuorelle syrjäytymisriskin aiheuttava tekijä, kun otetaan huomioon peruskoulun aikaiset keskeyttämiset ja myöhemmät oppivelvollisuusiän täyttymiset ilman peruskoulun päättötodistusta.

Tämän lisäksi sadoilla oppilailla liittyy peruskoulun käymiseen suuria ongelmia, vaikka muodollinen oppivelvollisuus tuleekin saavutettua. Lapsi tai nuori ei saavuta koulun edellyttämiä tiedollisia tai taidollisia tavoitteita, koulun arvomaailmaan tai normeihin sopeutuminen ei toteudu. Koulunkäynnin epäsäännöllisyys, keskeyttäminen, alisuoriutuminen ja muut koulunkäyntiin liittyvät ongelmat ovat askeleita syrjäytymisprosessissa. Takala (1992) määrittelee tämän tyyppiset oppilaat "kouluallergikoiksi". Hänen mukaansa kouluallergia on oire koulun tavoitteista ja normeista vieraantumisen, jonka seurauksena voi olla koulutuksesta syrjäytyminen. Ulvisen (1993, 20-21) mukaan oppilaan leimautuminen syrjäytyväksi, erilaiseksi oppilaaksi alkaa vähitellen. Tokkarin (1995) näkemyksen mukaan häiriköivät ja koulussa aikaisin leimatut oppilaat on helppo tunnistaa, mutta syrjäytymisriskin alaisena on myös hiljaisia ja syrjäänvetäytyviä oppilaita. Tokkarin mukaan syrjäytymisprosessin oireita koulussa voivat olla

- epämääräiset poissaolot
- käyttäytymisongelmat/passiivisuus
- yksinäisyys/eristyneisyys/sosiaalinen viiteryhmä muualla
- päihteet/rikollisuuteen viittaavat teot
- muutokset koulumenestyksessä.

Tokkarin esittämät syrjäytymisen ilmentäjät ovat tuttuja yläasteen opettajille ja oppilashuoltoryhmille. Vaikka oireet koulussa usein huomataankin, syiden selvittämiseen ei ole aina mahdollisuuksia. Vakavat kouluongelmat vaativat koulun sisäisen ja kotien kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi myös moniammatillista yhteistyötä. Neuvottelu sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ja poliisin kanssa on useiden koulujen arkipäivää. Koulujen ja paikkakuntien välillä on kuitenkin suuria eroja yhteistyön toimivuudessa. Peruskoulu on paikka, jossa koko ikäluokka tavoitetaan

ja jossa sen tulevaisuutta voidaan yhteistyöllä rakentaa. Tilastoissa syrjäytyminen havaitaan peruskoulun jälkeen; noin 5 prosenttia nuorista jää sivuun toisen asteen koulutuksesta. Vaikka peruskoulun tavoitteet ja kriteerit olisikin asetettu harkiten, eivät ne kuitenkaan välttämättä kohtaa kaikkien oppilaiden tarpeita. Vaikeuksissa olevien lisäksi myös erityislahjakkaat saattavat jäädä riittävän tuen ja ohjauksen ulkopuolelle. (Niemi 1997, 177). Koulutuksen vaikuttavuuden kannalta on oleellista tutkia tarkemmin syitä, jotka johtavat koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen ja mitkä ovat keinot, joilla kielteistä kehitystä voidaan ehkäistä. Kouluille ja opettajille tämä on suuri haaste, koska ne voivat omalla toiminnallaan ehkäistä syrjäytymistä. Koulujen työ on sitä tärkeämpää, mitä vaikeammat ovat lasten ja nuorten taustatekijät.

## 6.2 KOULUTUKSESTA SYRJÄYTYMISEN ESTÄMINEN

Viime vuosina on julkisesti käyty runsaasti keskustelua koulun vastuusta ja sen rajautumisesta. Usein keskustelun pääajatuksena on ollut kysymys, pitääkö koulun muuttaa toimintamuotojaan kodeissa tai ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten vuoksi. Lasten ja nuorten kodissaan tai muuten vapaa-aikanaan kohtaamat ongelmat tulevat esille kouluissa.

Röngän (1995, 145) tutkimustulosten mukaan opettajien käsitysten mukaan 14-vuotiaat pojat ovat huomattavasti useammin ongelmakäyttäytyjiä kuin tytöt. Opettajien mukaan 16.2 prosenttia pojista ja 4 prosenttia tytöistä oli sellaisia, joilla oli sopeutumisvaikeuksia. Sukupuolen merkitys selittäjänä voi johtua siitä, että osa tytöistä on hiljaisia vetäytyjiä, joiden ongelmia opettajat eivät huomaa. Poikiin kohdistetut negatiiviset sanktiot herättävät kuitenkin kysymyksiä rangaistusten todellista syistä ja niiden merkityksestä kouluissa. Röngän tutkimuksessa rangaistuja poikia oli 7.6 prosenttia, tyttöjä 0.6 prosenttia oppilaista.

On mietittävä, onko negatiivinen koulukulttuuri osasyyninen poikien koulutuksesta syrjäytymiseen. Enemmistö peruskoulun oppimäärän laiminlyönteistä on nimittäin poikia ja heitä rangaistaan koulussa tyttöjä enemmän. Voidaan perustellusti kysyä, ovatko koulut tehneet voitavansa heidän oppivelvollisuutensa toteuttamiseksi, ovatko rangaistukset olleet kasvatuksellisesti järkeviä ratkaisuja, onko koulutus toteuttanut liikaa perinteisiä ratkaisumalleja. Ainakin Ulvinen ja Siljander kritisoivat kouluja vastuun pakoilusta erilaisten oppilaiden kohdalla. Valtakulttuurin vastustajat (useimmiten pojat) on heidän mielestään helppo siivota erityisluokkiin. Siirrot niihin voivat olla puolestaan lisäämässä lapsen syrjäytymisprosessia. (Ulvinen & Siljander 1995, 44-45; ks. myös Siurala 1994, 232-235). Ulvinen ja Siljander korostavat, että osa oppilaista haluaa vain viihtyä koulussa, he eivät välttämättä halua tehdä työtä. Heidän mukaansa "pelkkä oleminen koulussa" ilmentää kouluallergikoille tyypillisiä piirteitä, jotka ovat yhteydessä oppilaiden heikkoon elämänhallintaan. (Ulvinen & Siljander 1995, 45). Koulu ei ilmeisesti kykene vastaamaan haasteisiin, joita nämä nuoret saavat aikaan. Tilanne kärjistyy enemmän poikien kuin tyttöjen kohdalla.



Ulvinen ja Siljander pitävät koulujen ongelmana sitä, että koulujen pedagogisten uudistusten todellisuus ei vastaa niitä haasteita, joita kouluille on viime vuosina tullut. Ongelmiin koulutasolla ei haluta löytää tai kyetä löytämään ratkaisuja. Ulvisen ja Siljanderin mukaan kysymys ei ole vain yksittäisiin opettajiin liittyvistä ratkaisuksista, vaan koulun tiedostamattomat syvärakenteet pitävät yllä vakiintunutta toimintakulttuuria. Avainkäsitteinä syrjäytymisen estämiseksi koulutuksessa he esittävät seuraavia periaatteita: vastuuttaminen, sitoutuminen, toiminnallisuus, voimavarat ja elämyksellisyys. (Ulvinen & Siljander 1995, 47-48; vrt. Sahlberg 1996).

Käytännöllisinä toimintaesimerkkeinä koulutuksesta syrjäytymisen estämiseksi Ulvinen ja Siljander (1995, 48-49) esittävät seuraavia toteutusmalleja:

1. Integraatiopedagogiikkaa tulee toteuttaa kouluissa nykyistä enemmän. Sillä voidaan vaikuttaa nuorten sosiaaliseen integroitumiseen kouluun.
2. Opetuksen toteutuksen keskeisenä periaatteena tulee olla toiminnallisuus ja tekeminen.
3. Koulun ja työelämän yhteyttä tulee oleellisesti lähentää. Oppilaat voivat siten oppia työntekoa ja samalla edetä opinnoissaan.
4. Kaikilla nuorilla on kykyjä, jotka tulee oikealla ohjauksella kyetä ottamaan käyttöön.
5. Verkostoyhteistyötä tulee kehittää siten, että nuorten tukemiseen käytettäviä palveluita on nykyistä paremmin saatavilla.
6. Opiskelijan tulee sitoutua koulutukseen. Ohjausotteen tulee olla läheinen, mutta riittävän tiukka.

Ulvisen ja Siljanderin näkemyksen mukaan nuoria voidaan auttaa heidän ongelmissaan, mikäli koulujärjestelmältä löytyy riittävästi joustavuutta. Jahnukainen (1995, 54-55) on esittänyt, että koulun nykyinen toimintamalli ei ole oppilaiden mieleen. Tämä tulee esiin Ulvisen ja Siljanderinkin esityksessä. Jahnukaisen mukaan näyttää siltä, että vaikka koulut epäonnistuvat usein päivittäisessä työssään, yksittäisissä kehittämisprojekteissa mukana olleet oppilaat ovat sensijaan motivoituneet opintoihinsa. Tämä osoittaa sen, että koulu voi onnistua niin sanottujen erilaistenkin nuorten kanssa, mikäli toimintamuotoja muutetaan. Jahnukaisen mukaan erityiskasvatuksellista ajattelua tulisikin siirtää nykyisin toimivista projekteista laajemmaksi uudenaikaisen koulutuksen toteuttamiskäytännöksi. Hänen mukaansa erityispedagogiikalla olisi mahdollisuuksia yksilöiden nykyistä parempaan huomioonottamiseen koulutuksessa sekä modernin nuoruuden haasteiden menestykselliseen kohtaamiseen.

Näyttää siltä, että koulutuksesta syrjäytyminen etenee peruskoulun yläasteella ja syrjäytymisen konkretisoituminen tulee tilastollisesti esiin vasta peruskoulun päättymisen jälkeen. Jahnukainen päättää väitöskirjansa "Koulun varjosta aikuisuuteen" toteamuksella nykyisestä koulutusperiaatteesta: "nykyinen käytäntö jättää erityisesti heikommista lähtökohdista tulevat oppilaat peruskoulun jälkeen oman onnensa - ja taustansa - varaan". (Jahnukainen 1997, 192). Syrjäytymisprosessiin

tulisi siten kyetä puuttumaan jo viimeistään yläasteen aikana. Eräänä peruskoulun vaikuttavuustekijänä voidaankin pitää sitä, miten koulu onnistuu syrjäytymisen ehkäisyssä niillä keinoilla, joita sillä on käytettävissään.

Eräänä peruskoulun tavoitteena olisikin oltava epäonnistumisten tunnustaminen; kaikki eivät voi olla voittajia, eivät koulut eivätkä oppilaat. Koski ja Nummenmaa (1995, 349) päättävät kirjoituksensa kantaaottavasti: “Miten opetetaan olemaan onnellinen, itsestään ja omasta kyvyttömyydestään tietoinen ja siitä iloitseva ‘luuseri’?” Ulvinen (1993, 23) on jopa esittänyt, että koulu “auttamisjärjestelmällään” voi itse asiassa edesauttaa oppilaiden syrjäytymistä. Ulvinen perustelee käsitystään sillä, että peruskoulun päättyessä nuori kokee elämän realiteetit huomattavasti kovempina, kuin kouluaikana on ollut mahdollista.

Voidaan kysyä, onko osa koulun nykyisistä oppilaan tukimuodoista siis turhaa. Ehkä vastaus voi löytyä Virtasen (1995, 23) korostamasta koulun ja työelämän välisestä yhteydestä ja sen analysoinnista. Hänen mukaansa nuoria koskevat ratkaisut tulee tehdä yksilöllisesti räätälöiden, mikä vaatii olemassaolevilta instituutiorekenteilta toiminnallista ja asenteellista joustoa. Myös koulujen sisäinen työskentely edellyttää analysointia ja olemassaolevien käytäntöjen kyseenalaistamista. Esimerkiksi Ziehe (1992, 37) on esittänyt koulujen pedagogiselle toiminnalle haasteeksi, että koulujen olisi kyettävä hyödyntämään normaalista arkipäiväisyydestä poikkeavat tilanteet nykyistä paremmin. Hänen mukaansa poikkeuskokemusten mahdollistaminen tulisi olla jopa koulun velvollisuus; kouluja voitaisiin jopa arvioida sen mukaan, miten paljon ne antavat tilaa poikkeustilanteiden syntymiselle. Käytännössä “erilainen käyttäytyminen” johtaa usein rangaistuksiin ja sitä myötä lisääntyvään koulukielteisyyteen “erilaisten oppilaiden” keskuudessa. (ks. Seppovaara 1998).

Edellä mainittujen tutkijoiden viime aikoina esittämät johtopäätökset edellyttäisivät sitä, että koulun tulisi arvioida omia käytäntöjään siitä näkökulmasta, ovatko muodot oikeita ja toimivatko ne riittävän hyvin. Erityisesti koulujen toimintaa on kyseenalaistettu niiden oppilaiden osalta, jotka eivät kuulu kohtuullisen hyvin menestyviin ja käyttäytyviin. Huoli koulutuksen syrjäytymisriskistä on ehkä suurempi koulujen ulkopuolella kuin kouluissa. Ilmeisesti koulut tekevät päivittäistä työtään suhteellisen perinteisten toimintamallien pohjalta. Oppilaiden, erityisesti kouluongelmista kärsivien oppilaiden, mielipiteitä ei oteta huomioon koulun toiminnassa. Koulujen yleiseen toimintamalliin ei kuulu myöskään seurata, mitä oppilaille tapahtuu koulun päättymisen jälkeen.

Vehviläinen (1999, 224) tutkiessaan nuorten sijoittumista ammatilliseen koulutukseen ja työelämään huomasi, että koulutuksen ulkopuolelle jäämistä selittää yhteiskunnallinen osaamattomuus. Tutkimus esittääkin vakavan haasteen peruskoululle: ellei se kykene vastaamaan syrjäytymishaasteeseen muuttuvilla toimintatavoilla, seuraukset näkyvät tulevaisuudessa nuorten kouluttamattomuutena ja sitä kautta työttömyytenä.

Perinteisesti koulu ja luokka on Suomessa suljettu yhteisö, jonka toimintaa on ulkopuolisen vaikea päästä seuraamaan. Ennen kuin koulut tulevat nykyistä avoimemmiksi erityisesti lasten ja nuorten vanhemmille, ovat oppilaiden havainnointitärkeitä säännöllisiä seurantakeinoja koulun arkipäivässä. Oppilaiden osittain kriittistenkin mielipiteiden kautta koulut voivat saada maksutonta konsultaatiota toiminnastaan. Oppilaiden säännöllinen kuuleminen auttaa myös kouluja ymmärtämään niitä, joiden kouluedistyminen on keskimääräistä hitaampaa tai joille koulunkäynti on muuten vaikeaa.

Koulun vaikuttavuus - erilaisista määritelmistä huolimatta - on riippuvainen oppilaiden onnistumisesta koulussa. Täydellistä epäonnistumista, koulutuksesta syrjäytymistä koulun tulee kaikin käytettävissä olevin keinoin ehkäistä. Oppilailla tulisi olla mahdollisuus osallistua aktiivisina osapuolina koulunsa arviointiin. Heille olisi siis taattava tilaisuus vastata kysymyksiin, miten he kokevat koulun ja mikä on sen merkitys heidän tulevaisuudelleen. Edellä esitettyihin tutkimustuloksiin viitaten "hyvä koulu" -käsite vastaa laaja-alaista kansainvälistä koulutuksen vaikuttavuuden määrittelyä, joka ottaa huomioon koulutustuloksien lisäksi myös esimerkiksi koulun kulttuuriin ja sen henkeen (ethos) liittyvät alueet. Pelkästään oppilaiden testituloksia, arvosanoja, jatkokoulutukseen tai työelämään pääsyä tarkastelemalla saadaan selville vain osatekijöitä koulutuksen laadusta. Ne eivät kerro esimerkiksi, millaisia elämässä menestymisen valmiuksia nuoret ovat koulutuksessa saaneet, onko nuorten itsetunto vahvistunut vai onko se kokenut vakavia kolhuja kouluaihana. Oppilaiden mukaanottaminen laaja-alaiseen koulun vaikuttavuuden arviointiin on välttämätöntä, mikäli koulun toimintakulttuurista ja sen hengestä aiotaan saada luotettavia tuloksia. Koulujen vaikuttavuuden tutkimuksella on, kuten esimerkiksi Fullan (1991, 182-190) esittää, mahdollisuus auttaa oppilaskeskeisen ajattelutavan leviämistä koulutuksessa ja parantaa koulujen tasoa.

## 7 TUTKIMUSONGELMAT JA -ASETELMA

### 7.1 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen päätehtävänä on selvittää koulukokemusten merkitystä peruskoulun jälkeiseen koulutukseen pääsemisen kannalta. Tutkimukseni perustuu koulutuksen arviointiin siten, että arvioitsijoina ovat koulutuksessa mukana olevat. Haen vastausta sille, miten peruskoulu on onnistunut tehtävässään oppilaiden näkökulmasta ja ottanut huomioon oppilaiden koulutuksessa ja elämäntilanteissa esiin tulleet koulutukselliset ja kasvatukselliset haasteet. Se keskittyy yläasteen päätösvaiheen oppilaiden koulukokemuksiin ja -ratkaisuihin sekä niihin liittyviin riskitekijöihin.

Viime vuosina oppilaiden peruskouluaikaisista koulukokemuksista on saatu tutkimuksellista tietoa (mm. Kannas et al. 1995; Linnakylä & Malin 1997). Useat tutkimukset perustuvat Williamsin ja Battenin (1981) esittelemiin koulun kehitystehtäviin (ks. edellä 2.3.3.). Tässä tutkimuksessani kouluelämän laatua mittaavat indikaattorit on yhdistetty Sackneyn (1989) esittelemään koulun vaikuttavuuden malliin (kuvio 4). Sackneyn mallia on kuitenkin rajattu siten, että koulun johtamiseen liittyvät tekijät on jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Toisaalta tässä tutkimuksessani perinteistä koulutuskokemusten tutkimusta on laajennettu koskemaan myös oppilaan ohjaukokemuksia (oppilaan ohjaus / opinto-ohjaus) sekä kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteydestä. Tutkimukseni kannalta keskeisiä kysymyksiä ovat:

Pääsevätkö myönteisiä koulukokemuksia kokeneet oppilaat muita paremmin toisen asteen koulutukseen?

Ovatko peruskoulunsa aikana koulussa vastoinkäymisiä kokeneet koulutuksesta syrjäytymisvaarassa?

Ovatko koulun sisäiset tekijät tärkeämpiä oppilaiden koulutustulevaisuuden kannalta kuin taustatekijät?

Koska tutkimukseni keskittyy peruskoulun päätösvaiheeseen, se selvittää osaltaan oppilaiden yhteishakukäyttäytymistä, sitä mitkä tekijät selittävät oppilaiden hakeutumista toisen asteen koulutukseen ja mitkä tekijät ennustavat koulutuksen ulkopuolelle jäämistä. Koulun ohjauksellisella roolilla on tässä tarkastelussa keskeinen osa.

Tutkimukseni ongelmat ovat:

**1. Millaisia ovat oppilaiden koulukokemukset yläasteesta peruskoulun päätösvaiheessa?**

**2. Miten koulukokemukset ovat yhteydessä koulutusratkaisuihin?**

2.1. Koulukokemusten yhteys koulutuksen hakemiseen?

2.2. Koulukokemusten yhteys koulutukseen pääsemiseen?

2.3. Mikä on koulukokemusten yhteys koulutuksesta syrjäytymiseen?

**3. Onko taustatekijöillä yhteyttä oppilaiden koulutusratkaisuihin?**

3.1. Mikä on sukupuolen yhteys koulutusratkaisuihin?

3.2. Mikä on sosio-ekonominen taustan yhteys koulutusratkaisuihin?

3.3. Mitkä ovat taustatekijöiden yhteydet koulutuksesta syrjäytymiseen?

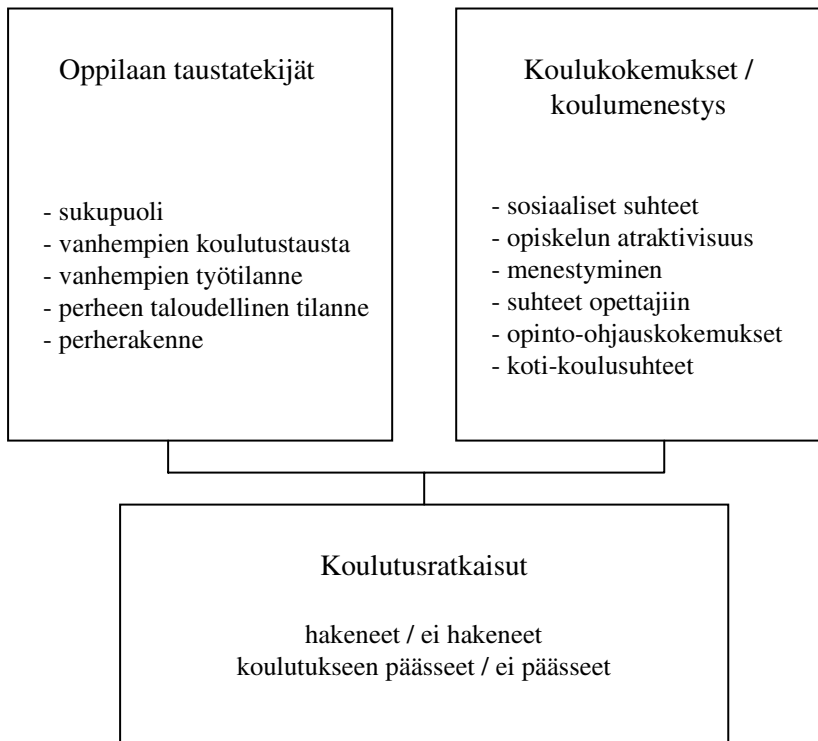
Tutkimusongelmien selvittäminen antaa vastauksia kysymyksiin koulun vaikuttavuudesta oppilasnäkökulmasta sekä siihen, miten koulun ulkopuoliset tekijät ovat yhteydessä oppilaiden koulutusratkaisuihin ja voivat sitä kautta olla yhteydessä myös koulun työn vaikuttavuuteen.

## 7.2 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimusongelmiin vastaamisen kannalta tutkimusasetelma painottuu kahteen osaan. Oppilaiden taustatiedot sekä koulukokemustiedot on kerätty kyselylomakkeilla, joista saatu informaatio muodostaa tutkimuksen perustiedoston. Toisen tutkimuksessa käytetyn tiedoston muodostavat yhteishakurekisteristä saadut oppilaiden yhteishakutiedot (hakeminen/yhteishaussa onnistuminen). Oppilaiden yhteishakutiedot on tutkimuksessa yhdistetty kyselylomakkeista saatuihin tietoihin.

Kaikissa muuttujaryhmissä tarkastelut toteutetaan sukupuolittain, koska aikaisempien koulukokemustutkimusten (esim. Kannas et al. 1995; Linnakylä & Malin 1997) mukaan sukupuolen merkitys koulukokemuksiin on oleellinen.

Tutkimukseni muuttujaryhmät ja niiden välillä tarkastellut selityssuhteet on esitetty pelkistetyksi seuraavassa kuviossa.



Kuvio 8. *Tutkimuksen muuttujaryhmät ja selityssuhteet: koulukokemukset ja koulutusratkaisut.*

## 8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 8.1 TUTKIMUSAINEISTO

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin lomakekyselyn kautta sekä kevään 1995 yhteishakutiedostosta. Peruskoulun 9. luokan oppilaista otettiin tutkimukseen valtakunnallisesti edustava näyte, joka käsitti 2099 oppilasta.

Ennen varsinaista tutkimusta kyselylomake ja sen toimivuus luokkatilanteessa testattiin Espoon Nöykkiön koulun oppilailta. Oppilailta saatujen palautteiden perusteella lomakkeeseen tehtiin pieniä muutoksia, mutta kokonaisuudessaan se toimi testaustilanteessa hyvin.

Tutkimuksessa olivat mukana 20 yläasteen 9. luokan oppilaat. Yläasteista 15 oli suomenkielisiä, viisi ruotsinkielisiä. Mukana tutkimuksessa olivat seuraavat koulut.

Suomenkieliset koulut:

- Evijärven yläaste Evijärveltä
- Hatsalan yläaste Kuopiosta
- Kempeleen yläaste Kempeleestä
- Kivenlahden koulu, Kuitinmäen koulu ja Mankkaan koulu Espoosta
- Kuusiluodon yläaste, Myllytullin yläaste ja Pateniemen yläaste Oulusta
- Myllyharjun yläaste Loviisasta
- Nummelan yläaste Vihdistä
- Outokummun yläaste Outokummusta
- Paraisten seudun yläaste Paraisilta
- Pudasjärven yläaste Pudasjärveltä
- Vuorikadun yläaste Vaasasta.

Ruotsinkieliset koulut:

- Sursik skola Pännäisiltä
- Sökövikens skola Espoosta
- Lovisanejdens högstadium Loviisasta
- Sarlinska högstadieskola Paraisilta
- Borgargatans skola Vaasasta.

Tutkimuksessa mukana olevat oppilaat muodostavat harkinnanvaraisen näytteen, jossa on otettu huomioon maantieteellinen ja kielellinen edustavuus. Alueellisesti koulut jakautuvat kolmeen ryhmään: eteläiseen, välialueen sekä pohjoiseen Suomeen. Kaikilta alueilta on mukana sekä suurehkojen kaupunkien kouluja sekä maaseutuympäristössä toimivia kouluja. Edustavuus on otettu huomioon myös siten, että mukana olevat ruotsinkieliset koulut sijaitsivat eri puolilla ruotsinkielistä rannikkoaluetta. Suomenkielisten oppilaitosten yhdeksäsluokkalaisia oli tutkimuksessa mukana 1599 ja ruotsinkielisiä oppilaita 500.

Lomakekysely toteutettiin huhtikuun loppupuolella, jolloin peruskoulun 9. luokan oppilaat olivat peruskouluopintojensa päätösvaiheissa ja olivat tehneet jatkokoulutusratkaisunsa yhteishaussa. Aineiston keruussa käytettiin apuna opinto-ohjaajien apua. Oppilaat täyttivät kyselylomakkeet oppilaanohjauksen tunnilla. Opinto-ohjaajat jakoivat lomakkeet oppilaille. Oppilaiden vastattua kysymyslomakkeet suljettiin luokassa kirjekuoreen, jonka jälkeen ne toimitettiin suoraan tutkimuksen tekijälle. Tutkimuksen tässä vaiheessa kato oli erittäin pieni, koska kyselyyn vastasivat kaikki ne 9. luokkien oppilaat, jotka olivat koulussa kyselyn suorituspäivänä. Kato selittyy poissaoloilla, jotka jakautuivat tasaisesti eri kouluihin. Kato muodostuu satunnaistekijöistä, joilla ei ole merkitystä tutkimuksen edustavuudelle.

Tutkimukseni toisessa vaiheessa peruskoulun päättävien oppilaiden jatkokoulutukseen hakemista sekä koulutukseen pääsemistä tai sen ulkopuolelle jäämistä tutkittiin yhdistämällä kyselylomakkeiden kautta kootut tiedot sekä kevään 1995 yhteishakutiedosto niiden oppilaiden osalta, jotka olivat tutkimuksessa mukana. 90 prosenttia kyselyyn vastanneista oppilaista voitiin löytää yhteishakutiedostosta. Eri kysymysten kohdalla kadon suuruus vaihtelee jonkin verran, mutta keskimäärin 1900 oppilaalle löydettiin koulutusratkaisujen selittäjä tiedot. On luonnollista, että yhteishakuun osallistumattomat eivät ole mukana tiedostojen yhdistämisessä. Myös ne oppilaat (7 prosenttia vastanneista), jotka eivät ilmoittaneet nimeään kyselylomakkeessa, jäivät tutkimuksessa yhdistetyn tiedoston ulkopuolelle. Suurimmillaan kadon merkitys tuli esiin tutkittaessa vanhempien koulutuksen yhteyttä koulutusratkaisuihin. Jostain syystä vanhempien koulutustason määrittely tuotti oppilaille vaikeuksia. Muihin osioihin verrattuna vanhempien koulutusta koskevaan osaan vastattiin yli 10 prosenttiyksikköä vähemmän. Esimerkiksi vain 1553 oppilaan ilmoitus isänsä koulutustaustasta, mutta 1841 oppilaan ilmoitus isänsä työllisyystilanteesta voitiin yhdistää yhteishakutiedoston kanssa. Vaikuttaa siltä, että osalle 15-vuotiaista vanhempien koulutustausta (ei ammatillista koulutusta, ammattikoulu, opistokoulutus, korkeakoulukoulutus) on epäselvä. Työllisyys (työssä, työttömänä, opiskelemissa) on lähempänä nuorten jokapäiväistä kokemuspiiriä ja siten helpommin vastattavissa.

## 8.2 TUTKIMUKSEN MITTARI

Tutkimuksessa käytetty oppilaslomake perustuu Williamsin ja Battenin (1981) hahmottelemaan "school life" -kyselylomakkeeseen, jota sittemmin on käytetty useissa Australiassa toteutetuissa oppilastutkimuksissa (Ainley, Goldman & Reed 1990; Ainley & Sheret 1992; Ainley & Bourke 1992). Teoreettisena taustana Williamsin ja Battenin rakentamalle lomakkeelle on ollut yleiset elämän laatuun liittyvät mallit ja indikaattorit (Andrews & Withey 1976; Gerson 1976; Burt et al. 1978).

Williams ja Batten ovat luokitelleet tutkimusalueet myönteisiin ja kielteisiin vaikutusalueisiin. Oppilaskäyttöön sovelletut osiot olivat peräisin pääosin Mitchellin ja Spadyn (1978) tutkimuksesta. Mallin eri osat eivät ole riippumattomia toisistaan, vaan ne muodostavat kokonaisuuden, joka hahmottaa oppilaiden kokonaiskokemukset koulunkäynnistä. Tutkimusmallin kokonaistoimivuutta osoittaa se, että



Australiassa pääosin samalla tutkimuslomakkeella on kerätty tietoja aina ala-asteelta lukiotasoiseen koulutukseen asti (Ainley & Goldman & Reed 1990; Ainley & Sheret 1992). Kyselylomake on ollut perustana myös Kansainvälisen lukutaitotutkimuksen (IEA Study of Reading Literacy) toteutuksessa vuonna 1991. Lukutaitotutkimuksen yhteydessä kerättiin myös oppilaiden arvioita kouluelämän laatuun liittyvissä asioissa. (Linnakylä 1993, 39-45). Linnakylän lisäksi lomaketta ovat Suomessa käyttäneet muun muassa Välijärvi ja Tuomi (1995) tutkiessaan lukiota nuorten valintojen ja oppimisen ympäristönä.

Australiassa Victorian osavaltion kouluissa (primary schooling in Victoria) toteutettua 37 väittämän "school life"-lomakemallia (Ainley & Goldman & Reed 1990) olen osittain karsinut ja muokannut suomalaisille oppilaille ymmärrettävämmäksi. Ainleyn, Goldmanin ja Reedin käyttämä kysymyslomake erottelee oppilaiden yleiset hyvän olon tuntemukset (positiiviset vaikutukset), yleiset kielteiset tuntemukset (kielteiset vaikutukset) sekä kouluelämän viiteen eri osa-alueeseen liittyvät erityisvaikutukset: identity, adventure, opportunity, achievement, teachers.

Koska tutkimuksessani selvitetään oppilaiden koulukokemusten lisäksi heidän hakeutumistaan peruskoulun jälkeisiin opintoihin, kysymyslomakkeen väittämöosaan lisättiin opinto-ohjaukseen ja kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät osiot. Lisäksi "mahdollisuudet" ja "saavutukset" yhdistettiin yhdeksi erityisvaikutusalueeksi, koska kysymysten luokittelu näiden osioiden välillä on erittäin tulkinallista. Muodostuneesta kokonaisuudesta käytetään nimeä "koettu menestyminen". Muokattu mittari toteuttaa pienistä muutoksista huolimatta school life -tutkimuksen periaatteita kysymyksenasettelultaan. (liite 1).

