

TAMPEREEN YLIOPISTO

Joustavan perusopetuksen vaikuttavuus
Entisten JOPO-oppilaiden kokemuksia joustavasta perusopetuksesta

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Heidi Perälä & Hermanni Kuivanen
Toukokuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Heidi Perälä & Hermanni Kuivanen: Joustavan perusopetuksen vaikuttavuus – Entisten JOPO-oppilaiden kokemuksia joustavasta perusopetuksesta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 88 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2018

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yhtä suomalaisen perusopetuksen muotoa, joustavaa perusopetusta (JOPO), ja sen vaikuttavuutta. Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille joustavaan perusopetukseen osallistumisen yhteyttä oppilaiden koulussa suoriutumiseen ja elämään peruskoulun jälkeen.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, joka sisältää piirteitä fenomenologisesta tutkimusotteesta. Tutkimuskohteena oli 16–22-vuotiaita entisiä JOPO-oppilaita. Aineisto on kerätty käyttäen aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua ja aineisto on analysoitu laadullisella sisällönanalyysillä.

Tutkimukseen osallistuneet nuoret kokivat ongelmiksi ennen JOPO-luokalle siirtymistä vaikeudet keskittyä, motivaation puutteen sekä runsaat poissaolot. Osa haastateltavista myös uskoi, ettei olisi välttämättä läpäissyt peruskoulua tai päässyt jatko-opintoihin ilman joustavan perusopetuksen tarjoamaa tukea. Muun muassa JOPO-luokan pienempi ryhmäkoko, erilaiset opiskelumenetelmät, hyvä ryhmähenki ja läheiset suhteet JOPO-luokan aikuisiin auttoivat näihin ongelmiin. Nuoret kokivat lisäksi heidän opiskelutaitojen ja käyttäytymisen parantuneen JOPO-luokalla vietetyn vuoden aikana.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että joustavalla perusopetuksella oli positiivisia vaikutuksia siihen osallistuneiden nuorten tulevaisuuteen. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret kuvasivat JOPO-luokan olleen positiivisesti yhteydessä heidän koulunkäyntiinsä ja elämään peruskoulun jälkeen. Tärkeimmät tutkimuksestamme esiin nousevat tulokset koskivat joustavan perusopetuksen yhteyttä oppilaiden kohentuneeseen itsevarmuuteen ja parantuneisiin elämänhallintataitoihin, oppilaiden jatko-opintoja koskeviin päätöksiin sekä oppilaiden elämäntapahtumiin peruskoulusta valmistumisen jälkeen. Tutkimukseen osallistuneet nuoret näkivät joustavan perusopetuksen hyvässä valossa ja kokivat sen kokonaisuutena onnistuneeksi hankkeeksi.

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat kouluviihtyvyyden, itsevarmuuden ja motivaation olevan yhteydessä koulussa suoriutumiseen. Nämä seikat nousivat esille myös tässä tutkimuksessa ja ovat olennaisia joustavan perusopetuksen päätavoitteiden, koulupudokkuuden ja syrjäytymisen ehkäisemisen, kannalta. Joustava perusopetus kokonaisuutena ja hankkeena näyttäytyy aikaisempien selvitysten ja tämän tutkimuksen perusteella erittäin onnistuneelta. Sillä on selvästi positiivisia vaikutuksia siihen osallistuneiden oppilaiden elämään, joten on perusteltua kehittää ja laajentaa JOPO-toimintaa entisestään.

Avainsanat: Joustava perusopetus, syrjäytyminen, koulupudokkuus, motivaatio, kouluviihtyvyys, vaihtoehtoiset opiskelumenetelmät

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	NUORUUS JA NUORUUSIÄN HAASTEET	7
2.1	NUORUUS KEHITYSVAIHEENA	7
2.2	YSTÄVYYDEN MERKITYS NUORUUDESSA	9
2.2.1	<i>Sosiaalisuus, sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus</i>	<i>10</i>
2.2.2	<i>Sosiaaliset pelot nuoruusiässä</i>	<i>11</i>
2.3	SYRJÄYTYMINEN	11
2.3.1	<i>Syrjäytyneet nuoret Suomessa</i>	<i>12</i>
2.3.2	<i>Syrjäytymisen prosessi.....</i>	<i>13</i>
2.3.3	<i>Sosiaalisten ongelmien ylisukupolvisuus.....</i>	<i>15</i>
2.4	KOULUPUDOKKUUS.....	16
2.4.1	<i>Kouluviihtyvyys.....</i>	<i>18</i>
2.4.2	<i>Motivaatio ja koulussa suoriutuminen</i>	<i>21</i>
3	SUOMALAINEN PERUSKOULU.....	23
3.1	SUOMALAINEN PERUSKOULU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ.....	25
3.2	SUOMALAISEN PERUSKOULUN TUKIMUODOT	26
3.3	VAIHTOEHTOJA PERINTEISELLE PERUSOPETUKSELLE.....	28
4	JOUSTAVA PERUSOPETUS	31
4.1	JOUSTAVAN PERUSOPETUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	32
4.1.1	<i>Oppilaan valinta joustavaan perusopetukseen.....</i>	<i>34</i>
4.1.2	<i>Oppilaan tukeminen joustavassa perusopetuksessa.....</i>	<i>35</i>
4.2	OPPIMISYMPÄRISTÖT JOUSTAVASSA PERUSOPETUKSESSA	37
4.2.1	<i>Opetus koulussa.....</i>	<i>37</i>
4.2.2	<i>Työpaikkaopiskelu</i>	<i>39</i>
4.3	JOUSTAVAN PERUSOPETUKSEN VAIKUTTAVUUS.....	41
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	43
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	44
6.1	FENOMENOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA.....	44
6.2	HAASTATTELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	47
6.2.1	<i>Haastattelujen toteutus.....</i>	<i>48</i>
6.2.2	<i>Haastateltavana nuori</i>	<i>49</i>
6.3	AINEISTON ANALYYSI	50
6.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	55
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	58
7.1	JOUSTAVAN PERUSOPETUKSEN YHTEYS OPPILAIEN KOULUSSA SUORIUTUMISEEN.....	58
7.1.1	<i>Pieni ryhmäkoko keskittymisen edistäjänä</i>	<i>59</i>

7.1.2	<i>Motivaation yhteys koulunkäynnin ongelmiin</i>	60
7.1.3	<i>Vaihtoehtoiset opiskelumenetelmät motivoivana tekijänä</i>	61
7.1.4	<i>Positiivisen ilmapiirin merkitys</i>	64
7.1.5	<i>Jopon aikuiset tukena ja turvana</i>	64
7.1.6	<i>Joustava jopon arki</i>	65
7.1.7	<i>Apua ja yksilöllistä huomiointia</i>	68
7.2	JOUSTAVAN PERUSOPETUKSEN YHTEYS ELÄMÄÄN PERUSKOULUN JÄLKEEN	69
7.2.1	<i>Perusopetuksen arvosanat ja päättötodistus</i>	69
7.2.2	<i>Käsitys omasta pystyvyydestä</i>	71
7.2.3	<i>Oman opiskelutyylin löytäminen</i>	72
7.2.4	<i>Käyttäytyminen</i>	72
7.2.5	<i>Työssäoppimisen yhteys jatko-opintoihin</i>	74
8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	76
	LÄHTEET	81

1 JOHDANTO

Koulutuksen merkitys on yhteiskunnassamme noussut entistä tärkeämmäksi. Peruskoulun päättötodistus ja toisen asteen koulutus ovat elinehto työelämään pyrkiville, sillä työmarkkinat tarjoavat yhä vähemmän työtä koulutuksen ulkopuolelle ajautuneille. Pitkittynyt työttömyys taas voi usein johtaa muihin ongelmiin, kuten päihteiden käyttöön, mielenterveysongelmiin ja elämänhallinnan puutteeseen. Jotta tällaisilta seurauksilta voitaisiin välttyä, on ongelmat tunnistettava riittävän varhain. (Hakulinen-Viitanen, Hietanen-Peltola, Hastrup, Wallin & Pelkonen 2012, 61.) Myös syrjäytymisen kierre alkaa usein nimenomaan vaikeuksista koulussa ja nämä vaikeudet voivat johtaa jopa koulun keskeyttämiseen (Takala 1992, 38). Koulutuksen piirissä tulisikin tunnistaa ongelmat mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ja järjestää tarvittavat tukitoimet niitä tarvitseville oppilaille. Tutkimukset osoittavat, ettei opiskelu peruskoulussa perinteisin opetus- ja arviointimenetelmin näyttäisi aina olevan sopivin vaihtoehto kaikille opiskelijoille (Broadfoot 1996, 32–33; Silvennoinen 2002, 57), joten on mielestämme tarkoituksenmukaista selvittää vaihtoehtoja perinteisille opetusmuodoille.

Tutkimuksessamme keskitymme tarkastelemaan yhtä yleisopetuksen muotoa, joustavaa perusopetusta (JOPO), ja sen vaikuttavuutta. JOPO-toiminnalla on tarkoitus tarjota vaihtoehtoisia opiskelumenetelmiä oppilaille, joille perinteinen luokkamuuotoinen opetus ei välttämättä ole sopivin vaihtoehto. Joustava perusopetus sisältää erilaisia toimintamuotoja, joilla pyritään ehkäisemään nuorten peruskoulun keskeyttämistä ja jäämistä ilman päättötodistusta. Tämän lisäksi pyritään varmistamaan, että nuorelle löytyisi paikka toisen asteen koulutuksessa. JOPO-toimintaa järjestetään perusopetuksen yhteydessä ja siinä pätevät yleisopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Joustavassa perusopetuksessa noudatetaan siis perusopetuksen opetussuunnitelmaa, mutta toimintatapoja ja opetusmenetelmiä on kehitetty vastaamaan paremmin nuorten yksilöllisiä tarpeita. Opetuksessa käytetään paljon toiminnallisia menetelmiä ja hyödynnetään opiskelua aidoissa työympäristöissä erilaisilla työpaikoilla. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 10, 15.)

Tutkimusaiheemme on ajankohtainen, sillä lukuvuonna 2016–2017 peruskoulun keskeytti yhteensä 387 oppilasta ja kokonaan oppivelvollisuutensa laiminlöi 73 nuorta (Tilastokeskus 2016). Vaikka koulupudokkaiden määrä on hieman vähentynyt viime vuosien aikana, on se vakava ilmiö, johon

olisi syytä puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Aihe on merkittävä myös yhteiskunnan näkökulmasta, sillä nuorena syrjäytyneen henkilön yhteiskunnalle aiheuttamien kustannusten määrän on laskettu olevan hänen elinkaarensa aikana noin 1,2 miljoonaa euroa. (Tilastokeskus 2016; Suomen Nuorisoyhteistyö - Allianssi Ry 2010, 28.) Nuorten syrjäytymisen voisi katsoa olevan eräs yhteiskuntamme vakavimmista ongelmista, sillä arviot syrjäytyneiden ja syrjäytymisriskissä olevien nuorten määrästä vaihtelee 14 000:n ja 100 000:n välillä. Syrjäytymiselle ei ole vakiintunutta määritelmää, mistä johtuen arviot syrjäytyneiden nuorten määrästä vaihtelevat suuresti. (THL 2016.)

JOPO-hanke on aloitettu Suomessa vasta viime vuosikymmenellä, joten siitä tehtyjä tutkimuksia ei vielä ole kovin runsaasti. Joustavan perusopetuksen toimintaan rahoitusta maksettiin vuonna 2016 121 kunnalle ja yhdelle kuntayhtymälle. Joustavassa perusopetuksessa opiskeli tällöin yhteensä 1855 oppilasta. (Koivula 2017.) Opetusministeriö on julkaissut vuonna 2008 arvioinnin JOPO-toiminnan vaikuttavuudesta, joka sisältää tutkimuksellemme olennaista tietoa (ks. Manninen & Luukannel 2008). Kuitenkaan sen jälkeen joustavan perusopetuksen vaikuttavuutta ei ole käsitelty tutkimuksissa. Haluamme omalla tutkimuksellamme Mannisesta ja Luukannelesta (2008) poiketen tuoda esiin entisten JOPO-oppilaiden kokemuksia joustavasta perusopetuksesta ja sen vaikuttavuudesta, ja sitä kautta selvittää joustavan perusopetuksen yhteyttä siihen osallistuneiden oppilaiden elämään peruskoulussa ja peruskoulun jälkeen. Keräsimme tutkimusaineistomme entisiltä JOPO-oppilailta, koska mielestämme oli erittäin mielenkiintoista saada selville, millaisena he kokevat JOPO-luokalla opiskelun, missä joustavaan perusopetukseen osallistuneet oppilaat ovat nyt ja miten he kokevat joustavan perusopetuksen olleen yhteydessä heidän omaan elämäntarinaansa. Tutkimuksemme on siis tavallaan pioneeritutkimus, jonka avulla etsitään uutta tietoa, josta voisi olla apua JOPO-toiminnan kehittämisessä. Pyrimme löytämään vastauksen siihen, kuinka suuri vaikutus vaihtoehtoisilla opetusmenetelmillä peruskoulussa voi olla yksilön tulevaisuuteen.

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys koostuu luvuista kaksi, kolme ja neljä. Aluksi kerromme nuoruudesta ja nuoruusikään liittyvistä haasteista ja avaamme tutkimuksellemme tärkeimpiä käsitteitä, kuten syrjäytyminen ja koulupudokkuus. Luvussa kolme kerromme suomalaisesta peruskoulusta ja neljäs luku keskittyy joustavaan perusopetukseen ja sen toimintatapoihin.

Teoreettisen viitekehyksen jälkeen kuvaamme tutkimuksemme tarkoitusta ja tutkimuskysymyksiä, jonka jälkeen siirrymme tutkimuksemme metodologisten valintojen esittelyyn ja kerromme tutkimuksemme toteutuksesta. Seitsemännes luku koostuu tulosten raportoinnista ja esittelystä. Pohdinnoista koostuvaan viimeiseen lukuun sisältyy johtopäätökset ja jatkotutkimusideat.

2 NUORUUS JA NUORUUSIÄN HAASTEET

Nuoruus on ikä- ja kehitysvaihe lapsuuden ja aikuisuuden välissä. Nuoruusiän määritellään usein alkavan puberteetin puhkeamisesta ja päätepisteeksi katsotaan aikuisuuden persoonallisuuden eheytyminen. (Jones 2009, 59.) Nuoren kehityskulkua vievät eteenpäin monet erilaiset muutokset, jotka liittyvät fyysiseen kasvuun, ajattelun kehittymiseen ja sosiaalisiin tekijöihin. Nuori ei kuitenkaan ole vain itsessä tapahtuvien muutosten armoilla, vaan hän yhä enemmän itse ohjaa omaa kehitystään. Nuori antaa suuntaa elämälleen esimerkiksi ystäväpiiriin ja läheisten ihmissuhteiden valinnalla, harrastuksillaan, koulutyöllään sekä koulutusvalinnoillaan. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 142.)

Nuoruus voi olla hyvin haavoittuvaa aikaa ja usein ongelmakäyttäytyminen on nuoruusiässä yleisimmillään. Moni haitallinen tekijä nuoren elämässä katoaa matkalla kohti aikuisuutta, mutta jos ongelmakäyttäytyminen ei vähene tai lopu, päädytään yleensä vakaviin ongelmiin, jotka liittyvät esimerkiksi alkoholin käyttöön ja rikollisuuteen. Osittain tästä syystä nuoruuden erilaiset ongelmat ovatkin tutkituimpia alueita kehityspsykologiassa. (Nurmi yms. 2014, 142.)

Käymme tässä luvussa läpi nuoruuden ikävaiheelle tyypillisiä ongelmia, jotka liittyvät läheisesti myös nuoren koulunkäyntiin. Aluksi kerromme hieman nuoruudesta kehitysvaiheena ja osana ihmisen elämänkaarta ja sen jälkeen avaamme syrjäytymisen sekä koulupudokkuuden käsitteitä.

2.1 Nuoruus kehitysvaiheena

Huntin (2005, 10) mukaan elämänkaari ja ihmisen kehitys voidaan yksinkertaisuudessaan jakaa neljään osaan: lapsuuteen, nuoruuteen, aikuisuuteen ja vanhuuteen. Keskitymme tässä kappaleessa nuoruuteen kehitysvaiheena ja käsittelemme nuoruuteen liittyviä kehitystehtäviä myöhemmin Erik H. Eriksonin ja Robert J. Havighurstin teorioiden kautta. Nuoruuden ikävaihe jakautuu vielä kolmeen eri vaiheeseen, joita esittelemme seuraavaksi.

On monia eri tulkintoja siitä, mistä ikävuodesta nuoruus alkaa ja mihin ikävuoteen se päättyy. Dunderfelt (2010) sisällyttää nuoruuteen ikävuodet 12–20 ja jakaa nuoruuden kolmeen jaksoon, joita ovat nuoruusiän varhaisvaihe, keskivaihe ja loppuvaihe. Hänen mukaansa 12–15-vuotiaat kuuluvat nuoruusiän varhaisvaiheeseen, 15–18-vuotiaat nuoruusiän keskivaiheeseen ja 18–20-vuotiaat nuoruusiän loppuvaiheeseen. Jokaisella jaksolla nuorella ihmisellä on haasteita ja tehtäviä. Nuoruusiän varhaisvaiheessa käydään läpi varsinainen biologinen murrosikä. Silloin nuori usein protestoi vanhempia ja muita auktoriteetteja vastaan sekä solmii ystävyysuhteita ikätovereidensa kanssa. Tässä vaiheessa usein koettua kriisiä kutsutaan ihmissuhteiden kriisiksi. Nuoruusiän keskivaiheeseen taas kuuluu identiteettikriisi. Tässä vaiheessa nuori kokee samaistumisia ja ihastumisia, hänen minäkokemuksensa selkiintyy, nuori kokeilee omia rajojaan ja hänelle syntyy syvällisempiä ihmissuhteita. Kolmannessa jaksossa nuoruusiän loppuvaiheessa koettua kriisiä kutsutaan ideologiseksi kriisiksi. Pohdiskelun kohteena on tällöin oma asema maailmassa ja usein tässä vaiheessa aloitetaan itsenäinen elämä. (Dunderfelt 2010, 84–85.)

Kuten aiemmin totesimme, on nuoruuden ikävuosien määrittelyssä eri lähteiden mukaan vaihtelua. Myös Erikson sijoittaa Dunderfeltin (2010) tapaan psykososiaalisen kehityksen teoriassaan nuoruuden kattamaan ikävuodet 12–20, (Jones 2009, 10) mutta ihmisten kehitystehtäviä koskevasta teoriastaan tunnetuksi tullut Havighurst (1982, 43) taas määrittelee nuoruuden sijoittuvan ikävuosien 12–18 välille.

Erikson esittää teoriassaan kahdeksan vaihetta ihmisen psykososiaalisessa kehityksessä. Nämä vaiheet ovat vauvaikä, varhaislapsuus, leikki-ikä, kouluikä, nuoruus, varhainen aikuisuus, keski-ikä ja vanhuus. Jokaisella vaiheella on oma kehitystehtävänsä ja yksilö kohtaa erilaisia kehityshaasteita, jotka tulee ratkaista, jotta minuus ja identiteetti voivat kehittyä. Eriksonin mukaan kehitys voi edetä myös ilman konflikteja, mutta näiden konfliktien tarkoituksena on synnyttää yksilössä uusia kykyjä ja valmiuksia. Nuoruuden kehitysvaiheessa Eriksonin mukaan kehitystehtävänä on identiteetti - vastakohtana roolihajaannus. Omien sisäisten ajatusten ja voimien kasvaminen ja yksilöllisyyden tunteen voimistuminen herättää nuoren etsimään omaa itseään. Nuoruudessa ihminen tekee sen kokeilemalla erilaisia rooleja ja Erikson painottikin nuoruutta vaiheena, jolloin ihmisen tulisi saada kokea ja saavuttaa omia päämääriä ja ideoitaan. Oma identiteetti ei synny kuitenkaan ilman ponnisteluja, sillä jonkinasteinen roolihajaannus tai epävarmuus on kehitykselle välttämätöntä. (Jones 2009, 10, 63; Dunderfelt 2010, 237.)

Havighurstin (1982) mukaan kehitystehtävät ovat haasteita, joiden kohtaaminen ja joista selviytyminen mahdollistavat yksilön kehittymisen ja siirtymisen seuraavaan elämänvaiheeseen. Havighurst (1982) määrittelee nuoruuden kehitystehtäviksi saavuttaa uusi ja kypsempi suhde molempiin sukupuoliin, löytää itselleen maskuliininen tai feminiininen rooli, hyväksyä oma fyysinen ulkonäkö ja oppia käyttämään ruumistaan tarkoituksenmukaisesti, saavuttaa tunne-elämässä itsenäisyys vanhempiin ja muihin aikuisiin nähden ja valmistautua avioliittoon ja perhe-elämään, ottaa vastuuta taloudellisista seikoista, kehittää maailmankatsomus, arvomaailma ja moraali joiden mukaan voi ohjata elämäänsä sekä pyrkiä sosiaalisesti vastuulliseen käyttäytymiseen. (Havighurst 1982; Dunderfelt 2010, 85.)

Nuoruusiässä identiteetin ja fyysisten ominaisuuksien kehitys on nopeaa ja sosiaaliset suhteet muuttuvat. Nuoruuden jälkeen yksilö saavuttaa aikuisuuden ja itsenäisyyden, mitä voidaankin pitää myös yhtenä nuoruusiän keskeisimpänä kehitystehtävänä. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 40; Buckingham, Bragg & Kehily 2014, 273, 275.)

2.2 Ystävyys merkitys nuoruudessa

Ystävyys määritellään kahden ihmisen väliseksi sosiaaliseksi ja emotionaaliseksi siteeksi, johon liittyy paljon positiivisia tunteita (Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilén 2003, 91). Ystävyys ja nuorten väliset ystävyysuhteet ovat ilmiöinä olennaisia tutkimuksellemme, sillä ne edistävät esimerkiksi kouluviihtyvyyttä. Kouluviihtyvyydellä taas on merkitystä kouluun sitoutumiseen ja asenteisiin koulua kohtaan. (Linnankylä & Malin 2008, 583–584.)

Ystävyys rakentaminen on olennainen osa nuoruutta kaikissa maailman kulttuureissa (Krappmann 1998, 19–20). Sosiaaliset suhteet ikätovereihin ovat monesti eritasoisia; osa vertaisista laskeaan paremminkin tuttaviiin, kun taas osan kanssa muodostetaan läheisemmät ystävyysuhteet. Kuitenkin jokainen nuori kaipaa hyväksytyksi tulemisen kokemusta ja kuulumista jonkinlaisiin vertaisryhmiin. Ystävyysuhteilla voisikin katsoa olevan nuorten arjessa erityisen vahva asema, sillä vertaisten kanssa vietetään aikaa sekä koulussa että vapaa-ajalla ja heidän kanssaan jaetaan kokemuksia, ajatuksia ja ongelmia. (Kautto 2009, 62–65; Laine 2005, 159.) Ystävyysuhteilla on suuri merkitys nuoruudessa myös persoonallisuuden ja identiteetin kehityksessä. Nuoruusiässä ystävät jakavat monesti samanlaisia kiinnostuksen kohteita ja ajattelutapoja. (Laine 2005, 159.) Nuoruusiässä ystävien merkitys korostuu ja vanhempien merkitys vähenee. Nuoren alkaessa itsenäistyä ja irtautua vanhemmistaan, ei nuori enää jaa kaikkia kokemuksiaan vanhempiensa kanssa entiseen tapaan.

Vanhemmat säilyvät kuitenkin useimmiten täydentävänä tahona ystävien rinnalla nuoren lähipiirissä. (Laursen 1998, 186.)

Tutkimuksissa on havaittu, että kouluikäisistä lapsista ja nuorista noin 10–15 prosenttia kokee itsensä kroonisesti yksinäiseksi. Kroonisella yksinäisyydellä tarkoitetaan ainakin kuukausien ajan kestävää tyydyttävien sosiaalisten suhteiden puuttumista. Yksinäisyyden tunne on monesti yhteydessä huonoon itsetuntoon ja masennukseen, vaikkei niiden syy-seuraus-suhteesta ole täyttä varmuutta. Yksinäisille nuorille uusien sosiaalisten suhteiden muodostaminen on selvästi vaikeampaa kuin nuorille, jotka eivät koe olevansa yksinäisiä. (Uusitalo 2007, 23–24.) Gretschelin ja Myllyniemen tutkimuksessa (2017, 4) ystävyys nousi tutkimukseen osallistuneiden nuorten mukaan tärkeimmäksi yksittäiseksi syrjäytymistä ehkäiseväksi asiaksi.

2.2.1 Sosiaalisuus, sosiaaliset taidot ja vuorovaikutus

Ystävyysuhteiden solmiminen ja niissä onnistuminen ovat tutkimusten mukaan vahvasti yhteydessä sosiaaliin taitoihin ja toimimiseen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Ladd 1999, 333). Sosiaalisuus nähdään usein synnynnäisenä piirteenä temperamentissa, kun taas sosiaaliset taidot katsotaan opituiksi. Sosiaalisuus ei kuitenkaan ole tae sosiaalisten taitojen omaksumiselle, mutta niillä on jonkinlainen yhteys. Synnynnäisesti sosiaalinen lapsi omaksuu usein helpommin sosiaalisia taitoja kuin epäsosiaalinen lapsi. Tämä selittyy pitkälti sillä, että ympäristö antaa usein sosiaaliselle lapselle paremmat mahdollisuudet taitojen harjoitteluun. Ulospäinsuuntautuneemman lapsen taidot vahvistuvat nopeammin, koska tällainen lapsi saa useammin mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa erilaisten ympäristöjen kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 13–19.) Eri tutkimussuuntaukset ovat kuitenkin eri mieltä siitä, kuinka paljon nämä synnynnäiset temperamentit vaikuttavat yksilön sosiaalisten taitojen kehittymiseen ja ylläpitämiseen. (Salmivalli 2005, 79–80.)

Hyvät sosiaaliset taidot omaava yksilö kykenee omalla toiminnallaan saamaan toiset suhtautumaan itseensä myönteisesti (Salmivalli 2005, 79). Sosiaalinen vuorovaikutus ei olisikaan mahdollista ilman vuorovaikutustilanteen toisen osapuolen kognitiivisen tai affektiivisen tilan jatkuvaa seuraamista (Peräkylä & Gronow 2017). Sosiaalisesti taitava yksilö onnistuu useimmiten saavuttamaan erilaisissa tilanteissa myönteisiä sosiaalisia seuraamuksia, joita ovat esimerkiksi hyväksytyksi tuleminen ja ystävyysuhteiden syntyminen. Sosiaalisten taitojen puutteita on kuitenkin mahdollista tunnistaa ja tarvittaessa harjoituttaa. (Salmivalli 2005, 80.)

Sosiaalisissa tilanteissa toimimista saattaa haitata erilaiset pelkotilat tai ahdistuneisuus. Sosiaaliset pelot asettavat haasteensa esimerkiksi ystävyys-suhteiden muodostamiselle sekä häiritsevät normaalia opiskelua ja vapaa-ajan elämää. (Mattila 2014, 195.) Seuraavaksi käsittelemme lyhyesti nuoruudessa esiintyviä sosiaalisia pelkoja.

2.2.2 Sosiaaliset pelot nuoruudessa

Murrosikä tuo tullessaan monelle nuorelle suuria tunne-elämän haasteita, joihin voi liittyä ahdistuksen ja epävarmuuden tunteita. Nuori tasapainottelee lapsen ja aikuisen identiteettien välillä hakien omaa paikkaansa ja samalla rakentaen minuttaan. Tietyissä olosuhteissa nuoruusiän jännitykset saattavat kasvaa sosiaalisiksi peloiksi, jotka voivat vaikuttaa nuoren tulevaisuuteen ja aikuisuuteen merkittävästi. Epävarmuus omasta itsestä kuuluu monesti tavalliseen kehitykseen nuoruudessa, mutta jos pelot kasvavat liian suuriksi, voi vaarana olla sosiaalisten tilanteiden karttaminen. Nuori voi alkaa vältellä sosiaalisia tilanteita koulussa ja vapaa-ajalla. Tämä vaikeuttaa sekä oppimista että ystävyys-suhteiden hoitamista ja muodostamista. (Mattila 2014, 195–197; Suomen mielenterveysseura 2017.)

Useimmiten pelko sosiaalisia tilanteita kohtaan alkaa juuri lapsuudessa tai nuoruudessa. Se ei yleensä häviä itsestään, eivätkä siitä kärsivät tyypillisesti hae ongelmaansa apua ennen kuin heille kehittyy jokin liitännäinen häiriö, kuten fobia, masennus tai päihdeongelma. (Suomen mielenterveysseura 2017.) Sosiaalisten tilanteiden pelko on melko yleinen ja kasvava ilmiö. Arvioiden mukaan noin 12,6 % väestöstä kärsii jonkinlaisesta ahdistuneisuushäiriöstä sosiaalisiin tilanteisiin liittyen. (THL 2015.)

Syrjäytymisen kannalta merkittävää voi olla myös yksilön vaikeudet toimia ryhmässä. Tämä asettaa suuria haasteita opiskelulle, sillä etenkin nykyaikana lähes kaikkeen opiskeluun liittyy olennaisesti erilaiset ryhmätyöt ja ryhmässä työskentely. Alttius syrjäytymiselle kasvaa, mikäli nuori ei tunnista avun tarvettaan ja ajattelee pärjäävänsä yksinkin. Nuori voi kokea ulkopuolelle jäämisen olevan turvallisinta ja helpoin ratkaisu ja vetäytyy pois sosiaalisista tilanteista mahdollisen epäonnistumisen pelossa. (Mattila 2014, 195–197.)

2.3 Syrjäytyminen

Syrjäytymisen käsite on suomen kielessä varsin tuore tulokas. Se saapui Suomeen 1970-luvulla Ruotsissa toteutetun työmarkkinatutkimuksen mukana. Tällöin syrjäytymisellä tarkoitettiin lähinnä

työmarkkinoiden ulkopuolelle jääneitä yksilöitä. (Heikkilä 2000, 167.) Nykyään syrjäytyminen on hyvin laaja ja monimuotoinen käsite, jolla on useita erilaisia määritelmiä minkään niistä olematta kuitenkaan virallisesti vakiintunut. Syrjäytymisen käsitteellä viitataan yleensä yhteiskunnan joidenkin toiminta-alueiden, kuten esimerkiksi koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle jäämiseen. (Lämsä 2009, 30.) Syrjäytymisen on nähty olevan käsite, jossa yhteen kasautuu erilaisia pitkittyneitä ongelmia, joita yksilö ei kykene enää hallitsemaan (Aaltonen, Ojanen, Vihunen & Vilén 2003, 360; Lämsä 2009, 30).

Kuten aikaisemmin totesimme, syrjäytyminen on laaja käsite ja sille on luotu monia määritelmiä, ja jotkut niistä poikkeavat toisistaan paljonkin. Syrjäytyminen voidaan nähdä yksilöllisenä asiana, mikä ei noudata mitään tiettyä kaavaa, vaan se koetaan ja nähdään aina yksilöstä riippuen eri tavalla. Syrjäytyminen kaipaisi lukuisia alakäsitteitä, joilla pystyttäisiin tarkemmin kuvailemaan koko tätä suurta ilmiöiden joukkoa, joka on tällä hetkellä koottu melko väljän yläkäsitteen alle. Toisaalta käsitteen laaja-alaisuus kertoo erilaisten ongelmien rakenneyhtäläisyyksistä. Erojen sijasta voisikin olla tärkeämpää selvittää, mikä on se rakenneyhtäläisyys, jonka perusteella erilaiset ongelmat liittyvät syrjäytymisen käsitteeseen. (Lämsä 2009, 29.)

Syrjäytymiseen voidaan katsoa liittyvän sosiaalisia, terveydellisiä ja kulttuurisia ulottuvuuksia sekä useiden eri tekijöiden kasautumista. Se tulisikin ymmärtää huono-osaisuuden syvenevänä jatkumona, jota tarkastellaan lapsuusiästä aikuisuuteen saakka elämänkulkujen avulla. (Kestilä, Heino & Solantaus 2011.)

2.3.1 Syrjäytyneet nuoret Suomessa

Syrjäytyneiden ja syrjäytymisriskissä olevien nuorten määrästä on esitetty erilaisia arvioita, jotka vaihtelevat noin 14 000:n ja 100 000:n välillä. Arvioissa esiintyvä varsin suuri vaihtelu johtuu paljolti siitä, ettei syrjäytymiselle ole olemassa mitään vakiintunutta määritelmää. (THL 2015.) Seuraavaksi esittelemme lyhyesti erään ilmiötä hyvin kuvaavan tutkimuksen määritelmän mukaiset luvut Suomen syrjäytyneistä nuorista.

Pekka Myrskylä (2012) analysoi 15–29 -vuotiaiden nuorten syrjäytymistä Tilastokeskuksen vuoden 2010 työssäkäyntitilastojen avulla. Tutkimuksessaan Myrskylä rajasi syrjäytymisen käsitteen alle ne nuoret, joilla oli vain perusasteen koulutus ja jotka eivät olleet ilmoittautuneet työttömiksi. Syrjäytyneiksi laskettiin myös sellaiset nuoret, jotka olivat työelämän ja opiskelun ulkopuolella ilman toisen asteen koulutusta. Vuonna 2010 Suomessa oli 15–29-vuotiaita noin 1 006 000 ja näiden määri-

telmien mukaan heistä syrjäytyneiksi katsotaan 51 340. Tämä oli siis viisi prosenttia koko ikäryhmästä. Tutkimuksesta tosin rajattiin pois ikäryhmää edustavien alle seitsemänvuotiaiden lasten äidit. Koko tästä syrjäytyneiksi määriteltyjen joukosta työttömiä työnhakijoita oli 18 830 ja muuten työvoiman ja opiskelun ulkopuolelle jääneitä 32 511. Näistä jälkimmäiset eivät näy tilastoissa, eikä heidän elämästään tai tekemisistään tiedetä tarkkaan juuri mitään. Myrskylä toteaa heidän olevan syrjäytymisen ”*kova ydin*”. Heidän voitaisiin katsoa olevan vakavimmin yhteiskunnan toiminta-alueista ulkopuolella. (Myrskylä 2012, 2–3.)

On kuitenkin muistettava, etteivät syrjäytyneet nuoret muodosta yhtenäistä homogeenista ryhmää, vaan taustat ja syrjäytymiskiirteen kesto saattavat olla yksilöillä hyvinkin erilaisia. Monille syrjäytyminen saattaa olla vain väliaikaista. Monesti nuorten elämä ei ole täysin stabiilia, kun liikutaan työttömyyden, opiskelujen ja vaihtuvien työpaikkojen välillä. Tämä voi osaltaan hankaloittaa syrjäytyneiden nuorten määrän arviointia. (Aaltonen, Berg & Ikäheimo 2015.) Myrskylän (2012) mukaan onkin liian yksiselitteistä kutsua kaikkia työn tai koulutuksen ulkopuolella olevia nuoria syrjäytyneiksi. Monilla heistä saattaa olla erilaisia suunnitelmia koulutuksen ja työelämän kentillä, mutta asianmukaisen hoidon tai kuntoutuksen puutteen vuoksi he eivät ole vielä valmiita suunnitelmien toteutukselle. Huomionarvoista on myös henkilön oma kokemus asiasta, eikä omaa tilannetta nähdä välttämättä niin kriittisenä, kuin miltä se tilastoissa näyttää. (Gretschel & Myllyniemi 2017, 32.) Palola, Hannikainen-Ingman ja Karjalainen (2012a, 310) toteavatkin syrjäytymisestä voitavan puhua vasta silloin, kun nuorella ei ole enää mitään kiintopistettä tulevaisuutensa suhteen eikä hän ole halukas tarttumaan mihinkään tarjolla olevaan toimintaan. Tällaisia tilanteita voidaan pyrkiä minimoimaan esimerkiksi huolehtimalla palvelujärjestelmien valppaudesta.

2.3.2 Syrjäytymisen prosessi

Syrjäytymisen katsotaan yleensä olevan monivaiheinen prosessi, jossa käydään läpi tiettyjä vaiheita. On kuitenkin otettava huomioon, että syrjäytyminen voi lähteä liikkeelle monesta eri syystä ja yksilötasolla löytyy hyvin erilaisia polkuja. Prosessin kulku ja vaiheet saattavat myös olla kovin erilaisia elämän eri vaiheissa. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 135–136.)

Perinteisesti syrjäytymisen prosessin on nähty etenevän vaiheittain. Mikko Takala (1992, 38) erottaa väitöskirjassaan syrjäytymisprosessissa seuraavanlaisia vaiheita:

1. Vaikeudet kotona, koulussa tai sosiaalisessa toimintaympäristössä
2. Koulun keskeyttäminen tai alisuorittaminen (kouluallergia)
3. Huono työmarkkina-asema
4. Täydellinen syrjäytyminen (työn vieroksunta, toimeentulo sosiaaliavustuksilla, alkoholi-
soituminen, kriminalisoituminen)
5. Laitostuminen tai eristäytyminen yhteiskunnasta.

Vaikka Takalan esittämät vaiheet ovat yleistyksiä, kuvaavat ne nuorten syrjäytymisen vaiheita melko kattavasti. Jo kohtien 1 ja 2 toteutumisen laajuus näyttää karulla tavalla, kuinka vakavasta ja peruuttamattomasta ilmiöstä voi pahimmillaan olla kyse. Yläkouluikäiset nuoret ovat elämässään herkässä vaiheessa ja erityisesti peruskoulun päätyminen on nuoren elämässä tärkeä vaihe, sillä usein jo siinä vaiheessa tulisi valita itselleen ammatti ja tehdä tärkeitä päätöksiä oman tulevaisuuden kannalta (Linnakangas & Suikkanen 2004). Opintojen keskeytyminen on yksi suuri syy nuorten syrjäytymiselle. Riskit opintojen keskeyttämiselle on havaittavissa joidenkin tutkimusten mukaan jo melko varhain, esimerkiksi koulun terveystarkastusten avulla. Yksittäisiä syitä keskeyttämiselle ovat usein esimerkiksi päihteiden käyttö, harrastusten puute, yksinäisyys tai väärä sosiaalinen verkosto, pelaaminen ja tietokoneen liikakäyttö, mielenterveysongelmat, terveysongelmat sekä oppimisvaikeudet. (Hakulinen-Viitanen, Hietanen-Peltola, Hastrup, Wallin & Pelkonen 2012, 60–61; Gretschel & Myllyniemi 2017, 34.)

Koulutuksen ulkopuolelle jäävä nuori jää monesti lopulta myös työmarkkinoiden ulkopuolelle, sillä nykyisiltä työmarkkinoilta löytyy yhä vähemmän työpaikkoja kouluttamattomille. Pitkittänyt työttömyys taas johtaa usein muihin ongelmiin, kuten päihteiden käyttöön, mielenterveysongelmiin ja elämänhallinnan puutteeseen. Jotta tältä voitaisiin välttyä, on ongelmat tunnistettava riittävän varhain. (Hakulinen-Viitanen ym. 2012. 61.)

Takalan (1992, 38) kuvausta syrjäytymisen prosessin vaiheista voi kuitenkin perustellusti kritisoida, sillä se ottaa huomioon melko mustavalkoisesti vain ne tapaukset, joissa syrjäytyminen lähtee liikkeelle jo varhaisessa vaiheessa. Kuten edellä mainitsimme, on kuitenkin syytä muistaa syrjäytymisen alkavan ja etenevän eri ihmisillä hyvin erilaisia polkuja. Prosessimallia ei voida nähdä empiirisenä yleistyksenä, vaan paremminkin tietynlaisena ideaalityyppisenä kuvauksena, johon empiiristä todellisuutta on mahdollista verrata. Mallia voidaan siis hyödyntää tutkimuksen välineenä tapauksia vertailtaessa. (Järvinen & Jahnukainen 2001, 135–136.)