Mittari sisältää 30 asenneväittämää, joihin oppilaiden tuli vastata Likert-tyyppisellä asteikolla: 1 = täysin samaa mieltä, 2 = osittain samaa mieltä, 3 = osittain eri mieltä, 4 = täysin samaa mieltä. Viidennen vaihtoehdon (en osaa sanoa/en tiedä) mukaanottamattomuudella haluttiin saada selville oppilaiden koulukokemusten painottuminen joko myönteiselle tai kielteiselle puolelle.

Tutkimuksen teoreettisen mittarin yleiset kouluelämään liittyvät kohdat ovat:

- Yleinen koulumyönteisyys, jota voidaan kutsua myös yleiseksi tyytyväisyydeksi. Se heijastaa suotuista asennetta kokonaisuutena koulua kohtaan. Tyypillinen tällainen kohta on "yläasteella olen tuntenut itseni onnelliseksi".
- Koulukielteisyys, joka erittelee kielteisiä tuntemuksia koulusta. Tyypillinen tällainen kohta on "yläasteella oleminen on usein tympäissyt".

Yleistä koulumyönteisyyttä tai -kielteisyyttä osoittavat muuttujat ilmentävät samalla myös jotain kouluun liittyvää erityisvaikutusalueita. Ne on sijoitettu tämän tutkimuksen mittarissa "opiskelun miellyttävyys ja mielenkiintoisuus" kokonaisuuden yhteyteen. Koulukielteisyyttä mittaavia kysymyksiä konkretisoitiin. Australialaisten tutkijoiden käyttämät "huolestuneisuus", "levottomuus" ja "pettyneisyys" muutettiin muotoon "tympäisy", "lintsaaminen" ja "keskeyttämisajatus". Kysymysten muokkauksella haluttiin saada oppilailta vastauksia koulukielteisyyden painottumiseen.

Mittarissa kuusi kouluun liittyvää erityisvaikutusalueetta ovat:

1. **Sosiaaliset suhteet** ovat yhteydessä vuorovaikutukseen oppimistilanteessa sekä siihen, miten oppilas tulee toimeen toisten oppilaiden kanssa. Esimerkiksi ”yläasteella olen tullut hyvin toimeen muiden oppilaiden kanssa”.

2. **Opiskelun miellyttävyyden ja mielenkiintoisuus** koulutuksessa tarkoittaa oppilaan saamia myönteisiä tai kielteisiä kokemuksia, koulussa viihtymistä tai viihtymättömyyttä. Opiskelu on ollut miellyttävää ja mielenkiintoista, siis ”yläasteella opiskelu on ollut hauskaa”, tai ”yläasteella oleminen on usein tympäisyyttä”.

3. **Koettu menestyminen** ilmaisee oppilaan omia kokemuksia onnistumisestaan ja saavutuksistaan, heijastaa uskoa koulutuksen merkitykseen yksilön tulevaisuudelle. Esimerkkeinä tällaisista lausumista ovat: ”yläasteella olen ollut opinnoissani hyvä” ja ”yläasteella opiskeluni on ollut hyödyllistä tulevaisuuttani varten”.

4. **Suhteet opettajiin** ilmentävät oppilaiden tuntemusta opettajien välisestä vuorovaikutuksesta. Tyypillinen esimerkki on: ”yläasteella opettajani ovat auttaneet minua tekemään parhaani”.

5. **Opinto-ohjaukokemukset** osoittavat oppilaiden tyytyväisyyttä saamaansa ohjaukseen. Esimerkkinä tällaisesta kysymyksestä on: ”yläasteella olen saanut riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta”.

6. **Koti-koulusuhteet** mittaavat oppilaiden käsitystä kodin ja koulun välisestä yhteydenpidosta. ”Kouluni ja kotini ovat pitäneet hyvin yhteyttä keskenään” on esimerkki tästä.

Kuten Ainley, Goldman ja Reed (1990, 8-14) ovat korostaneet, kouluelämän laatuun liittyvän kyselylomakkeen eri osiot eivät ole toisiaan poissulkevia. Oppilaiden eri koulukokemukset liittyvät usein läheisesti toisiinsa, joten niiden erotteleminen mittarin laadinnassa on tulkinnallista.

Kodin ja koulun suhdetta mittaava osio muodostaa tässä tutkimuksessa selvästi oman alueensa, joka poikkeaa australialaisesta mallista. Vaikka opinto-ohjaukseen liittyviä kysymyksiä ei ”school life” -mittareissa ole esiintynytkään, tutkimuksessani esittämäni opinto-ohjaukseen liittyvät osiot eivät poikkeaa alkuperäisen lomakkeen hengestä: opinto-ohjauksikysymysten kautta selvitetään oppilaiden kokemuksia, jotka liittyvät läheisesti opettaja-oppilas suhteisiin.

Käyttämäni mittari koostui seuraavista osista:

1. oppilaiden taustatiedot: nimi, sukupuoli, ikä, perheen rakenne ja sosio-ekonominen asema
2. koulukokemuksia mittaava 30-osainen Likert-asteikollinen kysymysosio
3. oppilaiden koulutuskokemuksiin ja koulutusratkaisuihin liittyvät avoimet kysymykset.

Tutkimusjoukon laajuudesta johtuen avoimien kysymyksien analysoinnista luovuttiin pääosin tämän tutkimuksen yhteydessä. Vain oppilaiden koulutusvalintaratkaisuihin ja mielioppiaineiden määrittelyyn liittyvissä osioissa hyödynnettiin avoimia vaihtoehtoja.

### 8.3 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa tutkittiin oppilaiden koulukokemuksia. Koulukokemusten esittely tehtiin suurimmaksi osaksi kansainvälisiin tutkimuksiin perustuvan mallin mukaisesti. Mittarin rakenne mahdollisti täten tutkimustulosten vertailtavuuden useisiin 1990-luvulla tehtyihin koulukokemustutkimuksiin. Lomakekysely rakentui väittämistä, joilla pyrittiin selvittämään eri koulukokemusten kokemusalueita mahdollisimman monipuolisesti.

Tutkimustulosteni perusteella oppilaiden koulukokemuksia ei ole tarkoituksenmukaista esittää yhtenä kokonaisuutena, vaan sukupuolen mukaisen jaottelun perusteella. Tyttöjen ja poikien koulukokemusten välinen ero tuli esille useimpien tutkimuksessa käytettyjen muuttujien kohdalla.

Oppilaiden vastaukset koulukokemuksistaan on kokonaisuudessaan esitetty riskiintaulukoituina tutkimuksen liiteosassa. (liite 2). Koulukokemusten esittelyssä ryhmittelyperusteena on käytetty teoreettisen mittarin kuutta koulukokemuksiin liittyvää erityisvaikutusaluetta:

1. **Sosiaaliset suhteet:** X8 Koettu yksinäisyys, X11 Suhteet muihin oppilaisiin, X15 Onnellisuus, X18 Hyväksytyksi tuleminen, X21 Turvallisuus, X22 Koulun yhteishenki, X24 Kavereiden olemassaolo, X27 Kiusatuksi tuleminen
2. **Opiskelun miellyttävyyden ja mielenkiintoisuus:** X3 Keskeyttämisajatukset, X4 Opiskelujen mielenkiintoisuus, X6 Koulusta pinnaaminen, X12 Opiskelusihtien kiinnostavuus, X16 Tympäiseminen, X26 Opiskelujen hauskuus
3. **Koettu menestyminen:** X2 Kykyjen mukainen onnistuminen, X9 Koettu opiskelumenestys, X10 Luottamus omiin kykyihin, X23 Opiskelujen hyödyllisyys, X25 Valmiudet jatko-opintoihin
4. **Suhteet opettajiin:** X1 Opettajien reiluus, X7 Oppilaiden mielipiteiden huomioonottaminen, X13 Opettajien auttavaisuus, X17 Opettajilta saatu rohkaisu, X20 Oikeudenmukaisten arvosanojen saavuttaminen
5. **Opinto-ohjauskokemukset:** X5 Jatko-opinnoista saatu tieto, X14 Opinto-ohjaajalta saatu apu uranvalinnassa, X19 Henkilökohtaisen opinto-ohjauksen riittävyys
6. **Koti-koulusuhteet :** X28 Koulun ja kodin välinen yhteydenpito, X29 Kotivaikkeudet yläasteen aikana, X30 Vanhempien kiinnostuneisuus koulunkäynnistä.

Laaja tutkimusaineisto olisi mahdollistanut erilaisten kvantitatiivisten menetelmien käytön. Tutkimuksessa käytetyt menetelmät ovat kuitenkin tarkoituksenmukaisia tutkimuksen teoreettisen mallin kannalta. Osittain menetelmien valinnassa vaikuttivat tutkimustaloudellisetkin syyt, jotka pakottivat pelkistämään aineiston käsittelyä. Tässä koulukokemuksia on tarkasteltu eri muuttujien keskiarvoilla, ristiintaulukoinnilla sekä analysoimalla khii<sup>2</sup>-testillä sukupuolten välisiä eroja teoreettisen mittarin mukaisesti. Koulukokemusten yhteyttä peruskoulun jälkeiseen koulutushakeutumiseen ja koulutukseen pääsemiseen on tarkasteltu summamuuttujien avulla, jotka on saatu faktorioimalla alkuperäiset koulukokemuksia mittaavat muuttujat. Oppilaiden yhteishakua tarkasteltaessa on käytetty luokittelua: hakeneet / ei hakeneet sekä päässeet / ei päässeet. Yksinkertaisen luokittelun perusteena on se, että tutkimuksen tehtävänä oli selvittää peruskoulun vaikuttavuustavoitetta eli sitä, miten oppilaat ovat onnistuneet jatkokoulutukseen hakeutumisessaan.

Koulukokemusmittarin osioiden määrän vuoksi suoritettiin faktorianalyysi sen toteamiseksi, ryhmittyykö muuttujien varianssi kysytyyn kuuteen alueeseen (teoreettinen malli). Faktorianalyysi suoritettiin pääkselimenetelmällä ja faktorien rotatointi varimax-menetelmällä Kaiser-normalisointia käyttäen. (ks. esim. Nunally 1978, 329-330; Sänkiäho 1974, 20-30).

Erilaisia 6 - 8 faktorin ratkaisuja vertailemalla päädyttiin 7 faktorin ratkaisuun, jota ominaisarvot ja scree-kuvio perustelevat (liite 5), ja jossa teorian mukaiset 6 faktoria tulevat selvästi esiin.

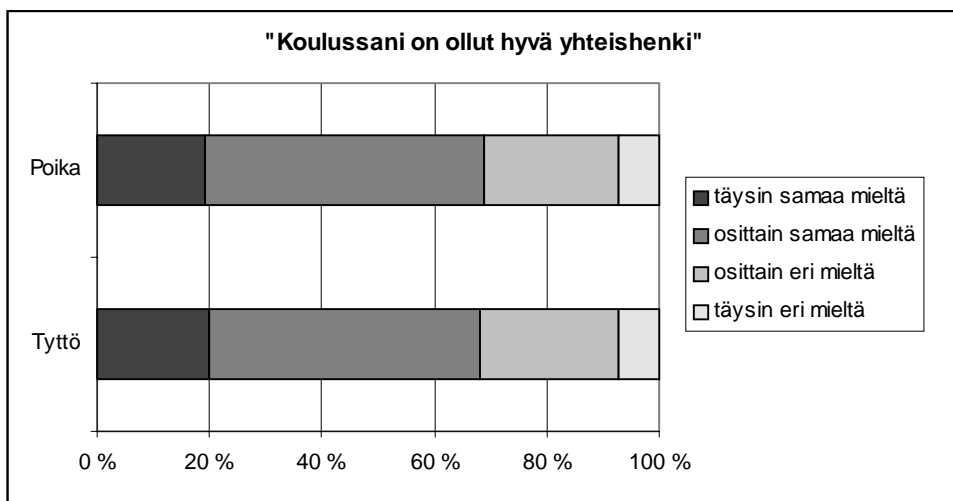
Summamuuttujatiedot on yhdistetty yhteishakutiedostosta saatuihin tietoihin, jotka ilmentävät oppilaan yhteishakuratkaisun onnistumista. Koulutukseen hakeamista ja pääsemistä tutkittiin koulukokemuksiin liittyvien summamuuttujien sekä oppilaiden taustatekijöiden suhteen khii<sup>2</sup>-riippumattomuustestillä. Lopuksi koulutuksen ulkopuolelle jäämisen riskiä analysoitiin logistisella regressioanalyysillä, jossa olivat mukana sekä koulukokemuksiin liittyvät summamuuttujat että taustamuuttujat.

## 9 TUTKIMUSTULOKSET

### 9.1 KOULUKOKEMUKSET

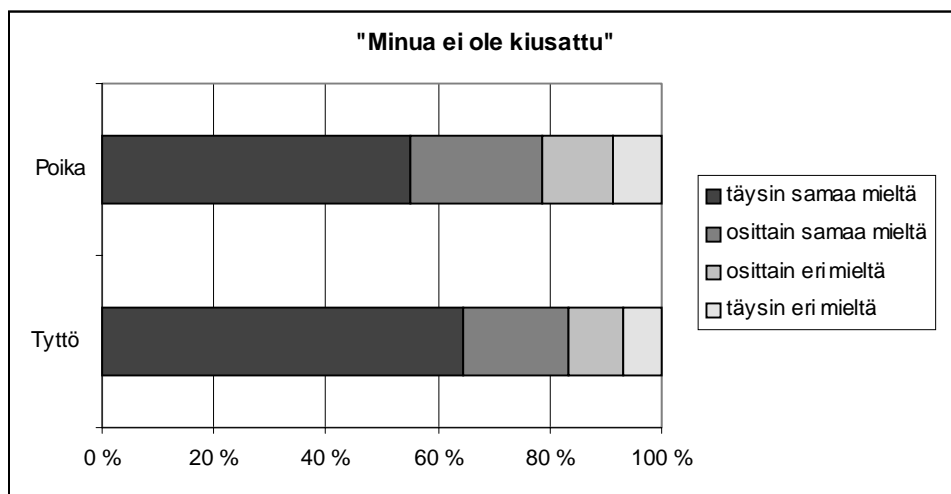
#### 9.1.1 Sosiaaliset suhteet

Oppilaiden sosiaaliset suhteet olivat yleensä hyviä. Ylivoimainen enemmistö 9. luokan oppilaista koki sosiaaliset suhteensa hyväksi, oppilaskaverinsa ja opiskelunsa myönteisesti. Yli 80 prosenttia tytöistä ilmoitti omanneensa erittäin hyviä kavereita yläasteella, pojilla luku on 10 prosenttiyksikköä pienempi. Ainoastaan 7 tyttöä ja 12 poikaa yli 2000 oppilaan tutkimusaineistosta ilmoitti, ettei heillä ollut lainkaan koulussa kavereita. Noin 93 prosenttia oppilaista ilmoitti tullessa hyvin tai erittäin hyvin toimeen muiden oppilaiden kanssa. Vain 7 tyttöä ja 9 poikaa oli täysin eri mieltä väittämään “yläasteella olen tullut hyvin toimeen muiden oppilaiden kanssa” nähden. Myös hyväksytyksi tulemisen kokemus oli yleistä. Vain noin 2 prosenttia oppilaista oli kokenut vakavasti hyväksytyksi tulemisen puutteen (liite 2).



Kuvio 9. *Koulun yhteishenki.*

Vaikka valtaosalla oppilaista sosiaaliset suhteet olivat kunnossa, ei oppilaiden mielestä yhteishenki kouluissa kuitenkaan ollut erityisen hyvä. Kolmannes oppilaista arvioi koulunsa yhteishenkeä kielteisesti ja vain noin 20 prosenttia vastasi olevansa yhteishenkeen varauksettomasti tyytyväinen (kuvio 9).



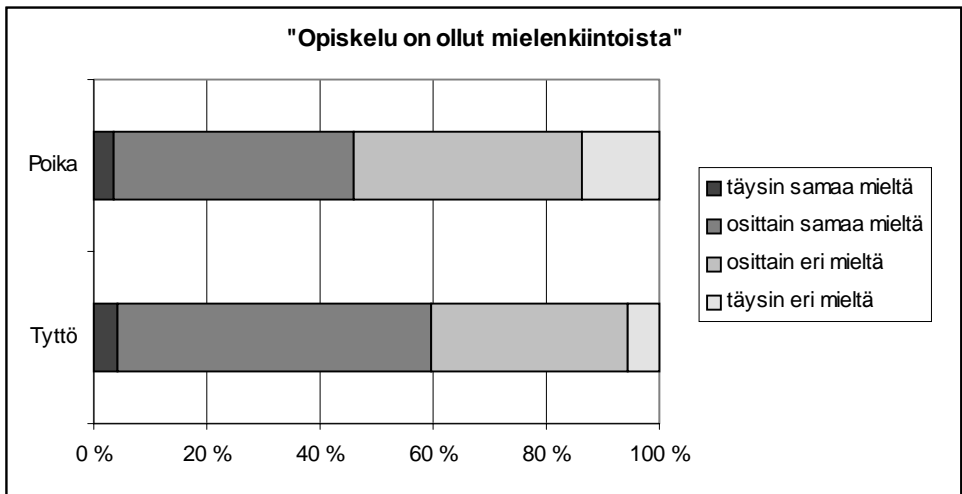
Kuvio 10. *Kiusatuksi tuleminen.*

Kiusatuksi tulemista ilmentävä muuttuja (kuvio 10) kertoo puolestaan tyttöjen ja poikien välisten sosiaalisten suhteiden eroavuutta. Kiusaamisen kohteeksi ei ollut ilmoituksensa mukaan joutunut koskaan 64 prosenttia tytöistä ja 55 prosenttia pojista. Täysin samaa mieltä väitteen ”minua on kiusattu” kanssa oli noin 7 prosenttia tytöistä ja 9 prosenttia pojista. Osittain samaa mieltä väitteen kanssa olevia poikia oli suhteessa vielä enemmän.

Nähtävästi useimpien oppilaiden kohdalla kiusatuksi tuleminen oli ollut satunnaista tai kertaluonteista, koska koulun turvallisuus oli yleensä koettu hyväksi. Vain noin 2 prosenttia pojista ja 1 prosentti tytöistä ei kokenut yläastetta lainkaan turvallisiksi paikaksi. Kaiken kaikkiaan tyttöjen sosiaaliset suhteet olivat koulussa poikia paremmat. Tyttöjä kiusattiin harvemmin ja he kokivat koulun turvallisempaan paikkaan kuin pojat (liite 2).

### 9.1.2 Opiskelun miellyttävyys ja mielenkiintoisuus

Noin 60 prosenttia tytöistä piti yläasteella opiskelua mielenkiintoisena tai melko mielenkiintoisena. Tytöt kokivatkin yläasteen huomattavasti mielenkiintoisemmaksi kuin pojat, joista 46 prosenttia ilmoitti pitävänsä koulua mielenkiintoisena tai melko mielenkiintoisena. Täysin mielenkiinnottomana paikkana yläastetta piti 6 prosenttia tytöistä ja 14 prosenttia pojista (kuvio 11).

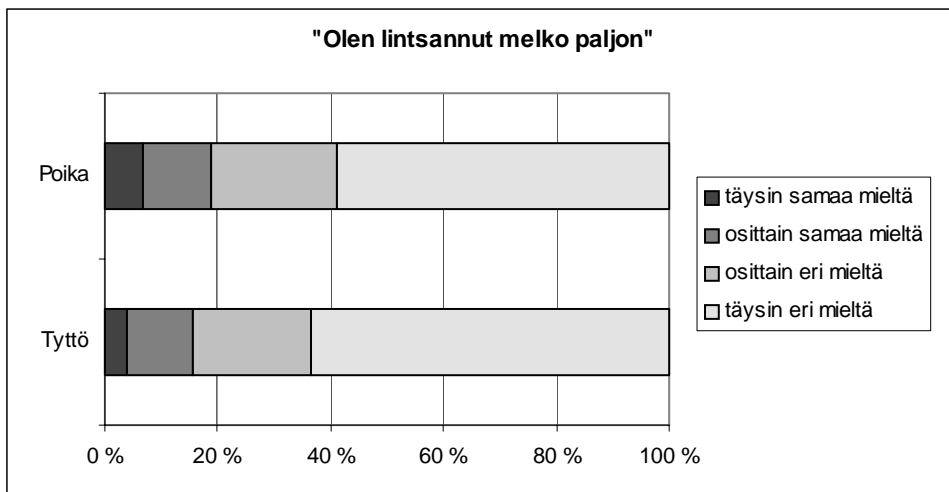


Kuvio 11. *Opiskelijujen mielenkiintoisuus.*

Samankaltainen tyttöjen ja poikien välinen eroavuus tuli esiin myös suhteessa opiskelun hauskuuteen (liite 2). Kun tytöistä yli 50 prosenttia koki opiskelun yläasteella hauskana tai melko hauskana, niin pojista vain 37 prosenttia koki samoin. Ero tuli voimakkaasti esiin niiden oppilaiden kohdalla, joiden mielestä opiskelu ei ole ollut lainkaan hauskaa. Pojista tätä mieltä on noin 24 prosenttia, tytöistä vain noin 11 prosenttia. Sama ero sukupuolten välillä tuli esiin myös onnellisuuden kokemisessa yläasteella: noin 8 prosenttia pojista ilmoitti olleensa erittäin vähän onnellisia kun vastaava prosenttiluku tytöillä oli noin 4. Kokonaisuudessa tytöt ovat kokeneet olonsa koulussa onnellisemmaksi kuin pojat.

Opiskeluihin osoitetusta kritiikistä ja hauskuuden puutteesta huolimatta yli 80 prosenttia sekä tytöistä että pojista piti opiskelujaan hyödyllisenä tai ainakin melko hyödyllisenä tulevaisuuttaan varten. Tässä suhteessa myös pojat suhtautuivat yläasteeseensa suhteellisen myönteisesti. Vain harvat oppilaat pitivät koulua täysin hyödyttömänä itselleen. Pojista noin 4 prosenttia piti yläastetta täysin hyödyttömänä, tytöistä noin 2 prosenttia oli tätä mieltä (liite 2).

Koulutuksen kannalta kaikkein kielteisin asia, koulutuksen keskeytyminen, oli ollut eräiden oppilaiden harkinnassa. Koulutuksesta syrjäytymisriski tuli selvimmän esille muuttujassa "olen miettinyt joskus keskeyttämistä". Yli 2000 oppilaan joukosta 29 tyttöä (2.8 %) ja 56 poikaa (5.4 %) ilmoitti vakavasti harkinneensa keskeyttämistä (liite 2). Oppilaiden koulusta pinnaamisella ei tyttöjen ja poikien välillä ollut aivan yhtä suurta eroa kuin keskeyttämisaikeita ilmoittaneissa. Pojista noin 7 prosenttia ja tytöistä 4 prosenttia ilmoitti olleensa runsaasti luvatta poissa koulusta yläasteen aikana.

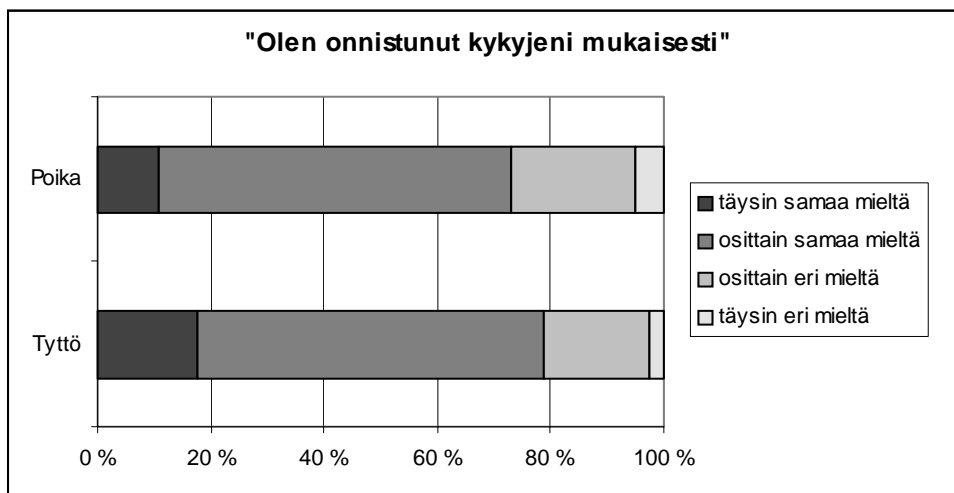


Kuvio 12. Koulusta pinnaaminen.

Vaikka sukupuolten välisessä koulupinnaamisen yleisyydessä on eroa, ei eroa kuitenkaan ole lievemmässä kouluvieraantumisen muodossa, tympääntymisessä. Molemmat sukupuolet ilmaisivat koulunkäyntiin tympääntymistään samanasteisesti. Noin 22 prosenttia sekä tytöistä että pojista oli kokenut kouluaikana usein tympääntymistä. Lainkaan tympääntymistä ei ollut ilmoituksensa mukaan kokenut noin 8 prosenttia tytöistä ja 9 prosenttia pojista (liite 2). Näyttää siltä, että poikien tympäytymisaste kouluun on tyttöjä suurempi. Se ilmenee sekä poissaoloina sekä keskeyttämisajatuksina.

### 9.1.3 Koettu menestyminen

Noin kolme neljäsosaa oppilaista oli omasta mielestään onnistunut koulussa kykijensä mukaisesti (kuvio 13).



Kuvio 13. Kykyjen mukainen onnistuminen.

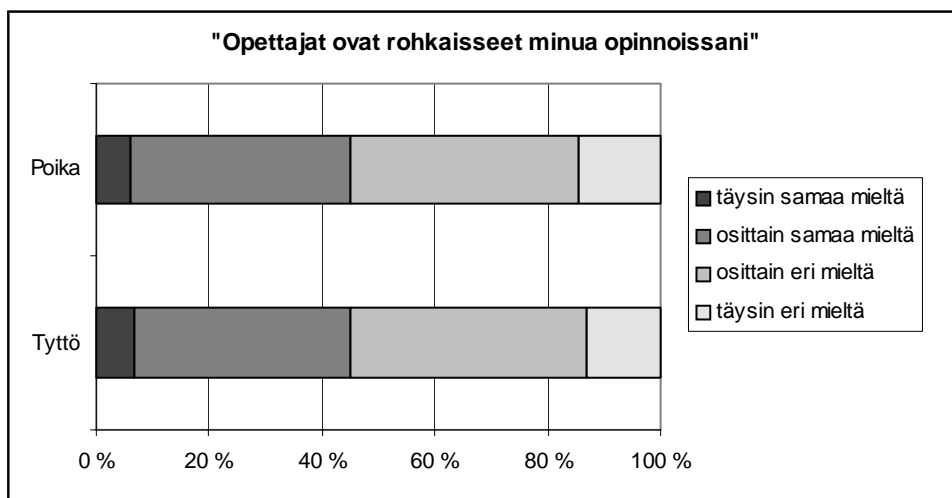


Tytöistä 79 prosenttia oli suoritusasteensa yläasteella tyytyväisiä tai melko tyytyväisiä. Poikien tyytyväisyys omaan suoritusasteensa oli noin 6 prosenttiyksikköä alhaisempi. Pojista noin 27 prosenttia ilmoitti menestyneensä kykyihinsä nähden heikosti tai melko heikosti.

Väittämään “yläasteella olen ollut opinnoissani hyvä” tyttöjen ja poikien itsearvioinnit poikkesivat toisistaan. Väitteen kanssa täysin samaa mieltä oli noin 17 prosenttia tytöistä ja 14 prosenttia pojista. Täysin eri mieltä väitteen kanssa oli noin 6 prosenttia tytöistä ja 7 prosenttia pojista. Yli 80 prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, että he olivat yläasteella saaneet hyvät tai melko hyvät valmiudet jatko-opintojaan varten. Yläasteen merkityksen jatko-opiskelujen kannalta tyrmäsi täysin vain noin 2 prosenttia tytöistä ja 3 prosenttia pojista. Tyttöjen käsitykset yläasteen merkityksestä heidän jatko-opinnoilleen olivat jonkin verran poikien arvioita paremmat (liite 2).

#### 9.1.4 Suhteet opettajiin

Oppilaiden käsitykset opettajista eivät ole kovin myönteiset. Muuttuja “yläasteella opettajani ovat rohkaisseet minua opinnoissani” kertoo erään tärkeän osan oppilaiden käsityksistä heitä opettaneista (kuvio 14).



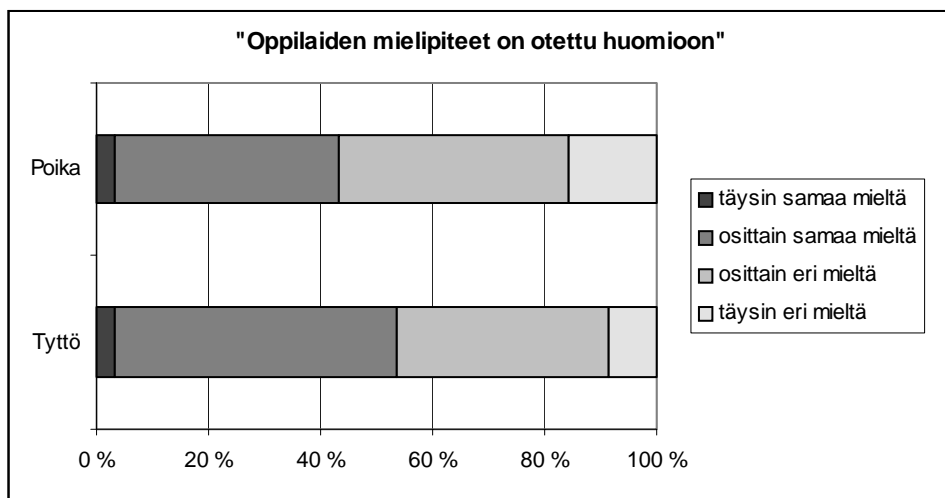
Kuvio 14. Opettajilta saatu rohkaisu.

Vain noin 45 prosenttia oppilaista oli täysin samaa mieltä tai osittain samaa mieltä siitä, että opettajat olisivat rohkaisseet heitä opinnoissaan. Tässä suhteessa tyttöjen ja poikien käsitykset opettajien suhtautumisesta heihin eivät juurikaan poikenneet toisistaan.

Muuten opettajakokemukset olivat voimakkaasti sidoksissa sukupuoleen - poikien opettajakokemukset olivat tyttöjä kielteisemmät.

Lähes kolmannes pojista (33 %) oli täysin tai osittain sitä mieltä, että opettajat eivät ole olleet reiluja heitä kohtaan. Tyttöillä vastaava prosenttiluku oli 20. Täysin reiluksi kohtelunsa yläasteella oli kokenut vain noin 9 prosenttia pojista ja 16 prosenttia tytöistä.

Suurin osa pojista (57 %) ilmoitti, ettei oppilaiden mielipiteitä juurikaan ole otettu huomioon koulussa. Tyttöjen näkemys oli jonkin verran poikien käsitystä myönteisempi. Oppilaiden käsitykset heidän huomioonottamisestaan yläasteella eivät ole kouluja kokonaisuudessakaan mairitteleva, koska vain noin 3 prosenttia kaikista oppilaista oli täysin samaa mieltä väitteen “yläasteella oppilaiden mielipiteet on otettu huomioon” kanssa (kuvio 15).



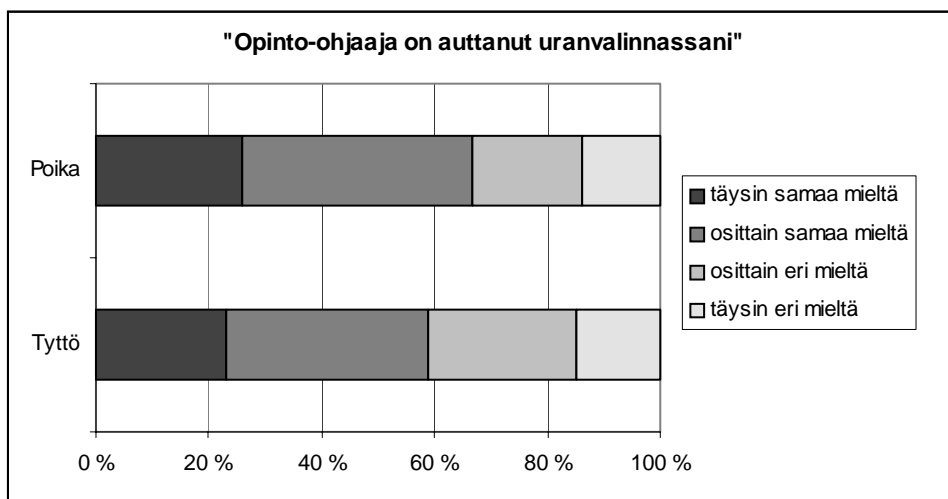
Kuvio 15. Oppilaiden mielipiteiden huomioonottaminen.

Noin 40 prosenttia oppilaista katsoi, etteivät opettajat ole auttaneet heitä tarpeeksi opinnoissaan. Vain noin 10 prosenttia oppilaista oli varauksettomasti sitä mieltä, että opettajat tekivät parhaansa heidän hyväkseen. Tyttöjen ja poikien suhtautumisessa opettajilta saatuun tukeen ei ollut suurta eroa.

Poikien vastauksista ilmeni tyytymättömyys saatuihin arvosanoihin. Yli kolmannes pojista (36 %) oli sitä mieltä tai osittain sitä mieltä, että he eivät olleet saavuttaneet oikeudenmukaisia arvosanoja opinnoissaan. Tyttöistä vastaavan arvioiden oli tehnyt 22 prosenttia. Täysin epäoikeudenmukaiseksi arvosanansa oli kokenut noin 8 prosenttia pojista ja 3 prosenttia tytöistä. (liite 2)

### 9.1.5 Opinto-ohjauskokemukset

Muihin yläasteen koulukokemuksiin, erityisesti opettajakokemuksiin verrattuna oppilaiden opinto-ohjauskokemukset olivat suhteellisen myönteisiä.



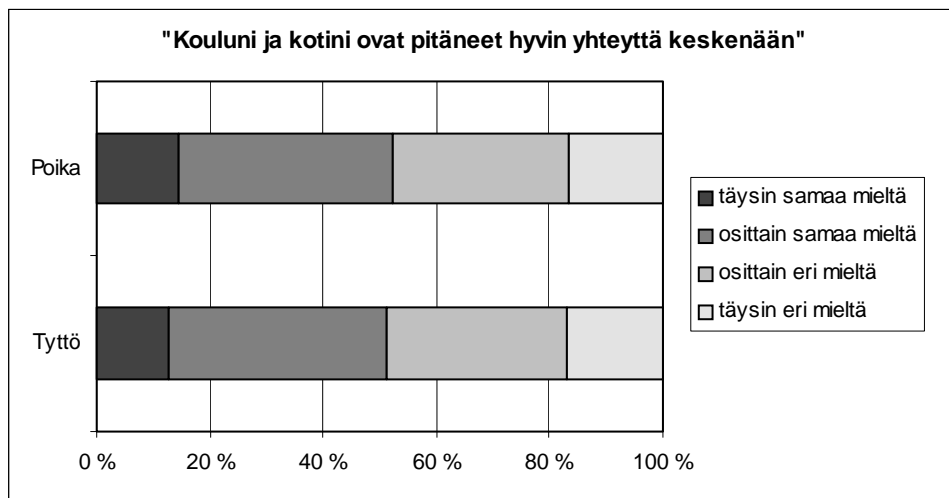
Kuvio 16. *Opinto-ohjaajalta saatu tuki uranvalinnassa.*

Henkilökohtainen opinto-ohjaus, uranvalinnanohjaus sekä opinto-ohjaajan tekemä työ oppilaiden kanssa on koettu melko hyväksi. Noin 70 prosenttia oppilasta oli tyytyväisiä tai melko tyytyväisiä saamaansa henkilökohtaiseen opinto-ohjaukseen. Muuttuja “yläasteella opinto-ohjaaja on auttanut minua uranvalinnassani” (kuvio 16) noudattaa samaa tyytyväisyysastetta, mutta on vastauksiltaan sikäli poikkeava, että pojat olivat kokeneet saaneensa jonkin verran enemmän apua opinto-ohjaajalta kuin tytöt.

Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien suhteen pojat olivat yleensä kokeneet opiskelunsa ja olemisensa koulussa tyttöjä negatiivisemmin. Pojat olivat kokeneet saaneensa vähemmän tukea tai tulleen koulussa epäoikeudenmukaisemmin kohdelluiksi kuin tytöt. Opinto-ohjaus toi myönteisen poikkeuksen poikien hyväksi.

### 9.1.6 Kodin ja koulun välisen yhteyden kokemukset

Kodin ja koulun välinen yhteys ei oppilaiden mielestä toimi kovinkaan hyvin.



Kuvio 17. Kodin ja koulun välinen yhteydenpito.

Vain noin puolet oppilaista oli sitä mieltä tai osittain sitä mieltä, että koulu ja koti ovat pitäneet hyvin yhteyttä keskenään (kuvio 17). Täysin eri mieltä on ollut noin 17 prosenttia. Tyttöjen ja poikien käsityksillä ei tässä yhteydessä näytä olevan eroa.

Yli 80 prosenttia oppilaista ilmoitti heidän vanhempiensa olleen kiinnostuneita tai melko kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään. Vain noin 3 prosenttia tytöistä ja 4 prosenttia pojista ilmoitti, että vanhemmat eivät ole lainkaan kiinnostuneita heidän koulunkäynnistään. Kokonaisuudessaan vastausten perusteella näyttää siltä, tyttöoppilaiden vanhempien kiinnostuneisuus koulukäynnistä näyttää olevan hieman aktiivisempaa kuin poikien vanhempien.

Muuttujalla X29 "minulla on ollut kotona vaikeuksia yläasteen aikana" voi olla yhteyttä kodin ja koulun välisiin suhteisiin. Muuttuja ei kuitenkaan varsinaisesti mittaa koulukokemuksia. Sitä ei voida pitää myöskään kodin ja koulun välistä yhteyttä mittaavana muuttujana. (ks. taulukko 7). Noin neljännes nuorista oli väittämän kanssa täysin samaa mieltä tai osittain samaa mieltä. Tytöistä noin 11 prosenttia ja pojista 10 prosenttia oli täysin samaa mieltä väitteen kanssa. Suurimmalla osalla oppilaista (54 %) ei kuitenkaan näytä olleen kotona merkittäviä vaikeuksia yläasteen aikana. (liite 2). Se, että tytöillä on ollut yläasteen aikana ilmoituksensa mukaan ainakin saman verran kotiongelmia kuin pojilla, on tutkimuksen kokonaisuuden kannalta oleellinen tieto. Poikien tyttöjä selvästi kielteisempiä koulukokemuksia ei voida selittää kotiongelmilla.

### **9.1.7 Muuttujakohtaiset tilastolliset erot tyttöjen ja poikien koulukokemusten välillä**

Seuraavassa on esitetty tyttöjen ja poikien yläasteen koulukokemuksiin liittyvien muuttujakohtaisten vastausten tilastollinen eroavuus kahden riippuvan otoksen t-testiin perustuen. Keskiarvojen perusteella tulevat ilmi samat koulukokemuspainotukset, jotka on jo edellä esitetty. On kuitenkin syytä huomata taulukosta muutamia oleellisia kohtia, jotka korostavat oppilaiden vastausjakautumien painotusta. Esimerkiksi keskiarvotaulukosta ilmenee, mikä oppilaille on koulussa tärkeintä. Korkeimman keskiarvon on saanut muuttuja ”minulla on hyviä kavereita”. Negatiivisimmat keskiarvot saavat saaneet muuttujat: ”oppilaiden mielipiteet on otettu huomioon”, ”opiskelu on ollut hauskaa”, ”opettajani ovat rohkaisseet minua opinnoissani”.

<b>Koulukokemukset</b>	<b>Tytöt ka.</b>	<b>Pojat ka.</b>	<b>p-arvo</b>
Opettajat ovat olleet reiluja minua kohtaan.	2.06	2.30	***
Olen onnistunut kykyjeni mukaisesti.	2.06	2.21	***
Olen miettinyt joskus yläasteen keskeyttämistä.	3.73	3.60	***
Opiskelu on ollut mielenkiintoista.	2.42	2.64	***
Olen saanut hyvin tietoa jatko-opinnoista.	1.84	1.81	-
Olen lintsannut melko paljon.	3.44	3.33	**
Oppilaiden mielipiteen on otettu huomioon.	2.51	2.69	***
Olen tuntenut itseni yksinäiseksi.	3.32	3.39	*
Olen ollut opinnoissani hyvä.	2.16	2.29	***
Tiedän, että menestyn jos yritän.	1.49	1.56	*
Olen tullut hyvin toimeen muiden oppilaiden kanssa.	1.55	1.59	-
Olen voinut opiskella minua kiinnostavia asioita.	2.22	2.23	-
Opettajani ovat auttaneet minua tekemään parhaani.	2.37	2.38	-
Opinto-ohjaaja on auttanut uranvalinnassani.	2.33	2.21	**
Olen tuntenut itseni onnelliseksi.	2.10	2.28	***
Oleminen on usein tympäissyttä.	2.22	2.25	-
Opettajani ovat rohkaisseet minua opinnoissani.	2.61	2.63	-
Muut oppilaat ovat hyväksyneet minut sellaisena kuin olen.	1.71	1.68	-
Olen saanut riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta.	2.01	2.06	-
Olen saavuttanut opikeudenmukaiset arvosanat opinnoissani.	1.99	2.28	***
Olen tuntenut oloni turvalliseksi.	1.64	1.67	-
Koulussani on ollut hyvä yhteishenki.	2.19	2.19	-
Opiskeluni on ollut hyödyllistä tulevaisuuttani varten.	1.82	1.88	*
Minulla on hyviä kavereita.	1.23	1.34	***
Olen saanut hyvät valmiudet jatko-opintoihin.	1.85	1.98	***
Opiskelu on ollut hauskaa.	2.58	2.82	***
Minua ei ole kiusattu.	1.59	1.72	***
Kouluni ja kotini ovat pitäneet hyvin yhteyttä keskenään.	2.53	2.50	-
Minulla on ollut kotona vaikeuksia	3.12	3.21	*
Vanhempani ovat olleet kiinnostuneita koulunkäynnistäni.	2.81	2.93	***

Taulukko 5. *Koulukokemusten tilastolliset erot sukupuolten välillä.*

*Väittämien vastausvaihtoehdot:*

*1 = täysin samaa mieltä, 2 = samaa mieltä,*

*3 = eri mieltä, 4 = täysin eri mieltä;*

*p-arvot:*

*\*\*\* = tilastollisesti erittäin merkitsevä (0.001),*

*\*\* = tilastollisesti merkitsevä (0.05),*

*\* = tilastollisesti melkein merkitsevä (0.1).*

Poikien koulukokemukset ovat tyttöjen koulukokemuksia kielteisempiä. Sukupuolten välisiä koulukokemusten eroja tilastollisesti erittäin merkitsevästi selittäviä muuttujia ovat: opettajien reiluus, kykyjen mukainen onnistuminen, oppilaiden mielipiteiden huomioonottaminen, koettu onnellisuus, oikeudenmukaisten arvosanojen saaminen, hyvät kaverit, opiskelujen hauskuus sekä kiusatuksi tuleminen. Ainoastaan opinto-ohjaajalta saadun avun uranvalinnassa pojat ovat kokeneet parempana kuin tytöt - ero on tilastollisesti merkitsevä. Muiden muuttujien suhteen poikien koulukokemukset ovat olleet tyttöjä kielteisempiä.

Poikien tyttöjä kielteisemmät koulukokemukset tulevat esiin erityisesti opettajakokemuksissa sekä koulussa koetuissa, opiskeluun liittyvissä miellyttävyys tai epämiellyttävyysskokemuksissa. Pojilla on tyttöjä enemmän ongelmia sosiaalisissa suhteissaan. Pojat joutuvat koulussa tyttöjä useammin kiusaamisen kohteiksi eikä heillä ole yhtä usein hyviä kavereita kuin tytöillä. Yleiskuva poikien koulukokemuksista yläasteella on oleellisesti tyttöjen koulukokemuksia synkempi.

Oppilaiden vastausten perusteella yläaste oppilaiden opiskelupaikkana on yleisilmeeltään harmaa. Sen ilmettä kirkastavat kuitenkin hyvät kaverit. Oppilaiden ja opettajien välisiin suhteisiin liittyy runsaasti ongelmia; oppilaiden luottamus opettajien kykyyn ja haluun työskennellä heidän hyväkseen on sangen vähäinen. Oppilasnäkökulma opinto-ohjauksesta on jonkin verran koulun yleisilmettä myönteisempi.

## **9.2 ERI OPPIAINEIDEN MIELUISUUS**

Peruskoulun yläasteen toteutus on perustunut oppiainejaotteiseen tuntijakoon, mikä on vaikuttanut oleellisesti koulutuksen toteutukseen. Useimmiten yläasteiden oppilailla on lukuvuoden aikana kymmenkunta opettajaa ja oppiaineita lähes yhtä paljon. Opetuksen toteutusta voidaan pitää pirstaleisena. Tämän takia oppilaiden käsitykset eri oppiaineiden mielisuudesta ovat tärkeitä.

Oppiaine	Tytöt % (N=993)	Pojat % (N=968)
Liikunta	14.3	34.6
Tekninen/tekstiilityö	14.0	20.6
Kotitalous	16.6	3.6
Kuvaamataito	12.3	5.0
Biologia	8.9	3.3
Musiikki	5.8	5.8
Historia	4.4	6.0
Englanti	8.2	2.0
Matematiikka	4.6	5.3
Tietotekniikka	1.1	6.0
Äidinkieli	2.6	0.5
Muut oppiaineet	7.2	7.3

$\chi^2=350.2$ ,  $df=22$ ,  $p<0.001$ .

Taulukko 6. *Oppilaiden mielioppiaine yläasteella (N=1961).*

Oppilaiden mieliaineet yläasteella keskittyvät oppiaineisiin, joissa on runsaasti fyysistä tekemistä. Pojista 55 prosenttia pitää mieluisempana oppiaineena joko liikuntaa tai teknistä työtä. Tyttöillä vastaava prosenttiosuus koostuu neljästä oppiaineesta: kotitaloudesta, liikunnasta, tekstiilityöstä ja kuvaamataidosta. Huomattavaa on valinnaisen tietotekniikan suosion eroavuus tyttöjen (1.1 %) ja poikien (6.0 %) välillä. Mieliooppiaineluettelo herättää monia kysymyksiä tiettyjen oppiaineiden suosiosta ja toisten epäsuosiosta. Miten esimerkiksi voi olla mahdollista, että vain 1.5 prosenttia oppilaista pitää äidinkieltä mieliaineenaan (pojista ainoastaan 0.5 prosenttia)? Samaa tasoa on fysiikan ja kemian suosio (sisältyy luokkaan ”muut oppiaineet”). Lukuaineista suosituimpia ovat biologia ja historia; molempien mieluisuusprosentti on yli 10.

Mieliooppiaineiden perusteella voi esittää kysymyksen, onko esimerkiksi äidinkielen, fysiikan ja kemian opetusunnitelmien sisällöissä vai oppituntien toteutuksessa jotain vialla. Vaikka tämä tutkimus ei anna suoraa vastausta kysymykseen, viittaavat oppilaiden vastauksissaan antamat kommentit voimakkaasti opetuksen toteutukseen.



### 9.3 KOULUKOKEMUKSIA ILMAISEVIEN SUMMAMUUTTUIJEN MUODOSTUMINEN JA SJOITTUMINEN TUTKIMUKSEN MALLIIN

Faktorianalyysillä pääakselimenetelmää varimax-rotatiota käyttäen (liitteet 5 ja 6) saatiin seitsemän faktoria teoreettisen mallin kuuden vaikuttavuuden osa-alueen sijasta (tutkimuksen teoreettiset muuttujaryhmät on esitetty edellä luvussa 8.3.). Faktorit vastasivat pääosin teoreettista mallia: sosiaaliset suhteet, opiskelun miellyttävyys ja mielenkiintoisuus, koettu menestyminen, suhteet opettajiin, opinto-ohjauskokemukset ja koti-koulusuhteet muodostivat omat teorian mukaiset faktorinsa. Kun teoreettisissa mallissa kielteiset koulukokemukset oli yhdistetty opiskelujen miellyttävyuden ja mielenkiintoisuuden yhteyteen, niin faktorianalyysissä negatiiviset ”tympääntyminen”, ”lintsaaminen” ja ”keskeyttämisajatukset” muodostivat oman faktorinsa. Muodostunut faktori nimettiin koulunkäynnin riskitekijöitä kuvaavaksi faktoriksi.

Lisäksi pieniä poikkeuksia teoreettisesta mallista ilmeni joissakin kohdin. Muuttuja 12 (olen voinut opiskella minua kiinnostavia asioita) latautui merkitsevästi sekä viihtyvyys (.38) että suhteet opettajiin (.34) -faktoreilla. Muuttuja 15 (olen tuntenut itseni onnelliseksi) latautui merkitsevästi sekä sosiaalisten suhteiden faktoreilla (.39) että opiskelun miellyttävyys (.40) -faktoreilla, muuttuja 16 (oleminen on usein tympäissyt) sekä opiskelun miellyttävyys (-.30) että koulunkäynnin riskitekijät (-.34) -faktoreilla, muuttuja 20 (olen saavuttanut oikeudenmukaiset arvostamat) sekä menestymisen (.37) että suhteet opettajiin (.43) -faktoreilla, muuttuja 25 (olen saanut hyvät valmiudet jatko-opintoihin) sekä menestyminen (.45) että opinto-ohjaus (.36) -faktoreilla. Muuttuja 29 (minulla on ollut kotona vaikeuksia yläasteen aikana) latautui merkitsevästi koulunkäynnin riskitekijöiden faktorilla (-.33). Muuttujaa ei kuitenkaan otettu mukaan muodostuneisiin summamuuttujiin, koska se ei ilmaissut koulukokemuksia.

Seuraavassa taulukossa on esitetty faktorianalyysin kautta saatu muuttujien ryhmittäminen seitsemäksi summamuuttujaksi.

Osiot	Teoreettinen luokittelu	Vahvimmin latautuneet muuttajat						
		1	2	3	4	5	6	7
Yläasteella								
8 Olen tuntenut itseni yksinäiseksi	S	-.39						
11 Olen tullut hyvin toimeen muiden oppilaiden kanssa	S	.66						
18 Muut oppilaat ovat hyväksyneet minut sellaisena kuin olen	S	.71						
21 Olen tuntenut oloni turvalliseksi	S	.51						
22 Koulussani on ollut hyvä yhteishenki	S	.47						
24 Minulla on ollut hyviä kavereita	S	.55						
27 Minua ei ole kiusattu	S	.48						
1 Opettajani ovat olleet reiluja minua kohtaan	O	.61						
7 Oppilaiden mielipiteet on otettu huomioon	O	.45						
13 Opettajani ovat auttaneet minua tekemään parhaani	O	.62						
17 Opettajani ovat rohkaisseet minua opinnoissani	O	.47						
20 Olen saavuttanut oikeudenmukaiset arvosanat opinnoissani	O	.43						
2 Olen onnistunut kykyjeni mukaisesti	M		.65					
9 Olen ollut opinnoissani hyvä	M		.73					
10 Tiedän menestyväni, jos yritän	M		.39					
23 Opiskeluni on ollut hyödyllistä tulevaisuuttani varten	M		.36					
25 Olen saanut hyvät valmiudet jatko-opintoihin	M		.45					
4 Opiskelu on ollut mielenkiintoista	V				.57			
12 Olen voinut opiskella minua kiinnostavia asioita	V				.38			
15 Olen tuntenut itseni onnelliseksi	V				.40			
26 Opiskeluni on ollut hauskaa	V				.64			
5 Olen saanut hyvin tietoa jatko-opinnoista	OPO					.61		
14 Opinto-ohjaaja on auttanut uranvalinnassani	OPO					.63		
19 Olen saanut riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta	OPO					.61		
3 Olen miettinyt joskus yläasteen keskeyttämistä	R						-.40	
6 Olen lintsannut melko paljon	R						-.55	
16 Oleminen on usein tympäissyt	R						-.34	
28 Kouluni ja kotini ovat pitäneet hyvin yhteyttä keskenään	K							.39
30 Vanhempani ovat olleet kiinnostuneita koulunkäynnistäni	K							.59

Taulukko 7. *Kouluelämän laadun mittarin osioiden sisältö sekä teoreettinen ja empiirinen rakenne. Muuttujaryhmät ovat: S=sosiaaliset suhteet (F1), O= suhteet opettajiin (F2), M=koettu menestyminen (F3), V=opiskelun miellyttävyys ja mielenkiintoisuus (viihtyvyys)(F4), OPO=opinto-ohjauskokemukset (F5), R=koulunkäynnin riskitekijät (F6), K=koti-koulusuhteet (F7). (liite 6).*

Summamuuttuja	Osioiden määrä	Alfa-kerroin
F1 Sosiaaliset suhteet	7	0.74
F2 Suhteet opettajiin	5	0.74
F3 Koettu menestyminen	5	0.75
F4 Opiskelun miellyttävyys ja mielenkiintoisuus (viihtyvyys)	4	0.74
F5 Opinto-ohjauskokemukset	3	0.67
F6 Koulunkäynnin riskitekijät	3	0.50
F7 Koti-koulusuhteet	2	0.46

Taulukko 8. *Koulukokemusten summamuuttujat, osioiden määrät ja alfa-kertoimet.*

Alfa-kertoimien perusteella summamuuttujien F1 - F5 reliabiliteettitasoa voidaan pitää hyvänä. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 95-103; Nummenmaa et al. 1997, 188-194). Koulunkäynnin riskitekijöiden muuttujat korreloivat keskenään, mikä alentaa alfa-kerrointa. Koti-koulusuhteissa puolestaan osioiden pieni määrä (2) heijastuu alfa-kertoimen pienuuteen.

Kokonaisuutena faktorointi onnistui hyvin ja muodosti luontevasti koulun vaikuttavuutta oppilasnäkökulmasta tarkastelevan mallin (kuvio 18). Muodostuneiden seitsemän faktorin avulla voitiin analysoida koulukokemusten summamuuttujien yhteyttä koulutukseen hakemiseen ja pääsemiseen.



Kuvio 18. *Koulun vaikuttavuus oppilasnäkökulmasta.*

Kehitetyllä mallilla on selvä rakenteellinen yhteys aikaisemmin esitettyyn Sackneyn vaikuttavuuden malliin (kuvio 4, luku 2.3.3.). Suurin ero on koulun johtamiseen liittyvien faktoreiden puuttuminen tästä tutkimuksesta. Eroa selittää se, että Sackneyn toteuttamassa tutkimusprojektissa koulujen vaikuttavuuden arviointiin osallistuivat oppilaiden lisäksi myös opettajat ja oppilaiden vanhemmat sekä koulun läheisimmät sidosryhmät (Sackney 1989; Sackney & Dibski 1994). Tässä tutkimuksessa rajoitetaan vain oppilasnäkökulmasta tehtävään arviointiin.

## **9.4 KOULUTUKSEEN HAKEMINEN**

### **9.4.1 Ratkaisujen etsintä**

Koulutuskokemusten yhteyttä jatkokoulutukseen hakemiseen ja pääsemiseen tarkasteltaessa käytettiin faktoroinnin kautta saatuja summamuuttujia. Oppilaiden taustatekijöiden mahdollisia yhteyksiä jatkokoulutukseen hakeutumiseen sekä yhteishaussa onnistumiseen on tarkasteltu omana kokonaisuutenaan. Myös oppilaiden peruskouluarvosanojen sekä jatkokoulutukseen pääsemisen välistä yhteyttä on tarkasteltu yhdistämällä kyselylomakkeen antamat tiedot sekä yhteishakutiedoston informaatio.

Tutkimuslomakkeista kerättyjen tietojen yhdistäminen yhteishakutiedoston antamiin tietoihin onnistui 1905 oppilaan kohdalla (N = 2099). Näin ollen yhdistettyjen tiedostojen käytössä kadoksi muodostui vähän alle 10 prosenttia. Kadon syynä oli se, etteivät kaikki oppilaat ilmoittaneet kyselylomakkeessa nimeään tai vastasivat niin puutteellisesti, että lomaketietoja ei voitu yhdistää yhteishakutiedoston antamaan informaatioon. Myös eri muuttujien välillä oppilaiden antamat vastausmäärät vaihtelevat jonkin verran. Yleensä kyselylomakkeesta käytettyjen tietojen osalta yhteishakutiedostoon yhdistettyjen muuttujien kattavuus oppilasjoukosta oli yli 80 prosenttia. Heikoin kysymysosio oli vanhempien koulutustaso, jonka määrittely oli tuottanut erityisesti pojille vaikeuksia.

Koulutukseen hakemiseen sekä pääsemiseen yhteydessä olevia koulukokemustekijöitä etsittiin summamuuttujien kautta  $\chi^2$ -testillä. Logistista regressioanalyysiä käytettiin koulutuksen ulkopuolelle jäämisen riskin selvittämiseen. Analyysiin otettiin mukaan myös oppilaiden sosio-ekonominen tausta koulukokemusten ja taustatekijöiden välisten mahdollisten yhdystekijöiden selvittämiseksi. Tarkoituksena oli selvittää onko koulutuksesta syrjäytymisriskin ensisijaiset tekijät löydettävissä kotoa vai koulusta.

Tutkimusaineiston tytoista (N = 1059) 97.6 prosenttia haki ja 2.4 prosenttia jätti hakematta yhteishaussa. Pojista vastaavasta aineistosta (N = 1040) 98.2 prosenttia haki ja 1.8 prosenttia jätti hakematta. Yhteishaun hakuprosentti on vuosittain pysynyt lähes samana. Noin 96 prosenttia peruskoulun päättävistä oppilaista on hakenut. (Yhteishakutilasto 1995; 1997). Tutkimusaineistossa mukana olleet oppilaat hakivat siis koko ikäluokkaan nähden hieman aktiivisemmin koulutuspaikkaa. Kokemusteni perusteella oppilailla, jotka jättävät hakukortin täyttämättä, on tavallisesti joku yhteishaun ulkopuolinen suunnitelma peruskoulun jälkeisen tulevai-

suutensa varalle. Tavallisimpia vaihtoehtoja ovat kansanopisto, työharjoittelu ja oppisopimuskoulutus. Eräillä nuorilla lisäopetusvaihtoehto, niin sanottu kymppi-luokka on eräillä paikkakunnilla realistinen vaihtoehto, jonka takia yhteishakuun osallistumista siirretään vuodella.

Muodostettujen summamuuttujien yhteyttä peruskoulun jälkeiseen koulutukseen hakemiseen ja pääsemiseen tutkittiin erikseen molemmilla sukupuolilla.

Tutkimuksessa muodostuneita summamuuttujia oli seitsemän:

1. oppilaiden sosiaaliset suhteet
2. oppilaiden suhteet opettajiin
3. oppilaiden kokema menestyminen
4. opiskelun miellyttävyys ja mielenkiintoisuus (viihtyvyys)
5. oppilaiden opinto-ohjauskokemukset
6. koulunkäynnin riskitekijät
7. kodin ja koulun väliset suhteet.

Seuraavassa on esitetty summamuuttujien yhteydet peruskoulun jälkeiseen koulutukseen hakemiseen. Taulukoinnissa on käytetty tasamääräistä luokittelua, jossa summamuuttuja-arvot on jaettu kolmeen luokkaan koulukokemusten laadun perusteella. Jako on toteutettu siten, että jokaisessa luokassa on suunnilleen yhtä paljon tapauksia. Tällä perusteella on päädytty khii<sup>2</sup>-testin käyttöön. Tulokset ilmaisevat eri koulukokemusluokkien yhteyttä koulutukseen hakemattomuuteen.

#### 9.4.2 Sosiaalisten suhteiden merkitys

sosiaaliset suhteet	tytöt		pojat				yhteensä					
	hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet					
		%		%		%		%				
1.0 - 1.4	299	98.0	6	2.0	275	98.6	4	1.4	574	98.3	10	1.7
1.41 - 1.84	322	97.0	10	3.0	313	98.4	5	1.6	635	97.7	15	2.3
1.85 - 4.0	330	97.9	7	2.1	326	97.6	8	2.4	656	97.8	15	2.2
yhteensä	951	97.6	23	2.4	914	98.2	17	1.8	1865	97.9	40	2.1

Taulukko 9. *Sosiaalisten suhteiden yhteys jatkokoulutukseen hakemattomuudelle (N=1905).*

Oppilaiden ilmoittamilla koulussa vallitsevilla sosiaalisilla suhteilla ei näytä olevan yhteyttä peruskoulun jälkeiseen koulutukseen hakemiseen tilastollisen tarkastelun perusteella (tytöt: khii<sup>2</sup> = 0.9, p = 0.6; pojat: khii<sup>2</sup> = 0.9, p = 0.6; taulukko 9). Sekä hyviä että huonoja sosiaalisia suhteita omanneista noin 2 prosenttia on jättänyt hakematta. Sukupuolten väliset erot eivät ole suuria.

### 9.4.3 Opettajasuhteiden merkitys

suhteet opettajiin	tytöt				pojat				yhteensä			
	hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet	
		%		%		%		%		%		%
1 - 2	334	98.5	5	1.5	262	98.5	4	1.5	596	98.5	9	1.5
2.1 - 2.59	290	97.0	9	3.0	278	97.2	8	2.8	568	97.1	17	2.9
2.6 - 4	327	97.3	9	2.7	372	98.7	5	1.3	699	98.0	14	2.0
yhteensä	951	97.6	23	2.4	912	98.2	17	1.8	1863	97.9	40	2.1

Taulukko 10. *Oppilaiden opettajasuhteiden yhteys koulutukseen hakemattomuuteen (N=1903).*

Vaikka poikien käsitykset opettajistaan ovat tyttöjä kielteisempiä, sillä ei näytä olevan yhteyttä koulutukseen hakemiseen. Tyttöjen hakeutuminen peruskoulun jälkeiseen koulutukseen on hyvin samankaltaista opettajakokemuksista riippumatta. Myöskään poikien opettajakokemukset eivät ole yhteydessä jatkokoulutukseen hakemiseen (tytöt:  $\text{khi}^2 = 1.8$ ,  $p = 0.4$ ; pojat:  $\text{khi}^2 = 2.2$ ,  $p = 0.3$ ; taulukko 10). Hakemattomien tyttöjen ja poikien suurin ryhmä sijoittuu ”keskimääräisten opettajakokemusten” ryhmään.

### 9.4.4 Koetun opiskelumenestymisen merkitys

koettu opiskelumenestys	tytöt				pojat				yhteensä			
	hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet	
		%		%		%		%		%		%
1 - 1.7	302	98.1	6	1.9	220	100	0	0.0	522	98.9	6	1.1
1.71 - 2.0	372	98.2	7	1.8	374	98.7	5	1.3	746	98.4	12	1.6
2.01 - 4	277	96.5	10	3.5	320	96.4	12	3.6	597	96.4	22	3.6
yhteensä	951	97.6	23	2.4	914	98.2	17	1.8	1865	97.9	40	2.1

Taulukko 11. *Koetun opiskelumenestymisen yhteys koulutukseen hakemattomuuteen (N=1905).*

Tyttöjen itsearvioimalla opiskelumenestyksellä ei ole tilastollista yhteyttä koulutukseen hakemiseen ( $\text{khi}^2 = 2.2$ ,  $p = 0.3$ ; taulukko 11). Tosin heikoimmaksi menestyksensä arvioineet tytöt hakivat muita vähemmän. Sen sijaan poikien käsitykset koulumenestyksestään ovat tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä hakemiseen ( $\text{khi}^2 = 10.6$ ,  $p = 0.005$ ). Heikoimmaksi koulumenestyksensä arvioineet jättäytyivät varmimmin yhteishaun ulkopuolelle, kun taas opiskelumenestyksensä hyväksi kokeneista pojista kaikki hakivat yhteishaussa. Huomattavaa tässä yhteydessä on se, että hyväksi opiskelumenestyksensä kokeneiden tyttöjen osuus oli selvästi poikia suurempi.