2.3.3 Sosiaalisten ongelmien ylisukupolvisuus

Erilaiset sosiaaliset ongelmat siirtyvät monesti sukupolvelta toiselle. Tällöin voidaan puhua sosiaalisesta periytyvyydestä tai huono-osaisuuden ylisukupolvisuudesta. Useissa tutkimuksissa on osoitettu kodin sosiaalisten ongelmien ja heikkojen kasvuolojen olevan yhteydessä lapsen epäsuotuisaan kehitykseen. Kyse on kuitenkin sosiaalisesta periytyvyydestä, eikä pärjääminen tai syrjäytyminen periydy geeneissä vanhemmalta lapselle. (Suomen Mielenterveysseura 2007, 9–11; Kauppinen ym. 2014, 282–284; Moisio ym. 2014.) Lasten ja nuorten syrjäytymisriskiin näyttäisi olennaisesti vaikuttavan esimerkiksi mahdolliset vanhemman mielenterveys- ja päihdehäiriöt. Ongelmien siirtyminen sukupolvien välillä muodostaa yhden keskeisimmistä poluista sosiaalisen syrjäytymisen ja psyykkisten sairauksien taustalla, sillä vanhempien ongelmat lisäävät lasten riskiä sairastua psykiatrisiin häiriöihin ja päihdehäiriöihin lapsuuden aikana tai myöhemmin aikuisuudessa. Erityisesti häiriön pitkäkestoisuus ja merkitys vanhemman vuorovaikutukseen ja toimintakykyyn vaikuttavat lapseen. Lasten psykiatriset häiriöt ovat vaikeampia, alkavat varhaisemmin ja kestävät pidempään, jos vanhemmilla esiintyy psykiatrisia häiriöitä. (Solantaus & Paavonen 2009.) Syrjäytymiseen näyttäisi vaikuttavan merkittävästi yksilön lapsuuden ja nuoruuden elinolot, mutta ne eivät kuitenkaan muodosta syy-seuraussuhdetta. Suotuisissakin kasvuympäristöissä lapsilla esiintyy paljon ongelmia kehityksen eri osa-alueilla. Myös monet vaikeista lähtökohdista ponnistavat lapset pärjäävät elämässään hyvin ja välttyvät syrjäytymisen prosessilta. Olennaista elämän käännekohdista ja syrjäytymisestä selviytymisessä näyttäisi olevan tasapainoisen aikuisen läheisyys, säännölliset harrastukset, myönteiset oppimiskokemukset sekä osallisuus ja tunne mahdollisuudesta vaikuttaa omaan elämään. (Kestilä, Heino & Solantaus 2011.)

Suomalaisen perheen arjessa esiintyvät haasteet ovat lisääntyneet ja vanhemmuudessa tarvittavien tukitoimien määrä on kasvanut. Vanhempien voimavaroja kuormittavaksi tekijöiksi ovat nousseet muun muassa stressi, epävarmuus vanhempana, vanhemmuuden rooli arkielämässä, työn ja perheen yhteensovittaminen, parisuhdeongelmat, päihderiippuvuus ja masentuneisuus. Turvallisen ja luottamuksellisen suhteen luominen lapsen ja vanhemman välille vaatii aikaa perheen arjessa. Edellä mainitut ongelmat hankaloittavat suhteen syntymistä ja voivat olla osaltaan vaikuttamassa syrjäytymisen prosessin syntymiseen. (Perälä, Halme, Hammar & Nykänen 2011, 17.)

Nuorten enemmistön hyvinvointi on lisääntynyt, mutta noin 15–20 prosentin vähemmistöllä pahoinvoinnin määrä kasvaa. Syrjäytymisen riskin huipun voi katsoa syntyvän hyvin vakavien ongelmien kasautuessa noin 3–5 prosentin vähemmistölle. Sisäministeriö onkin nostanut syrjäytymi-

sen Suomen keskeisimmäksi sisäiseksi uhaksi. Erityishuomio on nimenomaan lasten ja nuorten syrjäytymisessä ja ongelmien periytyemisessä sukupolvelta toiselle. Jo kansantaloudenkin kannalta lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen olisi syytä kiinnittää huomiota, sillä nuorena syrjäytyvän henkilön yhteiskunnalle aiheuttamien kustannusten määrän on laskettu olevan hänen elinkaarensa aikana keskimäärin noin 1,2 miljoonaa euroa. (Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi Ry 2010, 28.)

2.4 Koulupudokkuus

Koulupudokkuuden käsitteellä tarkoitetaan nuoria, jotka jäävät vaille peruskoulun päättötodistusta. Laajemmassa merkityksessä käsitteellä viitataan myös nuoriin, jotka eivät peruskoulun jälkeen aloita toisen asteen koulutusta tai aloitettuaan keskeyttävät sen. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 12.) Lukuvuonna 2016–2017 oppivelvollisuutensa kokonaan laiminlyöviä oppilaita oli Suomessa 73 ja yhteensä peruskoulun keskeyttäneitä 387 oppilasta. Vaikka koulupudokkaiden määrä on hie-man vähentynyt viimeisimpien vuosien aikana, on se vakava ilmiö, johon olisi syytä puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Tilastokeskus 2016) Perusasteen koulutuksen keskeyttäminen sekä toisen asteen koulutuksen puute ovat vakavia uhkatekijöitä nuoren selviämiseksi aikuisiällä, sillä ne kasvattavat työttömyyden ja White 1998, 27).

Koulupudokkuuteen johtavia syitä voi löytyä monelta eri elämän osa-alueelta. Tutkimusten mukaan koulupudokkuuteen vaikuttavia asioita ovat esimerkiksi perhesuhteet, koulu, asuinpaikka sekä yksilön omat ominaisuudet. Nämä seikat vaikuttavat yksilöihin eri tavoin. Myös lapsen vanhempien sosioekonominen tausta näyttäisi vaikuttavan nuoren koulumenestykseen, ja sitä kautta motivaatioon. Korkeamman sosioekonomisen taustan omaavat vanhemmat ovat usein enemmän läsnä lasten arjessa ja koulunkäynnissä, jolla on positiivinen vaikutus lasten menestymiseen koulussa. (Bask & Salmela-Aro 2013, 513–14.) Opiskelu peruskoulussa käyttäen perinteisiä opetus- ja arviointimenetelmiä ei näyttäisi olevan sopivin vaihtoehto kaikille opiskelijoille, ja heikommista lähtökohdista tulevat ovat ensimmäisenä vaarassa hävitä taistelun peruskoulussa pärjäämisen kanssa. (Broadfoot 1996, 32–33; Silvennoinen 2002, 57.)

Lemonin ja Watsonin (2011) mukaan koulupudokkuuteen vaikuttaa kaksi merkittävää hyvinvointitekijää. Koulun tulisi tarjota nuorelle mahdollisuus hänelle itselleen merkittävien asioiden oppimiseen ja luovuuteen työskentelytavoissa. Näin nuori liittyy koulun ja opiskelun osaksi omia henkilökohtaisia arvojaan ja asettaa koulusta valmistumisen osaksi omia tavoitteitaan. Koulun tulisi tarjota

nuorelle taitoja, joiden avulla hän kykenee pohtimaan elämän tarkoitusta sekä ymmärtämään muiden moraalisia arvoja ja yksilöllisyyden tunnetta. (Lemon & Watson 2011, 21–22.)

Varhaisen puuttumisen ja varhaisen tuen käsitteet ovat paljon esillä keskustelussa lasten ja nuorten erityisen tuen tarpeista. Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan yleisesti ongelmien havaitsemista ja yritystä ratkaista ne mahdollisimman aikaisin. Varhainen puuttuminen ja ongelmien ennaltaehkäisy ovat tärkeässä asemassa nuorten koulupudokkuuden vähentämisessä. Kodin ja koulun välinen toimiva yhteistyö on parasta varhaista puuttumista peruskouluikäisten kohdalla, sillä silloin molemmat tahot ottavat vastuuta asioista. (Kuronen 2010, 24–25.) Päätötodistusta vaille jäävien ja alhaisia arvosanoja saavien lasten ja nuorten ongelmat ovat yleensä nähtävissä jo varhaisessa vaiheessa. Ongelmat ilmenevät heikkojen arvosanojen lisäksi moninaisina käytöshäiriöinä, runsaina poissaoloina ja vetäytymisenä sosiaalisissa suhteissa. Sinänsä koulumenestystä, pinnaamista ja koulussa viihtymistä ei voi suoraan liittää toisiaan määrittäviksi tekijöiksi, mutta tekijöillä näyttäisi olevan jonkinlainen yhteys. Koulussa menestyäkseen siellä ei ole välttämätöntä viihtyä, mutta tyyppillisesti ne oppilaat, jotka eivät koe viihtyvänsä koulussa, pärjäävät opinnoissaan heikommin. Koulun epämieliseksi kokeminen lisää useimmiten koulusta pinnaamista (Äärelä 2012, 37.)

Koulun keskeyttämistä voidaan ajatella syntyvän silloin, kun koulun oppilaisiin kohdistamat opinto-odotukset, ympäristön vaatimukset ja oppilaiden edellytykset eivät kohtaa. Se on siten systeeminen ongelma, joka on osa suurempaa kokonaisuutta. Osittain ongelma johtunee siitä, että oppilaat eivät koe kykenevänsä vastaamaan näihin vaatimuksiin. (Takala 1992, 162–163; Äärelä 2012, 37–38.)

Peruskoulussa mahdollisuudet vahvistaa oppilaan uskoa itseensä ja omaan koulumenestykseensä ovat tärkeitä koulupudokkuutta ehkäiseviä seikkoja. Koulun tulee huomioida erilaiset elämän käännekohtat ja kiinnittää erityistä huomiota esimerkiksi poissaolojen ja niiden syiden selvittämiseen. Näitä käännekohtia ovat esimerkiksi muutot toiselle paikkakunnalle, vanhempien erot, sairastumiset, luokkien ja koulujen vaihdot ja kiusatuksi joutuminen. Näissä tapahtumissa korostuu usein hylkäämisen ja keskeneräisyyden kokemukset, sopeutumisvaikeudet ja erilainen kuormittuminen. (Kuronen 2010, 226.) Pettymykset ja epäonnistumisen kokemukset voivat usein johtaa käännekohtiin, jotka hankaloittavat normaalia elämän kehityskulkua ja saattavat johtaa epäsuotuisaan suuntaan. Vaikeuksia kohdanneita nuoria tulisikin ohjata ja tukea kokonaisvaltaisesti, eikä keskittyä vain oppiaineisiin sekä niissä pärjäämiseen arvosanojen kautta. Kouluihin tulisikin luoda eräänlaisia interventioita, joiden avulla nuoret harjoittelisivat keskustelu- ja ongelmanratkaisutaitoja. (Kuronen 2010, 326.)

Jatko-opintojen kannalta tärkeä motivaation lähde näyttäisi olevan kavereiden halu siirtyä jatko-opiskelemaan perusasteen jälkeen sekä mahdollisuudet keskustella ongelmista ystävien kanssa. Myös hyvät oppilas-opettaja-suhteet, biologisten vanhempien kanssa asuminen ja usko tulevaisuuteen näyttäisivät lisäävän hakeutumista jatko-opintoihin. (Kuronen 2010, 326–327; Suh, Suh & Houston 2007, 201–202.) Jatko-opintoihin hakeutuminen ja sitoutuminen koulutukseen näyttäisivät olevan tärkeässä roolissa nuoren elämässä, sillä nuoret jotka eivät sitoudu kouluun kärsivät usein psyykkisistä ja sosiaalisista vaikeuksista aikuisiällä. Kouluun sitoutuminen näyttäisi olevan yhteydessä oppilaan terveyteen, talouteen ja suoriutumiseen opinnoissa. (Linnankylä & Malin 2008, 586.)

Kuten edellä olemme todenneet, koulupudokkuuteen vaikuttaa moni tekijä. Avaamme seuraavaksi koulupudokkuuteen läheisesti liittyviä käsitteitä kouluviihtyvyys ja motivaatio.

2.4.1 Kouluviihtyvyys

Kouluviihtyvyyden määrittely yksiselitteisesti tai tarkasti on melko vaikeaa, sillä se on käsitteenä abstrakti ja moniulotteinen. Kouluviihtyvyyttä voidaan lähestyä erilaisista näkökulmista, ja siihen liittyy erilaisia konkreettisia tekijöitä. Myös eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa käsitteen analysointi voi poiketa eri tavoin. (Harinen & Halme 2012, 17.) Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan yleisimmin sitä, minkälaiseksi oppilas kokee kokonaisvaltaisen hyvinvointinsa koulussa (Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010). Harisen ja Halmeen (2012) mukaan kouluviihtyvyydestä puhuttaessa tärkeitä konkreettisia kysymyksiä ovat: Onko koulussa hyvä olla? Onko kouluun helppoa ja turvallista mennä? Annetaanko koulussa riittävästi tilaa ja huomiota jokaisen oppilaan yksilöllisille tarpeille? (Harinen & Halme 2012, 17).

Kouluviihtyvyyden katsotaan yleensä muodostuvan useasta kouluhyvinvoinnin osa-alueesta. Siten onkin hankalaa määritellä kouluviihtyvyys pelkästään hyväksi tai huonoksi, eikä sen perusteella ole mahdollista saada kovin selkeää kuvaa siitä, mikä oppilaiden mielestä aiheuttaa koulussa myönteisiä tai kielteisiä kokemuksia. Oppilaat saattavat usein liittää kouluviihtyvyyden esimerkiksi opetus-tilanteiden ulkopuolisiin tapahtumiin, joihin liittyy myönteistä vuorovaikutusta joko oppilaiden kesken tai oppilaan ja opettajan välillä. Luonteeltaan nämä tilanteet ovat sellaisia, että ne tuovat vaihtelua tavanomaisiin arkirutiineihin. Viihtymättömyys taas saatetaan yhdistää tapahtumiin, joissa ilmenee epäoikeudenmukaisuutta joko oppilaiden keskinäisissä suhteissa tai opettajan taholta opetustilanteessa. Näyttäisi siis, että koulun yleinen ilmapiiri ja oppilaiden väliset suhteet toisiinsa sekä

opettajiin olisivat kouluviihtyvyyden suhteen erityisen keskeisessä asemassa. (Harinen & Halme 2012, 17–18.) Hyvä ja pätevä opetus ja koulutettu opetushenkilöstö eivät siis yksin riitä takaamaan kouluviihtyvyyttä, vaikka ne esiintyvätkin usein suomalaisen koulujärjestelmän ylpeyden aiheina (Soini ym. 2012, 8).

Oppilaiden motivaatioon ja kouluviihtyvyyteen on yhteydessä myös opettajan persoonallisuus. Siegle, DaVia Rubenstein ja Mitchell (2014) toteavat, ettei opettajan muodollinen pätevyys tai saavutukset ole oppilaille kovinkaan merkittäviä, vaan heitä kiinnostaa tämän persoona ja tapa opettaa. Opettajan ominaisuudet ja pätevyys voidaan jakaa kognitiivisiin, sosiaalisiin ja pedagogisiin taitoihin. Näistä kognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan opettajan henkisiä kykyjä sekä ymmärrystä maailmasta. Tämä sisältää kokonaisvaltaisen älykkyyden ja yleisen ja yksityiskohtaisen tiedon. Opettajan tulee myös osata tiedon soveltaminen käytännön osa-alueille ja omata halu oppia uutta koko elämänsä ajan. Hyvät sosiaaliset taidot omaava opettaja näkee vuorovaikutuksen oppilaiden, vanhempien ja koulun henkilöstön kanssa tärkeäksi. (Siegle, DaVia Rubenstein & Mitchell 2014, 36–37.)

Osa oppilaista kokee koulun ja koulunkäynnin positiivisena asiana ja osa negatiivisena asiana. Tämä suhtautuminen kouluun heijastuu myös oppilaiden asenteisiin oppimista kohtaan ja heidän sosiaaliseen aktiivisuuteensa. Oppilaat, jotka kokevat koulun mielekkäänä, omaavat usein hyvät suhteet opettajiin ja ikätovereihin ja näkevät koulun yhteisönä, johon he itsekkin kuuluvat. Vastaavasti oppilaat, jotka eivät koe koulunkäyntiä mielekkäänä, eivät koe oppimisen iloa eivätkä yhteisöllisyyden tunnetta. Heille on myös tyypillistä väheksyä koulun positiivisia vaikutuksia myöhemmän elämänsä kannalta. Sukupuolten väliset erot näkyvät kouluviihtyvyyden osalta siten, että tytöt kertovat useammin viihtyvänsä koulussa. On myös huomioitava varsin merkittävät erot kouluviihtyvyydessä alueittain. (Linnankylä & Malin 2008, 583–584.) Linnankylän ja Malinin (2008) mukaan kouluun negatiivisesti suhtautuvien oppilaiden asenteisiin tulisi yrittää vaikuttaa, esimerkiksi tekemällä tiiviistä yhteistyötä oppilaiden perheiden kanssa sekä koulumaailman ja ympäröivän yhteisön aktiivisella vuorovaikutuksella. Näin saadaan luotua kokemuksia koulusta osana todellista elämää. (Linnankylä & Malin 2008, 599.)

Kouluhyvinvoinnin näkökulmasta näyttäisi, että opettajan ja oppilaan välisillä suhteilla on varsin suuri ja tärkeä merkitys. Tärkeää on myös se, että opettajat pitävät toisistaan, työstään ja oppilaisistaan. Lisäksi koulun ilmapiirin kannalta tärkeää on opettajien sitoutuminen työlleen. Myös tavoilla johtaa koulua on havaittu olevan vaikutusta oppilaiden kouluviihtyvyydelle ja heidän suoriutumiselleen koulussa. (Konu 2002, 43.)

Seuraavaksi esittelemme erään kouluhyvinvointia kokonaisvaltaisesti kuvaavan mallin Anne Konun väitöskirjasta Oppilaiden hyvinvointi koulussa (2002).



KUVIO 1. Hyvinvointi koulussa (Konu 2002, 44.)

Konu (2002) esittää koulun hyvinvointimallin rakentuvat yllä olevan kuvion (kuvio 1) mukaisesti. Mallissa yhdistyvät hyvinvoinnin ja kasvatuksen elementit. Kasvatus ja opetus vaikuttavat kaikilla hyvinvoinnin osa-alueilla. Konun mukaan oppiminen ja oppimistulokset ovat yhteydessä opetukseen, kasvatukseen ja hyvinvointiin. (Konu 2002, 43.)

Kuviossa koulun olosuhteet (having), sisältävät kaiken fyysisen ympäristön koulurakennuksessa. Siihen kuuluvat myös esimerkiksi lämpötila, ilmasto, melu ja turvallisuus. Lisäksi tähän osioon luetaan opiskeluympäristön asiat, kuten työskentelyn jaksotus, esimerkiksi lukujärjestys, ryhmäkoot ja käytössä oleva kurinpito sekä kouluruokailu. (Konu 2002, 44.)

Sosiaaliset suhteet (being) puolestaan käsittävät opiskeluympäristön sosiaalista puolta. Tähän kuuluvat esimerkiksi opettaja-oppilassuhteet, vertaissuhteet, kiusaaminen ja kodin ja koulun välinen

yhteistyö. Koulun ilmapiirillä ja opiskeluilmapiirillä on erityinen vaikutus oppilaiden kokemuksiin hyvinvoinnista koulussa. (Konu 2002, 44.)

Mahdollisuuksilla itsensä toteuttamiseen (being) tarkoitetaan koulun tarjoamia mahdollisuuksia itsensä toteuttamiselle. Kaikki oppilaat tulisi nähdä tärkeänä osana kouluyhteisöä ja antaa heille mahdollisuus osallistua itseään ja opiskeluaan koskeviin päätöksentekoihin. Koulussa oppilaalla tulisi myös aina olla mahdollisuus kartuttaa tietouttaan oman kiinnostuksensa mukaan ja omassa etenemisvauhdissaan. Tällaiset positiiviset oppimiskokemukset lisäävät itsensä toteuttamista ja siten kouluviihtyvyyttä. Tärkeää on myös, että oppilas saa opettajalta ja vanhemmilta arvostusta työtään kohtaan. Tähän osioon liittyy myös mahdollisuus esimerkiksi vapaa-ajan harrastuksiin väli- ja hyp-pytunneilla, jotka toimivat hyvänä vastapainona työskentelylle. (Konu 2002, 44.)

Terveydentila (health) käsittää sekä fyysisen että psyykkisen terveyden. Terveys voidaan nähdä voimavarana, joka edesauttaa toteuttamaan muita hyvinvoinnin osa-alueita. Toki esimerkiksi kroonisesti sairas ihminen voi parantaa hyvinvointiaan painottamalla muita hyvinvoinnin osa-alueita. Terveys nähdään koulun hyvinvointimalleissa usein erillisenä hyvinvoinnin osa-alueena ja sitä pidetään varsin henkilökohtaisena asiana. (Konu 2002, 44.)