## 9.4.5 Opiskeluviihtyvyyden merkitys

opiskelun miellyttävyys ja mielen- kiintoisuus	tytöt				pojat				yhteensä			
	hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet	
		%		%		%		%		%		%
1 - 1.8	291	98.0	6	2.0	214	100	0	0.0	505	98.8	6	1.2
1.9 - 2.49	403	97.3	11	2.7	353	97.8	8	2.2	756	97.5	19	2.5
2.5 - 4.00	257	97.7	6	2.3	345	97.5	9	2.5	602	97.6	15	2.4
yhteensä	951	97.6	23	2.4	912	98.2	17	1.8	1863	97.9	40	2.1

Taulukko 12. *Opiskelun miellyttävyys ja mielenkiintoisuuden (viihtyvyyden) yhteys koulutukseen hakemattomuuteen (N=1903).*

Oppilaiden kokema opiskelujen miellyttävyys ja mielenkiintoisuus suhteessa koulutukseen hakemiseen on tytöillä ja pojilla erilainen. Tytöillä miellyttävyys ja motivoituneisuuden kokemukset eivät ole yhteydessä hakemiseen ( $\chi^2 = 0.3$ ,  $p = 0.9$ ; taulukko 12). Sen sijaan myönteisesti ja motivoituneesti koulutukseen suhtautuneista pojista kaikki hakivat, kun taas muiden poikien koulutukseen hakemattomuus oli 2-3 prosentin tasolla. Opiskelujen miellyttävyys ja mielenkiintoisuus on tilastollisesti merkitsevä yhteys poikien yhteishakukäyttämiseen ( $\chi^2 = 5.3$ ,  $p = 0.07$ ).

## 9.4.6 Opinto-ohjauskokemusten merkitys

opinto- ohjaus- kokemukset	tytöt				pojat				yhteensä			
	hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet	
		%		%		%		%		%		%
1 - 1.7	401	97.1	12	2.9	375	97.9	8	2.1	776	97.5	20	2.5
1.71 - 2.49	313	97.5	8	2.5	334	98.0	7	2.0	647	97.7	15	2.3
2.5 - 4	237	98.7	3	1.3	205	99.0	2	1.0	442	98.9	5	1.1
yhteensä	951	97.6	23	2.4	914	98.2	17	1.8	1865	97.9	40	2.1

Taulukko 13. *Opinto-ohjauskokemusten yhteys koulutukseen hakemattomuuteen (N=1905.).*

Oppilaiden kokemalla opinto-ohjauksella ei vaikuta olevan voimakasta yhteyttä oppilaiden peruskoulun päättövaiheessa jatkokoulutukseen hakemiseen tai hakematta jättämiseen. Opinto-ohjauskokemukset jakautuvat melko tasaisesti suhteessa koulutukseen hakemiseen. Tyttöjen ja poikien ohjauskokemukset ovat myös hyvin samankaltaisia. Vaikka tilastollinen merkitsevyys ei toteudukaan (tytöt:  $\chi^2 = 1.8$ ,  $p = 0.4$ ; pojat:  $\chi^2 = 1.1$ ,  $p = 0.6$ ; taulukko 13), on huomattavaa ja mielenkiintoista, että hyviä ohjauskokemuksia saaneet ovat jättäneet yhteishaussa jonkin verran muita oppilaita useammin hakematta.

### 9.4.7 Riskitekijöiden merkitys

koulun- käynnin riskitekijät	tytöt		pojat				yhteensä					
	hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet					
		%		%		%		%				
1 - 2.7	222	95.7	10	14.3	270	96.1	11	3.9	492	95.9	21	4.1
2.8 - 3.49	469	98.3	8	1.7	399	99.2	3	0.8	868	98.7	11	1.3
3.5 - 4	260	98.1	5	1.9	245	98.8	3	1.2	505	98.4	8	1.6
yhteensä	951	97.6	23	2.4	914	98.2	17	1.8	1865	97.9	40	2.1

Taulukko 14. *Koulunkäynnin riskitekijöiden yhteys koulutukseen hakemattomuuteen (N=1905).*

Peruskoulun riskitekijöihin, siis koulusta vieraantumiseen kuuluvat oppilaan ilmoittamat tympääntymiskokemukset, "lintsaamiset" sekä keskeyttämisajatukset. Näillä tekijöillä näyttää olevan yhteyttä koulutukseen hakemiseen. Tyttöjen ja poikien välillä ei tässä suhteessa ole suurta eroa (tytöt:  $\chi^2 = 5.1$ ,  $p = 0.08$ ; pojat:  $\chi^2 = 10.0$ ,  $p = 0.007$ ; taulukko 14). Koulusta vieraantumisoireita yläasteen aikana poteneiden tyttöjen jääminen yhteishaun ulkopuolelle on suurempi kuin muilla tytöillä. Ero on tilastollisesti merkitsevä. Pojilla yhteishaussa hakematta jättäminen on tyttöjä yleisempää. Vieraantumisoireista kärsineet eroavat muista pojista hakukäyttäytymiseltään. Hakemattomien joukossa vähiten koulutuksen tavoitteellisuutta kouluaikaanaan kokeneet ovat yliedustettuina.



### 9.4.8 Kodin ja koulun välisten suhteiden merkitys

koti-koulu- suhteet	tytöt				pojat				yhteensä			
	hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet	
		%		%		%		%		%		%
1 - 1.5	297	98.0	6	2.0	249	97.3	7	2.7	546	97.7	13	2.3
1.6 - 2.59	459	97.9	10	2.1	463	98.7	6	1.3	922	98.3	16	1.7
2.6 - 4	193	96.5	7	3.5	199	98.0	4	2.0	392	97.3	11	2.7
yhteensä	949	97.6	23	2.4	911	98.2	17	1.8	1860	97.9	40	2.1

Taulukko 15. *Koti-koulusuhteiden yhteys koulutukseen hakemattomuuteen (N=1900).*

Koti-koulusuhteilla ei näytä olevan yhteyttä koulutukseen hakemiseen (tytöt:  $\text{khi}^2 = 1.4$ ,  $p = 0.5$ ; pojat:  $\text{khi}^2 = 2.0$ ,  $p = 0.4$ ; taulukko 15). Tilastollisessa tarkastelussa kokemusryhmien väliset erot eivät ole merkitseviä.

### 9.4.9 Hakemattomuuden selittäjät

Tämän tutkimuksen kannalta yhteishaussa ei-hakeneiden pieni osuus luo tulkinanvaraisuutta tutkimustuloksiin. Tutkimusjoukon laajuudesta johtuen parinkin prosenttiyksikön määrä antaa kuitenkin oikeutuksen tarkastella hakemattomien ryhmää muuttujittain, vaikkakin tulosten yleistettävyyteen pitää suhtautua varauksella.

Pääsääntöisesti peruskoulun jälkeiseen yhteishaussa hakemattomuuteen ei näytä olevan voimakkaasti selittäviä muuttujia. Kuitenkin poikien koulukokemuksilla on enemmän yhteyttä hakemiseen kuin tyttöjen kokemuksilla. Poikien opiskelujen miellyttävyyden ja mielenkiintoisuuden kokemukset, koettu opiskelumenestys sekä kouluvieraantumista ilmoittavat tekijät näytävät heijastuvan jonkin verran poikien yhteishaussa hakemiseen/hakematta jättämiseen. Huomionarvoista tuloksissa on se, että kaikkein epämiellyttävimmäksi koulun kokeneet jättävät varmimmin hakematta.

Opinto-ohjauskokemukset poikkeavat muista kouluun liittyvistä kokemuksista. Hakematta jättäneet olivat kokeneet ohjauksen myönteisempänä kuin hakeneet. Asian voi tulkita siten, että useat hakeneista eivät ole tarvinneet ohjauspalveluja, koska heidän hakuratkaisunsa peruskoulun päättyessä on ollut varma. Sen sijaan ratkaisussaan epävarmat ovat hyvin todennäköisesti käyttäneet opinto-ohjaajan palveluja melko runsaasti. Myös opinto-ohjaajalle yhteishaussa hakemattomat tai epävarmat hakijat ovat asettaneet haasteita.

Tulokset osoittavat, että Suomen ohjausjärjestelmä toimii erinomaisesti ja että myös peruskoulussa heikoimmin menestyneet ovat hyvin yhteishaussaahaussa mukana. Yhteishaku antaa peruskouluissa heikoimmin menestyneille järjestelmällisen mahdollisuuden selviytyä toisen asteen opintoihin. Tätä ilmentäneekin, että yhteishaussa hakematta jättäneet ovat kokeneet ohjauspalvelujen saannin hieman parempana kuin hakeneet. Näiden oppilaiden mielestä opinto-ohjaajat ovat myös onnistuneet työssään opettajia paremmin.

## 9.5 KOULUTUKSEEN PÄÄSEMINEEN

### 9.5.1 Ratkaisujen löytyminen

Peruskoulun jälkeiseen koulutukseen pääsemistä tutkittiin niiden oppilaiden osalta, joiden tiedot oli yhdistettävissä kysymyslomakkeiden ja yhteishakutiedoston osalta.

Oppilaat, jotka eivät laittaneet kyselylomakkeeseen nimeään tai jotka eivät hakenneet yhteishaussa jäivät käsittelyn ulkopuolelle. Yhteishakutiedoston perusteella tässä tutkimuksessa mukana olevien tyttöjen onnistumisprosentti jatkokoulutukseen pääsemisessä oli noin prosenttiyksikköä parempi kuin pojilla. Yhteishaussa hakenneista työistä noin 93 prosenttia sai jatko-opiskelupaikan, pojista noin 92 prosenttia. Luvut ovat lähellä valtakunnallista keskiarvoa, koska vuosittain keskimäärin hieman yli 90 prosenttia saa opiskelupaikan yhteishaussa (luvussa ei ole mukana ns. jatkovalinta).

Tutkimuksessa selvitettiin muodostettujen summamuuttujien yhteyttä peruskoulun jälkeiseen koulutukseen pääsemiseen samalla tavoin kuin edellä on tarkasteltu koulukokemusten ja hakemisen välistä suhdetta.

Koulutukseen pääsemisen yhteyttä on tarkasteltu samassa järjestyksessä kuin koulutukseen hakemiseen liittyvää yhteyttä:

1. oppilaiden sosiaaliset suhteet
2. oppilaiden suhteet opettajiin
3. oppilaiden kokema menestyminen
4. opiskelun miellyttävyyden ja mielenkiintoisuus (viihtyvyyden)
5. oppilaiden opinto-ohjauskokemukset
6. koulunkäynnin riskitekijät
7. kodin ja koulun väliset suhteet.

### 9.5.2 Sosiaalisten suhteiden merkitys

sosiaaliset suhteet	tytöt		pojat		yhteensä							
	päässeet	ei päässeet	päässeet	ei päässeet	päässeet	ei päässeet						
	%	%	%	%	%	%						
1 - 1.4	282	92.5	23	7.5	251	90.0	28	10.0	533	91.3	51	8.7
1.41 - 1.84	302	91.0	30	9.0	285	89.6	33	10.4	587	90.3	63	9.7
1.85 - 4	299	88.7	38	11.3	298	89.2	36	10.8	597	89.0	74	11.0
yhteensä	883	90.7	91	9.3	834	89.6	97	10.4	1717	90.1	188	9.9

Taulukko16. *Sosiaalisten suhteiden yhteys koulutukseen pääsemättömyyteen (N=1905).*

Tyttöjen sosiaalisten suhteiden laadulla ei näytä olevan suurta merkitystä jatko-koulutuspaikan saamisen kannalta (taulukko 16). Tytöt, joilla oli keskimääräistä parempia sosiaalisia suhteita, onnistuivat yhteishaussa hiukan muita paremmin (tytöt:  $\chi^2 = 1.9$ ,  $p = 0.4$ ; pojat:  $\chi^2 = 0.1$ ,  $p = 0.9$ ). Poikien sosiaalisten suhteiden merkitys koulutuspaikan saamisen kannalta on tyttöjäkin vähäisempi, joten kokonaisuutena oppilaiden sosiaalisten suhteiden toimivuus ei ratkaise koulutuspaikkojen saamista.

### 9.5.3 Opettajasuhteiden merkitys

suhteet opettajiin	tytöt				pojat				yhteensä			
	päässet		ei päässet		päässet		ei päässet		päässet		ei päässet	
		%		%		%		%		%		%
1 - 2	317	93.5	22	6.5	248	93.2	18	6.8	565	93.4	40	6.6
2.1 - 2.5	275	92.0	24	8.0	252	88.1	34	11.9	527	90.1	58	9.9
2.6 - 4	296	87.3	43	12.7	332	88.1	45	11.9	628	87.7	88	12.3
yhteensä	888	90.9	89	9.1	832	89.6	97	10.4	1720	90.2	186	9.8

Taulukko 17. *Oppilaiden opettajasuhteiden yhteys koulutukseen pääsemättömyyteen (N=1906).*

Oppilaiden käsitykset opettajistaan näyttävät olevan yhteydessä yhteishaussa onnistumiseen. Myönteisesti yläasteella opettajiinsa suhtautuneiden ja hyviä opettajakokemuksia saaneiden oppilaiden koulutuspaikka peruskoulun jälkeen on varmempi kuin opetukseen ja opettajiin kriittisesti suhtautuneiden. Tilastollisesti tarkasteltuna tyttöjen kielteisillä opettajakokemuksilla on suurempi yhteys yhteishaussa eräonnistumiseen kuin poikien kokemuksilla (tytöt:  $\chi^2 = 8.7$ ,  $p = 0.01$ ; pojat:  $\chi^2 = 5.4$ ,  $p = 0.07$ ; taulukko 17). Tyttöjen opettajakokemukset ovat keskimäärin poikia selvästi paremmat, mutta kielteisiä kokemuksia omanneiden tyttöjen koulutuksesta syrjäytymisriski peruskoulun päätösvaiheessa on poikiakin suurempi.

### 9.5.4 Koetun opiskelumenestymisen merkitys

koettu opiskelu- menestys	tytöt				pojat				yhteensä			
	päässet		ei päässet		päässet		ei päässet		päässet		ei päässet	
		%		%		%		%		%		%
1 - 1.7	296	96.1	12	3.9	212	96.4	8	3.6	508	96.2	20	3.8
1.8 - 2	345	91.0	34	9.0	351	92.6	28	7.4	696	91.8	62	8.2
2.1 - 4	244	85.0	43	15.0	271	81.6	61	18.4	515	83.2	104	16.8
yhteensä	885	90.9	89	9.1	834	89.6	97	10.4	1719	90.2	186	9.8

Taulukko 18. *Koetun opiskelumenestymisen yhteys koulutukseen pääsemättömyyteen (N=1905).*

Peruskoulun yläasteen opintomenestyksellä, saaduilla arvosanoilla on luonnollisesti merkitystä jatkokoulutuspaikan saamiseen, koska toisen asteen valinnat perustuvat pääosin peruskoulun arvosanoihin. Myös oppilaiden omat menestysarviointit ovat yhteydessä koulutukseen pääsemiseen. Oppilaat jotka ovat kokeneet menestystä yläasteella ja uskovat menestyvänsä tulevissa opinnoissaan saavat muita varmemmin koulutuspaikan. Menestysarvioinnin ja peruskoulun jälkeiseen koulutukseen pääsemisen yhteys on sekä tytöillä että pojilla tilastollisesti erittäin merkitsevä (tytöt:  $\chi^2 = 2.2$ ,  $p = 0.001$ ; pojat:  $\chi^2 = 37.1$ ,  $p = 0.001$ ; taulukko 18). Luokituksen perusteella huonoa opintomenestystä kokeneista ja tulevaisuuden opintomenestykseensä heikosti uskovien nuorten riski jäädä yhteishaussa ilman koulutuspaikkaa on noin nelinkertainen hyvää menestystä kokeneisiin nähden.

### 9.5.5 Opiskeluviihtyvyyden merkitys

opiskelun miellyttävyys ja mielenkiin- toisuus	tytöt		pojat				yhteensä					
	päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet	
		%		%		%		%		%		%
1 - 1.8	279	93.9	18	6.1	198	92.5	16	7.5	477	93.3	34	6.7
1.9 - 2.4	378	91.3	36	8.7	326	90.3	35	9.7	704	90.8	71	9.2
2.5 - 4	228	86.7	35	13.3	308	87.0	46	13.0	536	86.9	81	13.1
yhteensä	885	90.9	89	9.1	832	89.6	97	10.4	1717	90.2	186	9.8

Taulukko19. *Opiskelun miellyttävyiden ja mielenkiintoisuuden (viihtyvyyden) yhteys koulutukseen pääsemättömyyteen (N=1903).*

Tyttöjen miellyttävyiden ja mielenkiintoisuuden kokemukset ovat yläasteella selvästi poikia myönteisemmät (luku 9.1.2.). Tyttöjen viihtyvyyden kokemukset yläasteella ovat selvemmin yhteydessä jatkokoulutukseen pääsyyn kuin pojilla (tytöt:  $\chi^2 = 9.0$ ,  $p = 0.01$ ; pojat:  $\chi^2 = 4.7$ ,  $p = 0.1$ ; taulukko 19). Hyviä kokemuksia ja huonoja kokemuksia saaneiden tyttöjen jatkokoulutukseen pääsemisessä on havaittavissa selvää eroavuutta; ero on tilastollisesti merkitsevä. Poikien kokemuksilla on yhteyttä heidän jatkokoulutukseen selviämiseensä, vaikka tilastollinen merkitsevyys ei toteudukaan. Huomattavaa on niiden poikien suuri määrä, jotka ovat kokeneet koulutuksensa epämiellyttäväksi ja mielenkiinnottomaksi. Opiskelunsa miellyttäväksi ja mielenkiintoiseksi kokeneet oppilaat pääsevät paljon todennäköisemmin peruskoulun jälkeiseen koulutukseen kuin kielteisiä kokemuksia saaneet. Kokonaisuudessaan negatiivisia koulukokemuksia saaneiden oppilaiden riski jäädä koulutuksen ulkopuolelle on noin kaksinkertainen verrattuna koulunsa miellyttäväksi ja mielenkiintoiseksi kokeneisiin.

### 9.5.6 Opinto-ohjauskokemusten merkitys

opinto- ohjaus- kokemukset	tytöt		pojat				yhteensä					
	päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet	
		%		%		%		%		%		%
1 - 1.7	369	89.3	44	10.7	333	86.9	50	13.1	702	88.2	94	11.8
1.71 - 2.4	295	91.9	26	8.1	311	91.2	30	8.8	606	91.5	56	8.5
2.5 - 4	221	92.1	19	7.9	190	91.8	17	8.2	411	91.9	36	8.1
yhteensä	885	90.9	89	9.1	834	89.6	97	10.4	1719	90.2	186	9.8

Taulukko 20. *Opinto-ohjauskokemusten yhteys koulutukseen pääsemättömyyteen (N=1905).*

Tyttöjen kokemalla opinto-ohjauksella ei näytä olevan olennaista merkitystä peruskoulun jälkeisen koulutuspaikan saamisen kannalta. Ohjauksen hyvänä kokeneet tai huonona kokeneet tytöt selviävät yhteishaussa suunnilleen yhtä hyvin ( $\chi^2 = 2.0$ ,  $p = 0.4$ ; taulukko 20). Sen sijaan poikien ohjauskokemusten ja valitussitulemisen välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys: opinto-ohjauksen hyvänä kokeneet pojat jäivät muita useammin ilman koulutuspaikkaa ( $\chi^2 = 4.9$ ,  $p = 0.09$ ). Tulos voi vaikuttaa hämmästyttävältä, mutta sitä selittää yleinen tendenssi, jonka mukaan koulutuksessa hyvin selvinneet eivät kokeneet opinto-ohjausta niin myönteisenä kuin heikommin menestyneet.

### 9.5.7 Riskitekijöiden merkitys

koulun- käynnin riskitekijät	tytöt		pojat				yhteensä					
	päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet	
		%		%		%		%		%		%
1 - 2.7	193	83.2	39	16.8	234	83.3	47	16.7	427	83.2	86	16.8
2.8 - 3.4	446	93.5	31	6.5	366	91.0	36	9.0	812	92.4	67	7.6
3.41 - 4	246	92.8	19	7.2	234	94.4	14	5.6	480	93.6	33	6.4
yhteensä	885	90.9	89	9.1	834	89.6	97	10.4	1719	90.2	186	9.8

Taulukko 21. *Koulunkäynnin riskitekijöiden yhteys koulutukseen pääsemättömyyteen (N=1905).*

Peruskoulun yläasteen aikaiset, oppilaiden itsensä ilmoittamat kouluongelmat, runsaat poissaolot, keskeyttämisajatuksot ovat yhteydessä oppilaiden peruskoulun jälkeiseen opiskelutulevaisuuteen. Koulusta vieraantumisoireista eniten kärsineet ovat vaarassa jäädä ilman koulutuspaikkaa peruskoulun jälkeen. Vieraantumisoireita kokeneet tytöt näyttävät olevan syrjäytymisvaarassa ( $\chi^2 = 21.7$ ,  $p = 0.001$ ; taulukko 21). Tyttöjen ja poikien välistä luokitusta tarkastelemalla kuitenkin näh-

dään, että poikien yleinen syrjäytymisriski peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta on samankaltainen ( $\chi^2 = 19.0$ ,  $p = 0.001$ ). Tytöillä kuitenkin “lintsaaminen” ja keskeyttämisajatukset yhdistyvät poikkeuksellisen voimakkaasti koulutuksen ulkopuolelle jäämisen riskiin yhteishaussa.

### 9.5.8 Kodin ja koulun välisten suhteiden merkitys

koti-koulu- suhteet	tytöt				pojat				yhteensä			
	päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet	
		%		%		%		%		%		%
1 - 1.5	281	92.7	22	7.3	230	89.8	26	10.2	511	91.4	48	8.6
1.6 - 2.5	429	91.5	40	8.5	418	89.1	51	10.9	847	90.3	91	9.7
2.6 - 4	174	87.0	26	13.0	184	90.6	19	9.4	358	88.8	45	11.2
yhteensä	884	90.9	88	9.1	832	89.7	96	10.3	1716	90.3	184	9.7

Taulukko 22. *Koti-koulusuhteiden yhteys koulutukseen pääsemättömyyteen (N=1900).*

Koti-koulusuhteella ei näytä olevan kovin olennaista yhteyttä peruskoulun jälkeiseen koulutukseen pääsemiseen. Sukupuolittain tarkasteltuna luokituksen perusteella hyvät koti-koulusuhteet ilmoittaneiden tyttöjen mahdollisuus päästä jatkokoulutukseen on muutaman prosenttiyksikön suurempi kuin huonoista koti-kouluyhteyksistä ilmoituksensa mukaan kärsineillä ( $\chi^2 = 5.1$ ,  $p = 0.08$ ; taulukko 22). Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä. Poikien jatkokoulutukseen pääseminen ei ole yhteydessä kodin ja koulun välisiin suhteisiin ( $\chi^2 = 0.4$ ,  $p = 0.8$ ).

### 9.5.9 Peruskoulun päästötodistuksen merkitys

On itsestään selvää, että yläasteen arvosanoilla on suora yhteys jatkokoulutukseen pääsemiseen, koska suurin osa toisen asteen oppilaitoksista ottaa peruskoulupohjaiset oppilaansa yhteishaun arvosanatietojen perusteella. Yhteishaussa peruskoulun päästötodistuksen arvosanat määräävät pääosin pistemäärän, joka ratkaisee jatkokoulutukseen pääsemisen. Niin sanottujen lukuaineiden painoarvo on sekä lukioon että myös useimpiin ammatillisiin oppilaitoksiin pääsemisessä olennainen (ks. esim. Koulutusopas peruskoulun jälkeiseen koulutukseen 1999). Esimerkiksi pelkästään liikunnassa kiitettävästi menestymisellä ei peruskoulun jälkeiseen koulutukseen selviä; tarvitaan muiden arvosanojen painoarvoa. Tästä itsensänselvytyksestä huolimatta tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää eri oppiaineiden merkitystä jatkokoulutukseen pääsemisen kannalta. Arvosanat poimittiin yhteishakutiedostosta.

Sekä tyttöjen että poikien arvosanat - kaikkien aineiden keskiarvo, matematiikka, äidinkieli, A-kieli, tekstiilityö/tekninen työ sekä liikunta - olivat t-testin perusteella kaikki tilastollisesti erittäin merkitseviä yhteydeltään jatkokoulutukseen pääsemiseen tai sen ulkopuolelle jäämiseen (taulukko 23). Tutkituista arvosanoista hyvä matematiikan arvosana ennustaa kaikkein voimakkaimmin koulutukseen pääsemistä. Kaikista pienin ennustearvo jatkokoulutukseen pääsemisen kannalta on tekstiilityöllä/ teknisellä työllä, vaikka onkin syytä korostaa, että ero koulutukseen päässeiden ja koulutuksen ulkopuolella jääneiden kesken on tämänkin muuttujan suhteen tilastollisesti erittäin merkitsevä. Seuraavassa taulukossa on verrtalttu eräiden aineiden keskiarvoja sukupuolittain niiden tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden osalta, joiden yhteishakutiedot oli käytettävissä.

Oppiaine	Tytöt		Pojat	
	Pääsi	Ei päässyt	Pääsi	Ei päässyt
Kaikki aineet	8.37	7.17	7.71	6.66
Matematiikka	7.81	6.03	7.45	5.92
Äidinkieli	8.41	7.18	7.43	6.27
A-kieli	8.15	6.62	7.38	6.41
Käsityö/tekn. työ	8.54	7.82	8.36	7.67
Liikunta	8.46	7.71	8.29	7.41

Taulukko 23. *Peruskoulun arvosanojen yhteys yhteisvalinnassa onnistumiseen.*

On luonnollista, että yhteishaussa koulutuspaikan saaneiden arvosanat ovat selvästi parempia kuin ilman koulutuspaikkaa jääneiden. Teoriaineissa ero on huomattavasti suurempi kuin muissa aineissa, esimerkiksi käsitöissä/teknisessä työssä ja liikunnassa.

Tyttöjen ja poikien väliset arvosanaerot ovat kaikissa oppiaineissa selvät, mutta erityisen suuret erot ovat kielten arvosanoissa. Äidinkielessä sekä jatkokoulutukseen päässeiden ryhmässä että yhteishaussa epäonnistuneiden ryhmässä tyttöjen ja poikien keskiarvoero on noin yhden arvosanan suuruinen. On selvää, että poikien tyttöjä selvästi heikommat kielten arvosanat heijastuvat heidän jatkokoulutusmahdollisuuksiinsa.

### **9.5.10 Koulukokemusten yhteys pääsemättömyyteen**

Koulukokemusten ja koulutusratkaisujen suhdetta selvitetessä näyttää siltä, että selvimmin peruskoulun jälkeiseen koulutukseen pääsemistä tai pääsemättömyyttä selittää sukupuoli ja itsearvioitu koulumenestys. Pojat kokevat koulunsa yleisesti tyttöjä kielteisempänä paikkana ja saavat tyttöjä selvästi huonompia arvosanoja. Poikien koulukokemukset heijastuvat siten jatkokoulutusratkaisuihin. Kaikkein kielteisimpiä kokemuksia saaneet ja koulunsa mielenkiinnostomaksi kokeneet pojat ovat suurin peruskoulun jälkeisen koulutuksen ulkopuolelle jäävä ryhmä. He ovat kokeneet opiskelumenestyksensä heikoksi, suhteensa opettajiin kielteiseksi, koulutukseen tympääntyminen, koulusta pinnaaminen ja keskeyttämisajatusten esiintyminen on ollut yleistä.

Tyttöjenkin kielteisillä koulukokemuksilla on yhteyttä jatkokoulutuksen ulkopuolelle jäämiseen. Tyttöjen riskiryhmä on poikia pienempi, mutta sen todennäköisyys jäädä yhteishaussa ilman koulutuspaikkaa on poikia suurempi. Heikosti koettu opiskelun mielekkyys ja miellyttävyys, vaisu käsitys omasta opiskelumenestyksestä, huonot käsitykset opettajista sekä vieraantumiskokemus ennakoivat tyttöjen epäonnistumista yhteishaussa. Tyttöjen koti-koulusuhteella näyttää olevan myös jonkin verran merkitystä jatkokoulutukseen pääsemisen kannalta.

Kokonaisuutena kielteisimpiä koulukokemuksia kokeneet oppilaat jäävät muita todennäköisemmin ilman peruskoulun jälkeistä jatkokoulutuspaikkaa. Opinto-ohjauksen rooli on kielteisiä koulukokemuksia kokeneiden sekä huonosti koulussa menestyneiden oppilaiden kannalta tärkeä. Tutkimustulosten mukaan opinto-ohjaukseen kaikkein myönteisimmin kokeneet kuuluvat riskiryhmään, joista osa on jäänyt yhteishaussa ilman jatkokoulutuspaikkaa. Peruskoulussa hyvin menestyneille, todennäköisesti lukioon hakeutuneille, opinto-ohjauksen hyöty on tulkittava vähäisemmäksi.

## **9.6 TAUSTATEKIJÖIDEN MERKITYS OPPILAIDEN KOULUTUSRATKAISUJEN KANNALTA**

### **9.6.1 Vanhempien koulutustaustan merkitys**

Vanhempien koulutustaustaa tarkasteltiin sekä isän että äidin osalta peruskoulun jälkeiseen koulutukseen hakemisen ja pääsemisen suhteen. Koulutustausta oli luokittelussa jaettu kolmeen luokkaan:

1. vanhemmat, joilla ei ollut ammatillista koulutusta
2. vanhemmat, jotka olivat käyneet ammattikoulun
3. vanhemmat, jotka olivat käyneet opistotasaisen tai korkeakoulukoulutuksen.



Taulukot on seuraavassa esitetty sukupuolittain.

isän koulutustaso	tytöt				pojat				yhteensä			
	hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet	
		%		%		%		%		%		%
ei ammatillista koulutusta	107	97.3	3	2.7	113	98.3	2	1.7	220	97.8	5	2.2
ammattikoulu opistok./ korkeak.	383	97.7	9	2.3	318	97.8	7	2.2	701	97.8	16	2.2
yhteensä	798	97.7	19	2.3	723	98.2	13	1.8	1521	97.9	32	2.1

Taulukko 24. Isän koulutuksen yhteys koulutukseen hakemattomuuteen ( $N=1553$ ).

Oppilaiden isien koulutuksella ei näytä olevan yhteyttä peruskoulun päätösvaiheen hakuaktiivisuuteen (tytöt:  $\text{khii}^2 = 0.09$ ,  $p = 0.9$ ; pojat:  $\text{khii}^2 = 0.6$ ,  $p = 0.8$ ; taulukko 24). Poikien hakemattomuusprosentti on alle kolme prosenttia isän koulutustasosta riippumatta. Tyttöjen jatkokoulutukseen hakeminen oli hieman poikia aktiivisempaa. Heidänkään koulutukseen hakemisensa ei ollut yhteydessä isien koulutustasoon. Tutkimuksessa selvitettiin myös oppilaiden äitien koulutustaustan yhteyttä oppilaiden hakuratkaisuihin (ei taulukoitu). Tutkimustulosten mukaan äitien koulutuksellakaan ei ole yhteyttä oppilaiden yhteishakuaktiiviteettiin.

Vanhempien koulutustason merkitystä tarkasteltiin myös yhteishaussa onnistumisen suhteen sekä isien että äitien osalta sukupuolittain. Kokonaisuudessa tyttöjen ja poikien yhteishaussa onnistuminen on samaa tasoa. Hakeneista tytöistä vähän alle 10 prosenttia jää ilman koulutuspaikkaa. Pojista vähän yli 10 prosenttia ei onnistu yhteishaussa.

isän koulutustaso	tytöt				pojat				yhteensä			
	päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet	
		%		%		%		%		%		%
ei ammatillista koulutusta	99	90.0	11	10.0	105	91.3	10	8.7	204	90.7	21	9.3
ammattikoulu opistok./ korkeak.	357	91.1	35	8.9	283	87.1	42	12.9	640	89.3	77	10.7
yhteensä	749	91.7	68	8.3	664	90.2	72	9.8	1413	91.0	140	9.0

Taulukko 25. Isän koulutuksen yhteys koulutukseen pääsemättömyyteen ( $N=1553$ ).

Oppilaiden isien koulutustaustalla ei ole yhteyttä tilastollisen tarkastelun perusteella tyttöjen jatkokoulutukseen pääsemiseen ( $\text{khii}^2 = 1.3$ ,  $p = 0.5$ ; taulukko 25). Huomattavaa kuitenkin on, että korkeimmin koulutettujen isien tytöistä vain 7 prosenttia jäi koulutuksen ulkopuolelle. Pojilla, joiden isillä on opistotasoinen tai akateeminen koulutus, koulutukseen pääseminen on ollut jonkin verran yleisempää

kuin koulutustaustaltaan alempitasoisessa kodissa kasvaneilla pojilla ( $\chi^2 = 6.9$ ,  $p = 0.03$ ). Isien koulutustasot selittävät tilastollisesti merkitsevästi poikien yhteishaussa onnistumista. Suurin riski jäädä jatkokoulutuksen ulkopuolelle on niillä, joiden isillä on ammattikoulutasoinen koulutus. Äitien koulutustaustalla, mikä ei ole mukana taulukkokäsittelyssä, ei näytä olevan yhteyttä kummankaan sukupuolen yhteishaussa onnistumiseen.

### 9.6.2 Vanhempien työtilanteen merkitys

Vanhempien työssäolotilannetta tarkasteltiin peruskoulun jälkeiseen koulutukseen pääsemisen suhteen. Sekä äidin että isän työllisyyttä ja sen suhdetta yhteishaussa onnistumiseen on tarkasteltu seuraavissa taulukoissa erikseen sukupuolittain.

isän työllisyys- tilanne	tytöt				pojat				yhteensä			
	päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet	
		%		%		%		%		%		%
työssä	697	91.2	67	8.8	668	90.3	72	9.7	1365	90.8	139	9.2
työtön	100	90.1	11	9.9	57	81.4	13	18.6	157	86.7	24	13.3
muu	61	88.4	8	11.6	78	89.7	9	10.3	139	89.1	17	10.9
yhteensä	858	90.9	86	9.1	803	89.5	94	10.5	1661	90.2	180	9.8

Taulukko 26. Isän työllisyystilanteen yhteys koulutukseen pääsemättömyyteen ( $N=1841$ ).

Isän työllisyystilanne (taulukko 26) näyttää vaikuttavan enemmän poikien kuin tyttöjen yhteishaussa onnistumiseen. Tyttöjen peruskoulun jälkeiseen koulutukseen pääseminen on samalla tasolla isän työllisyydestä riippumatta ( $\chi^2 = 0.7$ ,  $p = 0.7$ ). Sen sijaan työttömien isien pojista lähes 19 prosenttia on jäänyt yhteishaussa ilman koulutuspaikkaa, mikä on lähes 10 prosenttiyksikköä enemmän kuin työssä olevien isien pojilla. Isän työtilanne selittää tilastollisesti merkitsevästi poikien yhteishaussa onnistumista ( $\chi^2 = 5.3$ ,  $p = 0.07$ ).

Äitien työllisyystilanne näyttää puolestaan heijastuvan tyttöjen yhteishaussa onnistumiseen (taulukko 27).

äidin työllisyys- tilanne	tytöt				pojat				yhteensä			
	päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet	
		%		%		%		%		%		%
työssä	698	92.1	60	7.9	642	89.5	75	10.5	1340	90.8	135	9.2
työtön	80	87.9	11	12.1	74	90.2	8	9.8	154	89.0	19	11.0
muu	96	84.2	18	15.8	98	89.9	11	10.1	194	82.0	29	13
yhteensä	874	90.8	89	9.2	814	89.6	94	10.4	1688	90.2	183	9.8

Taulukko 27. Äidin työllisyystilanteen yhteys koulutukseen pääsemättömyyteen ( $N=1871$ ).

Työssä käyvien äitien tyttäristä alle 8 prosenttia epäonnistuu yhteishaussa, kun työttömien äitien tyttärien epäonnistumisprosentti on yli 12 ja muiden yli 15. Luokka ”muu” tarkoittaa pääsääntöisesti (työvoimapolitiittisessa) koulutuksessa olevia äitejä.

Äitien työttömyys on tilastollisesti merkitsevä riski tyttöjen jatkokoulutukseen pääsemiselle peruskoulun jälkeen ( $\chi^2 = 8.3$ ,  $p = 0.02$ ; taulukko 27).

Poikiin äitien työllisyydellä ei ole samanlaista yhteyttä kuin tyttöihin. Poikien yhteishaussa onnistuminen on hyvin samanlaista äidin työllisyydestä riippumatta ( $\chi^2 = 0.05$ ,  $p = 0.98$ ).

### 9.6.3 Perheen taloudellisen tilanteen merkitys

Perheen taloudellisen tilanteen määrittely perustui oppilaiden tekemiin arviointeihin. Taloudellisen tilanteen kokeminen on ollut subjektiivista, eikä se välttämättä ole yhteydessä perheen tulotasoon. Toisaalta taloudellisen tilanteen selvittäminen muuta kautta olisi ollut lähes mahdoton tehtävä. Seuraavissa taulukoissa on käytetty perheen taloudellisen tilanteen kolmiluokittelua, jonka yhteyttä on tutkittu sukupolettain sekä koulutukseen hakemiseen että pääsemiseen.

perheen tal. tilanne	tytöt				pojat				yhteensä			
	hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet		hakeneet		ei hakeneet	
		%		%		%		%		%		%
hyvä +	432	98.4	7	1.6	440	98.2	8	1.8	872	98.3	15	1.7
kohtalainen	410	96.5	15	3.5	379	97.9	8	2.1	789	97.2	23	2.8
huono	77	100	0	0.0	62	100	0	0.0	139	100	0	0
yhteensä	919	97.7	22	2.3	881	98.2	16	1.8	1800	97.9	38	2.1

Taulukko 28. *Perheen taloudellisen tilanteen yhteys koulutukseen hakemattomuuteen (N=1838).*

Oppilaiden ilmoittamalla perheen taloudellisella tilanteella on yhteyttä tyttöjen koulutukseen hakemiseen ( $\chi^2 = 5.5$ ,  $p = 0.06$ ; taulukko 28). Yhteishaussa hakemattomat tytöt ovat sellaisia, jotka ovat ilmoittaneet perheensä taloudellisen tilanteen ainakin kohtalaiseksi. Huonon taloudellisen taustan tytöt ovat kaikki hakeneet yhteishaussa.

Sen sijaan perheen taloudellisella tilanteella ei näytä olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä poikien koulutukseen hakemiseen ( $\chi^2 = 1.3$ ,  $p = 0.5$ ). Mielenkiintoista kuitenkin on poikienkin kohdalla se, että heikoimmiksi taloudellisen tilanteensa ilmoittaneet ovat kaikki hakeneet yhteishaussa.

Perheen taloudellisen tilanteen merkitys näyttää heijastuvan yhteishaussa koulupaikan saamiseen tyttöjen, muttei poikien kohdalla (taulukko 29).

perheen tal. tilanne	tytöt				pojat				yhteensä			
	päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet	
		%		%		%		%		%		%
hyvä + kohtalainen	404	92.0	35	8.0	403	90.0	45	10.0	807	91.0	80	9.0
huono	375	88.2	50	11.8	342	88.4	45	11.6	717	88.3	95	11.7
yhteensä	74	96.1	3	3.9	57	91.9	5	8.1	131	94.2	8	5.8
	853	90.6	88	9.4	802	89.4	95	10.6	1655	90.0	183	10.0

Taulukko 29. *Perheen taloudellisen tilanteen yhteys koulutukseen pääsemättömyyteen (N=1838).*

Vaikka taloudellinen tilanne näyttääkin tilastollisesti olevan yhteydessä tyttöjen koulutukseen pääsemiseen ( $\chi^2 = 6.6$ ,  $p = 0.04$ ; taulukko 29), taulukon perusteella ei voida tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä. Varmimmin koulutukseen pääsevät taloudelliselta taustaltaan heikoimmat ja heikoimmin kohtalaisessa taloudellisessa tilanteessa elävät.

Myös pojista heikoimman taloudellisen taustan ilmoittaneet ovat päässeet muita paremmin jatkokoulutuspaikkoihin. Ero muihin ryhmiin ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2 = 1.0$ ,  $p = 0.6$ ).

Kokonaisuutena perheen taloudellisella tilanteella ei näytä olevan suurta merkitystä oppilaiden yhteishakukäyttämiseen ja yhteishaussa onnistumiseen. Oppilaiden ilmoittamaa perheiden huonoa taloudellista tilannetta ei voida pitää syrjäytymisen ilmaisijana peruskoulun päätösvaiheessa.

#### 9.6.4 Perherakenteen merkitys

Perherakenteen luokittelu muodostui vaikeaksi, koska osaan kysymyslomakkeen luokista sijoittui vain muutamia tapauksia. Näin ollen perherakenne taulukoitiin kahteen osaan: tyypilliseen (äiti + isä) ja epätyypilliseen (muu perherakenne).

Seuraavassa on esitetty perherakenteen merkitys sekä tyttöjen että poikien yhteishaussa menestymisen kannalta.

perherakenne	tytöt				pojat				yhteensä			
	päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet		päässeet		ei päässeet	
		%		%		%		%		%		%
äiti + isä	707	92.5	57	7.5	647	90.4	69	9.6	1354	91.5	126	8.5
muu	172	84.3	32	15.7	170	87.6	24	12.4	342	85.9	56	14.1
yhteensä	879	90.8	89	9.2	817	89.8	93	10.2	1696	90.3	182	9.7

Taulukko 30. *Perherakenteen yhteys koulutukseen pääsemättömyyteen (N=1878).*

Perherakenteella on tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys tyttöjen yhteishaussa onnistumiseen ( $\chi^2 = 12.7$ ,  $p = 0.001$ ; taulukko 30). Sellaisten perheiden tytöt, joissa on kaksi huoltajaa, pääsevät huomattavasti paremmin peruskoulun jälkeiseen koulutukseen kuin muunlaisissa perheissä elävät tytöt. Poikien perhetaustan merkitys yhteishaussa onnistumisen kannalta on tyttöjä pienempi ( $\chi^2 = 1.2$ ,  $p = 0.3$ ; ei tilastollisesti merkitsevä), mutta myös poikien kohdalla perinteinen perhetausta näyttää varmistavan jatkokoulutuspaikan saamisen mahdollisuutta.

## 9.7 PÄÄSEMÄTTÖMYYDEN RISKIN SELITTÄJÄT

Olen tarkastellut peruskoulun päätösvaiheen yhteishaussa epäonnistumista myös logistisella regressioanalyysillä. Logistisen regressioanalyysin mallitus tehtiin askelelta eteenpäin eli aina seuraavaan askeleeseen on otettu seuraavaksi tärkein muuttuja mukaan. Mukana olivat kaikki tutkimuksessa muodostuneet summamuuttujat: 1. sosiaaliset suhteet, 2. suhteet opettajiin, 3. koettu menestyminen, 4. opiskelun miellyttävyyden ja mielenkiintoisuus, 5. opinto-ohjauskokemukset, 6. koulunkäynnin riskitekijät sekä 7. koti-koulusuhteet. Tämän lisäksi taustaa edustava ns. sosiaalinen faktori (PV) pakotettiin mukaan ensimmäiseksi. Sen sisältö koostui perhekoosta (lasten lukumäärä), perherakenteesta, vanhempien koulutuksesta, työllisyydestä, taloudellisesta tilanteesta. Oppilaiden taustaan liittyvistä tekijöistä olisi faktoriin voitu ottaa mukaan myös kielitekijä (suomi / ruotsi) ja koulun sijaintipaikkakunta. Nämä kuitenkin jätettiin tarkastelun ulkopuolelle, koska kielitekijä ja koulupaikkakunta sinänsä ovat yhteydessä oppilaiden jatkokoulutukseen selviytymiseen. Toisen asteen koulutustarjonnan määrä vaihtelee paikkakunnittain ja alueittain.

Taulukossa 31 ensimmäinen p-arvo on selittäjän p-arvo. Se ilmaisee, onko kyseisellä selittäjällä kokonaisuudessaan merkitystä. Eri luokkien kohdalla olevat p-arvot ilmaisevat kyseisen luokan poikkeavuutta vertailuluokasta.

muuttuja	havaintojen lukumäärä	kerroin	keskivirhe	p-arvo	OR
vakio		-3.1430	0.3273	0.0000	
sosiaalinen tausta					
I	593			0.0001	
II	630	0.3694	0.2268	0.1034	1.4468
III	582	0.8859	0.2233	0.0000	2.4251
sosiaaliset suhteet					
I	562			0.9309	
II	605	-0.0644	0.2090	0.7579	0.9376
III	636	-0.0744	0.2109	0.7242	0.9283
suhteet opettajiin					
I	563			0.9490	
II	574	0.0453	0.2337	0.8462	1.0464
III	668	0.0800	0.2476	0.7467	1.0832
koettu menestyminen					
I	496			0.0000	
II	728	0.6255	0.2737	0.0223	1.8692
III	581	1.3691	0.2903	0.0000	3.9319
opiskelun miellytt. ja mielenkiint.					
I	471			0.6913	
II	748	-0.1892	0.2429	0.4362	0.8277
III	586	-0.2297	0.2858	0.4215	0.7947
opinto-ohjauskokemukset					
I	476			0.0016	
II	836	-0.6663	0.1972	0.0007	0.5136
III	493	-0.5235	0.2183	0.0165	0.5925
koulunkäynnin riskitekijät					
I	743			0.0001	
II	631	0.7654	0.2432	0.0016	2.1498
III	431	0.0168	0.2345	0.9430	1.0169
koti-koulusuhteet					
I	523			0.3575	
II	909	-0.2373	0.1978	0.2303	0.7887
III	373	-0.0051	0.2383	0.9828	0.9949

Taulukko 31. *Koulutukseen pääsemättömyyden selittäjät logistisella regressio-analyysillä tarkasteltuina.*

Logistisen regressioanalyysin perusteella tilastollisesti erittäin merkitseviä summuuttujia ovat sosiaalisen faktorin lisäksi koettu menestyminen, opinto-ohjauskokemukset sekä koulusta vieraantumista ilmaisevat riskitekijät.

Koettu menestyminen liittyy läheisesti koulumenestykseen, joten sen samoin kuin koulusta vieraantumista ilmaisevan summafaktorinkaan selittävyttä ei voi pitää yllätyksenä. Sen sijaan opinto-ohjauksen korostuminen logistisessa regressioanalyysissä on huomionarvoinen seikka. Paitsi että se on ainoa selvästi koulun

toimintaan liittyvä tekijä, jolla on yhteys oppilaiden koulutukseen pääsemiseen, niin ohjauksen yhteys on käänteinen. Mitä paremmaksi oppilaat ovat kokeneet ohjauksen, sitä varmemmin he ovat jääneet koulutuksen ulkopuolelle.

Oppilaiden taustatekijöiden merkitys on oleellinen peruskoulun jälkeiseen koulutukseen selviytymisen kannalta. Taustatekijöiden mukaanotto summamuuttujien rinnalle selittämään yhteishaussa epäonnistumisen riskiä heikentää kouluun liittyvien tekijöiden merkitystä. Vaikka yksittäisiä summamuuttujia tarkastelemalla on voitu todeta, että kouluun liittyvillä sosiaalisilla tekijöillä ja opettajatekijöillä on yhteyttä oppilaiden onnistumiseen, niiden merkitys pienenee oleellisesti taustatekijöiden ollessa käsittelyssä mukana. Yksinhuoltajuuteen ja työllisyyteen liittyvät tekijät olivat yhteydessä oppilaiden jatkokoulutukseen pääsemättömyyteen. Ne näyttävät muodostuvan koulutuksesta syrjäytymisen riskitekijöiksi yhdessä koulussa esiintulevan riskikäyttäytymisen ja kielteisen menestysarvioinnin ohella. Opinto-ohjauksen myönteiset kokemukset ovat jonkin verran yhteydessä koulutuksesta syrjäytymisriskiin, mutta selitysmalli ei ole yhtä yksiselitteinen kuin muilla summamuuttujilla.

## **10 TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO**

### **10.1 SOSIAALISET SUHTEET JA KOULUVIIHTYVYYS**

Tutkimuksessani korostuu sukupuolten erilainen viihtyminen yläasteella. Pojat viihtyvät koulussa tyttöjä huomattavasti heikommin. Lähes puolet pojista ilmoitti viihtyvänsä yläasteella huonosti tai melko huonosti. Poikien sosiaaliset suhteet ovat myös tyttöjä heikommalla; heillä on vähemmän hyviä ystäviä ja heitä kiusataan tyttöjä enemmän. Poikien koulukokemukset ovat lähes kauttaaltaan tyttöjä kielteisemmät, mutta sosiaaliin suhteisiin liittyvissä asioissa erot ovat erittäin suuria. Poikien sosiaalisten suhteiden ongelmat heijastuvat myös opettajasuhteisiin.

Oppilaiden viihtyvyyskokemukset noudattavat yleispiirteissään Linnakylän ja Malinin (1997) tutkimustuloksia. Menestyminen ja koulussa viihtyminen ovat yhteydessä läheisesti toisiinsa. Koulussa erinomaisesti viihtyvien oppilaiden käsitys menestymismahdollisuuksistaan on hyvä. Heidän sosiaalinen identiteettinsä on vahva ja suhde opettajiin hyvä ja luottamuksellinen. Heikoimmin koulussa viihtyneiden oppilaiden koulukielteisyys on analyysin mukaan johdonmukaisesti vahvinta. Myös koulussa huonosti menestyvien oppilaiden suhde opettajiin on huomattavasti keskimääräistä kielteisempi. Peruskoulu ei ole onnistunut oppilaiden ja opettajien luottamuksellisten välien luomisessa. Erityisesti oppilaiden kannustamisessa ja oikeudenmukaisessa kohtelussa on oppilaiden käsityksen mukaan huomattavasti parantamisen varaa. (vrt. Linnakylä & Malin 1997, 123-127).

Yläasteella viihtymisellä ei näytä olevan suoranaista yhteyttä jatko-opiskeluihin hakemiseen. Yhteishaussa hakematta jättäminen on niin harvinaista, että sille on vaikea löytää yhtenäistä selittäjää. Sen sijaan peruskoulun jälkeiseen koulutukseen pääsemiseen kouluun liittyvillä viihtymiskokemuksilla on merkitystä. Huonosti koulussa viihtyvät ovat vaarassa syrjäytyä toisen asteen koulutuksesta.

### **10.2 OPISKELUN TAVOITTEELLISUUS JA MENESTYKSEN ARVIOINTI**

Tutkimustulokset vahvistavat, että yläasteen arvosanoilla on suora yhteys jatkokoulutukseen pääsemiseen, koska suurin osa toisen asteen oppilaitoksista ottaa peruskoulupohjaiset oppilaansa yhteishaun arvosanatietojen perusteella. Yhteishaussa peruskoulun päästötodistuksen arvosanat määräävät ensisijaisesti pistemäärän, joka ratkaisee jatkokoulutukseen pääsemisen.

Sekä tyttöjen että poikien kohdalla tutkitut arvosanat, siis kaikkien aineiden keskiarvo, matematiikka, äidinkieli, A-kieli, tekstiilityö/tekninen työ sekä liikunta olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä yhteydeltään jatkokoulutukseen pääsemiseen tai sen ulkopuolelle jäämiseen. Tutkituista arvosanoista hyvä matematiikan arvosana ennustaa kaikkein voimakkaimmin koulutukseen pääsemistä. Kaikista pienin ennustearvo jatkokoulutukseen pääsemisen kannalta on tekstiilityöllä/teknisellä työllä. Teoreettisten oppiaineiden suuri vaikutus jatko-opintoihin selviytymisessä karsii käytännöllisiin aineisiin suuntautuneita nuoria, erityisesti poikia,



jatkokoulutuksesta. Menestyminen liikunnassa, teknisessä työssä tai tietotekniikassa peruskoulun aikana auttaa vain harvoja jatkokoulutukseen pääsemisessä. Näissä oppiaineissa pojat selviytyvät keskimääräistä paremmin.

Nuorten käsitys yläasteen vähäisestä merkityksestä heidän tulevaisuudelleen näkyy jonkin verran yhteishaussa hakematta jättämisessä. Huomattavasti selvemmin koulutuksen merkityksen kokeminen tulee esille jatkokoulutukseen sijoittumisessa. Koulutukseen päässeiden ja koulutuksen ulkopuolelle jääneiden käsitysero yläasteen merkityksestä heidän tulevaisuudelleen on erittäin suuri. Koulumenestykseen liittyvän itsearvioinnin ja koulutukseen pääsemisen välillä on selvä yhteys. Oppilaat, joilla on hyviä kokemuksia ja itseluottamusta, pääsevät jatkokoulutukseen. Yläasteen opiskeluissa menestyksettömyyden kokeminen, heikko usko omaan kykyihinsä ja epäluottamus kouluarvioinnin oikeudenmukaisuuteen peilaavat yhteishaussa erittäin voimakkaasti koulutuksen ulkopuolelle jäämistä. Sukupuolten välinen ero tulee ilmi siinä, että tyttöjen koulutuksen hyödyllisyyskokemuksilla ei ole juurikaan yhteyttä heidän yhteishaussa hakemiseensa, mutta kylläkin heidän onnistumiseensa koulutuspaikan saannissa. Poikien opiskelujen hyödyllisyyskokemukset ovat yhteydessä myös heidän hakemisaktiviteettiinsä.

### 10.3 SUHTEET OPETTAJIIN JA OPINTO-OHJAUS

Tutkimuksessa tuli ilmi oppilaiden kriittisyys opettajiaan kohtaan. Noin 40 prosenttia oppilaista oli sitä mieltä tai osittain sitä mieltä, että opettajat eivät kohdelle heitä oikeudenmukaisesti tai eivät ottaneet oppilaiden mielipiteitä tarpeellisesa määrin huomioon. Lisäksi oppilaat eivät saaneet opettajilta riittävästi myönteistä palautetta ja rohkaisua opinnoissaan.

Oppilaiden ja opettajien välisten kitkatekijöiden yleisyys yläasteella on ongelma; oppilaiden suhtautuminen opettajiin on varauksellista. Kaikkein kielteisimmin opettajiin - poikkeuksena opinto-ohjaajat - suhtautuivat oppilaat, jotka jäivät yhteishaussa ilman peruskoulun jälkeistä koulutuspaikkaa. Koulukielteisyys on siten selvässä yhteydessä nuorten koulutusepäonnistumisiin.

Ei ole syytä epäillä, etteikö suurin osa opettajista hoitaisi tehtäviään tyydyttävästi. Nuoret näyttävät kuitenkin odottavan opettajilta enemmän ymmärtävyyttä, rehellisyyttä ja kykyä kohdata oppilas ihmisenä. (vrt. Aho 1995, 110-111). Ehkä nuoret odottavat opettajalta nykyistä enemmän aikaa itselleen. Yläasteella heikokimmin selviytyvien oppilaiden kannalta peruskoulun toteuttamistavat eivät ole motivoivia. Heikot oppimistulokset teoreettisissa aineissa kertautuvat ja aiheuttavat motivaation laskun koko koulunkäyntiin. Heikommin menestyvien kannalta opettajasuhteet saattavat olla ratkaiseva tekijä syrjäytymiseen, mutta myös koulussa keskinkertaisesti tai hyvin menestyvillä oppilailla on opettajasuhteissaan kitkaa. Kokonaisuutena tutkimustulokset ilmentävät koulun sisäisiä ongelmia, jotka heijastuvat oppilaiden asenteisiin. Näyttää siltä, että peruskoulu ei ota oppilasta riittävästi huomioon aktiivisena osapuolena. Häneltä ei kysytä mielipidettä, mielipiteellä ei ole vaikutusta ja toimintaan liittyy koettua epäoikeudenmukaisuutta. Kritiikki kohdistuu opettajiin ja opetuksen toteutukseen, koulujen toimintakulttuuriin. Joh-

topäätöstä tukee se, että suhtautuminen opinto-ohjaukseen on selvästi myönteisempää kuin opetustoimintaan.

Opettajien rooli koulussa näyttää tutkimuksen mukaan jakautuvan kahteen osaan oppilaiden mielessä: opettamiseen ja ihmisenä olemiseen. Mitä ilmeisemmin oppilaat eivät yleensä epäile opettajien ammattitaitoa sinänsä, mutta heidän mielestään opettajien kyky työskennellä yläasteen oppilaiden kanssa on puutteellinen. Oppilaiden tukeminen ja myönteisen palautteen antaminen on liian harvinaista. Erityisesti pojat näyttävät kärsivät tilanteesta. Tämän tutkimuksen johtopäätös on sama, jonka myös Ainley ja Bourke (1992) ovat tehneet: myönteiset koulukokemukset kumpuavat erityisesti hyvistä opettaja-oppilassuhteista.

Oppilaan ohjauksella on peruskoulun päätösvaiheessa tärkeä haaste: oppilaita tulisi tukea heidän uranvalintaratkaisuisissaan. Ainakin teknisesti opinto-ohjaajien työ on sujunut hyvin, koska vain harvat jättävät hakematta peruskoulun jälkeiseen koulutukseen. Ja mikä tärkeintä, myös heikoimmin menestyneet ja huonoja koulukokemuksia saaneet hakevat yhteishaussa. Useat näistä oppilaista jäävät kuitenkin ilman koulutuspaikkaa, mutta siitä huolimatta he ovat suhtautuneet saamaansa ohjaukseen myönteisesti. Koulukokemusalueena opinto-ohjaus onkin sikäli poikkeuksellinen, että pojat kokevat sen tyttöjä myönteisemmin. Erityisesti se näyttää olevan niiden poikien suosiossa, joiden koulumenestys ja -kokemukset ovat huonoja. Oppilaan ohjauksella on siten peruskoulun toimintaa tasapainottava vaikutus. Se antaa keskimääräistä myönteisempiä koulukokemuksia koulussa huonosti menestyneille.

Huonosti koulussa menestyneet pitävät opinto-ohjausta itselleen tärkeänä, kun taas peruskoulussa hyvin menestyneille opinto-ohjauksen merkitys on enemmän tai vähemmän samantekevää. Oppilaan ohjauksen riittävä määrä ja sen oikea kohdentaminen on siten tärkeää. Erityisesti peruskoulun päätösvaiheessa riski-oppilailta tulisi olla nykyistä parempi mahdollisuus saada runsaasti henkilökohtaista ohjausta. (Pirttiniemi 1999).

Tutkimukseni mukaan yhteishaussa hakematta jättäminen ei ole läheskään niin suuri ongelma kuin hakemisesta huolimatta koulutuksen ulkopuolelle jääminen. Useimmiten yhteishaussa epäonnistunut on koulutuksessa keskimääräistä heikommien menestynyt, joka kuitenkin on ollut opinto-ohjaukseensa tyytyväinen. Opinto-ohjaaja tietää ja tuntee oppilaat, jotka eivät hae tai jotka epäonnistuvat yhteishaussa. Peruskoulun päättyessä napanuora peruskoulun ohjaukseen kuitenkin katkeaa kriittisessä vaiheessa. Perusongelmaksi muodostuukin tämän jälkeen ohjauksen saatavuus, kysymys siitä, mistä kuusitoistavuotias saa ohjausta peruskoulun päättymisen jälkeen.

## 10.4 KODIN MERKITYS

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on oppilaiden mielestä yläasteella melko vähäistä. Yhteistyötä voidaan perustellusti luonnehtia liian vähäiseksi, koska oppilaiden vastausten perusteella heidän vanhempansa ovat kuitenkin lähes poikkeuksetta olleet kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä. Yhteistyön kehittäminen on

jäänyt puolitiehen. Tutkimustulosten perusteella kodin ja koulun väliset suhteet eivät kuitenkaan juurikaan selitä oppilaiden jatkokoulutukseen hakemista tai pääsyä. Kodin ja koulun yhteistyön myönteisesti kokeneet sijoittuvat hieman paremmin jatkokoulutukseen kuin muut oppilaat, mutta ero ei ole tilastollisesti merkitsevä. Molempien sukupuolten suhtautuminen kodin ja koulun yhteistyöhön on samansuuntainen.

Oppilaiden vanhempien koulutustaso tai taloudellinen tilanne ei näytä olevan suoraviivaisesti yhteydessä peruskoulun päättävien oppilaiden jatkokoulutusratkaisuihin. Isän koulutuksella ei näytä olevan yhteyttä nuorten hakuaktiivisuuteen peruskoulun päätösvaiheessa. Tyttöjen jatkokoulutukseen hakeminen oli poikia aktiivisempaa isän koulutustaustasta riippumatta. Huomattavaa on kuitenkin se, että kotona olevien ja opiskelevien äitien lasten koulutukseen hakemattomuus on suhteellisen yleistä. Mielenkiintoista tutkimustuloksissa on se, että perheensä taloudellisen tilanteen kaikkein heikoimmaksi ilmoittaneet olivat kaikki hakeneet yhteishaussa. Asia voidaan tulkita siten, että yhteishaussa hakemattomuus on tietoinen ratkaisu, johon varattoman perheen lapsella ei ole varaa. Toisaalta hakuprosentti kertoo opinto-ohjaajien erinomaisesta työstä, jolla pyritään saamaan mahdollisimman monet oppilaat hakemaan yhteishaussa.

Tutkimuksen suorittamisajankohtana lähes 20 prosenttia työikäisestä väestöstä oli Suomessa työttömänä. Vanhempien työllisyystilanne ei tutkimustulosten mukaan näytä olevan suorassa yhteydessä peruskoulun jälkeiseen jatkokoulutukseen hakeutumiseen. Työllisyydellä on selvemmin yhteyttä koulutukseen pääsemiseen kuin hakemiseen. Isän työssäolemisella ei näytä olevan yhteyttä tyttöjen jatko-opiskeluihin pääsemiseen, mutta sen sijaan työttömien isien pojat selviytyvät jatko-opiskeluihin muita huonommin. Äidin työllisyys on puolestaan yhteydessä tyttöjen jatko-opiskeluihin pääsemiseen. Työttömien äitien tyttäret pääsevät muita tyttöjä heikommin jatko-opintoihin. Poikien koulutuspaikan saamisella ei näytä sen sijaan olevan yhteyttä äidin työllisyyteen. Kokonaisuutena näyttää siltä, että isän työllisyys on tärkeä poikien ja äidin työllisyys tyttöjen yhteishaussa menestymiseen.

Kokonaisuutena vanhempien koulutustaustan ja erityisesti perheen talouden merkitys peruskoulun jälkeiseen koulutukseen hakemiseen ja pääsemiseen on tutkimuksen mukaan melko vähäinen. Suomalaisen koulutusjärjestelmän tarjoamat monipuoliset mahdollisuudet korostuvat kenties parhaiten siinä, että perheiden taloudellinen tilanne ei näytä heijastuvan oppilaiden yhteishaussa onnistumiseen.