2.4.2 Motivaatio ja koulussa suoriutuminen

Motivaatiolla tarkoitetaan käyttäytymistä ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motivaation kantasana on motiivi, jolla viitataan yleensä tarpeisiin, haluihin, vietteihin sekä esimerkiksi palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit ohjaavat ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymistä ja ne voivat olla sekä tiedostettuja että tiedostamattomia. Motiivit ovat päämääräsuuntautuneita. Motivaatio on motiivien aikaansaama tila, jonka komponentteina voidaan erottaa vireys ja suunta. (Ruohotie 1998, 36–37; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens 2009, 671.)

Ruohotie (1998, 37) määrittelee motivaation lähtökohdiksi yksilön kokonaistilaa tai toimintaa aikaansaavat prosessit, jolloin sitä voidaan luonnehtia kolmella ominaisuudella:

1. Vireys, joka viittaa energiavoimaan yksilössä, ja joka ajaa häntä käyttäytymään tietyllä tavalla
2. Suunta, joka viittaa toiminnan päämääräsuuntautuneisuuteen; yksilön käyttäytyminen on suunnattu jotakin kohti

3. Systeemiorientoituminen, joka viittaa yksilössä ja hänen ympäristössään oleviin voimiin, jotka joko vahvistavat hänen tarpeensa intensiteettiä ja energiansa suuntaa tai saavat hänet luopumaan toimintansa suunnasta ja suuntaamaan ponnistuksensa toisaalle.

Motivaatioprosessit kehittyvät ja muuttuvat jatkuvasti. Esimerkiksi asenteen ja motivaation erona on se, että asenne on kohtuullisen pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva, kun taas motivaatio on huomattavasti lyhytaikaisempi ja enemmän tilannesidonnainen. (Juvonen, Lehtonen & Ruismäki 2012, 10; Ruohotie 1998, 41.)

Motivaatio on eräs tärkeimmistä selityksistä koulumenestykselle ja hyvä motivaatio ennustaa hyviä tuloksia kouluoppimisessa (Vansteenkiste ym. 2009, 685–686). Tutkimusten mukaan jopa 30 % koulumenestyksestä selittyy motivaation kautta. Motivaatio selittää tasaisesti osuuden kaikkien oppiaineiden arvosanasta. Sukupuolten välillä ei oppilaiden omien arvioiden mukaan ole eroja, mutta opettajilla on usein taipumus nähdä tytöt poikia motivoituneempina koulunkäyntiä kohtaan. (Keltikangas-Järvinen & Alatupa 2007, 36.)

Keltikangas-Järvinen & Alatupa (2007) huomauttavat, että lapsen motivointi on usein hankalaa, jos kiinnostus koulua kohtaan on hyvin vähäinen. Syynä heikolle motivaatiolle ei aina ole se, ettei lapsi tai nuori haluaisi opiskella, vaan usein myös se, ettei hän osaa opiskella. Kyse ei kuitenkaan ole oppilaan älykkyydestä, vaan opiskelutekniikoiden puutteesta. Motivoinnissa tulisikin tällöin lähteä liikkeelle näiden tekniikoiden opettamisesta. (Keltikangas-Järvinen & Alatupa 2007, 37; Hoover & Patton 2007, 7.) Erityisopetus näyttäisi motivoivan oppilaita eniten juuri sillä hetkellä kun he saavat erityisopetusta, mutta motivaatio laskee pitkään erityisopetuksessa olleilla. Erityisopetus ja huono itsetunto näyttävät usein olevan yhteydessä toisiinsa, sillä mitä pidempään oppilas on opiskellut erityisopetuksessa, sitä heikompi on hänen itsetuntonsa. Onkin syytä pohtia tämän asian suhteen syitä ja seurauksia: vähentääkö pitkään jatkuva erityisopetus motivaatiota, vai ovatko oppilaat erityisopetuksessa nimenomaan puuttuvan motivaation vuoksi? Monesti opettajat saattavat arvioida erityisopetuksessa opiskelevia epäkypsiksi, epäsuosituiksi ja matalan statuksen luokassa omaaviksi oppilaisiksi. Tämä ei kuitenkaan täsmää oppilaiden tekemien arvioiden kanssa. (Keltikangas-Järvinen & Alatupa 2007, 40.)

3 SUOMALAINEN PERUSKOULU

Tässä luvussa käsittelemme suomalaista peruskoulua. Kuvaamme suomalaista peruskoulua oppimisympäristönä ja esittelemme sen tukimuotoja. Lopuksi pohdimme vielä vaihtoehtoja perinteiselle perusopetukselle.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään perusopetuksen luovan perustan oppilaiden yleissivistykselle. Jokaisella kunnalla on velvollisuus järjestää perusopetusta oman kuntansa oppivelvollisuusikäisille. Perusopetuslaki, perusopetusasetus, valtioneuvoston asetukset ja opetussuunnitelman perusteet velvoittavat perusopetuksen järjestämistä ja huomioon on otettava myös velvoitteet, jotka tulevat muusta lainsäädännöstä ja kansainvälisistä sopimuksista, joihin Suomi on sitoutunut. Perusopetus rakentuu yhteiselle arvoperustalle ja oppimiskäsitykselle. (POPS 2014, 14.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet takaavat jokaiselle suomalaiselle lapselle oikeuden saada yleissivistävää ja tasa-arvoista perusopetusta, jonka tehtävänä on antaa mahdollisuudet monipuoliseen oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen. Opetusta tulee toteuttaa yhteistyössä oppilaiden kodin kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet takaavat lapselle oikeuden saada riittävää oppilaanohjausta ja tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin heti tuen tarpeen ilmetessä. Opetuksen tulee myös olla oppilaalle maksutonta, koulun on taattava turvallinen oppimisympäristö ja oppilaalle tulee tarjota päivittäin täysipainoinen ja maksuton ateria. Opetuksen tulee olla tasa-arvoista, eikä ketään saa ilman hyväksyttävää syytä asettaa eri asemaan esimerkiksi sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. (POPS 2014, 14.)

Suomalaisen koulutuksen juuret ovat satoja vuosia vanhat, mutta nykyinen peruskoulujärjestelmä on ollut käytössä noin 40 vuoden ajan. Suomen peruskoulu-uudistuksen taustalla voidaan katsoa olevan 1960-luvun yhteiskuntapoliittinen keskustelu, joka tavoitteli yhteiskunnallisen tasa-arvon lisäämistä. Peruskoulun syntyvaiheessa koulutuspoliittinen keskustelu kävi varsin kiivaana, sillä

ongelmiksi nähtiin esimerkiksi uuden koulujärjestelmän rakenne ja aikaisemman rinnakkaiskoulujärjestelmän opettajien järjestäminen uusiin tehtäviin. Suomessa koulujärjestelmän uudistamisen prosessi toteutettiin 1970-luvulla. Tällöin kehitettiin suomalainen peruskoulu, joka on sittemmin kyennyt voittamaan siihen kohdistuneet ennakkoluulot pärjäämällä mainiosti esimerkiksi OECD:n PISA-tutkimuksissa. PISA-tutkimuksen tulokset ovat osoittaneet suomalaisen peruskoulun onnistuneen saavuttamaan erittäin hyviä oppimistuloksia sekä toteuttamaan opetusta koulutuksellisesti tasa-arvoisesti niin koulujen välillä kuin oppilaiden kesken. Erot heikoimpien ja parhaimpien oppilaiden välillä ovat olleet Suomessa vertailun pienimpiä ja heikompienkin oppilaiden osaamisen taso on ollut kansainvälisesti arvioiden hyvä. (Johnson 2000, 9–10.)

Yhtenä suomalaisen peruskoulun erityisenä vahvuutena voitaisiinkin katsoa olevan juuri heikoimpien oppilaiden hyvä menestyminen. Esimerkiksi matematiikan osaamisen kohdalla heikoimmat suomalaiset oppilaat sijoittuvat hyvin OECD-maiden keskiarvoon nähden. Myös osaamisprofiili lukutaidon osalta on ollut hyvin samankaltainen matematiikan kanssa. Tämä osoittaa suomalaisen koulutuksen onnistuneen hienosti heikoimpien oppilaiden tukemisessa, mikä nostaa suomalaisen koulutuksen huipulle OECD-maiden keskiarvoon nähden. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 175–178.) Huomioon on kuitenkin otettava, että heikoimpien oppilaiden (5-10%) taso lukutaidon ja matematiikan suhteen jatko-opintoja ajatellen on Suomessakin hyvin matala. Näiden heikoimpien mahdollisuudet ja taitotaso jatko-opintoja ja myöhempää työelämää ajatellen ovat tavanomaisesti puutteelliset. Myös asenne opiskeluun, usko omaan osaamiseen ja motivaatio työntekoon tavoitteiden saavuttamiseksi on usein vähäinen. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 178.)

Eroavaisuuksissa oppilaiden koulumenestyksessä on kuitenkin otettava huomioon oppilaiden erilaiset kotitaukustat, jotka tasa-arvopyrkimyksistä huolimatta vaikuttavat kiistattomasti oppimistuloksiin myös Suomessa. Useimmiten koulutetut vanhemmat arvostavat koulutusta suuresti ja tukevat lastensa opiskelua järjestämällä heille oppimista tukevan ympäristön. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 194.) Usein heikoimmat oppilaat taas omaavat myös heikon perhetaustan ja vanhempien ongelmat ovat voineet siirtyä heidän lapsilleen, jolloin voidaan puhua erilaisten sosiaalisten ongelmien ylisukupolvisuudesta (Kestilä, Heino & Solantaus 2011.) Sosiaalisten ongelmien ylisukupolvisuutta käsitelimme tarkemmin luvussa 2.3.3.

3.1 Suomalainen peruskoulu oppimisympäristönä

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä sekä toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään ovat osa oppimisympäristöä, Oppimisympäristöjen tulee olla mukana tukemassa yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista sekä mahdollistavat yhteistyön koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. (POPS 2014, 31.) Oppimisympäristö ei kuitenkaan käsitä pelkkää ulkoista toimintaympäristöä, joka luo mahdollisuudet oppimiselle, vaan se tarkoittaa myös sisäistä oppimisympäristöä, jossa oppiminen varsinaisesti tapahtuu ajattelun sekä käsitteen muodostamisen kautta. Oppimisen edellytyksenä on siis korkeatasoinen informaation käsittely, sen tapahtuessa prosessinomaisesti yksilön oman psyykkisen työn kautta oppimismotivaatiota sekä -orientaatioita muuttamalla. (Piispanen 2008, 15.)

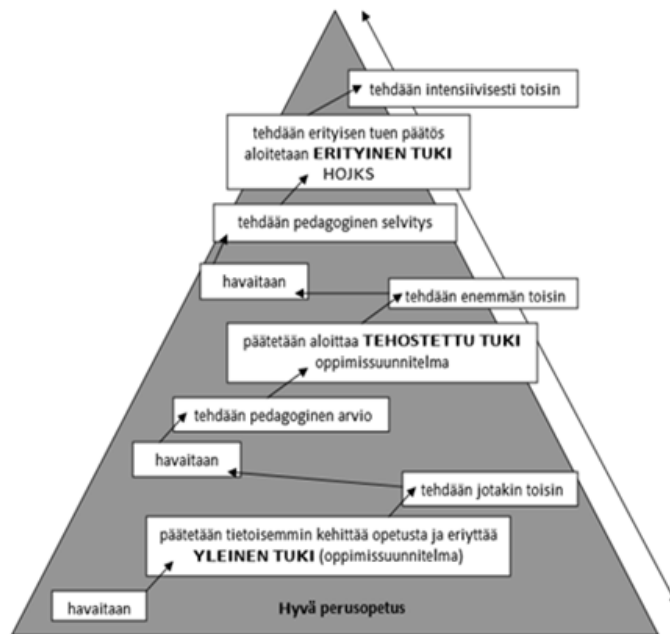
Perusopetuksen oppimisympäristöjen tulee tarjota oppilaalle mahdollisuus luoviin ratkaisuihin ja asioiden tarkasteluun sekä tutkimiseen eri näkökulmista. Huomioon tulee ottaa myös se, että oppilaat omaksuvat uusia tietoja ja taitoja myös koulun ulkopuolella. Oppimisympäristöjä kehitettäessä on tavoitteena muodostaa pedagogisesti monipuolinen ja joustava kokonaisuus. (POPS 2014, 31.) Ympäristön mahdollisuudet luovat edellytykset tietynlaiselle toiminnalle. Toisaalta tietynlainen toiminta vaatii tietynlaisen ympäristön. (Dewey 1998, 42–43.) Kun tavoitteena on oppiminen, tulee ympäristön käsittää niin pedagoginen kuin didaktinenkin ulottuvuus. (Piispanen 2008, 15).

Ulkoisen ja sisäisen oppimisympäristön yhdistää yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus ja kommunikointi. Yksilöiden oppimistavat voivat olla hyvinkin erilaisia, sillä kaikki eivät hahmota ympäristöä samalla tavalla. (Piispanen 2008, 15.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan, että kaikkien oppilaiden on tärkeää saada onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä erilaisissa ympäristöissä ja oppimistilanteissa. Erilaiset oppimisympäristöt ja -tilanteet innostavat oppilaita oman osaamisensa kehittämiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan kuitenkin myös oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen tärkeys oppimisympäristöjen suunnittelussa. Tuen tarpeen mukaan räätälöidyt oppimisympäristöt voivat olla osa oppilaan suunnitelmallista tukea. (POPS 2014, 30.)

3.2 Suomalaisen peruskoulun tukimuodot

Integraatio ja inklusio alkoivat esiintyä suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa 1980-luvulla. Sen taustalla vaikuttivat yleismaailmalliset yksilöiden yhdenvertaisuuden, koulutuksellisen tasa-arvon ja muut yksilön osallisuuden toteutumista vahvistavat arvot yhteiskunnassa. Vuodesta 1998 perusopetuslain muutoksen myötä mahdollisuudet siirtyä inklusiivisiin opetusjärjestelyihin kasvoivat kun siirryttiin kaikille yhtenäiseen tuntijakoon ja opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman pohjalta alettiin laatia tukea tarvitseville oppilaille joko henkilökohtainen oppimissuunnitelma tai HOJKS. Erityisopetusstrategian ehdotus ottaa käyttöön kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti vielä tehostettu tuki ennen erityistä tukea synnytti yhtenevät tuen tasot esi-, perus- ja lisäopetukseen. (Oja 2012, 37, 46.)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasoja on kolme; yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kukin oppilas voi saada samaan aikaan vain yhden tasoista tukea. Perusopetuslain mukaisia tukimuotoja ovat esimerkiksi, tukiopeutus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Tukimuotoja voidaan käyttää kaikilla kolmella tuen tasolla. (POPS 2014, 61.) Yleisesti tätä mallia nimitetään kolmiportaiseksi tueksi (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 21). Tukitoimien on oltava joustavia, pitkäjänteisesti suunniteltuja sekä tuen tarpeen mukaan muunneltavissa. Tukea oppilaan tulee saada niin kauan ja sen tasoisena sekä muotoisena kuin se on tarpeellista. (POPS 2014, 61.) Kolmiportainen tuki korostaa pedagogista näkökulmaa, eikä niinkään vain psykologista tai lääketieteellistä, kuten aiemmin oli tapana. Se korostaa myös moniammatillisen yhteistyön merkitystä sekä suosittaa ennaltaehkäisevää työtettä oppilashuollossa. Opettajan työn kannalta kolmiportaisen tuen mallin toteuttaminen vaatii yhteistyötä, joustavia ryhmittelyjä ja innovaatioita opetuksen järjestämiseen. (Thuneberg ym. 2014, 39–40.)



KUVIO 2. Kolmiportainen tuki esi- ja perusopetuksessa (Oja 2012, 47)

Kuvio 2. kuvaa kolmiportaisen tuen keskeiset toimintamallit. Siinä myös osoitetaan se, että tukea on mahdollista lisätä ja purkaa oppilaan koulu-uran aikana tuen tarpeen mukaan (ks. kolmion oikealla puolella kaksisuuntainen nuoli).

Yleisellä tuella tarkoitetaan jokaiselle oppilaalle kuuluvaa tilapäistä tukea, jota tulee tarjota oppilaalle heti tuen tarpeen ilmetessä (Oja 2012, 46). Useimmiten yleistä tukea käytetään ensimmäisenä keinona vastata oppilaan tuen tarpeisiin. Siihen voi sisältyä esimerkiksi erilaisia pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla pyritään vaikuttamaan tilanteeseen mahdollisimman varhain osana koulun arkea. Varhainen tuen tarpeen havaitseminen ehkäisee ongelmien syvenemistä ja pitkäaikaisten vaikeuksien syntymistä. Yleisen tuen aloittaminen ei edellytä erityisiä päätöksiä. Tarvittaessa oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma. (POPS 2014, 63; Oja 2012, 44–47.)

Tehostettua tukea voidaan antaa oppilaalle, joka tarvitsee säännöllisesti tukea koulunkäynnissään. Oppilaalle laaditaan pedagoginen arvio sekä oppimissuunnitelma, jonka mukaan tukimuotoja toteutetaan. Tehostettua tukea järjestetään oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaan, ja siihen siirrytään silloin, kun yleinen tuki ei enää riitä. Tehostettu tuki on luonteeltaan vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Tehostettu tuki voi sisältää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja, lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen jälkeen annettavaa erityisopetusta sekä oppiaineiden yksilöllistämisiä. (POPS 2014, 63; Oja 2012, 44–47.)

Erityisen tuen päätöksen myötä oppilaalle laaditaan pedagoginen selvitys ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Erityisen tuen tarpeen piiriin kuuluvat ne

oppilaat, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen kannalta muut tukitoimet eivät enää ole riittäviä. Erityinen tuki muodostuu erityisen tuen päätökseen perustuvasta opetuksesta ja muista esi- ja perusopetuksen tukimuodoista. Erityisen tuen päätökseen voi liittyä esimerkiksi tiettyjen oppiaineiden yksilöllistämistä. Erityinen tuki tarjoaa oppilaalle tukea kokonaisvaltaisesti sekä suunnitelmallisesti. Käytettävissä ovat kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot. (POPS 2014, 65–66; Oja 2012 44–47.)

3.3 Vaihtoehtoja perinteiselle perusopetukselle

Kuten aiemmin totesimme, opiskelu peruskoulussa perinteisin opetus- ja arviointimenetelmin ei näyttäisi olevan sopivin vaihtoehto kaikille opiskelijoille (Broadfoot 1996, 32–33; Silvennoinen 2002, 57). Perinteiset menetelmät eivät kykene vastaamaan kaikkien yksilöiden tarpeisiin, joten on tarve kehittää vaihtoehtoja perinteiselle perusopetukselle. Vaihtoehtoisten koulutusmuotojen käsitteestä on olemassa erilaisia määritelmiä ja myös käytäntöön sovelletut mallit voivat poiketa toisistaan merkittävästi. Näitä erilaisille oppilaille tarkoitettuja koulumuotoja kutsutaan yleisesti vaihtoehtoisiksi koulumuodoiksi. (Henrich 2005, 25.) Vaihtoehtoisia malleja on kokeiltu Suomessa suhteellisen paljon, mutta ne eivät toistaiseksi ole olleet kovin pysyviä (Kuronen 2010, 80).

Vaihtoehtoisissa koulumuodoissa on hyvin tyypillistä oppilaan ottama vastuu sekä opetuksen että oman toimintansa suunnittelussa (Henrich 2005, 25). Olemme aikaisemmin todenneet luvussa 2.4.1 tämän olevan yhteydessä koulussa viihtymiseen. Luvussa 2.4.1 esittämämme Konun (2002) koulun hyvinvointimallin mukaan kaikki oppilaat tulisi nähdä tärkeänä osana kouluyhteisöä ja antaa heille mahdollisuus osallistua itseään ja opiskeluaan koskeviin päätöksentekoihin. Vaihtoehtoisissa koulumuodoissa on havaittavissa myös muita lukuisia yhteneviä piirteitä koulun hyvinvointimallin kanssa. (Konu 2002, 44.)

Seuraavaksi esitämme taulukon muodossa vaihtoehtoisten koulumuotojen tyypillisiä piirteitä. Niiden voisi katsoa vastaavan melko hyvin myös joustavan perusopetuksen järjestelyitä.