Oppilaan perhetekijöistä koulutuksesta syrjäytymisriskiä indikoivat oppilaiden vanhempien työttömyys ja yksinhuoltajuus/uusperheet. Erityisesti tyttöjen jatkokoulutukseen pääsemisen kannalta perhetausta on oleellinen: työttömien, yksinhuoltajaäitien tyttärillä on koulussa muita oppilaita enemmän ongelmia ja heidän epäonnistumisensa yhteishaussa on muita yleisempää. Tutkimuksessa käytetyn logistisen regressioanalyysin perusteella oppilaiden taustatekijät yhdessä koetun opiskelumenestyksen, koulunkäyntiin liittyvien riskitekijöiden (keskeyttämisaikeet, pinnaaminen, tympäisemiskokemukset) ovat koulutuksesta syrjäytymisriskijä. Tutkimustulos on samansuuntainen kuin mihin Ainley ja Sheret (1992) ovat päätyneet. Heidän mukaansa taloudelliset tekijät ovat koulunkäynnin onnistumisen kannalta

vähemmän tärkeitä kuin sosiaaliset tekijät. Tähän viittaa myös se tutkimuksessani esiin tullut seikka, että oppilaiden ilmoittamalla perheen taloudellisella tilanteella ei ole yhteyttä vanhempien työssäkäymiseen. Koska toisen asteen koulutuksen maksuttomuus Suomessa antaa peruskoulun jälkeiseen yhteishakuun tasa-arvoisen lähtökohdan, henkisellä tuella näyttää olevan tärkeä rooli lasten koulutusonnistumisen kannalta.

## 10.5 KOULUTUKSESTA SYRJÄYTYMISRISKIN SELITTÄJÄT

Oppilaiden peruskoulun jälkeistä jatkokoulutukseen pääsemistä ennustaa kaikkein parhaiten peruskoulussa menestyminen, hyvien arvosanojen saaminen. Oppilaat, joilla on hyviä kokemuksia ja itseluottamusta, pääsevät muita paremmin jatkokoulutukseen. Ne taas, joilla on vähän onnistumisen kokemuksia ja itseluottamusta, jäävät varmimmin ilman koulutuspaikkaa.

Yhteishaussa epäonnistumista ennakoivat paitsi peruskoulun aikainen huono koulumenestys, myös koulun käymisen epäsäännöllisyys ja kielteiset koulukokemukset. Näiden mittareiden mukaan poikien tilanne on tyttöjä huonompi - peruskoulu ei ole poikien mieleen. Tästä huolimatta näyttäisi siltä, että vakavista kouluongelmista kärsiviä tyttöjä on suunnilleen yhtä paljon kuin poikia. Tyttöjen riskitekijät ovat vain vaikeammin havainnoitavia, koska he sopeutuvat kouluun poikia paremmin, koska heidän koulukokemuksensa ovat yleensä poikien kokemuksia myönteisempiä.

Yhteishaussa onnistuneiden ja epäonnistuneiden tyttöjen yläasteen koulutuskokemustausta on toisistaan eroava. Koulutuksen ulkopuolelle jääneet ovat yläasteen aikana kuuluneet riskiryhmään. Yläasteen tympäiseviksi kokeneet, pinnanneet ja keskeyttämistä ajatelleet muodostavat yhteishaussa syrjäytymisriskissä olevan joukon, jonka on vaikea saada koulutuspaikkaa. Poikien riskijoukkoa voi luonnehtia laajemmaksi, mutta tyttöjen joukossa on sellaisia, joiden epäonnistuminen yhteishaussa voidaan ennustaa peruskoulun koulukokemusten perusteella. Näyttäisi siltä, että tyttöjen riskitekijät, samankaltaisista kielteisistä koulukokemuksista huolimatta, ovat poikiin verrattuna monisyyempiä. Merkittävät kouluongelmat kuten runsaat poissaolot ja keskeyttämisajatukset ovat suunnilleen yhtä yleisiä tytöillä ja pojilla. Poikien riskiä voidaan selittää selvemmin koulukokemuksilla ja -menestyksellä - tyttöjen koulutuksesta syrjäytymisriski on selvemmin yhteydessä kotitekijöihin.

Teoreettisten oppiaineiden suuri vaikutus jatko-opintoihin selviytymisessä karsii käytännöllisiin aineisiin suuntautuneita nuoria, erityisesti poikia, jatkokoulutuksesta. Sen sijaan menestyminen liikunnassa, teknisessä työssä/tekstiililytyössä tai tietotekniikassa peruskoulun aikana auttaa vain harvoja jatkokoulutukseen pääsemisessä.

Koulutuksen merkitykseen myönteisesti suhtautuneet ovat onnistuneet muita paremmin koulutuspaikan saannissa. Opiskelujen hyödyllisyyden kokeminen on pojilla yhteydessä myös heidän hakemisaktiiviteettiinsa. Vielä selvemmin koulutuksen merkityksen kokeminen näkyy poikien jatkokoulutukseen sijoittumisessa. Koulutuksen ulkopuolelle jääneet eivät ole pitäneet peruskoulua tärkeänä tulevaisuutensa kannalta. Yläasteella koetut ongelmat sekä vähäinen usko omiin kykyihin ovat yhteydessä poikien koulutukseen hakeutumattomuuteen yhteishaussa ja jatkokoulutukseen pääsemättömyyteen.

Kokonaisuutena koulun sisäistä vaikuttavuutta oppilaiden koulukokemusten kautta tarkasteltuna voidaan katsoa yläasteen onnistuvan työssään paremmin oppimis- (opettamis-) näkökulmasta kuin oppilaita tukevan ilmapiirin osalta (vrt. Sackney 1989) - vaikka käsitteiden erottaminenkin onkin vaikeaa. Koulumenestys, opettajien ammattitaito, opiskelun tavoitteisuus sekä jatko-opintojen kannalta tärkeä opinto-ohjaus saavat oppilailta paremmat arviot kuin koulun henki, viihtyvyys, palkitseminen ja positiivinen palaute sekä koti-koulusuhde. Toisin sanoen koulu kykenee täyttämään muodolliset, opetussuunnitelmalliset tavoitteet kohtullisen hyvin, mutta oppilaiden myönteinen kannustaminen on unohtunut. Koulun henki ja viihtyvyys eivät ole erityisen hyviä, oppilaat kokevat saavansa myönteistä palautetta harvoin, heidän mielipiteitään ei oteta riittävästi huomioon, kodin ja koulun väliset yhteydet ovat riittämättömät.

Koulun vaikuttavuuden kannalta on erittäin olennaista, miten koulu onnistuu työssään niiden oppilaiden kanssa, joiden taustatekijät ovat muita oppilaita ongelmallisemmat. Toisaalta koulutuksen vaikuttavuuteen voidaan osoittaa kärjekästä kritiikkiä, mikäli heikoimmin ja parhaiten menestyvien koulusaavutusten erot suurenevät. (Townsend, Clarke & Ainscow 1999, 364-365). Myös opinto-ohjauksen vaikuttavuus koulussa on hyvin olennainen. Erityisesti peruskoulun päätösvaiheessa, jolloin teoreettisten oppiaineiden suuri vaikutus jatko-opintoihin selviytymisessä karsii käytännöllisiin aineisiin suuntautuneita nuoria, tulisi olla nykyistä parempi mahdollisuus saada riittävästi henkilökohtaista ohjausta. Tutkimustulosten mukaan riskioppilaat ovat kiinnostuneet opinto-ohjauksesta enemmän kuin koulukäynnistä yleensä. Ohjausta on kuitenkin vähän tarjolla.

Koulukokemukset heijastuvat myös koulun jälkeiseen aikaan. Mitä paremmin koulu onnistuu tukemaan oppilaita yläasteen aikana, sitä paremmalta näyttää oppilaiden tulevaisuus. Oppilaiden koulusta vieraantuminen, joka ilmenee runsaina poissaoloina, motivoitumattomuutena ja jopa keskeytysajatuksina näyttää tutkimuksen mukaan olevan yhteydessä peruskoulun jälkeiseen aikaan. Nämä nuoret jäävät sangen usein ilman koulutuspaikkaa. Vaikka tutkimustulosten perusteella koulutuksesta syrjäytymisen syyt eivät ole ensisijaisesti kouluista johtuvia, ovat toisaalta kielteiset koulukokemukset osaltaan voimistamassa kotitaustasta johtuvia riskitekijöitä.

Tutkimustulosten mukaan koulutuksesta syrjäytymisriskiä voidaan estää erityisesti oppilaiden koulutusmotivaatiota nostamalla. Mitä vähemmän koulussa on poissaoloja, mitä parempana oppilaat kokevat saamansa opetuksen ja luottavat tulevaisuuteen, sitä varmemmin he todennäköisesti saavat toisen asteen koulutuspaikan. Teoreettispainotteinen peruskoulu - erityisesti suurta osaa poikia vähän

kiinnostavine oppitunteineen - on edesauttamassa nuorten syrjäytymisprosessia. Peruskoulun viimeisten vuosiluokkien opettajien tulisi olla nykyistä enemmän opinto-ohjaajia tai erityisopettajia. Oppilaiden kotioloihin koulut eivät suoranaisesti pysty vaikuttamaan, mutta nykyistä paremmalla kotien kanssa tehtävällä yhteistyöllä koulutuksesta syrjäytymistä aiheuttavia tekijöitä voitaisiin oletettavasti vähentää. Vaikka tässä tutkimuksessa ei ole varsinaisesti käsitelty koulun oppilashuoltoa, implisiittisesti sekin oli mukana. Näyttäisikin siltä, että ilman oppilashuoltoa koulujen on vaikea selvittää. Oppilaiden kotiasiat vaativat yhteydenpitoa, johon opettajilla ei ole riittävästi aikaa eikä aina valmiuksiakaan.

## **10.6 TUTKIMUSTULOSTEN LUOTETTAVUUS JA YLEISTETTÄVYYS**

### **10.6.1 Validiteetti ja reliabiliteetti**

Kyselylomaketutkimuksen luotettavuuden arvioinnin peruskysymys on kyselyn onnistuminen. Kytetäänkö luomaan onnistunut kyselylomake, jolla saadaan kerätyksi olennaiset tiedot tutkimusta varten. Oppilaiden koulukäsityksiä kartoitettaessa on olennaista, että oppilaat ymmärtävät kysymykset oikein, vastaavat niihin kukin oman mielipiteensä mukaan. Olennaista on myös kadon merkitys tulosten luotettavuuden kannalta. Katoon vaikuttaa oleellisesti kyselyn suoritus tapa ja oppilaiden vastausten suojaaminen. Tässä tutkimuksessa oppilaat vastasivat luokkatilanteessa opinto-ohjaajan valvonnassa. Hän antoi oppilaille yhtenäisen informaation tutkimuksesta. Oppilaiden vastaukset suljettiin vastaamisen jälkeen välittömästi kirjekuoreen ja toimitettiin tutkimuksen tekijälle. Menettely takasi oppilaille toisaalta rauhallisen vastausmahdollisuuden, toisaalta samalla tiedon heidän vastaustensa luottamuksellisuudesta.

Tämän tutkimuksen kyselylomake on perustaltaan jo aikaisemmin monissa tutkimuksissa käytetty kouluelämän laatua mittaava lomake. Lomaketta on kansainvälisissä tutkimuksissa käytetty hieman eri painotuksina; kokonaisuudessaan lomake on kuitenkin osoittanut käyttökelpoisuutensa oppilaille eri maissa tehdyissä kyselytutkimuksissa. (Ainley; Goldman & Reed 1990, 12; Linnakylä 1993, 43). Sovelsin lomaketta tutkimukseeni sopivaksi. Opinto-ohjauksen ja koti-koulusuhteen osiot olivat uusia verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin. Tutkimuksen sisäistä validiteettiä on pyritty nostamaan sillä, että kysymyslomakkeen väittämät olisivat mahdollisimman yksiselitteisiä ja niihin voisi vastata mahdollisimman kattavasti. Kaikesta päätellen tavoitteessa onnistuttiin hyvin, koska puuttuvia vastauksia oli vain keskimäärin alle prosentti kutakin väittämää kohti. Hyvään sisäiseen validiteettiin viittaa myös se, että oppilaiden koulukokemusvastaukset ovat samansuuntaisia kuin Suomessa aikaisemmin toteutetuissa tutkimuksissa (ks. esim. Linnakylä 1993, 45). Tutkimuksen ulkoista valideettia laskeva tekijä voi olla se, että tutkimuskohteena olevista oppilaista ei otettu satunnaisotantaa, vaan harkinnanvarainen näyte. Toisaalta näytteen koko ja sen koostuminen erilaisista kouluista eri puolilta Suomea antaa perustan tutkimustulosten yleistettävyydelle. Myös tutkimuksen toiseen osaan, missä koulukokemustietoja yhdistettiin yhteishakutiedos-

toon, liittyy ulkoiseen validiteettiin kohdistuva riski. Niiden oppilaiden koulukokemustietoja, jotka eivät merkinneet kyselylomakkeeseen nimeään, ei voitu yhdistää yhteishakutiedoston tietoihin. Eräiden tarkistusten perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että kyselylomakkeensa nimettömäksi jättäneet oppilaat eivät eroaisi koulukokemuksiltaan muista oppilaista. Pikemminkin nimettömyys on ollut ryhmäkäyttäytymisilmiö, joka on iskenyt satunnaisesti johonkin oppilasryhmään. Oppilaiden kyselylomakkeeseen tekemistä kommentteista päätelleen anonyymien vastausten syy on ollut se, että oppilaat ovat pelänneet vastauksien joutuvan opettajien tietoon.

Reliabiliteetin tarkastelu liittyy faktorianalyysin käyttöön. Tutkimuksessa koulukokemusfaktorit ryhmittäytyivät hyvin ja saivat riittävät lataukset. Jossain määrin muuttujien sopiminen tiettyyn summamuuttujaan on tulkinnallista, muuttuja voisi sopia myös toiseen summamuuttujaan. Ongelma on yleinen kouluelämän laatuun liittyvien osioiden hahmottelussa (ks. esim. Ainley; Goldman & Reed 1990). Seitsemän summamuuttujaa muodostavat kokonaisuuden, joilla voidaan tarkastella oppilaiden koulukokemusten eri osa-alueita. Faktorianalyysin kautta saadut summamuuttujat ovat lähellä tutkimusasetelman mallia. Koska muuttujien reliabiliteetti oli pääsääntöisesti yli 0.70 ja sen alituksille on olemassa perustelut, tutkija voinee olla suhteelliseen reliabiliteettitasoon tyytyväinen. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 97-105; Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 104). Faktorianalyysi antoi siten summamuuttujien kautta hyvän perustan koulukokemusten ja koulutusratkaisujen väliselle analysoinnille.

Jatkoanalysoinnissa käytettiin  $\chi^2$ -testiä, koska haluttiin selvittää summamuuttujakohtaista sekä oppilaiden sosioekonomiseen taustaan liittyvien yksittäisten muuttujien yhteyttä koulutusratkaisuihin. Koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen liittyviä syitä haluttiin varmentaa logistisen regressioanalyysin käytöllä.

### 10.6.2 Tulosten yleistettävyys

Oppilaat (N=2099) otettiin mukaan tutkimukseen harkinnanvaraisena näytteenä kouluttain. Kaikkien tutkimukseen valittujen 20 koulun oppilaat, jotka olivat kyselyn toteutuspäivänä koulussa, saivat kyselyn vastattavakseen. Tutkimukseen valittujen koulujen valtakunnallinen edustavuus pyrittiin saavuttamaan siten, että mukaan valittiin kouluja kaupunkimaisesta ja maaseutumaisesta ympäristöstä etelä-, väli- ja pohjoisosasta Suomea. Viisi oppilaitoksista oli ruotsinkielisiä eri alueilta ruotsinkielistä Suomea. Ruotsinkieliset oppilaat (N=500) olivat tutkimuksessa yliedustettuina. Satunnaisotanta olisi tutkimuksen yleistettävyyden kannalta ollut varmempi ratkaisu, mutta toisaalta yli 2000 oppilaan satunnaisotantaankin sisältyy myös omat riskinsä. Satunnaisotanta olisi ollut toteutettua ratkaisua huomattavasti epätaloudellisempi vaihtoehto.

Tutkimuksen alussa testattiin kokeilunomaisesti kaupunkikoulujen ja maaseutukoulujen sekä suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden koulukokemusten välisiä eroja. Koska tutkimuksen kokonaisuuden kannalta oleellisia eroja ei ollut,

tarkastelunäkökulmia ei otettu tutkimukseen mukaan. Tieto oppilaiden samantyyppisistä koulukokemuksista koulusta tai äidinkielestä riippumatta kertoo tutkimustulosten yleistettävyydestä.

Tulosten yleistettävyyteen voi vaikuttaa jonkin verran se tieto, että tutkimuksessa mukana olleet oppilaat hakivat lukiokoulutukseen enemmän kuin mitä valtakunnallinen hakuprosentti osoittaa. Lukioonsuuntautuminen saattaa näkyä oppilaiden keskimääräistä pienemmässä koulutukseen liittyvässä epävarmuusriskissä. Koska tutkimuksessa tulivat voimakkaasti esille koulutukseen liittyvät epävarmuustekijät, tuloksiin on suhtauduttava entistä vakavammin.

Tutkimus antaa kiistatta yleiskuvan suomalaisten yläasteen oppilaiden koulu-käsityksistä, vaikka ”miltä tuntuu” -kysymyksiä voidaan aina kritikoida. Erityisesti tyttöjen ja poikien väliset koulukokemuserot on vahvasti yleistettävissä. Myös peruskoulun jälkeisen koulutuksen ulkopuolelle jäämisen riskitekijät tulevat tutkimuksessa niin selvästi identifioitua, että niiden yleistettävyys on olemassa tutkimuksen aikaisissa olosuhteissa. Yhteiskunnan ja sen olosuhteiden muuttuessa koulutukseen hakemiseen ja koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen vaikuttavat tekijät voivat muuttua.

Sosiaalisten tekijöiden merkitys tuli esille samansuuntaisena kuin aikaisemmin esitellyissä Ainleyn ja Sheretin (1992) sekä Williamsin (1987) tutkimuksissa. Suomessakin sosiaaliset ja työllisyyteen liittyvät tekijät vaikuttavat lasten tulevaisuuteen enemmän kuin pelkät taloudelliset tekijät. Taloudellinen matalasuhdanne ei siten ole todennäköisesti vaikuttanut oleellisesti tutkimustuloksiin.



## 11 DISKUSSIO

Peruskoulun jälkeiseen koulutukseen pääseminen on yhteydessä oppilaan opintomenestykseen ja koulukokemuksiin. Heikot arvosanat, huono koulumotivaatio ja epäsäännöllinen koulunkäynti ennakoivat koulutuksesta syrjäytymisriskiä.

Koulun sisäisillä tekijöillä on merkitystä oppilaiden tulevaisuuden kannalta. Mikäli oppilaat ovat motivoituneita koulunkäyntiin ja kokevat opiskelunsa ja olemisensa peruskoulussa hyväksi, sitä varmemmin he onnistuvat peruskoulun jälkeisissä koulutusratkaisuihinsa.

Tutkimustulosteni mukaan koulun vaikuttavuutta tulisi kehittää erityisesti koulutusmotivaatiota nostamalla. Mitä vähemmän oppilailta on poissaoloja, mitä parempina oppilaat kokevat saamansa opetuksen, mitä korkeampi on heidän koulumotivaationsa, sitä paremmat mahdollisuudet heillä on saada toisen asteen koulutuspaikka. Opettajat ovat avainasemassa, kun peruskoulun nykyisiin kouluongelmiin haetaan ratkaisuja. Oppilaiden käsitykset eri oppiaineiden mieluisuudesta ovat myös tärkeitä. Itsetutkistelun paikka on opettajilla, joiden opettama aine on mieluisuuslistan loppupäässä. On pohdittava, onko vika ainoastaan oppiaineessa, mikäli se ei kiinnosta oppilaita. Ehkäpä kiinnostavien oppiaineiden osuutta olisi lisittävä opetus suunnitelmassa murtamalla oppiaineiden välisiä raja-aitoja. Osalle oppilaita - enimmäkseen poikia - käytännönläheisyyttä tulisi kuitenkin ehdottomasti lisätä yleiseurooppalaisen kokemuksen mukaisesti (Puustelli 1999, 258-259). Jos sama opettaja opettaisi useampaa oppiainetta, tunneilla voitaisiin keskittyä olennaiseen tietoon ja taitoon sekä oppilaiden kaikinpuoliseen ohjaamiseen.

Nämä tutkimustulokset eivät sinänsä ole uusia ja yllättäviä. Tuoreessa kirjoituksessaan Townsend, Clark ja Ainscow (1999, 364) ovat todenneet, että jo sata vuotta sitten skottilainen koulututkimus toi esille poikien kouluongelman. Viimeisinä kouluvuosina koulukokemukset olivat kielteisiä, koulumotivaatio vähäinen ja käyttäytymishäiriöt yleisiä. Onko sadassa vuodessa mikään muuttunut, kysyvät australialaiset tutkijat. Saman kysymyksen voi tehdä myös suomalainen tutkija viittaamalla "Seitsemän veljeksien" koulukokemuksiin. Aito kiinnostus oppilaisiin sekä "poikapedagogiikan" toteutus lisääisivät koulujen vaikuttavuutta erityisesti niiden nuorten keskuudessa, jotka ovat eniten vaarassa syrjäytyä koulutuksesta. Ehkä olisi syytä keskustella koulujen arvoista, siitä mitä arvoja toisaalta oppilaat, toisaalta opettajat pitävät koulussa tärkeinä (ks. Verkasalo, Tuomivaara & Lindeman 1996, 42-46), mikä on niiden suhde opetussuunnitelmiin ja miten yhteistyössä laadittuja arvoja voidaan toteuttaa käytännön koulutyössä. Esimerkiksi Ulvinen ja Siljander esittävät toimintamalliksi sosiaalista integraatiota, toiminnallisuutta ja tekemistä, koulun ja työelämän yhteyttä sekä ohjausotteen läheisyyttä ja riittävää tiukkuutta sen toteutuksessa. (Ulvinen & Siljander 1995, 48-49). Näyttää siltä, että tämän tyyppiset toimintamallit eivät ole yleisesti käytössä. Kielteisten koulukokemusten ja yhteishaussa epäonnistumisen yhteys näyttää toteutuvan. Kuten Jahnukainen (1997, 192) on todennut, heikoimmassa asemassa olevat nuoret uhkaavat jäädä peruskoulun päättyessä oman onnensa nojaan.

Tutkimukseni tuo esille peruskoulun yläasteen kaksi osa-aluetta, joita tulisi tutkia jatkossa nykyistä enemmän. Molemmat koskevat erityisesti poikia. Ensimmäinen on oppilaiden ja opettajien väliset suhteet. Pitäisi tutkia tarkemmin, mistä johtuvat poikien negatiiviset opettaja-asenteet. Onko siis kyse oppilaiden ja opettajien suurista kulttuurieroista, joista tämä tutkimus antaa viitteitä. Poikaoppilaiden opettajiin kohdistama epäluottamus ei rajoitu pelkästään heikosti menestyviin poikiin. Tosin heillä asenteet opettajia kohtaan ovat keskimääräistä negatiivisemmat. Myös sosiaalisilla taustatekijöillä on merkitystä, kuten myös Kivirauma (1998, 262) on esittänyt.

Toinen selvitettävä asia on oppilaiden sosiaaliset suhteet. Noin kymmenen prosenttia pojista kokee olonsa koulussa tavalla tai toisella ahdistuneeksi. Heillä ei ole hyviä kavereita ja he kokevat tulevansa kiusatuiksi. Ero tyttöihin on erittäin suuri. Tämän tutkimuksen perusteella ei voi ottaa kantaa siihen, ovatko poikien sosiaaliset suhteet tyttöjä ongelmallisemmat myös vapaa-aikana. Asiaa tulisi kuitenkin tutkia nykyistä laajemmin. Pelkästään kouluelämään rajoittuvat tutkimustulokset antavat koululle joka tapauksessa huonon arvosanan poikien oppimisympäristönä. Liian monet pojat kokevat liian paljon kielteisiä kokemuksia kouluaikanaan. Koulutuksen vaikuttavuuden kannalta heikosti menestyvät pojat, joilla on kielteisiä koulukokemuksia ja joiden sosiaaliset suhteet ja tausta ovat keskimääräistä heikompia, ovat koulutuksen todellisia haasteita. Heihin sijoitetuilla henkisillä ja taloudellisilla sijoituksilla saadaan pitkällä aikavälillä erinomainen kate.

Tutkimustulosteni mukaan oppilaiden taustaan liittyvät perhe- ja työllisyystekijät ovat yhteydessä koulutusuonnistumisiin tai epäonnistumisiin. Isän ja äidin käsittävä perhemalli näyttäisi antavan parhaan pohjan lasten kouluonnistumiseen. Samansuuntainen vaikutus on isän työllisyydellä. Kuitenkin koulunkin merkitys on oppilaan kannalta olennainen, olipa hänen taustansa minkälainen tahansa. Oppilaat huomioonottava, heitä kuunteleva sekä henkilökohtaista ohjausta hyvin toteuttava koulu antaa mahdollisuuksia myös oppilaille, joilla muuten on suurin riski peruskoulun päättyessä jäädä toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle. Koululla ja sen opettajilla tulisikin olla nykyistä enemmän mahdollisuuksia ja uskallusta kohdata oppilaat ihmisinä eikä vain jonkin oppiaineen oppitunneille osallistujina. Myös koulun ja kodin välinen yhteys olisi saatava nykyistä toimivammaksi. Aloite yhteistyön lisäämiseksi on kouluilla. Tutkimustulosteni perusteella vaikuttaisi tiivistetysti siltä, mitä Antikainen (1996, 294) on esittänyt. Koulun kokemuksellinen merkitys on oppilaille liian vähäinen ja se on irti heidän arkitodellisuudestaan.

Peruskoulua voidaan pitää osavastuullisena siitä, onko peruskoulun päättänyt oppilas onnistunut koulutusvalinnassaan ja onko peruskoulun ja toisen asteen välinen opinto-ohjauksellinen sekä kotien kanssa tehtävä yhteistyö toiminut hyvin. Koulutuksen vaikuttavuutta tutkittaessa tulisi tehdä koulujen välistä vertailua siten, että koulujen ylläpitäjät ja oppilaiden huoltajat saisivat tietoa kunkin koulun onnistumisesta, oppilaiden koulukokemuksista ja heidän selviytymistään jatko-opintoihin. Onnistuminen yhteishaussa heti peruskoulun päättymisen jälkeen on tärkeä askel nuoren kannalta. Oleellista olisi kuitenkin tutkia myös toisen asteen koulutuksen aloittamisen onnistumista sekä sen mahdollista keskeytymistä opinto-

jen alkuvaiheissa. Jatkotutkimuksilla pitäisi selvittää peruskoulujen vaikuttavuutta ainakin vuosi peruskoulun päättymisen jälkeen. Myös koulutuksen ulkopuolelle jäävien nuorten tulevaisuutta tulisi seurata.

Vaikka tutkimukseni perusteella oppilaat eivät olekaan kovin tyytyväisiä kouluhinsa ja opettajiinsa, kouluja ei kuitenkaan voida suoranaisesti syyttää oppilaiden yhteishaussa epäonnistumisesta. Syyt ovat osittain taustatekijöissä, osittain koulumenestyksessä ja -motivaatiossa. Miten koulu pystyy vastaamaan sellaisten oppilaiden tarpeeseen, joiden kotiolot eivät ole kunnossa, joiden koulumotivaatio on huono ja jotka pinnaavat, on kouluille todellinen haaste. Jos koulu pystyy vastaamaan haasteeseen, oppilaiden selviytyminen peruskoulun loppuvaiheissa paransi oleellisesti ja heillä olisi nykyistä paremmat mahdollisuudet onnistua yhteishaussa.

Henkilökohtaisen ohjauksen vähäisyys on riskitekijä. Koska tutkimukseni osoittaa, että huonosti koulussa menestyneet ja yhteishaussa epäonnistuneet pitävät opinto-ohjausta tärkeämpänä kuin muut oppilaat, ohjauksen riittävä määrä ja sen oikea kohdentaminen on tärkeää. Kun yhdellä opinto-ohjaajalla on keskimäärin lähes 300 ohjattavaa (Lairio, Puukari & Peltosalmi 1999, 52), ei henkilökohtaista ohjausaikaa riskioppilasta kohti ole tarpeeksi. Osittain nykyistäkin henkilökohtaista ja myös luokkaohjausaikaa voitaisiin käyttää tehokkaammin. Erityisesti peruskoulun päätösvaiheessa riskioppilailla tulisi olla parempi mahdollisuus saada riittävästi henkilökohtaista ohjausta. Sen sijaan peruskoulussa hyvin menestyneelle oppilaalle, jolle lukio jatkokoulutuspaikkana on itsestänselvyys, voisi toteuttaa toisenlaista, enemmän itseohjautuvaa ohjausta. Tutkimukseni mukaan yhteishaussa hakeminen sinänsä ei niinkään ole ongelma, vaan hakemisesta huolimatta koulutuksen ulkopuolelle jäämisen riski. Siinä tilanteessa oppilas on usein yksin. Peruskoulun päättyessä yhteys peruskoulun opinto-ohjaajaan on katkennut kriittisessä vaiheessa.

Tämä tutkimus osoittaa, että oppilaiden koulukokemukset voivat toimia koulun vaikuttavuuden ilmaisijana. Kouluissa toteutetuilla oppilasmittauksilla, tässä tapauksessa pääosin asennemittauksilla, voidaan saada koulujen vaikuttavuuden kannalta tärkeää informaatiota. Oppilailta saatu tieto kertoo esimerkiksi opettajien toiminnasta, opinto-ohjauksesta sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. Williamsin ja Battenin (1981) kouluelämän laatumittari on hyvä perusta koulujen toimintojen arvioimisessa oppilaiden näkökulmasta. Laatumittarin yhdistäminen kouluelämän vaikuttavuuden malliin (Sackney 1989) näyttää toimivan hyvin. Oppilaiden koulukokemukset muodostavat relevantteja osioita vaikuttavuuden tarkastelussa.

Mahdollisessa jatkotutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuuden analyysiä olisi syytä laajentaa Sackneyn esittämään suuntaan. Tutkimukseni ulkopuolelle jätetty koulun johtaminen kuuluu koulun vaikuttavuuden arvioinnin kokonaisuuteen. On oletettavaa, että koulun rehtorilla on merkitystä koulukulttuuriin ja koulun henkiseen ilmapiiriin. Koulun johtamisen arviointia ei kuitenkaan voida pääsääntöisesti toteuttaa oppilaiden kautta. Tutkimusta tulee siten laajentaa opettajia ja oppilaiden vanhempia koskeviksi. Ehkä tutkimus voisi näin osaltaan olla auttamassa erityisesti oppilaiden kannalta nykyistä vaikuttavamman koulun syntyä.

Vaikuttava koulu on hyvä koulu. Hyvyyttä tulee mitata paitsi saavutuksina, arvosanoina, jatkokoulutukseen pääsemisenä, myös “miltä tuntuu” -näkökulmasta. Oppilaita tukevat toiminnot, sekä koulun myönteinen henki, hyväksi koettu viihtyvyys, oppilaiden mielipiteiden huomioonottaminen ja kodin ja koulun tiiviit yhteydet ovat tämän tutkimuksen mukaan koulun vaikuttavuuden osatekijöitä, joissa on runsaasti kehittämistä yläasteella. Koulun vaikuttavuuden arvioinnin kannalta on olennaista, että oppilaiden koulukokemuksilla on merkitystä heidän koulutushakeutumiseensa, jatkokoulutukseen pääsemiseen tai koulutuksesta syrjäytymiseen. Erityisesti peruskoulussa heikosti menestyneiden oppilaiden seurannalla ja siihen liitettyllä ohjaustoiminnalla voitaisiin ehkäistä koulutuksesta syrjäytymistä. Peruskoulun vastuuta oppilaistaan tulisi siten siirtää myös koulun päättymisen jälkeiseen aikaan. Peruskoulun ohjaustoiminta ja vastuu oppilaistaan ei saisi päättyä suvirteen.