Koulun henkilöstö ↓	Opetus ↓	Painotus ↓	Erot perinteiseen kouluun ↓
Pieni koulu, luokkakoko ja henkilökunnan määrä	Standardiperusteinen	Ympäristön tuki	Joustavuus aikatauluissa, esim. iltapäivä, useita ”vuorotuksia”
Vähän oppilaita opettajaa kohti	Innovatiivinen ja mukautettava opetussuunnitelma	Epämuodollinen tai korkea strukturaali (järjestelmä)	Oppilaiden ja henkilöstön vapaaehtoisuus osallistumisessa
Aikuismenotit	Toiminnallinen käytäytymisen arviointi	Oppilasorientaatio	Koulupäivien määrä vähäisempi
Johtajana rehtori tai johtajaopettaja	Yksilöllinen ja henkilökohtainen oppiminen ja oppilaan tahtiin etenevä opetus	Huomio ennakkoinnissa (varhainen puuttuminen) tai ongelmissa	Yhteys koulujen ja työpaikkojen välillä
Dynaaminen johtajuus	Ammatilliset harjoittelut ja työssäoppijaksot	Korostus opettajan taidoissa, luonteessa ja kiinnostuksessa	Yhteistyö koulujen ja muiden yhteiskunnan palvelusektoreiden välillä
Vähemmän sääntöjä ja byrokratiaa	Sosiaalisten taitojen opettelu	Opettaja-oppilas- ja oppilas-oppilas -suhteet	Henkilökunnan ja oppilaiden kollegiaalisuus

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

Taulukossa 1. Esitetään vaihtoehtoisten koulumuotojen tyypillisiä piirteitä. Henrichin (2005) mukaan vaihtoehtoiset muodot perusopetuksessa pyrkivät aktiivisesti koulupudokkuuden ehkäisemiseen, mutta teho ilmenee lähinnä vain motivoituneiden oppilaiden kohdalla. Kuitenkin esimerkiksi oppilaiden osallistumiseen, koulumenestykseen, käytösongelmiin ja opinnoista valmistumiseen vaihtoehtoiset koulumuodot vaikuttavat positiivisesti. Vaihtoehtoisten koulujen oppilaat näkevät esimerkiksi vuorovaikutuksen opettajien sekä koulun muun henkilökunnan kanssa positiivisemmaksi kuin perinteisissä kouluissa. Tällä on myönteisiä vaikutuksia asenteisiin koulua kohtaan, joka taas on yhteydessä oppimismotivaatioon ja koulussa pärjäämiseen. (Henrich 2005, 25–26.)

Taulukon 1. sisältöjä tarkastelemme tarkemmin luvussa neljä, jossa käsittelemme joustavan perusopetuksen käytäntöjä ja sisältöjä. Henrichin (2005) esittämät vaihtoehtoisten koulutusmuotojen piirteet näkyvät hyvin joustavan perusopetuksen käytännöissä ja toiminnassa.

4 JOUSTAVA PERUSOPETUS

Tässä luvussa esittelemme joustavaa perusopetusta ja sen toteuttamista ja toimintamuotoja. Lopuksi pohdimme joustavan perusopetuksen vaikuttavuutta Mannisen ja Luukanneleen (2008) tekemän selvityksen perusteella.

Joustava perusopetus -hanke on käynnistynyt Suomessa vuonna 2006 ja sen taustalla on ollut huoli koulupudokkuudesta. Koulupudokkuudella tarkoitetaan peruskoulun kesken jättämistä ja usein koulupudokkaiksi lasketaan myös toisen asteen koulutukseen siirtymättömät oppilaat. (Manninen & Luukannel 2008, 11.) Joustavan perusopetuksen toiminnan sisältö ja keskeiset periaatteet on määriteltä perusopetuslaissa (628/1998) ja perusopetusasetuksessa (852/1998). Joustava perusopetus eli JOPO sisältää erilaisia toimintamuotoja, joilla pyritään ehkäisemään nuorten peruskoulun keskeyttämistä ja jäämistä ilman päättötodistusta. Tämän lisäksi pyritään varmistamaan, että nuorelle löytyisi paikka jossakin toisen asteen koulutuksessa. Perusopetusasetuksessa (2009/1768) joustavan perusopetuksen yleiseksi tavoitteeksi määritellään syrjäytymisen ehkäiseminen. JOPO-toimintaa järjestetään perusopetuksen yhteydessä ja siinä pätevät yleisopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Joustavassa perusopetuksessa noudatetaan siis perusopetuksen opetussuunnitelmaa, mutta toimintatapoja ja opetusmenetelmiä on kehitetty vastaamaan paremmin nuorten yksilöllisiä tarpeita. Opetuksessa käytetään paljon toiminnallisia menetelmiä ja hyödynnetään opiskelua aidoissa työympäristöissä erilaisilla työpaikoilla. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 10, 15; Perusopetusasetus 2009/1768.)

Kun opetusministeriö käynnisti vuonna 2006 Joustava perusopetus- hankkeen, oli toiminnassa mukana 27 kuntaa. Toiminta on laajentunut asteittain ja JOPO-toimintaa on vakiinnutettu useimmissa kunnissa. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 10.) JOPO-toiminta on saanut vaikutteita suomalaisesta Omaura-kokeilusta. Omaura-projekti aloitettiin Suomessa 1995-luvulla ja sen tavoitteena oli auttaa erityisesti sellaisia oppilaita, joilla on vaikeuksia työskennellä tiedollisia valmiuksia korostavilla työtavoilla. Projektissa oppilaita pyrittiin aktivoimaan ja motivoimaan työssäkäynnin avulla ja opetussuunnitelmiin sisällytettiin erilaisia työjaksoja. Nuoret kävivät koulun ohella ja kouluajan ulkopuolella töissä. Omaura-projektissa pyrittiin hyödyntämään kaupunkia oppimisympäristönä, sillä se tarjoaa lukemattomia kulttuuri-, harrastus- ja työmahdollisuuksia ja tätä kautta paljon erilai-

sia oppimiskokemuksia. Pääajatuksena projektissa on, että jos nuori saa mahdollisuuden perehtyä kunnolla työelämään, se ehkäisee vieraantumista yhteiskunnasta. (Janhonen & Sarja 2011, 15.)

Kansainvälisiä JOPO-toiminnan vaikuttajia ovat esimerkiksi Yhdysvalloissa ja Saksassa kehitetyt kaupunki kouluna -mallit. (City as School) Näissä malleissa on painotettu työpaikalla tapahtuvaa oppimista perusopetuksen rinnalla ja työpaikat nähdään erilaisina ja monipuolisina oppimisympäristöinä. Kaupunki kouluna-projektin kouluissa oppilaan vapaus ja henkilökohtainen vastuu yhdistyvät niin, että oppilaat suunnittelevat itse opiskelutahtinsa kouluaineissa ja työpaikkaopiskelussa. Oppilaille annetaan mahdollisuus sekä tehdä virheitä että edistyä opiskelussaan. Nämä molemmat ovat oppimisen kannalta tärkeitä. (Janhonen & Sarja 2011, 15; Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 15.)

4.1 Joustavan perusopetuksen toteuttaminen

Perusopetuslain (1998/628) mukaan kunta voi järjestää joustavaa perusopetusta 7–9. luokkien yhteydessä päättämässään laajuudessa (Perusopetuslaki 1707/2009). Orellanan (2012, 8) mukaan joustavan perusopetuksen toiminnan suunnittelussa on tärkeää hahmottaa toiminnan tavoitteet ja mahdollisuudet omalla paikkakunnalla ja koulutasolla. Suositeltavaa olisi laatia jokaisessa kunnassa jonkinlainen yhteinen suunnitelma opetus-, nuoriso-, sosiaali- ja kulttuuritoimen yhteistyöstä yhteisten asiakkaiden hyväksi. Tässä tapauksessa asiakkaana toimivat syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja heidän perheensä. Tällaiseen toimintaan kuntia velvoittavat nuorisolaki (1285/2016) sekä lastensuojelulaki (2007/417) ja joustavan perusopetuksen näkökulmasta lisäksi perusopetuslaki (628/1998) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). (Orellana 2012, 8.)

Joustavan perusopetuksen kohderyhmänä on peruskoulun yläluokkien oppilaat, joilla on sosiaalisia sekä koulunkäyntiin liittyviä ongelmia ja ongelmien kasautumista. Joustava perusopetus järjestetään peruskoulun yhteydessä toimivassa ryhmässä, johon valitaan noin kymmenen 7.–9.-luokan oppilasta, joiden arvioidaan hyötyvän eniten JOPO-toiminnan tarjoamasta tuesta, toiminnallisista työtaivoista sekä erilaisista oppimisympäristöistä. Ryhmään valituilla oppilaille ei useimmiten ole erityisopetuspäätöstä. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 18.) Poikkeustilanteissa joustavaan perusopetukseen voidaan hyväksyä myös erityisopetusta saava oppilas, jos oppilas kykenee noudattamaan joustavassa perusopetuksessa käytettävää opetussuunnitelmaa ja järjestely on kokonaisuutena oppilaan edun mukaista. (Perusopetusasetus 2009/1768.) Joustavaan perusopetukseen valittu ryhmä opiskelee yhdessä noin 2 vuotta peruskoulun päättämiseen asti. JOPO-ryhmä voi joskus koostua myös osittain tai pelkästään 10. luokan oppilasta. (Manninen & Luukannel 2008, 12.)

Opetus joustavassa perusopetuksessa järjestetään osittain koulussa lähiopetuksena ja osittain työpaikoilla sekä muissa mahdollisissa oppimisympäristöissä moniammatillista yhteistyötä sekä tuki- ja neuvontapalveluja käyttäen (Perusopetusasetus 2009/1768.) Näitä oppimisympäristöjä voivat olla leirikoulut, luonto sekä alueen yhteistyökumppanit kuten muut oppilaitokset, liikuntatoimi ja kulttuurilaitokset. Jokaiselle ryhmän oppilaalle suunnitellaan oma henkilökohtainen oppimissuunnitelma sekä tarvittaessa henkilökohtainen opetusjärjestelyitä koskeva suunnitelma HOJKS, joka laaditaan erityisopetukseen siirretyille oppilaille. Oppimissuunnitelmat rakentuvat luokkaopetuksesta sekä oppilasta kiinnostavien alojen työpaikkaopiskelusta. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 18.)

Joustavan perusopetuksen toiminnassa hyödynnetään moniammatillista yhteistyötä eri organisaatioiden välillä. Yhteistyöhön osallistuu esimerkiksi peruskoulut, nuoriso-, sosiaali- ja terveystyöpalvelut, ammatilliset oppilaitokset, lukiot sekä nuorten mahdolliset työpaikat. Yhteistyötä tehdään aktiivisesti myös vanhempien kanssa ja vanhempien kasvatustyötä pyritään tukemaan erilaisin työmuodoin. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 15.)

Ryhmän toiminnasta ja opetuksesta on vastuussa tiimi, joka koostuu koulun rehtorista, ryhmän opettajasta tai erityisopettajasta sekä päätoimisesta nuoriso- tai sosiaalityöntekijästä (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 18). Opetuksen suunnittelussa yhteistyötä tehdään myös koulun muiden opettajien kanssa sekä työpaikoilla opiskelua ohjaavien kanssa. Nuorten sosiaalisen kasvun tukemiseen, perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä muuhun tuki- ja neuvontatyöhön keskittyvät erityisesti nuoriso- ja sosiaalityöntekijät. (Manninen & Luukannel 2008, 12.) Opettaja keskittyy ja vastaa luonnollisesti opetuksesta ja arvioinnista (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 19).

Oppilailta, jotka valitaan joustavaan perusopetukseen, on useimmiten ollut ongelmana pidemmät luvattomat poissaolot. Tavanomainen kuuntelemiseen, lukemiseen ja kirjalliseen työskentelyyn perustuva opetus ei motivoi oppilaita tarpeeksi käymään koulussa. Joustavassa perusopetuksessa keskitytäänkin koulunkäynnin säännöllisyyteen ja pyritään löytämään keinoja oppilaiden motivaation parantamiseksi. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 35.) Koulun toimintakulttuuria, toimintatapoja ja opetusmenetelmiä pyritään kehittämään vastaamaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita (POPS muutokset ja täydennykset 2010, 37). Tarkoituksena on kehittää erilaisia opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä, joiden kautta oppilas tuntisi oman oppimisensa merkitykselliseksi. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 35.)

Joustavaan perusopetuksen järjestämisessä on myös omat haasteensa. Haasteita aiheuttavat vaihtelevat käytännöt erityisesti toiminnan resursoinnissa. On todettu, että mikäli toiminnan resursointi ei ole kunnossa eikä tarpeeksi suunnitelmallista, ajaututaan usein JOPO-luokalla työskentelemään kuitenkin varsin perinteisin menetelmin. Tulee pohtia muun muassa seuraavanlaisia tekijöitä: JOPO-opettajan ja työparin käytettävissä oleva työaika ja osaaminen, JOPO-ryhmälle varatut tilat, rehtorin ja muun henkilökunnan sitoutuminen toimintaan, mahdollisuudet liikkumiseen koulun ulkopuolelle, työpaikkaopiskelun ohjauksen hoitaminen, rahoitus esimerkiksi leirikouluihin ja retkiin, oppimateriaalien ja -välineiden on saatavuus, yhteistyö aineenopettajien kanssa sekä oppilaiden kouluista työjaksolle siirtymien huomioiminen lukujärjestyksessä. (Orellana 2012, 10.)

4.1.1 Oppilaan valinta joustavaan perusopetukseen

Joustavan perusopetuksen oppilasvalinnan kriteerit olisi hyvä määritellä koulu- tai kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa (Orellana 2012, 8). Perusopetusasetuksen (2009/1768) mukaan oppilasvalinnan perusteista ja valintamenettelystä päättää opetuksen järjestäjä. Joustavassa perusopetuksessa on käytäntönä se, että oppilasta ei siirretä tai sijoiteta joustavaan perusopetukseen, vaan oppilas voi itse hakea sinne. JOPO-ryhmä ei siis ole paikka, jonne otetaan talteen oppilaat, joilla opiskelu ei suju tavanomaisessa yleisopetuksen ryhmässä. Oppilas valitaan mukaan joustavaan perusopetukseen oppilaan tai hänen huoltajiensa tekemän hakemuksen perusteella. Ryhmään hakeminen on oppilaalta ja huoltajalta haluttu ja harkittu päätös. Oppilaita valittaessa joustavaan perusopetukseen on heihin sovellettava yhdenvertaisia valintaperusteita. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 65; Perusopetusasetus 2009/1768.)

Joustavaan perusopetukseen valitaan oppilaita, jotka täyttävät seuraavia kriteereitä: oppilaalla on vaara jäädä vaille peruskoulun päättötodistusta tai hänen koulunkäyntinsä ei suju perinteisellä mallilla, oppilaalla on mahdollisuus hyötyä työpainotteisuudesta tai toiminnallisista työtavoista, oppilas on riittävän aktiivinen ja pystyy jossain määrin itsenäiseen työskentelyyn, oppilas on riittävän motivoitunut ja sitoutunut aloittamaan opiskelun joustavan perusopetuksen ryhmässä, oppilas tulee vuosiluokilta 6–9 tai on lisäluokan oppilas ja oppilaan perhe on sitoutunut asiaan. Kriteerejä tarvitaan sellaisia tilanteita varten, joissa JOPO-ryhmään on hakeutumassa enemmän oppilaita kuin on mahdollista ottaa. Tällaisessa tilanteessa joudutaan pohtimaan muun muassa sitä, ketkä hyötyvät joustavan perusopetuksen toimintamalleista eniten. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 65–66.)

JOPO-ryhmään valikoitumisen ja hakemisen syitä ovat useimmiten olleet muun muassa oppilaan motivaatio-ongelmat, pienen ryhmän tarve, huono koulumenestys, käytösongelmat, runsaat poissaolot ja oppimisvaikeudet. Näiden ongelmien taustalla on varsin usein oppilaan perhetaustaan liittyviä ongelmia. (Manninen & Luukannel 2008, 22.)

4.1.2 Oppilaan tukeminen joustavassa perusopetuksessa

Joustavassa perusopetuksessa nuorille pyritään kehittämään erilaisia tukimuotoja. Ongelmat pyritään havaitsemaan aikaisessa vaiheessa ja toiminnallisten ja työpainotteisten opetustapojen lisäksi käytetään varhaisen puuttumisen keinoja sekä yksilöllisesti kohdennettuja tuki- ja neuvontapalveluja. Varhaisella puuttumisella ja erilaisilla tukikeinoilla pyritään tarttumaan nivelvaiheelle tyypillisiin ongelmiin jo ennen nivelvaihetta, eli useimmiten perusopetuksen ylimmillä luokilla. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 10.)

Joustavan perusopetuksen oppilaat tarvitsevat usein enemmän tehostettua tai yleistä tukea kuin monet muut oppilaat (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 59). Tukimuodot eivät sinänsä poikkea perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esitetyistä tukimuodoista, joita ovat kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppimissuunnitelma, ohjaus, tukiopetus sekä oppilashuolto. Joustavassa perusopetuksessa painotetaan kuitenkin enemmän hallintokuntien yhteistyötä ja kiinnitetään huomiota oppilashuoltoryhmiin ja moniammatilliseen toimintaan. (POPS 2014.)

Tuen tarpeet voidaan joustavassa perusopetuksessa jakaa oppimisen, opiskelun ja koulunkäynnin tukemiseen sekä kasvun ja kehityksen tukemiseen. Oppimisessa, opiskelussa ja koulunkäynnissä tarvitaan tukea muun muassa koulunkäynnin säännöllisyydessä, oman opiskelutyylin löytämisessä, opiskelussa etenemisessä, oppimisvaikeuksien kanssa pärjäämisessä, nivelvaiheen kysymyksissä sekä koulutusväylän ja uran valinnassa. Kasvuun ja kehitykseen liittyviä tuen tarpeita ovat sopeutuminen ryhmään, henkilökohtaiset vaikeudet ja sosiaaliset ongelmat sekä kotiin ja perheeseen liittyvät ongelmat. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 59.)

Tukimuodot, jotka edistävät oppilaan säännöllistä koulunkäyntiä ovat kodin ja koulun yhteistyö, hallintokuntien yhteistyö, oppilashuoltopalvelut, opettajan työpari luokassa sekä poissaolojen seuranta. Oman opiskelutyylin löytämisessä auttavat yksilölliset ja toiminnalliset opiskelumuodot, oppilaanohjaus ja työpaikkaopiskelujaksot. Kokeilemalla erilaisia opiskelumenetelmiä oppilas voi löytää juuri itselleen sopivat työskentelymuodot. Opiskelussa etenemisessä apuna ovat oppimissuunnitelmat, ohjaus sekä palautteen anto ja säännölliset arviointikeskustelut. Oppilasta, jolla on

oppimisvaikeuksia, tuetaan eriyttämällä opetusta sekä tuki- ja osa-aikaisella erityisopetuksella. Myös koulupsykologisiin voidaan turvautua. Nivelvaiheen kysymyksissä ja siirtymisessä toisen asteen koulutukseen tärkeässä roolissa ovat oppilaanohjaus, oppimissuunnitelma, oman jatkosuunnitelman työstäminen, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä koulutusasteiden ja oppilaitosten yhteistyö. Oman koulutusväylän ja uran valintaa helpottavat oppilaanohjauksen lisäksi joustavan perusopetuksen mahdollistamat työpaikkaopiskelu, koulutuskokeilut ja tutustuminen toisen asteen oppilaitoksiin. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 59.)

Oppilasta, jolla on henkilökohtaisia vaikeuksia ja sosiaalisia ongelmia, voidaan tukea oppilashuoltopalveluilla, oppilaanohjauksella, nuorisotyöntekijän antamalla tuella sekä ohjaamalla oppilas koulun ulkopuolisen tuen piiriin. Oppilasta, jolla on taas kotiin ja perheeseen liittyviä vaikeuksia, voidaan tukea oppilashuollon palveluilla, kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä sekä hallintokuntien välisellä yhteistyöllä. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 59.)

Oppilaan ryhmään sopeutumista voidaan helpottaa ryhmäytymistä tukevalla työmuodoilla ja seikkailukasvatuksella. Karppinen (2005) on tutkinut väitöskirjassaan seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa etnografisen toimintatutkimuksen muodossa. Karppisen (2005) mukaan elämyspedagogiikkaa ja seikkailukasvatusta yhdistettäessä syntyy kasvatusta, joka jännittävän tapahtumasarjan tai ympäristön avulla pyrkii synnyttämään osallistujassa voimakkaasti vaikuttavia kokemuksia, jotka auttavat tiettyjen kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamisessa. Gilsdorfin (1999, 25) mukaan seikkailu- ja elämyspedagogiikan pyrkimyksenä on, että lapsi tai nuori saa apua oman identiteetin löytämiseen, luottaa enemmän omiin kykyihinsä, saa valmiuksia omien tunteiden havainnointiin ja hyväksymiseen, kykenee intensiiviseen kokemiseen ja elämästä nauttimiseen, saa rohkeutta kohdata uusia ja tuntemattomia asioita sekä saa varmuutta luottaa omiin päätelmiin ja ratkaisuihin. Karppisen (2005) tutkimuksen perusteella seikkailu- ja elämyspedagogiikan menetelmistä näytti hyötyvän jokainen oppilas yksilöllisesti. Yksilöllistä kehittymistä tapahtui oppilaiden henkisessä kestävässä, omien voimavarojen havaitsemisessa ja itseluottamukseen liittyvissä ominaisuuksissa. Lähes jokaisella oppilaalla näkyi kehitystä myös motivoitumisessa ponnistelemaan ja toimimaan epätavallisissa, yllättävissä ja vaikeissa tilanteissa. (Karppinen 2005, 39, 124.) Kuten olemme edellä todenneet, joustavassa perusopetuksessa käytetään toiminnallisia opetusmenetelmiä ja erilaisia oppimisympäristöjä, joten seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa voidaan hyvin soveltaa JOPO-toimintaan.

4.2 Oppimisympäristöt joustavassa perusopetuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristöllä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat, ja jotka tukevat yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista sekä mahdollistavat yhteistyön koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. (POPS 2014, 31.)

Oppimisympäristöt ovatkin laajentuneet koululuokan ulkopuolelle. Joustavassa perusopetuksessa hyödynnetään luokkahuoneen rinnalla erilaisia oppimisympäristöjä, kuten työpaikkoja, leirikouluja, seikkailu- ja elämysympäristöjä, luontoa sekä kaupunkiympäristöä. Erilaiset vierailut, tutustumis- ja opintokäynnit vahvistavat toiminnallisuutta ja elämyksellisyyttä. (Orellana 2012, 7.) Tässä merkityksessä oppimisympäristö nähdään paikkana, jossa opiskelu järjestetään. On tärkeää kuitenkin kysyä, miten nämä oppimisympäristöt rakennetaan, jotta ne tukevat parhaiten oppimista. Oppimisympäristöt tulee tässä suhteessa nähdä myös pedagogisina ja didaktisina järjestelyinä, joilla pyritään tukemaan oppimista. Joustavan perusopetuksen oppilailla on usein vaikeuksia motivaation ylläpitämisessä, minkä takia myös siihen on kiinnitettävä oppimisympäristöjen ja työmenetelmien valinnassa paljon huomiota. Erilaisten oppimisympäristöjen käytöllä pyritään herättämään oppilaan kiinnostus opittaviin asioihin aidoissa työympäristöissä ja näin synnyttämään vahvempaa motivaatiota ja tavoitteellisuutta opiskeluun. Pyritään tukemaan sitä, että oppilas löytää oman tapansa opiskella. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 36.)

Oppimisympäristöjen monipuolinen käyttö rytmittää lukuvuotta jakaen opetuksen luokassa tapahtuvaan opetukseen, työpaikkaopetukseen sekä muuhun toimintaan, kuten erimuotoisiin leirikouluihin, opinto- ja työpaikkakäynteihin sekä koulutuskokeiluihin ammatillisissa oppilaitoksissa (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 36).

4.2.1 Opetus koulussa

Kuten edellä todettiin, joustavaan perusopetukseen valituilla oppilailla on useimmiten ollut ongelmana runsaat poissaolot, motivaation puute sekä haluttomuus tavanomaiseen kirjalliseen työskentelyyn. Nämä aiheuttavat erityisiä haasteita luokkamuotoiselle opetukselle. Haasteena on oppilaiden välttelemän luokkatyöskentelyn järjestäminen niin, että se saa oppilaat kiinnostumaan opiskelusta uudelleen. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 37.)

Jokainen JOPO-ryhmä on erilainen. Oppilaiden lähtötaso voi vaihdella eri oppiaineissa paljonkin esimerkiksi katkonaisen kouluhistorian vuoksi ja joillakin oppilailla voi olla suuria aukkoja perustiedoissa ja -taidoissa. Ryhmän heterogeenisuus tekee opetuksen järjestämisestä haastavaa. Opetusta on pakko eriyttää oppilaiden erilaisten taustojen ja lähtötason takia. Käytännössä luokkamuotoisessa opetuksessa voi syntyä tilanne, jossa jokaisella oppilaalla on erilainen opinto-ohjelma, erilaiset oppimistehtävät sekä erilainen oppimisen tahti. Tavanomainen frontaaliopetus ei siis useinkaan ole mahdollista ja myös oppimistehtäviä joudutaan eriyttämään ja muokkaamaan sopiviksi kokonaisuuksiksi oppilaiden lähtötasosta riippuen. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 37.)

Yhtenä opetuksen järjestämistä helpottavana keinona voi toimia osan oppilaista integroiminen koulun muihin ryhmiin joissakin oppiaineissa, esimerkiksi taito- ja taideaineissa. Integrointi voi tosin käytännössä olla vaikeaa työpaikkaopiskelijaksojen vuoksi, ellei tätä oteta huomioon koko koulun työjärjestelyä suunniteltaessa. JOPO-ryhmän monimuotoisuuden hallinnassa hyvänä työvälineenä toimivat jokaiselle laadittu oppimissuunnitelma ja tarvittaessa laadittu HOJKS, jotka auttavat kunkin yksittäisen oppilaan etenemisen seuraamista. Oppimissuunnitelmassa ei poiketa opetussuunnitelman tavoitteista ja siinä määritellään oppilasta varten suunnitellut tukitoimet ja opetusjärjestelyt. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS laaditaan erityisopetuksen siirtyneille oppilaille, joilla on sitä koskeva päätös. Tässä voidaan poiketa joissakin tai kaikissa aineissa opetussuunnitelman laatimista tavoitteista eli opetusta järjestetään ja yksilöllistetään oppilaan tilanteen mukaan. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 37, 46.)

Luokkaopetusta helpottamassa luokassa voi toimia opettajan lisäksi opettajan työpari, joka tulisi olla sosiaali- tai nuorisotoimen työntekijä tai vastaavan koulutuksen saanut henkilö. Koulunkäynninohjaaja tai avustaja opettajan työparina ei välttämättä täytytä täysin joustavan perusopetuksen moniammatillisuuden vaatimusta, mutta saattaa joissakin tapauksissa olla myös perusteltu ratkaisu. (Orellana 2012, 5.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (2010) kuvataan moniammatillisuuden tarkoittavan joustavassa perusopetuksessa opetuksen järjestämistä niin, että opettajan lisäksi toimintaan osallistuu nuorten sosiaalisen kasvun tukemiseen, perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä muuhun tuki- ja neuvontatyöhön perehtynyt, opetuksen järjestäjän nimeämä henkilö tai henkilöitä. (POPS muutokset ja täydennykset 2010, 43.) Joustavassa perusopetuksessa edellytetään, että kunnan nuoriso- tai sosiaalitoimi osoittaa nuorisotyöntekijän tai sosiaalityöntekijän ryhmän toimintaa varten. Nuorisotyöntekijällä on koulutuksensa perusteella usein paras tuntuma nuorten kanssa työskentelyyn, mutta kuten juuri mainitsimme, koulutuksesta ja työkokemuksesta riippuen myös muiden ryhmien edustajat voivat toimia opettajan työparina. Opet-

tajan työpari on läsnä luokkatilanteissa ja ryhmän muussa toiminnassa ja on oppilaiden käytettävissä jatkuvasti. Hän pystyy normaalin koulutyön yhteydessä havaitsemaan mahdolliset ongelmatilanteet, antamaan yksilöllistä tukea oppilaille, keskustelemaan oppilaiden kanssa ja toisaalta kiinnittämään huomiota myös koko luokkayhteisön toimintaan häiriötilanteissa. Työparin toiminta mahdollistaa sen, että opettaja pystyy keskittymään opetukseen. Nuorisotyöntekijän vastuualueena on siis opettamisen sijaan ryhmätoiminnan tukeminen sekä oppilaiden yksilöllinen ohjaus ja tuki. Opettajan työparin toimenkuva voi muotoutua eri luokkayhteisöissä eri tavoin henkilön koulutuksesta ja osaamisesta riippuen. Olennaista työparitoiminnassa on se, että opettaja ja työpari muodostavat tiimin, jonka toiminta on sujuvaa ja tukee oppilaan opiskelua ja henkilökohtaista kasvua ja kehitystä. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 37–38, 64.)

4.2.2 Työpaikkaopiskelu

Työnteon käyttäminen opetuksessa ei ole mitenkään uutta. Jo Uno Cygnaeus, joka tunnetaan Suomen kansakoulun isänä, korosti kansakoulun opetussuunnitelmassa työn merkitystä kasvattavana ja sivistävänä toimintana. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 42.) Myös tunnetun filosofin ja psykologin John Deweyn oppimisfilosofiaan kuului oppiminen työtä tekemällä eli learning by doing. Työ tuotiin koulun sisään tai yhteyteen perustamalla kouluihin esimerkiksi verstaita, työpajoja ja kasvitarha. (Dewey 1957, 5–6.) Suomalaisessa koulutuksessa työpaikkaopiskelua on ennen joustavaa perusopetusta hyödynnetty menestyksekkäästi jo 1990-luvulta lähtien Omaura-projektissa (Veijola 2005, 45).

Muissa oppimisympäristöissä tapahtuva oppiminen on oleellinen osa joustavaa perusopetusta (POPS muutokset ja täydennykset 2010, 42). Joustavan perusopetuksen toiminta eroakin tavallisesta pienryhmätoiminnasta eniten sen tavassa hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä. Tärkein näistä oppimisympäristöistä on työelämä. (Orellana 2012, 6.)

Työpaikkaopiskelu on joustavassa perusopetuksessa tavoitteellista opetussuunnitelman mukaista opiskelua, jossa osa oppilaan opiskelusta on siirretty koulusta työpaikalle. Tässä on kyse siis opiskelusta joka tapahtuu työpaikalla, ei työharjoittelusta jossa tavoitteena on enemmänkin ammatialaan tutustuminen. (Manninen & Luukannel 2008, 42.) Työpaikkaopiskelu eroaa perusopetuksen TET-jaksoista niin, että työpaikka ja työelämä todellakin toimii oppimisympäristönä samoille sisällöille ja tavoitteille, joita muut opetusryhmät opiskelevat perinteisillä työtavoilla esimerkiksi oppikirjan kanssa luokassa (Orellana 2012, 6). Työpaikkaopiskelua ohjaavat perusopetuksen yleiset ta-

voitteet ja niiden pohjalta oppilaalle laaditut työpaikkatehtävät (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 41). Työpaikkatehtävillä pyritään vahvistamaan ja syventämään oppilaan oppimista (Orellana 2012, 6). Lähtökohtana on tekeminen ja tuottaminen ja niiden kautta kasaantuvat kokemukset ja oppiminen. Työpaikalla voi oppia asioita, joita koulussa ei voida oppia tai harjoitella, kuten työprosessit, palvelutyö ja tuotannollinen työ, työnteon etiikka, työnteon säännöt, työturvallisuus sekä työyhteisössä toimiminen. Oppilaalla on pitkiä, noin 6–8 viikkoa kestäviä työpaikkajaksoja, joihin lomittuu viikoittain myös koulupäiviä. Koulupäivät liittyvät olennaisesti työpaikkaopiskeluun ja ne mahdollistavat työpaikalla opitun reflektoinnin. Koulupäivinä tarkistetaan myös työpaikkatehtävät ja arvioidaan tavoitteiden saavuttamista, täsmennetään niitä ja asetetaan uusia tavoitteita. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 42, 44.)

Työpaikalla oppilaan tehtävät muodostuvat työpaikan työtehtävistä ja koulussa sovitusta oppimistehtävistä, joiden suorittamista varten oppilas saa työpaikalta aineksia ja hänen on hankittava niistä myös itse tietoa. Mikä tahansa työpaikka ei kuitenkaan sellaisenaan sovellu oppimisympäristöksi, vaikka työpaikan toiminnoissa on yhtäläisyyksiä eri oppiaineiden kanssa. Sekä työpaikkaa että työtehtäviä on usein muotoiltava, jotta niistä muodostuu oppilaalle sopivia oppimisympäristöjä, jotka tukevat oppilaan oppimista. Tämä muotoilu tapahtuu työ- ja oppimistehtävien avulla. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 44.)

Oppilaan työtehtävien tulee olla monipuolisia ja niiden tulee tarjota oppimisen mahdollisuuksia. Työtehtävät valitaan niin, että oppilas kykenee suoriutumaan niistä itsenäisesti tai ohjaajan opastuksella. Toisaalta tehtävien tulee olla tarpeeksi haastavia ja niiden vaativuutta ja oppilaan vastuuta voidaan lisätä asteittain oppilaan kykyjen ja kehityksen mukaan. Työpaikan on huolehdittava siitä, että oppilas saa kiitosta työstään ja onnistumisen kokemuksia hyvin suoritetuista työtehtävistä. Oppilaiden kokemuksia arvioitaessa on todettu, että myönteiset kokemukset työpaikkajaksolla lisäävät motivaatiota, joka heijastuu myös luokkatyöskentelyyn ja laajemmin koko oppilaan elämänhallintaan. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 44.)

Työtehtävien lisäksi oppilaalla on työpaikkajaksolla oppimistehtäviä, joiden laatimista ohjaavat opetussuunnitelman tavoitteet. Laatimisessa huomioidaan kuitenkin työpaikan antamat mahdollisuudet ja näkökulmat. Oppimistehtävät laaditaan koulussa jo ennen työpaikkajakson alkua tavallisesti yhdessä oppilaan kanssa. Tämä toimii osana työpaikkajaksolle valmentautumista. Työpaikan oppimisympäristöä on muotoiltava siten, että oppilaalla on mahdollisuus tiedonhankintaan. On esimerkiksi järjestettävä mahdollisuus haastatella työntekijöitä sekä tutustua työpaikan esitteisiin ja

muuhun kirjalliseen aineistoon oppimistehtävästä riippuen. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 44.)

Työpaikoilla ohjauksesta vastaa työpaikan työntekijä ja hän toimii oppilaan opastajana ja tukena. Koulu perehdyttää ohjaajat ohjaustehtävään. (Manninen & Luukannel 2008, 42.) Opettajan tulee seurata oppilaiden kehitystä ja opiskelun toimivuutta ja olla oppilaisiin kiinteässä yhteydessä jaksojen aikana. Opettaja ja työpari vierailevat työpaikalla, pitävät ohjauskeskusteluja oppilaan kanssa sekä tukevat ja perehdyttävät oppilaan työpaikkaohjaajaa. Opettajan tulee myös arvioida oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista ja suoriutumista osana oppilaan kokonaisarviointia. (Orellana 2012, 6–7.)

4.3 Joustavan perusopetuksen vaikuttavuus

Manninen ja Luukannel (2008) ovat arvioineet JOPO-toiminnan vaikuttavuutta JOPO-oppilaiden tilanteissa lukuvuoden 2007–2008 aikana tapahtuneiden muutosten kautta. Lisäksi on arvioitu, miten JOPO-toiminnassa käytetyt toimintatavat ovat vaikuttaneet oppilaiden kehittymiseen. Kerromme tässä kappaleessa Mannisen ja Luukanneleen (2008) tärkeimpiä tuloksia JOPO-toiminnan vaikuttavuudesta.

Tietoa kerättiin oppilaiden lähtötilanteesta, JOPO-ryhmään sijoittumisen syistä, toiminnasta JOPO-ryhmässä lukuvuoden aikana ja tilanteesta lukuvuoden lopussa. Manninen ja Luukannel (2008) ovat todenneet JOPO-toiminnan olevan vaikuttavaa. Lähes 90% oppilaista oli parempi opiskelutilanne lukuvuoden lopussa kuin ennen joustavaan perusopetukseen siirtymistä. Pääsyyinä siihen, että oppilas ei ole hyötynyt JOPO-toiminnasta, on niin vaikea perhe- ja elämäntilanne, ettei oppilas ole saanut opintojaan käyntiin edes JOPO-toiminnan avulla. (Manninen & Luukannel 2008, 45.)

Joustava perusopetus on vaikuttanut eniten päättötodistuksen saamisen varmistumiseen, poissaolojen vähentymiseen jatko-opintosuunnitelmien selkiytymiseen, käyttäytymishäiriöiden vähentymiseen ja opiskelumotivaation parantumiseen. Joustavan perusopetuksen toimintamuodoista oppilaiden tilanteiden paranemiseen on vaikuttanut eniten pienryhmäopiskelu ja henkilökohtainen tuki ja ohjaus. Näiden lisäksi myös työpaikkaopiskelu, välitön puuttuminen poissaoloihin ja kodin ja koulun tehostunut yhteistyö ovat edistäneet oppilaiden tilannetta. Erot erilaisten joustavassa perusopetuksessa käytettyjen toimintatapojen vaikuttavuudessa ovat kuitenkin pieniä ja tulosten mukaan JOPO-toiminnan vaikutukset ovat hyvin yksilöllisiä. Oppilaan onnistumista voi selittää enemmän-

kin hänen taustansa ja elämäntilanteensa kuin tiettyjen toimintamallien soveltaminen JOPO-ryhmässä. Samat toimintamallit voivat siis toimia joillakin oppilailla hyvin ja joillakin oppilailla ei lainkaan. (Manninen & Luukannel 2008, 47–49.)

Vaikuttavuuden arvioinnin kannalta Manninen ja Luukannel (2008) olivat nähneet mielenkiintoiseksi vertailla kahden ääriryhmän, JOPOsta eniten ja vähiten hyötynneet, välisiä tilastollisesti merkitseviä eroja erilaisten taustamuuttujien ja JOPOssa toimimista kuvaavien mittareiden suhteen. Tilastollisesti merkitseviä eroja löytyy siitä, miten ryhmien opettajat ovat arvioineet yhteistyön onnistumisen oppilaan vanhempien kanssa. Vähiten hyötynneiden oppilaiden vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä opettajat olivat arvioineet kouluasteikolla 4–6, kun taas eniten hyötynneiden oppilaiden kohdalla painottuivat arvosanat 8–10. Tulosten mukaan JOPOsta vähiten hyötynneet ovat myös osallistuneet JOPO-ryhmän erilaisiin toimintamuotoihin huomattavasti vähemmän kuin eniten JOPOsta hyötynneet oppilaat. (Manninen & Luukannel 2008, 60.)

Oppilaiden omat arviot siitä, mitä olisi tapahtunut jos hän ei olisi osallistunut JOPO-toimintaan, nostavat hyvin esille JOPO-toiminnan merkityksen ja tärkeyden. Vastauksista käy hieman karulla-kin tavalla ilmi JOPO-toiminnan vaikuttavuus. Moni oppilas on arvioinut, että ei olisi päässyt luokalta tai peruskoulusta ollenkaan läpi, olisi paljon enemmän poissaoloja, numerot olisivat heikompia ja menisi yleisesti paljon huonommin. Yksi vastaaja oli jopa uskonut olevansa nyt lastenkodissa, jos ei olisi päässyt JOPO-ryhmään. (Manninen & Luukannel 2008, 53–54.)

Sekä oppilaiden että huoltajien arvioinnit ja palautteet JOPO-toiminnasta ovat olleet pääsääntöisesti positiivisia. JOPO-hanketta ollaan pidetty arvokkaana ja hyödyllisenä. (Manninen & Luukannel 2008, 58.)

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tavoitteena on tuoda esille entisten JOPO-oppilaiden kokemuksia joustavasta perusopetuksesta ja tätä kautta selvittää joustavaan perusopetukseen osallistumisen yhteyttä oppilaiden koulussa suoriutumiseen ja elämään peruskoulun jälkeen. Haluamme selvittää oliko joustavaan perusopetukseen osallistumisella jotain yhteyttä oppilaalla aikaisemmin ilmenneiden ongelmien mahdollisiin muutoksiin.

Pyrimme tutkimuksessamme vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten joustava perusopetus on yhteydessä oppilaiden koulussa suoriutumiseen?