## LÄHTEET

- Aho, S. 1995. Lukiolainen nuori. Nuorten moraaliajattelu, minäkäsitys, sosiaaliset suhteet, kouluasenteet ja opiskelumotiivit sekä niiden muuttuminen lukioaikana. Julkaisusarja A:172. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turku. Turun opettajan-koulutuslaitos.
- Ainley, J. 1993. Attitudes to School as an Indication of School Effectiveness. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement in Norrköping, 3-6 January 1993.
- Ainley, J. 1994. Curriculum Areas in Secondary Schools: Differences in Student Response. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement in Melbourne, 3-6 January 1994.
- Ainley, J. & Bourke, S. 1992. Student views of primary schooling. Teoksessa T. Wragg (ed.), Research papers in Education. Policy and Practice. Volume 7; Number 2. London: Routledge. 107-128.
- Ainley, J., Goldman, J. & Reed, R. 1990. Primary Schooling in Victoria. A Study of Students' Attitudes and Achievements in Years 5 and 6 of Government Primary Schools. ACER Research Monograph No 37. Hawthorn, Vic.: ACER.
- Ainley, J. & Sheret, M. 1992. Progress through High School. A Study of Senior Secondary Schooling in New South Wales. ACER Research Monograph No 43. Hawthorn, Vic.: ACER.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1988. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena ja opiskelun mielekkyys. Teoksessa T. Aittola (toim.), Korkeakouluopiskelu nuoren elämänvaiheena ja opintojen kulku. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 30. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 49-63.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Ammattikorkeakoulujen opiskelijavalintatyöryhmän muistio 1993. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1993:22. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ammattikorkeakoulut - Yrkeshögskolorna 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Andrews, F.M. & Withey, S.B. 1976. Social Indicators of Well-Being, Americans' Perceptions of Life Quality. New York: Plenum Press.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.), Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 251-309.
- Backman, H. 1996. Syrjäytymisen riskiryhmät. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström ja S. Lipsanen (toim.), Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa. Arviointi 1996:1. Helsinki: Opetushallitus. 499-517.
- Banks, D. 1992. Keys to School Effectiveness. Teoksessa B. McGaw, K. Piper, D. Bankset & B. Evans (eds.), Making Schools More Effective. Report of the Australian Effective Schools Project. Hawthorn, Vic.: ACER. 17-34.
- Batten, M. 1989. Year 12. Students' Expectations and Experiences. ACER Research Monograph No. 33. Hawthorn, Vic.: ACER.

- Batten, M. & Girling-Butcher, S. 1981. Perceptions of the quality of school life: A case study of schools and students. ACER Research Monograph No. 13. Hawthorn, Vic: ACER.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. 1979. Schools Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference. New York: Praeger.
- Brunell, V., Konttinen, R., Kupari, P., Kärkkäinen, K. & Vähäpassi, A. 1982. Lägeskartläggning 1/1979 i grundskolan, principer, metoder, ämnesspecifika problem (Peruskoulun tilannekartoitus 1/1979, Situational survey 1/1979 of the comprehensive school in Finland). Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 321. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Brunell, V. & Kupari, P. 1993. Peruskoulu oppimisympäristönä. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 1-5.
- Burt, R.S., Wiley, J.A., Minor, M.J. & Murray, J.R. 1978. Structure of well-being: form, content and stability over time. Sociological Methods and Research 6, 365-407.
- Campbell, A., Converse, P.E. & Rodgers, W.L. 1976. The Quality of American Life, Perceptions, Evaluations, and Satisfaction. New York: Russell Sage.
- Clarkson, M-L. 1995. Suuren yleisön koulutukseen kohdistuvat odotukset ja asenteet. Teoksessa M.-L. Clarkson (toim.), Suomalaiset ja koulu. Asenteita, odotuksia ja käsityksiä. OECD:n koulutusindikaattoriprojektin D-Network'in Suomen tutkimus. Helsinki: Opetusministeriö ja opetushallitus. 15-61.
- Coleman, J. S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McBarland, J. & Hood, A.M. 1966. Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Cooper, P. 1993. Effective schools for disaffected students. Integration and segregation. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M. 1994. The History, Value and Purpose of School Effectiveness Studies. Teoksessa D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E. C. Schaffer, S. Stringfield & C. Teddlie (ed.), Advances in School Effectiveness Research and Practice. London: Pergamon. 9-23.
- Cuttance, P. 1987. Modelling variation in the effectiveness of schooling. Edinburg: Centre for Educational Sociology.
- Eckholm, M. 1990. Improvement demands and reactions of schools. A five-year follow-up study of swedish grund schools, 1980-1985. University of Göteborg/Karlstad. Department of Education.
- Eckholm, M. & Käräng, G. 1993. School based evaluation as a part a national programme of evaluation. Early results. Paper presented at the workshop on Policy Implementation and School Evaluation at the International Congress for School Effectiveness and Improvement in Norrköping, 3-6 January 1993.
- Ekola, J. 1986. Peruskoulun suorittanut oppilas ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. Teoksessa S. Härmäläinen (toim.), Kehittykö koulu? Tutkijoiden arviointeja peruskoulun ja lukion nykytilasta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 1. Jyväskylän yliopisto. 160-164.

- Ekola, J. 1991. Miten onnistui ammatillisen keskiasteen koulunuudistuksen toimeenpano. Teoksessa J. Ekola, P. Vuorinen & P. Kämäräinen (toim.), Ammatillisen koulutuksen uudistaminen 1980-luvulla. Selvitys uudistuksen toteutumisesta ja toteutusympäristöstä. Tutkimuksia ja selosteita N:o 30/1991. Ammattikasvatushallitus. Helsinki: VAPK-kustannus. 7-64.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 138. Helsinki.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskelinen, T. 1993. OPO-tunti. Opetusintentiot, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunneilla. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 15. Joensuu: University of Joensuu.
- European Commission 1995. Teaching and learning - Towards the learning society. White Paper on education and training. Brussels: European Commission.
- Fraser, B. J. 1986. Classroom environment. London: Croom Helm.
- Fraser, B. J. 1989. Instructional effectiveness: Processes on the Micro Level. Teoksessa B. Creemers, T. Peters & D. Reynolds (ed.), School Effectiveness and school Improvement. Proceedings of the Second International Congress Rotterdam 1989. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger. 23-37.
- Fullan, M. G. 1991. The New Meaning of Educational Change. 2nd ed. New York: Teachers Collage Press.
- Gerdur G. Óskarsdóttir 1995. The Forgotten Half. Comparison of Dropouts and Graduates in Their Early Work Experience. The Icelandic Case. Reykjavik: Social Science Research Institute and University Press, University of Iceland.
- Gerson, E. 1976. On "quality of life". American Sociological Review 41. 793-803.
- Grossin, L. 1994. Skolklimat, prestation och social anpassning i 21 mellanskolor - rapport 1. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitetet.
- Halila, A. 1963. Jyväskylän seminaarin historia. Porvoo: WSOY.
- Hauge, T.E. 1999. Research and policy developments in school effectiveness and improvement in Norway. Teoksessa T. Townsend, P. Clarke and M. Ainscow (ed.), Third Millennium Schools: a World of Difference in Effectiveness and Improvement. Lisse: Swets & Zeitlinger. 161-178.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Bergholm, B., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Kuusela, J., Lehto, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P. 1999. Oppimaan oppimisen arviointi. Teoksessa J. Hautamäki, P. Arinen, B. Bergholm, A. Hautamäki, S. Kupiainen, J. Kuusela, J. Lehto, M. Niemivirta, M. & P. Scheinin (toim.), Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi 3/1999. Helsinki: Opetushallitus. 11-48.
- Helne, T. & Karisto, A. 1992. Syrjäytymisen ongelma. Teoksessa O. Riihinen (toim.), Sosiaalipolitiikka 2017. Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehitykseen ja tulevaisuuteen. SITRA N:o 123. Helsinki: WSOY. 517-531.
- Helve, H. 1987. Nuorten maailmankuva. Seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.

- Helve, H. 1993. Nuoret humanistit, individualistit ja traditionalistit. Helsinkiläisten ja pohjalaisten nuorten arvomaailmat vertailussa. Suomen Nuorisoyhteistyö Allianssi ry ja Nuorisotutkimusseura, tutkimuksia ja selvityksiä 1,1993. Helsinki: Suomen nuorisoyhteistyö Allianssi.
- Hintsanen, V. 1992. Ammatillisen peruskoulutuksen rakenteen lähtökohdat ja muutostekijät teknisellä alalla. Teoksessa P. Ruohotie, & P. Rauhala (toim.), Joustava koulutus rakenne ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeena. Ammattikasvatussarja 5. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. 149-190.
- Hirvi, V. 1995. Laatu, laatujohtaminen ja arviointi. Teoksessa S. Takala (toim.), Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 52-58.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe- ja kulttuurimallit. Helsinki: Gaudeamus.
- Hämäläinen, K. 1993. Arvioinnista kehittämiseen. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.), Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: Opetushallitus - Vantaan täydennyskoulutuslaitos. VAPK-kustannus. 19-22.
- Isoaho, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Nuorten koulutus ja kotitausta. Tilastokeskuksen tutkimuksia nro 171. Helsinki: Tilastokeskus.
- Jahnukainen, M. 1995. Erityisopetuskokemuksia - näkökulmia modernin nuoruuden kohtaamiseen peruskoulussa. Nuorisotutkimus 13 (4), 51-55.
- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 182. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Jakku-Sihvonen, R. 1993. Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoimessa. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.), Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: Opetushallitus - Vantaan täydennyskoulutuskeskus. VAPK-kustannus. 23-29.
- Jusi, K. 1987. Abiturienttien uranvalinta ja uranvalintavarmuuden kehittyminen. Tutkimus helsinkiläisten lukuvuoden 1984 - 1985 abiturienttien uranvalinnan lähtökohdista ja uranvalintavarmuuden kehittymisen ehdoista. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia Nro 71. Helsinki: Työvoimaministeriö. Suunnitteluosasto.
- Jutila, T. 1996. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten koulutukseen ohjaus- ja seuranta projekti Kempeleen ja Pudasjärven kunnissa. Teoksessa A.-E. Liimatainen-Lamberg (toim.), Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Arviointi 7/1996. Helsinki: Opetushallitus. 166-180.
- Juuti, P. 1994. Työvoimakoulutuksen vaikuttavuus yrityksen näkökulmasta. Työpoliittinen tutkimus Nro 87. Helsinki: Työministeriö.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Nuorisosta, syrjäytymisestä ja yhteiskunnasta. Teoksessa A. Mikkola (toim.), Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkijoiden puheenvuoroja. Tutkimuksia ja selvityksiä 1. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus. 37-58.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kallestad, J.H., Olweus, D. & Alsaker, F. 1998. School Climate Reports from Norwegian Teachers: A Methodological and Substantive Study. School Effectiveness and School Improvement. Vol. 9, Number 1, 70-94.



- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.), Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus. 131-149.
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1/1977.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Koulutus 4/1995. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kivirauma, J. 1998. Sosiaalinen tausta ja sukupuoli peruskoulussa eli miten koulutus vaikuttaa. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen ja M. Vuorensyrjä (toim.), Koulutus, yhteiskunta ja tutkimus. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97. Helsinki: Edita. 256-264.
- Kivistö, K. & Vaherva, T. 1981. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Knuver, A.W.M. & Brandsma, H.P. 1989. Pupils' Sense of Well-being and Classroom Educational Factors. Teoksessa B. Creemers, T. Peters & D. Reynolds (ed.), School Effectiveness and School Improvement. Proceedings of the Second International Congress Rotterdam 1989. Amsterdam/Lisse. Swetts & Zeitlinger. 131-140.
- Konttinen, R. 1995. Arvostelusta näyttöön - koulutuksen arvioinnin kehityspiirteitä Suomessa. Teoksessa S. Takala (toim.), Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 9-22.
- Korpinen, E. 1979. Koulutyypin yhteydestä oppilaan minäkäsitykseen. Oppi-, kansalais-, ja peruskoululaisten minäkäsitysten vertailua. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 301. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Korpinen, E. 1988. Opettajan merkitys oppilaan minäkäsityksen kehittymiselle. Teoksessa V. Brunell & J. Välijärvi (toim.), Yleissivistävä koulutus: näkymiä ja tulevaisuuden haasteita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B: 25. 95-104.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylän yliopisto.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päätösvaiheessa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.), Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 5-26.
- Koski, L. & Nummenmaa, A.R. 1995. Kilpailu kouludiskussissa. Kasvatus 26 (4), 340-349.
- Kosonen, P.A. 1983. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten uranvalinnan valmiuksien kehittyneisyys. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia nro 44. Helsinki: Työvoimaministeriö, suunnitteluosasto.
- Kosonen, P.A. 1984. Ammattialan valinnan varmuus ja sosiaalinen rakenne. Ennakoivan ammatillisen sosialisointin tarkastelua. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia No 51. Helsinki: Työvoimaministeriö, suunnitteluosasto.
- Kosonen, P.A. 1985. Kouluopetus ja nuorten itsenäistymisen ehdot. Kasvatus 16 (4), 311-316.

- Kosonen, P.A. 1986. Nuorten valmiuksista uravalintoihin peruskoulun ja lukion päättyessä. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.), Kehittykö koulu? Tutkijoiden arviointeja peruskoulun ja lukion nykytilasta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 1. Jyväskylän yliopisto. 153-159.
- Kosonen, P.A. 1988. Lukioaika nuorten koulutustavoitteiden muovaajana. Teoksessa M.V. Volanen & H. Jalkanen (toim.), Koulutuksen kuninkaat ja kulkurit. Lukio, ylioppilaat ja nuorisoasteen koulutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 24. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 75-120.
- Kosonen, P.A. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opiskelumotivaatiot lukiossa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, P.A. 1992. Lukiolaisten ajankäyttö ja työ määrä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 46. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kosonen, P. 1993a. Toverisuhteet opiskelijan resurssina. Teoksessa R.-L. Lehtivaara & M.V. Volanen (toim.), Nuorille avoin koulu. Nuorisoasteen koulutuskokeilujen suunnitteluvaiheen kokemuksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 80. Jyväskylän yliopisto. 41-50.
- Kosonen, P. 1993b. Toverisuhteiden merkitys nuorten kirjoitelmien valossa. Teoksessa R.-L. Lehtivaara & M.V. Volanen (toim.), Nuorille avoin koulu. Nuorisoasteen koulutuskokeilujen suunnitteluvaiheen kokemuksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 80. Jyväskylän yliopisto. 51-59.
- Kouluhallitus 1986. Kouluhallituksen alaisen koulutoimen ja vapaan sivistystyön tuloksellisuutta käsittelevä työryhmä. Peruskoulun ja lukion tuloksellisuus. Ehdotus tuloksellisuuden arviointijärjestelmäksi kouluhallituksessa sekä peruskoulun tilannekartoitus vuodelta 1986. Helsinki: Kouluhallitus.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995-2000. 1996. (Koulutus & tutkimus 2000). Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995. Arviointi 9/95. Helsinki: Opetushallitus.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998. Arviointi 7/98. Helsinki: Opetushallitus.
- Koulutusopas peruskoulun jälkeiseen koulutukseen 1999. 1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusela, J. 1999. Oppimaan oppiminen Vihdissä. Esimerkki kuntakohtaisesta arvioinnista. Oppimistulosten arviointi 4/1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Laakso, K. 1994. Voisinpa aloittaa alusta - Syrjäytyminen nuorten kokemana. Jyväskylän opetussosiaalikeskus. Julkaisusarja 4.
- Lahelma, E. 1987. Sukupuolten tasa-arvo koulussa. Tutkimuskartoitus tasa-arvo-kokeilutoimikunnalle. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmissa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 132. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laine, A. & Malila, A.-L. 1985. Tutkimus ammattikoululaisten linjavalintoihin vaikuttavista tekijöistä. Porvoon ammattikoulu, Askolan ammattikoulu.
- Lairio, M. 1988. Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus. Sosiaalisesti määräytyneiden kehitystehtävien ratkaiseminen lukion aloitusvaiheessa ja opinto-ohjaajien käsityksiä toimenkuvastaan. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Ohjaustyön kehityssuuntia. Teoksessa M. Lairio ja S. Puukari (toim.), *Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 117-130.
- Lairio, M., Puukari, S. & Peltosalmi, J. 1999. Opinto-ohjaajien työn ongelmat ja työtyytyväisyys. Teoksessa M. Lairio ja S. Puukari (toim.), *Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 42-61.
- Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Laukkanen, R. 1998. Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuksia 5. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Leithwood, K.A. 1987. A review of research concerning the characteristics of exemplary secondary schools. A working paper prepared for the student retention on transition project. Toronto: OISE.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.), *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus. 109-130.
- Linna, E. 1999. Koulutuksen vaikuttavuus - sen määrittely ja tutkimus. Teoksessa R. Linnakangas (toim.), *Koulutus ja elämäntilanne. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen*. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 29. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 13-24.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.), *Peruskoulu oppimisympäristönä*. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 39-56.
- Linnakylä, P. 1998. Koulutuksen kansallisen ja kansainvälisen arvioinnin haasteita. *Kasvatus 29 (2)*, 175-189.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus 28 (2)*, 112-127.
- Linnakylä, P. & Saari, H. 1993. Miten peruskoulua arvioitiin? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.), *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 1-4.
- Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Luopajarvi, T. 1996. Koulutuksen vaikuttavuudesta ja sen arvioinnista opiskelijan näkökulmasta. *Ammattikasvatus (1)*, 6-7.
- Luukkonen, J. 1978. Ohjauspalveluiden käyttäjien peruskoulun oppilaanohjaukseen kohdistamat odotukset. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitoksen julkaisuja 35. Oulu: Käyttäytymistieteiden laitos, Oulun yliopisto.
- Lyytinen, H.K. 1993. Sisäinen ja ulkoinen arviointi koulun kehittämisessä. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.), *Koulun tuloksellisuuden arviointi*. Helsinki: Opetushallitus - Vantaan täydennyskoulutuslaitos. VAPK-kustannus. 108-128.

- Maljojoki, P. 1980. Mitä nuoret arvostavat? Miten nuoria opastetaan? Oppilaiden ohjausjärjestelmätutkimus. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita N:o 24. Joensuu: Joensuun korkeakoulu.
- Maljojoki, P. 1989. Oppilaanohjauksen tiede- ja teoriataustasta. Teoksessa T. Hietavuo & M. Yli-Vakkuri (toim.), Kehittyvä oppilaanohjaus. Näkökulmia ohjauksen tutkimiseen. Helsinki: Yliopistopaino. 9-39.
- Maljojoki, P. 1991. Nuorten koulutusratkaisut ja ympäristöt muuttuvat. Teoksessa J. Lähteenmaa ja L. Siurala (toim.), Nuoret ja muutokset. Tilastokeskus. Tutkimuksia 177. Helsinki. 23-34.
- McGaw, B. & Piper, K. 1992. The Effective Schools Project. Teoksessa B. McGaw & al. (ed.), Making Schools More Effective. Report of the Australian Effective Schools Project. Hawthorn, Vic.: ACER. 1-16.
- McGaw, B., Piper, K., Banks, D. & Evans, B. 1992. Making Schools More Effective. Report of the Australian Effective Schools Project. Hawthorn, Vic.: ACER.
- McNamara, P. 1995. Researching Effective Schools. School Development Process - the Application of Research results into Practical Policy. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement in Leeuwarden, 3-6 January 1995.
- Meriläinen, L. 1996. Koulunkäynnin keskeyttäminen - syiden selvittäminen. Teoksessa A.-E. Liimatainen-Lamberg (toim.), Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Arviointi 7/96. Helsinki: Opetushallitus. 107-120.
- Merimaa, E. 1985. Ammattien maailma - liian kaukana, liian lähellä. Ammatinvalinta 3/85, 10-13.
- Mitchell, D. & Spady, W. 1978. Organizational Contexts for Implementing Outcome Based Education. Educational Researcher 7, 9-17.
- Mortimore, P. 1992. Issues in school effectiveness. Teoksessa D. Reynolds and P. Cuttance (ed.), School effectiveness: Research, policy and practice. London: Cassell. 154-163.
- Mortimore, P. 1993. School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching. School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice, Vol. 4, Number 4, 290-310.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Ecob, R. & Lewis, D. 1988. School Matters: The Junior Years. Somerset, UK: Open Books.
- Niemi, H. 1987. The Meaning of life among secondary school pupils: A theoretical framework and some initial results. Research Bulletin 65. Department of Education. University of Helsinki.
- Niemi, H. 1997. Opettajakoulutuksen vaikuttavuus ja kommunikatiivinen evaluaatio. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen ja M. Vuorensyrjä (toim.), Koulutus, yhteiskunta ja tutkimus. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97. Helsinki: Edita. 164-189.
- Niemi, H. 1999. Vanhempia tarvitaan. Vanhempien Sanomat nro 2. Suomen Vanhempainliiton tiedotuslehti. 5.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A16. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi. Uusia näkökulmia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B n:o 23. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nikki, M-L. 1993. Johdatus tulosajatteluun ja koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin. Keski-Suomen lääninhallitus. Sivistysosasto. Julkaisuja 6. Jyväskylä: Keski-Suomen lääninhallitus.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. An Independent Evaluation of Comprehensive Curriculum Reform in Finland. Helsinki: National Board of Education.
- Nummenmaa, A.R. 1991. Nuorten suuntautuminen toisen sukupuolen ammatteihin. Teoksessa J. Lähteenmaa & L. Siurala (toim.), Nuoret ja muutos. Tilastokeskus. Tutkimuksia 177. Helsinki. 35-45.
- Nummenmaa A.R. & Kasurinen. H. 1995. Ammatti, sukupuoli ja elämänkulun muotoutuminen. Kasvatus 26 (2), 128-139.
- Nummenmaa, A.R. & Tarkiainen, A. 1993. Nuoret koulutuksen ulkopuolella. Nuorisotutkimus 11 (2), 28-40.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Numminen, U., Lampinen, O., Mykkänen, T. & Blom, H. 1999. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 9. lukuvuodet 1992-98. Helsinki: Opetusministeriö.
- Nunally, J.C. 1978. Psychometric theory. Second edition. New York: McGraw-Hill.
- Nurmi, J-E. 1996. Adolescent Development in Changing contexts. Teoksessa V. Puuronen (ed.), Youth in Changing Societies. Bulletins of the Faculty of Education N:o 58. Joensuu: University of Joensuu. 14-22.
- Nurmi, J-E. & Kalakoski V. 1992. Ammatinvalinta, koulu-urat ja minäkäsitys. Ammatinvalinnanohjaus 2-3/92, 30-36.
- OECD 1992. Education at a Glance. OECD Indicators. Paris. Opetushallituksen julkaisuja 34:1993. Helsinki: Opetushallitus.
- OECD 1995. Combating at School Failure. OECD:n sihteeristöraportti. Bryssel 10.-12.5.1995.
- OECD 1996. Mapping the Future. Young People and Career Guidance. Centre for Educational Research and Innovation. Paris.
- OECD 1997. Education at a Glance. OECD Indicators. Centre for Educational Research and Innovation. Indicators of Education Systems. Paris.
- Olkinuora, E. 1979. Oppimisen ja opiskelun mielekkyys. Katsaus kirjallisuuteen ja lähtökohtiin sekä tutkimusprojektin esittely. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 121.
- Olkinuora, E. 1983. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa: empiirisiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 91. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

- Olkinuora, E. 1992. Opetuksen tilan ja tuloksellisuuden arviointi: viitekehyksen konstruointi. Teoksessa E. Olkinuora, M. Lappalainen & M. Mikkilä (toim.), Nuorisoiän yleissivistävän opetuksen nykytilan ja tuloksellisuuden arviointia. Arvioinnin viitekehys, tutkimuksen tuottama kuva ja oppimateriaalianalyysi. Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuja 1, 1992. Turun yliopisto. 1-53.
- Onnismaa, J. 1996. Ohjaavan koulutuksen laatu ja vaikuttavuus. Ohjaus- ja neuvontatyön instituutioitumisen tarkastelua. Kasvatustieteen lisensiaatin tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Opetusministeriö 1990. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnista. Opetusministeriön työryhmien muistioita 23:1990. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oppilaanohjauksen kehittämistyöryhmän muistio 1995. Opetusministeriön työryhmien muistioita 24:1995.
- OPTI-tietokanta 1999. Opetushallitus.
- Pakaste, M. 1986. Kajaanin työorientaatiokokeilun seurantatutkimus. Ammattikasvatushallitus. Suunnittelu- ja kehittämisosasto. Tutkimuksia ja selosteita. N:o 5/1986. Helsinki: Ammattikasvatushallitus.
- Pakaste, M. 1988. Ammatti teollisuudesta-kampanja. Teoksessa A. Salonen (toim.), Koulu matkalla sukupuolten tasa-arvoon. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 5. Kokeiluselvytys tasa-arvokokeilutoimikunnalle. Helsinki: Opetusministeriö. 60-62.
- Pakaste, M. & Stenbäck, T. 1982. Ammatinvalinta ja tulevaisuus. Espoo: Weilin + Göös Oy.
- Parjanen, M. 1998. Opetustaidon arviointi yliopisto-opettajien virantäytössä. Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus (toim.), Laatu korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6. Helsinki: Edita. 46-54.
- Peltonen, M., Laitinen, J. & Juuti, P. 1992. Koulutuksen tuloksellisuus. Aavaranta-sarja 34. Tampere.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Piper, K & McGaw, B. 1992. Searching for quality: a summing up. Teoksessa B. McGaw, K. Piper, D. Banks & B. Evans, Making Schools More Effective. Report of the Australian Effective Schools Project. Hawthorn, Vic.: ACER. 161-175.
- Pirttiniemi, J. 1978. Oulun kaupungin kansakoulunopettajisto 1874-1917. Historian pro gradu-tutkimus. Oulun yliopisto. Historian laitos.
- Pirttiniemi, J. 1988. Koulutuksen kehittäminen. Julkaisematon projektityö. Pohjois-Pohjanmaan ammattioppilaitos Kempele - Oulu - Muhos.
- Pirttiniemi, J. 1996. Koulukokemukset - riskitekijät. Mitä oppilaat odottavat koululta? Yläasteen onnistuneisuus ja riskitekijät oppilaiden arvioimana. Teoksessa A.-E. Liimatainen-Lamberg (toim.), Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Arviointi 7/1996. Helsinki: Opetushallitus. 61-75.
- Pirttiniemi, J. 1999. Peruskoulun ja toisen asteen nivelvaihe - ohjauksen haaste. Teoksessa A-E. Liimatainen-Lamberg (toim.), Syrjäytymisen ehkäisy - ohjaus- ja tukipalveluiden kehittäminen. Raportti IV. Helsinki: Opetushallitus. 1-5.

- Puustelli, P. 1999. Koulutus- ja työmarkkinauudistuksilla syrjäytymistä vastaan. - Vertaileva katsaus nuorille suunnattuihin tukitoimiin EU-maissa. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti: 47. Turku: Turun yliopisto.
- Raivola, R. 1992. Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.), *Vaikuttaako koulutus*. Helsinki: Opetusministeriö. 129-179.
- Raivola, R. 1997. Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen ja M. Vuorensyrjä (toim.), *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 7/97. 54-70.
- Rauhala, P. 1992. Motivaatio teknillisen alan joustavan koulutusrakenteen kokeilun aloitusryhmissä. Teoksessa P. Ruohotie ja P. Rauhala (toim.), *Joustava koulutus rakenne ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeena*. Tampreen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 5. 288-331.
- Rauhala, P. 1994. Teknillisen alan joustavan koulutusrakenteen kokeilu kehittämishankkeena. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 397*. Tampereen yliopisto.
- Reynolds, D. 1999. School effectiveness and school improvement in Wales: the end of the beginning? Teoksessa T. Townsend, P. Clarke and M. Ainscow (ed.), *Third Millennium Schools: a World of Difference in Effectiveness and Improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger. 77-85.
- Reynolds, D. & Packer, A. 1992. School effectiveness and school improvement in the 1990's. Teoksessa D. Reynolds and P. Cuttance (ed.), *School Effectiveness: Research, policy and practice*. London: Cassell. 1-24.
- Rossler, L. & Sackney, L. 1993. Examining School Division Effectiveness: A Study of the Practices of School Division Personnel in Saskatchewan, Canada, University of Saskatchewan, Saskatoon. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement in Norrköping, 3-6 January 1993.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. 1979. *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Rönkä, A. 1995. Koulun ongelmaoppilas varhaisaikuisuudessa. *Kasvatus* 26 (2), 140-152.
- Saari, H. & Linnankylä, P. 1993. Oppimisen tasosta peruskoulussa. Teoksessa P. Linnankylä & H. Saari (toim.), *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 - tutkimuksen tuloksia*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 193-201.
- Sackney, L. 1986. Practical Strategies for Improving School Effectiveness. *The Canadian School Executive*, Vol. 6, No. 4, 15-20.
- Sackney, L. 1989. Country reports: Canada. Teoksessa B. Creemers, T. Peters & D. Reynolds (ed.), *School Effectiveness and School Improvement*. Amsterdam / Lisse: Swets & Zeitlinger. 65-69.
- Sackney, L. 1999. New directions for effectiveness and improvement in Canada. Teoksessa T. Townsend, P. Clarke and M. Ainscow (ed.), *Third Millennium Schools: a World of Difference in Effectiveness and Improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger. 181-190.
- Sackney, L. & Dibski, D. 1994. Collaborative School Cultures under School-based Management: Reality or Myth? Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement in Melbourne, 2-6 January 1994.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttasi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnitelman valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Salonen, A. 1988. Koulun taival tasa-arvoon. Teoksessa A. Salonen (toim.), *Koulu matkalla sukupuolten tasa-arvoon*. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja 5. Kokeiluselvytys tasa-arvokokeilun toimikunnalle. Helsinki: Opetusministeriö. 1-21.
- Sarjala, J. 1996. Koulun kehittämisen megatrendit. Teoksessa H. Myyrä (toim.), *Koulun puolesta*. Opetus 2000. Helsinki: WSOY. 10-21.
- Scheerens, J. 1999. Recent developments in school effectiveness research in the Netherlands. Teoksessa T. Townsend, P. Clarke and M. Ainscow (ed.), *Third Millennium Schools: a World of Difference in Effectiveness and Improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger. 143-159.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. 1997. *The Foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J. & Creemers, B.P.M. 1989. Towards a More Comprehensive Conceptualization of School Effectiveness. Teoksessa B. Creemers, T. Peters & D. Reynolds (ed.), *School Effectiveness and School Improvement*. Proceedings of the Second International Congress Rotterdam 1989. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger. 265-278.
- Scherp, H-Å. 1995. Why do certain teachers change their instructional patterns and what importance do the school leaders have in that change? Department of Education and Educational Research. University of Karlstad. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement in Leeuwarden, 3-6 January 1995.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen - aina tarkkislainen? Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977-94. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 192. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Silvennoinen, H. 1993. Nuorten kouluttamattomuuden ja työttömyyden rakenteelliset yhteydet. *Nuorisotutkimus* 11 (2), 3-17.
- Sinisalo, P. 1996. Representations of Occupations and Future Plans of Students Leaving Comprehensive School and the Challenges Placed on the Theory and Practice of Career Guidance. Teoksessa V. Puuronen (toim.), *Youth in Changing Societies*. Bulletins of the Faculty of Education N:o 58. Joensuu: University of Joensuu. 182-196.
- Sipilä, J. 1985. *Sosiaalipolitiikan tulevaisuus*. Helsinki: Tammi.
- Siurala, L. 1991. Nuorten muuttuva suhde työhön, koulunkäyntiin ja kulutukseen. Teoksessa J. Lähteenmaa ja L. Siurala (toim.), *Nuoret ja muutos*. Tilastokeskus. Tutkimuksia 177. Helsinki. 75-82.
- Siurala, L. 1994. Nuoriso-ongelmat modernisaatioperspektiivissä Helsingin kaupungin tilastokeskuksen tutkimuksia 1994:3. Helsingin kaupunki, Tilastokeskus.
- Stenström, M-L. 1981. Perusasteen päättöluokkalaisten valikoituminen keskiasteen koulutukseen yhteisvalinnassa. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 311/1981. Jyväskylän yliopisto.
- Stenström, M-L. 1983. Yhteisvalinnassa koulutuksen ulkopuolelle jääneiden koulutus- ja työhistoria. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 341/1983. Jyväskylän yliopisto.
- Stoll, L. & Fink, D. 1992. *Effecting School Change: The Halton Approach*. *School Effectiveness and School Improvement*. An International Journal Research, Policy and Practice. Vol. 3, Number 1, 19-41.