- Mitä ongelmia oppilailla oli ennen joustavaan perusopetukseen siirtymistä?
- Miten joustavaan perusopetukseen osallistuminen oli yhteydessä ongelmien mahdollisiin muutoksiin?

2. Miten joustava perusopetus on yhteydessä oppilaiden elämään peruskoulun päättymisen jälkeen?

- Miten joustavaan perusopetukseen osallistuminen oli yhteydessä oppilaiden jatko-opintoja koskeviin päätöksiin?
- Miltä oppilaat uskovat elämänsä peruskoulun jälkeen näyttävän, jos he eivät olisi osallistuneet joustavaan perusopetukseen?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa käytämme fenomenologisia piirteitä sisältävää tutkimusotetta. Laadullisella tutkimusotteella voidaan tuottaa syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa siitä, miten yksilöt kokevat jonkin asian ja mitä he kertovat tai ajattelevat siitä (Patton 2015, 13).

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista pyrkiä kuvaamaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja lähtökohtana on usein todellisen elämän kuvaaminen. Aineisto kootaan usein luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 138–139.) Laadullisessa tutkimuksessa on usein tarkoituksena nostaa esiin tutkimuksen kohteena olevien toimijoiden omia tulkintoja. Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan myös antaa ääni toimijoille, joilla sitä ei tavallisesti ole. (Hakala 2009, 19.) Tutkimuksessamme tarkoituksena on antaa ääni nuorille, jotka ovat osallistuneet joustavaan perusopetukseen, ja nostaa heidän kokemuksiaan esille.

Esittelemme seuraavaksi tutkimuksemme metodologiaa ja perustelemme aineistonkeruu- ja analyysivalintojamme. Kerromme tutkimuksemme toteutuksesta mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

6.1 *Fenomenologinen lähestymistapa*

Laadulliseen tutkimukseen liittyy läheisesti sosiokonstruktivistinen lähestymistapa, jonka mukaan yksilöt muodostavat merkityksiä todellisuudesta omasta kokemusmaailmastaan. Kaikki kokevat todellisuuden siis omalla yksilöllisellä tavallaan ja muodostavat subjektiivisia merkityksiä asioille vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa sekä historiallisten ja kulttuuristen normien kautta. (Creswell 2014, 8.) Käytämme tutkimuksessamme fenomenologisia piirteitä sisältävää tutkimusotetta, joka sisältää sosiokonstruktivistisen lähestymistavan kanssa samankaltaisia ajatuksia. Fenomenologia sisältää ajatuksen siitä, että yksilöt rakentuvat suhteessa ympäröivään maailmaan, jossa he elävät, ja he myös itse rakentavat tuota maailmaa (Laine 2015, 30).

Fenomenologiasta tutkimusmenetelmänä on hyvin vaikea esittää tarkkaa määritelmää. Kakkori & Huttunen (2014, 367) ovat määritelleet fenomenologian yleisellä tasolla ilmiöiden olemusten tutkimukseksi. Fenomenologisessa metodissa keskitytään heidän mukaansa kokemuksen analysointiin. Miettinen, Pulkkinen & Taipale (2010) ovat esittäneet fenomenologian olevan kuvailevaa tiedettä, jonka tarkoituksena ja menetelmällisenä ihanteena on pysyä kiinni tutkittavassa ilmiössä. Fenomenologia pyrkii heidän mukaansa kuvailemaan ilmiöitä ja löytämään niistä yleisiä rakenteita. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 12–13.) Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on ajateltu olevan luontevaa ottaa lähestymistavaksi fenomenologia, kun tutkitaan kokemusta empiirisesti. Yksi tapa ymmärtää fenomenologiaa onkin määrittää se omaksi filosofiseksi suuntaukseksi, jonka tutkimusalana on tietoisuus, minuus ja kokemus. (Kakkori & Huttunen 2014, 369.)

Fenomenologisen tutkimuksen perustana olevia filosofia kysymyksiä ovat kysymykset ihmiskäsityksestä ja kokemusta koskevan tiedon luonteesta. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä painotetaan tutkimukselle olennaisia kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteitä. Tiedon luonteesta nousevia kysymyksiä taas ovat esimerkiksi tutkijan omien ennakkoletusten sulkeistaminen, ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2015, 29.) Olemme pyrkineet ennen varsinaisen tutkimustyön ja aineiston keräämisen aloittamista selvittämään itsellemme kokemuksen ontologiaa eli sitä, mitä ymmärrämme kokemuksella ja minkälaista todellisuutta oikeastaan olemme tutkimassa. Perttulan (2005) mukaan kokemus on tajunnallinen tapa merkityksellistää niitä todellisuuksia, joihin ihminen on suhteessa. Hän käyttää tästä nimitystä elämäntilanne. Kokemus on sitä, mitä tietty elämäntilanne ihmiselle tarkoittaa. (Perttula 2005, 149.) Kokemuksen tutkimus on Lato-
maan ja Perttulan (2005, 13) mukaan empiiristä silloin, kun se onnistuu ymmärtämään kokemusta sellaisena kuin se ilmenee tutkimukseen osallistuneille.

Fenomenologinen filosofia on hyvin monimuotoinen ja sisältää erilaisia lähestymistapoja, joiden pohjalta on kehitetty erilaisia empiirisen tutkimuksen konkreettisia menetelmiä. Tieteenhistoria tuntee yhden sijasta monta fenomenologista filosofiaa. (Perttula 2012, 319.) Esimerkiksi fenomenologian uranuurtajan ja perustajan Edmund Husserlin filosofiset ajattelutavat eroavat paljolti hänen seuraajiensa ajattelutavoista. Lähestymistavoilla on kuitenkin myös yhteisiä piirteitä ja niistä pystytään rakentamaan yhteisen ytimen ympärillä kuva fenomenologisesta tutkimuksesta. (Laine 2015, 29.)

Fenomenologisen suuntauksen perustajana voidaan pitää siis saksalaista filosofia Edmund Husserlia. Husserl työsti fenomenologian käsitettä vähitellen ja muotoili sitä uudelleen useasti koko elä-

mänsä ajan. Hän on kehittänyt erilaisia fenomenologian määritelmiä ja muotoja deskriptiivisestä fenomenologiasta geneettiseen ja transsendentaaliseen fenomenologiaan. Husserlilaista fenomenologiaa voisi parhaiten kuvata filosofian tutkimussuuntauksena, joka pyrkii tutkimaan tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksessa. Husserl piti itse suurimpana saavutuksenaan kehittämäänsä reduktion käsitettä, jolla hän tarkoittaa sulkeistamista. Husserl pyrki saavuttamaan uuden lähestymistavan konkreettisesti koettuun ilmiöön hänen tunnetuksi tulleen sloganinsa tavoin, jonka mukaan meidän on palattava ”asioihin itseensä”. Hän halusi siis lähestymistavan, joka on mahdollisimman vapaa käsitteellisistä ennakkoluuloista ja asenteista. Husserl halusi päästä irti kaikista maailmaa koskevista ennakoasetuksista ja keskittyä siihen, miten asiat ilmenevät meille tietoisuudessa. (Kakkori & Huttunen 2014, 370–371.)

Fenomenologinen lähestymistapa haastaa meidät tutkijoina pyrkimään irrottautumaan aikaisemmista ennako-oletuksista koskien tutkimusaihettamme sekä pohtimaan kriittisesti omia arvoja ja asenteita tutkimaamme ilmiötä kohtaan. Fenomenologisella reduktiolla tarkoitetaan prosessia, jossa pyritään keskittämään huomio analyysin kannalta olennaisiin asioihin. Jotta se onnistuisi, on luovutettava luonnollisesta asenteesta sekä pyrittävä tietoisesti luopumaan arkipäiväisestä suhteestaan maailmaan. (Perttula 1995, 23–24.) Pyrimmekin tutkimuksessamme kohtaamaan tutkimamme nuoret ennakkoluulottomasti ja avoimesti yrittäen ymmärtää nuorten kokemusmaailmaa. Siirrämme epäolennaisuudet ja omat luonnolliset tavat käsittää tutkittava ilmiö syrjään. Haluamme saada tutkimuksessamme nuorten ääntä kuuluviin ja päästä tutkittavaan ilmiöön käsiksi heidän kokemusmaailmansa kautta. Laine (2015) on kuvannut fenomenologisen tutkimusprosessin etenemistä osuvasti. Sekä fenomenologisella että hermeneuttisella tutkimuksella on kaksi tasoa: ensimmäisen tason muodostaa tutkittavan koettu elämä sellaisena kuin hän ilmaisee sen tutkijalle ja toisen tason muodostaa itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Aluksi haastateltava siis kuvaa omia kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystä mahdollisimman luonnollisesti ja välittömästi, jonka jälkeen toisella tasolla tutkija tematisoi ja käsitteellistää parhaansa mukaan ensimmäisen tason merkityksiä. (Laine 2015, 34.)

Fenomenologisen tutkimuksen konkreettiset menetelmäkäsitteet ovat tiukasti yhteydessä taustalla vaikuttaviin filosofisluonteisiin oletuksiin ja kuten olemme edellä todenneet, on lähes mahdotonta esittää tarkkaa kuvausta fenomenologisesta tutkimusmetodista. Se saa soveltavan muotonsa jokaisen yksittäisen tutkimuksen monen eri tekijän perusteella. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi tutkija sekä tutkittavan ja tutkimustilanteen erityislaatuisuus. Jotta voimme saavuttaa tutkittavan kokemuksen ja hänen ilmaisunsa merkityksen mahdollisimman autenttisesti, on jokainen tilanne näh-

tävä omanaan ja käytettävä tilannekohtaista harkintaa valitessa kulloiseenkin tutkimukseen parhaiten soveltuvat toimintatavat. (Laine 2015, 35.)

Perttulan (2012) mukaan on usein hyvin vaikeaa hahmottaa, missä tapauksissa kokemuksen empiiristä tutkimusta voidaan kutsua fenomenologiseksi. Hän esittää vaikeuden juontuvan kahdesta seikasta. Ensimmäinen syy juontuu jo käsittelemäämme fenomenologian monimuotoisuuteen. Useat fenomenologit ovat esittäneet paljon toisistaan poikkeavia fenomenologisia filosofioita. Toinen vaikeuden syy on Perttulan mukaan se, että fenomenologia filosofiana ja erityistieteenä eivät tarkoita samoja asioita. Erityistieteilijän, meidän tapauksessa kasvatustieteilijän, tulee soveltaa näitä filosofisia ajattelutapoja empiiristen ilmiöiden tutkimiseksi. Perttula painottaa, ettei erityistieteilijä ole tutkijana filosofi, eikä hänen kuulukaan olla. Filosofian soveltaminen on tutkimusten metodien (aineistonhankinta- ja analyysimenetelmien) kehittämisen ja täytäntöönpanon lisäksi kannanottamista siihen, miten filosofinen ajattelutapa ilmenee tutkimuksen paradigmana. (Perttula 2012, 319.)

Perttula (2012) esittää filosofiaa soveltaville erityistieteilijöille kolme kysymystä pohdittavaksi, joihin olemme pyrkineet myös itse edellä vastaamaan. Millä tavalla tutkittavaksi aiottu empiirinen ilmiö on olemassa (ontologinen kysymys)? Mitä tuolla tavalla olemassa olevasta ilmiöstä on tiedettävissä (epistemologinen kysymys)? Miten tuolla tavalla tiedettävissä olevasta ilmiöstä voidaan saada tietoa (metodologinen kysymys)? Perttulan mukaan tutkija pääsee pohtimaan tutkimuksensa metodeja empiirisen aineiston hankkimiseksi ja analysoimiseksi sen jälkeen, kun näihin kysymyksiin on alkanut syntyä vastauksia. (Perttula 2012, 319.) Seuraavaksi perustelemme haastattelun valintaa aineistonkeruumenetelmäksemme sekä myöhemmin kerromme aineiston analyysitavasta.

6.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Fenomenologian näkökulmasta tutkimusaineiston hankinta on kokemusta tutkittaessa tehtävä niin, että tutkittava voi kuvata kokemuksiaan omehtoisesti ja moniulotteisesti sellaisina kuin on ne kokenut (Lehtomaa 2005, 14, 167). Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska koimme, että haastattelujen avulla saamme nuoret parhaiten kuvaamaan kokemuksiaan. Haastattelun etuna muihin aineistonkeruumenetelmiin on myös se, että tarvittaessa haastateltavaa voidaan rohkaista haastattelun aikana ja lisäkysymysten avulla voidaan pyrkiä tarkentamaan hänen kuvaustaan (Lehtomaa 2005, 167).

Haastattelun yleisenä tavoitteena on selvittää tutkittavan ajatuksia ja mietteitä jostakin asiasta. Haastattelu on eräänlaista keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on tutkijan johtamaa. Yksinkertaisesti haastattelu voidaan määritellä tilanteeksi, jossa haastattelija esittää kysymyksiä haastateltavalle. Haastattelulle vuorovaikutustilanteena on hyvin tyypillistä, että se on ennalta suunniteltu sekä haastattelijan aloitteesta lähtevä ja hänen ohjaama. Usein haastattelija voi joutua motivoimaan haastateltavaa ja pitämään haastattelua yllä. (Patton 2015, 426–427; Puusa 2011, 73, 76.)

Haastattelimme tutkimuksessamme entisiä JOPO-oppilaita ja valitsimme haastattelutyypiksi teema-haastattelun. Teemahaastattelussa kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa ja järjestystä. Kuitenkin haastattelun suurimmat aihepiirit, eli teemat, on etukäteen mietitty ja määrätty. Teema-alueiden järjestys ja laajuus voi vaihdella haastattelusta toiseen. (Puusa 2011, 82.) Halusimme, että haastattelulla oli ohjaava runko, mutta meillä itsellämme oli mahdollisuus joustaa haastattelussa syntyvien vastausten mukaan. Pyrimme siihen, että ohjailimme kysymyksillämme haastateltavaa mahdollisimman vähän, mutta tiedostimme sen, että avoimessakin haastattelussa jokainen kysymys joka tapauksessa hieman rajaa ja ohjaa haastateltavaa. Laineen (2015, 39) mukaan avoimuus tutkimuskohteelle ja sen teoreettinen ennaltamäärittämättömyys luonnehtii hyvän haastattelijan asennetta. Pyrimme kohtaamaan jokaisen haastateltavan ilman ennakko-oletuksia ja asenteita niin, että haastateltavien on mahdollisimman helppo kuvailla ja kertoa omista kokemuksistaan.

Fenomenologisessa haastattelussa haastateltavalle pyritään antamaan mahdollisimman paljon tilaa. Haastattelu on luonteeltaan mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen. Kysymykset tulisi pyrkiä laatimaan niin, että saadaan kuvailevia kertomuksen omaisia vastauksia eikä tarvita paljoa lisäohjausta. Tähän sopii parhaiten konkreettiset kysymykset, jotka houkuttelevat havainnollisen todellisuuden kuvailemiseen. (Laine 2015, 39.) Esimerkiksi haastattelussamme kysymys “Kuvaile, millainen on tavanomainen koulupäivä JOPO-luokalla?” on muodoltaan sellainen, joka houkuttelee kerronnalliseen vastaukseen.

6.2.1 Haastattelujen toteutus

Suoritimme aineistonkeruun tammikuussa 2018 haastatellen yhdeksää JOPO-luokan käynnyttä ja peruskoulusta valmistunutta nuorta. Haastateltavat nuoret olivat 16–22-vuotiaita. Halusimme mahdollisimman luotettavan aineiston, joten pyrimme tavoittamaan haastateltavia useammasta kunnasta. Haastateltavien valinta vain yhdestä koulusta olisi luonut kuvan vain sen tietyn JOPO-luokan käytännöistä ja toiminnasta. Saimme haastateltavia kolmen eri yläkoulun entisistä oppilaista kol-

mesta eri kunnasta. Haastateltavamme olivat siis yksityishenkilöitä, eivätkä enää oppilaina yläkouluissa.

Nauhoitimme haastattelut myöhempää litterointia varten ja kysyimme tähän vielä erikseen luvan jokaiselta haastateltavalta. Perustelimme jokaisen haastattelun alussa äänityksen tarpeellisuuden ja kerroimme, että äänitteet tulevat ainoastaan tutkimuskäyttöön, jonka jälkeen ne hävitetään. Tutkimusaineistomme koostuu yhdeksästä haastattelusta. Haastattelujen kesto oli 15–30 minuuttia ja litteroituna aineistoa kertyi noin 49 sivua.

Haastateltaviin nuoriin otimme aluksi yhteyttä sähköpostitse. Saimme apua eräältä JOPO-luokan opettajalta ja hän auttoi meitä tavoittamaan entisiä oppilaitaan antamalla heidän yhteystietojaan. Sähköpostiviestissä kerroimme lyhyesti tutkimuksestamme ja tiedustelimme halukkuutta osallistua haastatteluun. Tämän jälkeen he saivat itse ottaa yhteyttä, jos tutkimukseen osallistuminen kiinnosti. Vapaaehtoisten kanssa sovittiin haastatteluajat ja -paikat kunkin haastateltavan aikataulujen sekä asuinpaikan mukaan. Haastattelutilanteista pyrimme rakentamaan mahdollisimman avoimia ja huolettomia, jotta haastateltavilla olisi mukava olla. Korostimme useaan kertaan haastateltaville heidän rehellisten vastausten merkitystä. Halusimme, että haastateltavat saavat kertoa kokemuksistaan mahdollisimman avoimesti ja vapaasti emmekä halunneet ohjailia haastattelua liikaa. Kävimme jokaisessa haastattelussa kuitenkin suunnittelemamme aihepiirit läpi.

6.2.2 Haastateltavana nuori

Osa tutkimukseemme osallistuneista henkilöistä oli alaikäisiä, jonka vuoksi meidän tuli pohtia millaisia erityispiirteitä tämä asettaa projektillemme. Pinnalla olevassa tutkimusta koskevassa keskustelussa lapset nähdään toimijoina, jotka kykenevät tuottamaan tietoa omista kokemuksistaan. Ajattelutapaan liittyy olennaisesti se, että silloin kun halutaan tietoa lapsia ja nuoria koskevista asioista, lähestytään heitä itseään (Strandell 2010, 93.) Näimme tutkimuksessamme tärkeäksi, että alaikäiset haastateltavat saivat itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Päädyimme ensin kysymään nuorelta itseltään kiinnostuksesta haastatteluun ja sen jälkeen tiedotimme heidän huoltajiaan asiasta. Huoltajilla oli halutessaan mahdollisuus evätä nuoren osallistuminen. Kehotimme huoltajia ottamaan rohkeasti yhteyttä, jos he kaipasivat lisätietoa tutkimuksesta.

Nuoria tutkittaessa voisi katsoa olevan keskeistä, että tutkimuksen oikeutus haetaan nuorilta itseltään (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 16). Korostimme osallistumisen vapaaehtoisuutta ottaessamme yhteyttä haastateltaviin. Haastattelutilanteista pyrittiin järjestämään sellaisia,

että ne antoivat nuorille mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan rehellisesti ja kokonaisvaltaisesti. Korostimme nuorille, että haastattelutilanteessa sai kaunistelematta kertoa oman mielipiteensä, eikä heidän vastauksiaan olisi mahdollista tunnistaa tutkimuksesta. Luottamuksellisen suhteen luominen haastateltaviin on erittäin tärkeää eettisesti kestävässä lapsia ja nuoria koskevassa tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistumisesta ei saa koitua tutkittaville vahinkoa, eikä tutkimuksen tuloksista saa olla haittaa tutkittaville itselleen. (Vehkalahti ym. 2010, 16.)

6.3 Aineiston analyysi

Analysoimme tutkimuksemme aineiston käyttäen tutkimusmetodin laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sitä voidaan pitää paitsi yksittäisenä analyysimetodinä myös väljänä erilaisiin analyysikokonaisuuksiin liitettävänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4)

Koemme, että laadullisella sisällönanalyysillä saamme tutkittavasta ilmiöstä selkeän kuvauksen ja pystymme raportoimaan tutkimuksemme tulokset kattavasti. Tutkimuksemme sisältää piirteitä fenomenologisesta tutkimusotteesta ja vaikka valitsimme analyysimenetelmäksi laadullisen sisällönanalyysin, on myös fenomenologisessa analyysimenetelmässä hyödyllisiä vaiheita, joita voimme soveltaa omaan analyysiimme. Yksi näistä on esimerkiksi fenomenologinen reduktio. Fenomenologinen reduktio on menetelmä, jonka avulla tutkija pyrkii siirtämään epäolennaisuudet syrjään ja keskittämään huomionsa tutkittavan ilmiön kannalta olennaisiin asioihin. Käytännössä reduktion ensimmäinen vaihe eli sulkeistaminen, jossa omaa luonnollista asennetta tulisi reflektoida ja siirtää syrjään, tulisi tapahtua jo ennen aineistonkeruuta. Pyrimme tiedostamaan tämän kuitenkin myös tutkimuksemme analyysiprosessissa. Emme anna omien ennako-oletustemme ja asenteemme tutkittavaa ilmiötä kohtaan vaikuttaa analyysin suorittamiseen. Sulkeistamisen lisäksi fenomenologisessa reduktiossa pyritään erottamaan ilmiön satunnaiset ja toissijaiset merkitykset. Tavoitteena on löytää tutkittavan kokemuksen välttämätön ja riittävä ydin. (Lehtomaa 2005, 164–165.)