- Stoll, L. & Riley, K. 1999. From infancy to adolescence: school effectiveness and school improvement in England since 1995. Teoksessa T. Townsend, P. Clarke and M. Ainscow (ed.), *Third Millennium Schools: a World of Difference in Effectiveness and Improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger. 15-44.
- Stringfield, S. 1994. The Analysis of Large Data Bases in School Effectiveness Research. Teoksessa D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E. C. Schaffer, S. Stringfield & C. Teddlie (ed.), *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon. 55-72.
- Super, D.E. 1985. Coming of age in Middletown. *Careers in the making*. *American Psychologist* 40. 405-414.
- Sänkiaho, R. 1974. Tempu ja kuinka ne tehdään. Monimuuttujamenetelmät kansan palvelijoina. *Kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen julkaisuja* 220. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Takala, M. 1992. "Kouluallergia" - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. *Acta Universitatis Tamperensis*. Ser. A 335. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tarmo, M. 1986. Sukupuolten välisistä eroista koulusaavutuksissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.), *Kehittykö koulu? Tutkijoiden arviointeja peruskoulun ja lukion nykytilasta*. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä* 1. Jyväskylän yliopisto. 92-96.
- Teddlie, C. 1994. The Study of Context in School Effects Research: History, Methods, Results and Theoretical Implications. Teoksessa D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E. C. Schaffer, S. Stringfield & C. Teddlie (ed.), *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon. 85-110.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. 1993. Schools make a difference. Lessons learned from a 10-year study of school effects. New York: Teachers Collage Press.
- Tervo, J. 1993. Hapuilua ja hallintaa. Syrjäseudun nuorten käsitykset koulunkäynnistä sekä odotukset ammatista ja työelämään sijoittumisesta lähisosialisaation kehityksessä. *Acta Universitatis Tamperensis*. Ser. A 387. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tilastokeskus 1997. Koulutuksen kysyntä 1995. *Koulutus* 1996: 13. Helsinki: SVT.
- Tokkari, T. 1995. Palvelujen verkostoyhteistyö syrjäytymisen tunnistamiseksi ja ehkäisemiseksi peruskoulussa. Esitelmä seminaarissa "Miten reagoimme syrjäytymisuhkiin". Julkaisematon lähde.
- Townsend, T. 1994. Goals for Effective Schools: The View from The Field. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*. Vol. 5, Number 2, 127-148.
- Townsend, T., Clarke P. & Ainscow, M. 1999. Third Millennium Schools: prospects and problems for school effectiveness and school improvement. Teoksessa T. Townsend, P. Clarke & M. Ainscow (ed.), *Third Millennium Schools: a World of Difference in Effectiveness and Improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger. 353-366.
- Tynjälä, J. & Törmäkangas, K. 1995. WHO-koululaistutkimuksen aineistot 1994. Teoksessa L. Kannas (toim.), *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus. 193-197.
- Ulvinen, V-M. 1993. Poikkeavaksi leimautuminen koulussa - syrjäytyminen yhteiskunnassa? *Nuorisotutkimus* 11 (2), 18-27.

- Ulvinen, V-M. & Siljander, P. 1995. Syrjäytymisestä selviytymiseen - vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Nuorisotutkimus 13 (4), 42-50.
- “The Universal School” the school of the 1990’s? 1992. Summary of Evaluation Report for the Innovation Council of the Folkeskole. The research team of Borgnakke, K. & al. The Royal Danish School of Educational Studies. Copenhagen.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A1/1983. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valde, E. 1993. Lukion oppilaanohjaus työelämään orientoijana ja uranvalinnassa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 94. Turku: Turun yliopisto.
- Watts, A.G. 1995. Educational and Vocational Guidance in Finland. Ammatinvalinnan-ohjauksen vuosikirja - Yrkesvägledningens årsbok 1995. Helsinki: Työministeriö. 53-64.
- Vehviläinen, J. 1999. Polun rakentajat. Nuorten sijoittuminen ammatilliseen koulutukseen ja työelämään. ESR-julkaisut 49/99. Helsinki: Edita.
- Verkasalo, M., Tuomivaara, P. & Lindeman, M. 1996. 15-year-old Pupils’ and their teachers’ Values, and their Beliefs about the Values of an Ideal Pupil. Teoksessa M. Verkasalo (toim.), Values - Desired or Desirable? Helsingin yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia N:o 17. Helsinki: Hakapaino. 35-47.
- Williams, T. 1987. Participation in education. ACER Research Report No. 30. Hawthorn, Vic.: ACER.
- Williams, T. & Batten, M. 1981. The Quality of School Life. ACER Research monograph No. 12. Hawthorn, Vic.: ACER.
- Virtanen, P. 1995. “Jos huominen tuo jotain uutta...”. Tutkimus pitkäaikaistyöttömien nuorten työllistämisestä ja nuoria koskevan syrjäytymisproblematiikan luonteesta. Työpoliittinen tutkimus 96. Helsinki: Työministeriö.
- Wissinger, J. 1992. Schulleiter - die subjektive Wahrnehmung der Rolle in ihrer Bedeutung für Prozesse der innerschulischen Entwicklung. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript für das III. Bamberger Schulleiter-Symposium zum Thema ”Schule von innen verändern”.
- Witte, J. & Walsh, D. 1990. A systematic test of the effective school model. Educational Evaluation and Policy Analysis, 12 (2), 188-212.
- Volanen, M-V. 1991. Yritys ja erehdys - keskiasteen uudistuksen arviointia. Teoksessa J. Ekola (toim.), Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 56. Jyväskylän yliopisto. 9-35.
- Volanen, M.V. 1993. Kuinka nykyinen koulutusjärjestelmä toimii? Teoksessa R.-L. Lehtivaara & M.V. Volanen (toim.), Nuorille avoin koulu. Nuorisoasteen koulutuskokeilujen suunnitteluvaiheen kokemuksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 80. Jyväskylän yliopisto. 61-68.
- Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Helsinki: Painatuskeskus.
- Välijärvi, J. & Tuomi P. 1995. Lukio nuorten valintojen ja oppimisen ympäristönä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 60. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- Väärälä, R. 1999. Koulutuksen sosiaalinen vaikuttavuus ja syrjäytymisuhat. Teoksessa R. Linnakangas (toim.), Koulutus ja elämäntietä. Näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 28. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 25-42.
- Yhteishakutilasto 1995. Opetushallitus.
- Yhteishakutyöryhmän muistio 1994. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1994,4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Yrjönsuuri, Y. 1995. Evaluation of Educational Achievements in Comprehensive School. Teoksessa Y. Yrjönsuuri (ed.), Evaluating Education in Finland. Helsinki: National Board of Education. 41-79.
- Ziehe, T. 1992. Nuoriso kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa T. Aittola ja E. Sironen (toim.), "Miksi Piiriin?" Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestänselvyyksien murentamisesta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 15-37.

# LIITTEET

## Liite 1



OPETUSHALLITUS  
UTBILDNINGSSSTYRELSEN

Oppilaspalvelut  
Juhani Pirttiniemi  
PL 380  
00531 Helsinki

Huhtikuu 1995

### HYVÄ PERUSKOULUN 9. LUOKKALAINEN!

OLET MUKANA TUTKIMUKSESSA, JONKA TEHTÄVÄNÄ ON SELVITTÄÄ, MITEN PERUSKOULUN 9. LUOKAN OPPILAAT KOKEVAT KOULUNKÄYNTINSÄ JA MITEN HE SUHTAUTUVAT JATKO-OPINTOIHINSA. TUTKIMUKSESSA ON MUKANA NOIN 2500 OPPILASTA ERI PUOLILTA SUOMEA.

VASTAUKSESI PYSYVÄT SALASSA: YKSITTÄISET KOULUKOHTAISET TIEDOT JÄÄVÄT TUTKIMUKSEN TEKIJÄLLE. LUOKAN LOMAKKEET SULJETAAN KIRJEKUOREEN. KIRJEKUORET POSTITETAAN AVAAMATTOMINA TUTKIMUKSEN TEKIJÄLLE (ylitarkastaja Juhani Pirttiniemi, Opetushallitus).

#### TAUSTATIEDOT:

NIMI: \_\_\_\_\_

SUKUPUOLI: Tyttö  Poika

KOULU: \_\_\_\_\_

LUOKKA: \_\_\_\_\_

Seuraavassa lomakkeessa on joukko peruskoulun yläastetta käsitteleviä väittämiä ja kysymyksiä.

Kerro mielipiteesi merkitsemällä vastausvaihtoehto tai kirjoittamalla vastaus sille annettuun tilaan.

Jos suinkin mahdollista niin vastaa kaikkiin väittämiin.

Jos et voi tai osaa vastata johonkin kysymykseen, niin jätä kysymys vastaamatta.

Hakaniemenkatu 2  
PL 380  
00531 HELSINKI  
Puhelin 90-774 775  
Telefax 90-7747 7865

Hagregatan 2  
PB 380  
00531 HELSINGFORS  
Telefon 90-774 775  
Telefax 90-7747 7865

Huhtikuu 1995

Laita rasti siihen väittämään, joka vastaa käsitystäsi:

TS = täysin samaa mieltä  
 OS = osittain samaa mieltä  
 OE = osittain eri mieltä  
 TE = täysin eri mieltä

Yläasteella ...	TS	OS	OE	TE
1 opettajani ovat olleet reiluja minua kohtaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 olen onnistunut kykyjeni mukaisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 olen miettinyt joskus yläasteen keskeyttämistä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 opiskelu on ollut mielenkiintoista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 olen saanut hyvin tietoa jatko-opinnoista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 olen lintsannut melko paljon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 oppilaiden mielipiteet on otettu huomioon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 olen tuntenut itseni yksinäiseksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 olen ollut opinnoissani hyvä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 tiedän, että menestyn, jos yritän	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 olen tullut hyvin toimeen muiden oppilaiden kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 olen voinut opiskella minua kiinnostavia asioita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 opettajani ovat auttaneet minua tekemään parhaani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 opinto-ohjaaja on auttanut uran valinnassani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 olen tuntenut itseni onnelliseksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 oleminen on usein tympäissyt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 opettajani ovat rohkaisseet minua opinnoissani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 muut oppilaat ovat hyväksyneet minut sellaisena kuin olen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Yläasteella ...	TS	OS	OE	TE
19 olen saanut riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 olen saavuttanut oikeudenmukaiset arvosanat opinnoistani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 olen tuntenut oloni turvalliseksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 koulussani on ollut hyvä yhteishenki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 opiskeluni on ollut hyödyllistä tulevaisuuttani varten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 minulla on ollut hyviä kavereita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 olen saanut hyvät valmiudet jatko-opintoihin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 opiskelu on ollut hauskaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 minua ei ole kiusattu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muutama väittämä, joilla on yhteys koulunkäyntiisi:				
28 Kouluni ja kotini ovat pitäneet hyvin yhteyttä keskenään	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 Minulla on ollut kotona vaikeuksia yläasteen aikana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 Vanhempani ovat olleet kiinnostuneita koulunkäynnistäni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---



---

MUUTAMA kysymys vielä:

31 Mitä harrastat?

\_\_\_\_\_

32 Mistä aineesta olet pitänyt eniten yläasteella?

\_\_\_\_\_

33 Liittykö peruskouluaikaasi sellaisia asioita, jotka haluaisit ehdottomasti muuttaa? Jos, niin mitä?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 34 Arvioi käymäsi yläaste omalta kannaltasi (miten hyvä se oli sinun kannaltasi) kouluarvosanalla 4 - 10.

Arvosana \_\_\_\_\_

- 35 Jos olet harkinnut peruskoulun keskeyttämistä, niin mikä on ollut tähän syynä?

---

---

---

---

---

---

- 36 Ensisijainen jatkosuunnitelmasi peruskoulun jälkeen (ympyröi yksi vaihtoehto)

a Pysin lukioon

b Pysin ammatilliseen oppilaitokseen

Oppilaitos \_\_\_\_\_

Tutkinto/linja \_\_\_\_\_

c Pysin oppisopimuskoulutukseen

d Pysin kymppiluokalle

e Menen töihin

f Pidän välivuoden opiskeluissa

g Muu ratkaisu, mikä?

---

- 37 Mikä on tavoittelemasi ammatti?

---

38 Peruskoulun jälkeiseen uranvalintaratkaisuusi on vaikuttanut eniten (numeroi kolme (3) tärkeintä, tärkein = 1)

- vanhempasi
- sisaruksesi
- kaverisi
- opinto-ohjaajasi
- opettajasi
- tiedotusvälineet
- joku muu, kuka/mikä \_\_\_\_\_

LOPUKSI muutamia tietoja perheestäsi. Vastaa tai ympyröi oikea vaihtoehto. Jos et tiedä, mitä vastaisit, jätä paikka tyhjäksi.

39 Montako lasta perheessäsi on? \_\_\_\_\_ lasta

40 Monesko lapsi olet perheessäsi? \_\_\_\_\_

41 Miten asut?

- a äitini ja isäni kanssa
- b äitini kanssa
- c isäni kanssa
- d Muu asumismuoto, mikä?
- \_\_\_\_\_

42 Isäsi koulutus

- a ei ammatillista koulutusta
- b ammattikoulu
- c opistokoulutus
- d yliopistollinen koulutus

43 Äitisi koulutus

- a ei ammatillista koulutusta
- b ammattikoulu
- c opistokoulutus
- d yliopistollinen koulutus





## Liite 2

### Oppilaille esitettyjen koulukokemuksiin liittyvien väittämien vastausten riistiintaulukointi ja khii<sup>2</sup> -testaus sukupuolten välillä

Taulukko 1

#### ”Opettajani ovat olleet reiluja minua kohtaan”

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	164	664	186	19	1033
%	15.9	64.3	18.0	1.8	
Poika	89	610	280	60	1039
%	8.6	58.7	27.0	5.8	
Yhteensä	253	1274	466	79	2072

khii<sup>2</sup> = 64.7

df = 3

p < 0.001

Taulukko 2

#### ”Olen onnistunut kykyjeni mukaisesti”

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	184	634	194	28	1040
%	17.7	61.0	18.7	2.7	
Poika	112	647	232	51	1042
%	10.8	62.1	22.3	4.9	
Yhteensä	296	1281	426	79	2082

khii<sup>2</sup> = 27.7

df = 3

p < 0.001

Taulukko 3

**”Olen miettinyt joskus yläasteen keskeyttämistä”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	29	62	67	879	1037
%	2.8	6.0	6.5	84.8	
Poika	56	76	91	813	1036
%	5.4	7.3	8.8	78.5	
Yhteensä	85	138	158	1692	2073

 $khii^2 = 16.2$ 
 $df = 3$ 
 $p = 0.001$ 

Taulukko 4

**”Opiskelu on ollut mielenkiintoista”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	45	576	359	60	1040
%	4.3	55.4	34.5	5.8	
Poika	37	442	422	141	1042
%	3.6	42.4	40.5	13.5	
Yhteensä	82	1018	781	201	2082

 $khii^2 = 56.1$ 
 $df = 3$ 
 $p < 0.001$

Taulukko 5

**”Olen saanut hyvin tietoa jatko-opinnoista”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	370	486	156	23	1035
%	35.8	47.0	15.1	2.2	
Poika	383	499	134	27	1043
%	36.7	47.8	12.9	2.6	
Yhteensä	753	985	290	50	2078

$$k_{hii}^2 = 2.4$$

$$df = 3$$

$$p = 0.5$$

Taulukko 6

**”Olen lintsannut melko paljon”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	41	121	217	661	1040
%	3.9	11.6	20.9	63.6	
Poika	70	129	234	616	1049
%	6.7	12.3	22.3	58.7	
Yhteensä	111	250	451	1277	2089

$$k_{hii}^2 = 10.0$$

$$df = 3$$

$$p = 0.02$$

Taulukko 7

**”Oppilaiden mielipiteet on otettu huomioon”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	35	519	393	87	1034
%	3.4	50.2	38.0	8.4	
Poika	33	416	422	164	1035
%	3.2	40.2	40.8	15.9	
Yhteensä	68	935	815	251	2069

$$khii^2 = 30.6$$

$$df = 3$$

$$p < 0.001$$

Taulukko 8

**”Olen tuntenut itseni yksinäiseksi”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	71	146	206	617	1040
%	6.8	14.0	19.8	59.3	
Poika	63	111	219	648	1041
%	6.1	10.7	21.0	62.3	
Yhteensä	134	257	425	1265	2081

$$khii^2 = 6.4$$

$$df = 3$$

$$p = 0.1$$

Taulukko 9

**”Olen ollut opinnoissani hyvä”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	177	569	232	57	1035
%	17.1	55.0	22.4	5.5	
Poika	140	529	291	74	1034
%	13.5	51.2	28.1	7.2	
Yhteensä	317	1098	523	131	2069

$$k_{hii}^2 = 14.6$$

$$df = 3$$

$$p = 0.002$$

Taulukko 10

**”Tiedän, että menestyn, jos yritän”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	618	349	60	12	1039
%	59.5	33.6	5.8	1.2	
Poika	553	414	60	16	1043
%	53.0	39.7	5.8	1.5	
Yhteensä	1171	763	120	28	2082

$$k_{hii}^2 = 9.7$$

$$df = 3$$

$$p = 0.02$$

Taulukko 11

**”Olen tullut hyvin toimeen muiden oppilaiden kanssa”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä mieltä
Tyttö %	537 51.9	435 42.0	56 5.4	7 0.7	1035
Poika %	508 48.5	467 44.6	64 6.1	9 0.9	1048
Yhteensä	1045	902	120	16	2083

$$khii^2 = 2.6$$

$$df = 3$$

$$p = 0.45$$

Taulukko 12

**”Olen voinut opiskella minua kiinnostavia asioita”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä mieltä
Tyttö %	170 16.4	523 50.3	293 28.2	54 5.2	1040
Poika %	185 17.7	500 47.9	291 27.9	68 6.5	1044
Yhteensä	355	1023	584	122	2084

$$khii^2 = 2.8$$

$$df = 3$$

$$p = 0.43$$

Taulukko 13

**”Opettajani ovat auttaneet minua tekemään parhaani”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	118	480	378	64	1040
%	11.4	46.2	36.4	6.2	
Poika	89	538	340	72	1039
%	8.6	51.8	32.7	6.9	
Yhteensä	207	1018	718	136	2079

 $khii^2 = 9.9$ 
 $df = 3$ 
 $p = 0.2$ 

Taulukko 14

**”Opinto-ohjaaja on auttanut uran valinnassani”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	241	370	275	154	1040
%	23.2	35.6	26.4	14.8	
Poika	270	425	205	144	1044
%	25.9	40.7	19.6	13.8	
Yhteensä	511	795	480	298	2084

 $khii^2 = 16.0$ 
 $df = 3$ 
 $p = 0.001$



Taulukko 15

**”Olen tuntenut itseni onnelliseksi”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö %	207 20.0	565 54.5	221 21.3	44 4.2	1037
Poika %	137 13.2	551 53.2	265 25.6	83 8.0	1036
Yhteensä	344	1116	486	127	2073

$\chi^2 = 30.4$   
 $df = 3$   
 $p < 0.001$

Taulukko 16

**”Oleminen on usein tympäissyä”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö %	227 21.9	443 42.8	279 26.9	87 8.4	1036
Poika %	226 22.0	410 39.9	296 28.8	95 9.3	1027
Yhteensä	453	853	575	182	2063

$\chi^2 = 2.1$   
 $df = 3$   
 $p = 0.55$

Taulukko 17

**”Opettajat ovat rohkaisseet minua opinnoissani”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	69	397	433	134	1033
%	6.7	38.4	41.9	13.0	
Poika	62	406	418	150	1036
%	6.0	39.2	40.4	14.5	
Yhteensä	131	803	851	284	2069

$$k_{hii}^2 = 1.6$$

$$df = 3$$

$$p = 0.65$$

Taulukko 18

**”Muut oppilaat ovat hyväksyneet minut sellaisena kuin olen”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	486	391	127	29	1033
%	47.1	37.9	12.3	2.8	
Poika	486	428	106	21	1041
%	46.7	41.1	10.2	2.0	
Yhteensä	972	819	233	50	2074

$$k_{hii}^2 = 4.8$$

$$df = 3$$

$$p = 0.2$$

Taulukko 19

**”Olen saanut riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	341	410	226	64	1041
%	32.8	39.4	21.7	6.2	
Poika	295	458	215	72	1040
%	28.4	44.0	20.7	6.9	
Yhteensä	636	868	441	136	2081

$$khii^2 = 6.7$$

$$df = 3$$

$$p = 0.08$$

Taulukko 20

**”Olen saavuttanut oikeudenmukaiset arvosanat opinnoistani”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	267	543	203	28	1041
%	25.7	52.2	19.5	2.7	
Poika	167	501	284	85	1037
%	16.1	48.3	27.4	8.2	
Yhteensä	434	1044	487	113	2078

$$khii^2 = 67.0$$

$$df = 3$$

$$p < 0.001$$

Taulukko 21

**”Olen tuntenut oloni turvalliseksi”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	486	448	91	9	1034
%	47.0	43.3	8.8	0.9	
Poika	489	426	99	25	1039
%	47.1	41.0	9.5	2.4	
Yhteensä	975	874	190	34	2073

$$k_{hii}^2 = 8.5$$

$$df = 3$$

$$p = 0.04$$

Taulukko 22

**”Koulussani on ollut hyvä yhteishenki”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	203	498	252	74	1027
%	19.8	48.5	24.5	7.2	
Poika	199	516	247	77	1039
%	19.2	49.7	23.8	7.4	
Yhteensä	402	1014	499	151	2066

$$k_{hii}^2 = 0.4$$

$$df = 3$$

$$p = 0.94$$

Taulukko 23

**”Opiskeluni on ollut hyödyllistä tulevaisuuttani varten”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	383	472	155	23	1033
%	37.1	45.7	15.0	2.2	
Poika	350	514	137	44	1045
%	33.5	49.2	13.1	4.2	
Yhteensä	733	986	292	67	2078

$\chi^2 = 10.9$

df = 3

p = 0.01

Taulukko 24

**”Minulla on ollut hyviä kavereita”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	846	156	32	7	1041
%	81.3	15.0	3.1	0.7	
Poika	743	255	34	12	1044
%	71.2	24.4	3.3	1.2	
Yhteensä	1589	411	66	19	2085

$\chi^2 = 31.9$

df = 3

p < 0.001

Taulukko 25

**”Olen saanut hyvät valmiudet jatko-opintoihin”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	319	556	130	20	1025
%	31.1	54.2	12.7	2.0	
Poika	253	583	171	33	1040
%	24.3	56.1	16.4	3.2	
Yhteensä	572	1139	301	53	2065

$$k_{hii}^2 = 16.92$$

$$df = 3$$

$$p = 0.001$$

Taulukko 26

**”Opiskelu on ollut hauskaa”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	58	490	379	110	1037
%	5.6	47.3	36.6	10.6	
Poika	44	340	409	245	1038
%	4.2	32.8	39.4	23.6	
Yhteensä	102	830	788	355	2075

$$k_{hii}^2 = 81.5$$

$$df = 3$$

$$p = 0.001$$

Taulukko 27

**”Minua ei ole kiusattu”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	670	198	102	70	1040
%	64.4	19.0	9.8	6.7	
Poika	575	244	133	91	1043
%	55.1	23.4	12.8	8.7	
Yhteensä	1245	442	235	161	2083

$\chi^2 = 18.9$

df = 3

p < 0.001

Taulukko 28

**”Kouluni ja kotini ovat pitäneet hyvin yhteyttä keskenään”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	131	398	332	174	1035
%	12.7	38.5	32.1	16.8	
Poika	149	394	323	174	1040
%	14.3	37.9	31.1	16.7	
Yhteensä	280	792	655	348	2075

$\chi^2 = 1.3$

df = 3

p = 0.73

Taulukko 29

**”Minulla on ollut kotona vaikeuksia yläasteen aikana”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	117	190	180	550	1037
%	11.3	18.3	17.4	53.0	
Poika	99	159	210	574	1042
%	9.5	15.3	20.2	55.1	
Yhteensä	216	349	390	1124	2079

$$k_{hii}^2 = 7.1$$

$$df = 3$$

$$p = 0.07$$

Taulukko 30

**”Vanhempani ovat olleet kiinnostuneita koulunkäynnistäni”**

Sukupuoli	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	Yhteensä
Tyttö	409	452	137	36	1034
%	39.6	43.7	13.3	3.5	
Poika	342	472	181	43	1038
%	33.0	45.5	17.4	4.1	
Yhteensä	751	924	318	79	2072

$$k_{hii}^2 = 13.1$$

$$df = 3$$

$$p = 0.004$$



### Liite 3

#### Descriptive Statistics

	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation<sup>a</sup></b>	<b>Analysis N<sup>a</sup></b>	<b>Missing N</b>
X1	2.1629	.6729	1813	20
X2	2.1404	.6887	1813	11
X3	3.6843	.7537	1813	20
X4	2.5197	.7260	1813	14
X5	1.8136	.7409	1813	16
X6	3.4015	.8873	1813	5
X7	2.5932	.7258	1813	21
X8	3.3491	.9352	1813	14
X9	2.2233	.7765	1813	22
X10	1.5122	.6602	1813	13
X11	1.5669	.6339	1813	12
X12	2.2213	.7948	1813	10
X13	2.3617	.7472	1813	13
X14	2.2600	.9780	1813	9
X15	2.1791	.7726	1813	21
X16	2.2291	.8763	1813	28
X17	2.6122	.7958	1813	21
X18	1.6724	.7456	1813	18
X19	2.0200	.8769	1813	13
X20	2.1224	.7998	1813	15
X21	1.6520	.7067	1813	20
X22	2.1933	.8220	1813	28
X23	1.8375	.7694	1813	16
X24	1.2697	.5514	1813	11
X25	1.9087	.7165	1813	27
X26	2.6577	.8124	1813	19
X27	1.6613	.9430	1813	12
X28	2.4997	.9111	1813	20
X29	3.1574	1.0554	1813	15
X30	1.8494	.7964	1813	20

a. For each variable, missing values are replaced with the variable mean.

## Liite 4

### Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy

Bartlett's Test of Sphericity

#### Communalities

	<b>Initial</b>	<b>Extraction</b>		
X1	.355	.472		0.902
X2	.424	.500	Approx.	
X3	.191	.240	Chi. Square	13789.7
X4	.438	.518	df	435
X5	.299	.417	sig	0.000
X6	.246	.376		
X7	.255	.293		
X8	.154	.200		
X9	.492	.634		
X10	.235	.240		
X11	.381	.461		
X12	.347	.369		
X13	.480	.559		
X14	.290	.429		
X15	.382	.423		
X16	.200	.249		
X17	.362	.391		
X18	.404	.529		
X19	.293	.405		
X20	.292	.358		
X21	.320	.374		
X22	.262	.327		
X23	.396	.388		
X24	.277	.324		
X25	.434	.481		
X26	.478	.595		
X27	.217	.248		
X28	.175	.244		
X29	.124	.154		
X30	.195	.424		

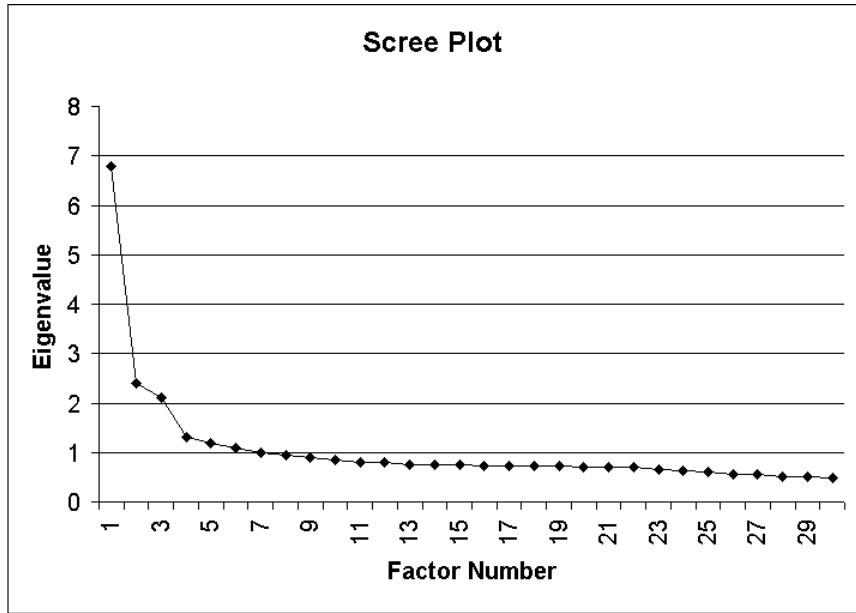
Extraction Method: Principal Axis Factoring.

## Liite 5

### Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6.774	22.580	22.580	6.200	20.667	20.667
2	2.370	7.901	30.481	1.777	5.922	26.589
3	2.083	6.943	37.425	1.505	5.017	31.606
4	1.343	4.475	41.900	.772	2.573	34.179
5	1.181	3.936	45.836	.522	1.741	35.920
6	1.069	3.565	49.401	.447	1.489	37.409
7	1.006	3.354	52.754	.401	1.336	38.745
8	.902	3.006	55.760			
9	.872	2.907	58.667			
10	.811	2.704	61.371			

Factor	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.481	8.272	8.272
2	2.041	6.802	15.074
3	2.002	6.672	21.746
4	1.620	5.401	27.146
5	1.552	5.172	32.319
6	1.181	3.938	36.256
7	.747	2.488	38.745



## Liite 6

### Rotated Factor Matrix<sup>a</sup>

Factor	S 1	O 2	M 3	V 4	OPO 5	R 6	K 7
X1	.043	<u>.606</u>	.193	.137	.063	.210	.004
X2	.090	.126	<u>.650</u>	.119	-.042	.191	-.041
X3	-.069	-.046	-.221	-.164	-.001	<u>-.397</u>	-.009
X4	.008	.266	.236	<u>.569</u>	.060	.228	.114
X5	.105	.153	.044	.005	<u>.609</u>	.072	.073
X6	-.021	-.121	-.205	-.131	.012	<u>-.548</u>	-.046
X7	.053	<u>.452</u>	.050	.213	.142	.112	.072
X8	<u>-.391</u>	.025	.049	-.015	-.061	-.201	-.010
X9	.076	.102	<u>.726</u>	.180	-.083	.214	.079
X10	.158	.123	<u>.386</u>	.085	.061	.106	.169
X11	<u>.657</u>	.057	.114	.077	.041	-.007	.069
X12	.206	.340	.125	<u>.384</u>	.187	.072	.084
X13	.110	<u>.617</u>	.124	.249	.208	.071	.203
X14	.055	.079	-.096	.087	<u>.626</u>	-.058	.089
X15	.383	.229	.180	<u>.396</u>	.086	.161	.044
X16	-.098	-.176	-.076	-.296	-.019	<u>-.336</u>	-.029
X17	.032	<u>.471</u>	.131	.221	.221	-.012	.231
X18	<u>.712</u>	.056	.080	.072	.054	-.038	.054
X19	.091	.130	.079	.050	<u>.605</u>	.033	.069
X20	.087	<u>.427</u>	<u>.370</u>	.005	.090	.147	.020
X21	<u>.509</u>	.174	.157	.034	.083	.223	.051
X22	<u>.467</u>	.249	-.006	.194	.064	-.060	-.026
X23	.151	.212	<u>.362</u>	<u>.312</u>	.183	.198	.136
X24	<u>.545</u>	.014	.096	.065	.078	.051	.071
X25	.121	.199	<u>.454</u>	.210	<u>.364</u>	.144	.151
X26	.103	.273	.213	<u>.640</u>	.059	.206	.094
X27	<u>.484</u>	-.025	.051	-.033	.018	.083	.043
X28	.118	.200	.005	.068	.183	-.029	<u>.389</u>
X29	-.144	-.071	-.107	-.030	-.043	<u>-.332</u>	-.061
X30	.088	.076	.157	.093	.102	.154	<u>.586</u>

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.