Fenomenologinen analyysi sisältää kaksi osaa, joissa molemmissa on seitsemän vaihetta. Etenkin analyysin ensimmäisen osan alkuvaihe sisältää hyödyllisiä piirteitä myös omaan analyysiimme. Analyysin ensimmäisessä osassa kukin tutkimukseen osallistunut nähdään omana kokonaisuutenaan ja analyysi etenee yksilö kerrallaan. (Lehtomaa 2005, 182.) Tätä ideaa sovelsimme omaan tutkimuksemme. Perttulan (2000) esittämän fenomenologisen analyysin ensimmäisen vaiheen mukaan on tärkeää perehtyä aineistoon avoimin mielin ja yrittää hahmottaa kokonaisuutta. Yritimme ana-

lyysin ajan nähdä jokaisen haastattelun omana erillisenä kokonaisuutena, mutta samalla yrittäen hahmottaa aineiston kokonaiskuvaa. Aloitimme analyysimme siis aineiston avoimella lukemisella. Kuuntelimme nauhoittamiamme haastatteluja ja litteroimme ne sanatarkasti. Nimesimme haastattelut numeroin H1–H9. Luimme litteroituja haastatteluja läpi useasti analyysin aikana.

Laadullinen sisällönanalyysi jaetaan tavallisimmin aineistolähtöiseen eli induktiiviseen ja teoriasidonnaiseen eli deduktiiviseen analyysiin. Kolmas sisällönanalyysin muoto, teoriaohjaava analyysi on varsin harvinainen. (Patton 2015, 541; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117, 121.) Tutkimusaineistomme analysoinnin toteutimme käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköitä ei ole asetettu valmiiksi aineistolle, vaan ne nousevat aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. (Elo & Kyngäs 2008, 109.)



KUVIO 3. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) jakavat aineistolähtöisen analyysin kolmivaiheiseksi prosessiksi, joka sisältää aineiston redusoinnin, klusteroinnin sekä abstrahoinnin. Aineiston redusoinnissa eli pelkistämässä analysoitava data, eli tutkimuksemme aukikirjoitettu haastatteluaineisto, pelkistetään karimmalla tutkimukselle epäolennaiset asiat pois. Aineistosta pyritään siis löytämään tutkimustehtävälle ominaiset ilmaukset esimerkiksi koodaamalla. Aineistosta määritellään analyysiyksikkö, joka voi

olla yksittäinen sana, lause, lauseen osa tai useamman lauseen ajatuskokonaisuus. Redusoinnin suoritimme niin, että etsimme aineistosta tutkimuskysymyksiin vastaavia ja niitä kuvaavia ilmauksia. Käytimme tässä värikoodausta ja kokosimme tutkimustehtävälle olennaisia ja tutkimuskysymyksiin vastaavia ilmauksia erillisille tiedostoille. Pyrimme pelkistämisvaiheessa selkiyttämään aineistoa kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Puusan (2011, 117) mukaan pelkistämisen tavoitteena onkin aineiston informaatioarvon lisääminen. Jotta tutkittavasta pystytään tekemään johtopäätöksiä, on pelkistäminen tarpeen.

Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä käydään tarkasti läpi aikaisemmin aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset ja etsitään niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset yhdistetään luokaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123.) Ryhmittelimme ilmauksia eri alaluokiksi, jotka nimesimme niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Pyrimme muodostamaan alaluokat sellaisista sisältöalueista, joita esiintyi haastatteluissa eniten. Etsimme aineistosta mahdollisimman moneen haastateltavaan päteviä piirteitä ja samankaltaisuuksia. Suoritimme ryhmittelyn molemmille tutkimuskysymyksille erikseen. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (miten joustava perusopetus oli yhteydessä oppilaiden koulussa suoriutumiseen?) liittyen syntyi 19 alaluokkaa. Toiseen tutkimuskysymykseen (miten joustava perusopetus on yhteydessä oppilaiden elämään peruskoulun päättymisen jälkeen?) liittyen syntyi 13 alaluokkaa. Jokainen alaluokka sisältää vähintään neljä ilmausta. Alaluokat on koottu taulukoihin 2 ja 3.

TAULUKKO 2. Aineiston ryhmittely 19 käsitteen alle (tutkimuskysymys 1)

Käsite	Ilmaukset (kpl)
Aikuisten määrä	5
Ajankäyttö	8
Joustavuus	5
Keskiarvo	4
Keskittyminen	14
Kouluviihtyvyys	8
Käytännöllisyys	5
Motivaatio	13
Opiskelumenetelmät	13
Poissaolot	8
Ilmapiiri	9
Ryhmäkoko	8
Suhde aikuisiin	6
Tutustumiskäynnit	13
Tuen saatavuus	10
Työssäoppiminen	6
Yhteishenki	5
Yksilöllinen huomiointi	6
Ympäristön melu	4

TAULUKKO 3. Aineiston ryhmittely 13 käsitteen alle (tutkimuskysymys 2)

Käsite	Ilmaukset (kpl)
Arvosanojen nousu	9
Eri aloihin tutustuminen	8
Itseluottamus	5
Jatko-opintoihin pääseminen	11
Koulussa suoriutuminen	5
Käytöksen paraneminen	5
Käytösongelmat	6
Oma osaaminen	8
Onnistumisen tunne	5
Opiskelutaidot	4
Oppiminen	8
Päättötodistuksen saaminen	9
Päätökset jatko-opinnoista	9

Jatkoimme ryhmittelyä vielä yhdistelemällä alaluokkia isommiksi luokiksi, jotka nimesimme aineistosta nousevan ilmiötä kuvaavan aiheen mukaan siten, että ne ovat yhteydessä tutkimustehtävään. Tämä luokkien yhdisteleminen, niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista, on aineiston abstrahointia eli käsitteellistämistä. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Koko analyysin ajan on varmistettava, että aineistossa säilyy polku alkuperäisdataan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–126.) Yläluokkia muodostui ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen seitsemän ja toiseen tutkimuskysymykseen liittyen viisi. Yläluokat on koottu taulukoihin 4 ja 5.

TAULUKKO 4. Aineiston käsitteellistäminen yläluokkiin (tutkimuskysymys 1)

Yläluokka	Alaluokat
Pieni ryhmäkoko keskittymisen edistäjänä	Keskittyminen Ryhmäkoko Ympäristön melu
Motivaation yhteys koulunkäynnin ongelmiin	Keskiarvo Poissaolot Motivaatio
Vaihtoehtoiset opiskelumenetelmät motivoivana tekijänä	Käytännöllisyys Opiskelumenetelmät Työssäoppiminen Tutustumiskäynnit
Positiivisen ilmapiirin merkitys	Yhteishenki Kouluviihtyvyys Ilmapiiri
Jopon aikuiset tukena ja turvana	Aikuisten määrä Suhde aikuisiin
Joustava jopon arki	Joustavuus Ajankäyttö
Apua ja yksilöllistä huomiointia	Tuen saatavuus Yksilöllinen huomiointi

TAULUKKO 5. Aineiston käsitteellistäminen yläluokkiin (tutkimuskysymys 2)

Yläluokka	Alaluokat
Perusopetuksen arvosanat ja päättötodistus	Arvosanojen nousu Koulussa suoriutuminen Päättötodistuksen saaminen Jatko-opintoihin pääseminen
Käsitys omasta pystyvyydestä	Onnistumisen tunne Oma osaaminen Itseluottamus
Oman opiskelutyylin löytäminen	Opiskelutaidot Oppiminen
Käyttäminen	Käytösongelmat Käytöksen paraneminen
Työssäoppimisen yhteys jatko-opintoihin	Eri aloihin tutustuminen Päätökset jatko-opinnoista

Käsitteellistämisen vaiheessa empiirisestä aineistosta luodaan teoreettisia käsitteitä, jonka jälkeen tuloksissa voidaan esittää aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.) Seuraavaksi pohdimme hieman tutkimuksemme luotettavuutta, jonka jälkeen käsittelemme tutkimuksemme tuloksia ja esittelemme nämä empiiristä

aineistoamme kuvaavat teoreettiset käsitteet. Kuvaamme tuloksissa luokittelun pohjalta syntyneitä kategorioita ja niiden sisältöjä sekä peilaamme niitä teoriaan.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä, joten myös tässä yksittäisessä tutkimuksessa on perusteltua pohtia tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Tutkimuksen tekoon liittyy myös monia eettisiä kysymyksiä ja näkökulmia, jotka tulee ottaa huomioon tutkimusta tehdessä. Tutkijan tulee huomioida esimerkiksi tutkimusaineiston keruuseen, käsittelyyn ja arkistointiin sekä tiedon julkistamiseen ja tutkittavien suojaan liittyviä kysymyksiä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaan eettisesti hyvä tutkimus on sellainen, jossa tutkimuksen luotettavuus ja uskottavuus taataan hyvää tieteellistä käytäntöä noudattamalla. (Kuula 2011, 24, 34)

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 150–151) luettelevat hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvia piirteitä. Siihen kuuluu muun muassa, että tutkija on rehellinen, huolellinen ja tarkka tutkimustyössään, tulosten tallentamisessa, tulosten esittämisessä sekä tutkimuksen arvioinnissa. Tutkimuksessa on noudatettava tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia sekä eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Muiden tutkijoiden työt ja saavutukset on huomioitava asianmukaisella tavalla ja heidän työille ja saavutuksille on annettava niille kuuluva arvo. Tutkimuksen on oltava suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Olemme pyrkineet olemaan tarkkoja ja huolellisia tutkimustyössämme ja huomioimaan näitä asioita tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Koostimme oman tutkimusraporttimme niin, että selitämme tutkimuksemme vaiheet yksityiskohtaisesti antaen lukijalle tarpeeksi tietoa tutkimuksemme etenemisestä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ohjetta. Tärkeässä roolissa on tutkimuksen kokonaisuuden arvioiminen ja sen sisäinen koherenssi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163.) Laadullista tutkimusta voi luonnehtia jonkinlaiseksi prosessiksi, jossa tutkija on itse välineenä aineistonkeruussa. Aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voi katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. (Kiviniemi 2015, 74.) Pyrimme tutkimuksen edetessä tiedostamaan oman kasvavan tiedon määrän tutkimastamme aiheesta ja välttämään omien aiheesta muodostuvien mielipiteiden vaikuttamista tutkimustyöhön.

Tutkimusta toteutettaessa on tärkeää omien ennakko-oletusten tiedostamisen lisäksi kiinnittää huomiota siihen, ettei vaikuta myöskään tutkittaviin millään tavalla. Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on saada luonnollinen kuva tutkittavien tilanteista ja tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan on päästävä eroon omasta näkökulmastaan tutkittavaan ilmiöön ja suhtautua avoimin mielin haastatteluihin ja sieltä nouseviin asioihin. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 138–139, 150.) Pyrimme painottamaan tutkittaville, että he saavat kertoa täysin vapaasti omista kokemuksistaan eikä ole olemassa väärää tai oikeita vastauksia. Muistutimme myös, että haastattelut ovat täysin anonymoituja, eikä heitä voida tunnistaa vastausten perusteella. Olimme suunnitelleet haastatteluille ohjaavan rungon, mutta halusimme, että meillä on mahdollisuus tarttua haastatteluista nousseihin asioihin ja esittää lisäkysymyksiä.

Tutkimukseemme osallistuminen oli tutkittavillemme täysin vapaaehtoista. Lähetimme haastattelupyynnöitä useille entisille JOPO-luokkalaisille, jonka jälkeen henkilö sai itse ottaa yhteyttä meihin, jos halusi osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistumisen ollessa vapaaehtoista, on jokainen tutkittava jollain tavalla motivoitava tutkimukseen. (Kuula 2011, 106.) Haastattelupyynnöissä kerroimme lyhyesti mistä tutkimuksestamme on kyse ja miksi aihetta on tärkeää tutkia. Saimme haastateltavat kasaan yllättävän helposti. Pohdimme haastateltavien motiiveja osallistua tutkimukseen. Jos tutkimuksen aihe on haastateltavalle merkityksellinen ja tässä tapauksessa joustava perusopetus on ollut vaikuttamassa haastateltavan elämään, on siitä varmasti mieluista puhua ja kertoa. Haastateltavien mielenkiinto varmasti herää, kun heille merkityksellistä asiaa tutkitaan. Kuulan (2011, 159–150) mukaan uuden tiedon tuottaminen voidaan nähdä arvokkaaksi ja tutkittavaa saattaa motiivoida se, jos osallistumisen koetaan tuottavan jonkinlaista yleistä hyötyä. (Kuula 2011, 159–160.)

On syytä olettaa, että haastatteluun vapaaehtoisesti hakeutunut nuori oli kokenut oman opiskelunsa JOPO-luokalla melko merkitykselliseksi. Kaikkien joustavan perusopetuksen käyneiden kohdalla ei asia tietenkään välttämättä ole samalla tavalla. Joustavaan perusopetukseen osallistuneet nuoret, jotka ovat osallistumisesta huolimatta ajautuneet esimerkiksi syrjäytymisen kierteeseen tuskin ovat innokkaita osallistumaan haastattelututkimukseen. Syrjäytyneiden tai koulupudokkaiden, jotka ovat käyneet JOPO-luokan, määräästä ei ole olemassa minkäänlaisia tilastoja, mutta on syytä olettaa, että heitä on olemassa. Tähän tutkimukseen osallistuneiden joukossa ei ollut ainuttakaan tällaista henkilöä. Olisimme varmasti saaneet erilaisia tutkimustuloksia, jos olisimme tavoittaneet henkilöitä, jotka joustavaan perusopetukseen osallistumisesta huolimatta on pudonnut koulupolulta. Esitimmekin kiinnostavaksi jatkotutkimusaiheeksi sellaisten oppilaiden kokemusten kartoittamisen, jotka eivät ole hyötynyt joustavaan perusopetukseen osallistumisesta.

Pyrkimyksenämme oli saada tutkimusmenetelmillä mahdollisimman todenmukainen kuva joustavaan perusopetukseen osallistuneiden kokemuksista. Tutkimusmenetelmien luotettavuutta ollaan käsitelty usein tutkimuksissa reliabiliteetin ja validiteetin käsittein. Näiden käsitteiden käyttöä laadullisessa tutkimuksessa ollaan kritisoitu, koska ne ovat syntyneet alunperin määrällisen tutkimuksen piirissä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119.) Me olemme myös soveltaneet niitä sopivaksi laadulliseen tutkimukseen. Cohenin, Manionin ja Morrisonin (2007, 148) mukaan laadullisen tutkimuksen reliabiliteetilla voidaan tarkoittaa tutkimuksen yleistä luotettavuutta, johdonmukaisuutta sekä pysyvyyttä. Erityisen tärkeänä tutkimuksemme reliabiliteetin kannalta pidimme aineistonkeruu- ja analyysivaiheiden suorittamista ja raportoimista mahdollisimman tarkasti ja huolellisesti, jotta vääristymiä ei pääsisi syntymään ja kokonaisuus olisi johdonmukainen.

Laadullisessa tutkimuksessa ja sen aineistossa on usein kyse siihen osallistuneiden henkilöiden henkilökohtaisista mielipiteistä tai kokemuksista. Tämä pätee myös tässä tutkimuksessa. Se on osaltaan vaikuttamassa siihen, että tuloksia ei voida pitää absoluuttisena totuutena. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman syvällisesti ja päästä ilmiön sisälle. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 133–134.) Validiteetti käsitteen, joka mittaa onko tutkimuksessa tutkittu sitä mitä on ollut tarkoitus, voisi katsoa laadullisessa tutkimuksessa kiinnittyvän paremminkin tutkimuksen kuvaamiseen, tulkintaan ja merkitysten hahmottamiseen, kuin metodiin tai aineistoon. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellisuutta sellaisena kuin se on, mutta on huomioitava, että tutkijan on vaikea pysyä täysin objektiivisena kun tutkimuskohteena on toisten ihmisten kokemukset ja näkemykset. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 135.)

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Tulokset esitellään tutkimuskysymysten kautta niin, että luvussa 7.1 käsitellään ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan joustavan perusopetuksen yhteyttä oppilaiden koulussa suoriutumiseen ja luvussa 7.2 toisen tutkimuskysymyksen mukaan joustavan perusopetuksen yhteyttä oppilaiden elämään peruskoulun jälkeen. Tutkimusaineiston analyysi sisällönanalyysiä menetelmänä käyttäen tuotti 7 luokkaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja 5 luokkaa toiseen tutkimuskysymykseen.

7.1 Joustavan perusopetuksen yhteys oppilaiden koulussa suoriutumiseen

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka koski joustavan perusopetuksen yhteyttä oppilaiden koulussa suoriutumiseen, löydettiin sisällönanalyysiä käyttäen 7 yläluokkaa, joihin sisältyi 19 alaluokkaa. Avaamme seuraavaksi jokaista yläluokkaa yksityiskohtaisemmin.

TAULUKKO 6. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin käsitteet ja niiden aineistossa esiintymisen lukumäärät (tutkimuskysymys 1)

Yläluokat	Alaluokat	Ilmauksia (kpl)
Pieni ryhmäkoko keskittymisen edistäjänä	Keskittyminen	14
	Ryhmäkoko	8
	Ympäristön melu	4
Motivaation yhteys koulunkäynnin ongelmiin	Keskiarvo	4
	Poissaolot	8
	Motivaatio	13
Vaihtoehtoiset opiskelumenetelmät motivoivana tekijänä	Käytännöllisyys	5
	Opiskelumenetelmät	13
	Työssäoppiminen	6
	Tutustumiskäynnit	13
Positiivisen ilmapiirin merkitys	Yhteishenki	5
	Kouluviihtyvyys	8
	Ilmapiiri	9
Jopon aikuiset tukena ja turvana	Aikuisten määrä	5
	Suhde aikuisiin	6
Joustava jopon arki	Joustavuus	5
	Ajankäyttö	8
Apua ja yksilöllistä huomiointia	Tuen saatavuus	10
	Yksilöllinen huomiointi	6

7.1.1 Pieni ryhmäkoko keskittymisen edistäjänä

JOPO-luokka näyttäytyi vastauksissa rauhallisena ympäristönä, jossa oli parempi keskittyä kuin tavallisessa luokassa. Kaikissa haastatteluissa tuli ilmi, että pieni ryhmäkoko edisti työrauhaa ja sen ansiosta oli helpompi keskittyä koulutyöhön. Tavallisen luokan koettiin olevan meluisa ja keskittyminen siellä haasteellista. On todettu, että keskittyminen on useimmiten helpompaa pienemmässä ryhmässä, sillä suuressa ryhmässä voi olla enemmän häiriötekijöitä. Suuremmissa ryhmässä on myös helpompaa vältellä opiskelua, sillä opettaja ei isossa ryhmässä välttämättä pysty kiinnittämään huomiota jokaisen oppilaan työskentelyyn. (Cooper & Robinson 2000, 7.)

No tota normiluokka kun oli niin meluisa, niin mä en kyennyt ajattelemaan edes omia ajatuksiani, mitä niin kun päässä muuten liikkuu tai mitään opiskelua. (H7)

En jaksanu oikeen keskittyä kun tuntu et siel luokassa oli niin kauhee melu (H9)

Osa haastateltavista mainitsi heillä olevan keskittymisen kanssa ongelmia ja muutama kertoi diagnosoidusta keskittymishäiriöstä, joka tekee keskittymisen isossa luokassa vaikeaksi. Osa mainitsi olleensa itse isossa ryhmässä se häiriöitä aiheuttava oppilas, mutta useimman kohdalla asia oli korjaantunut pienen ryhmäkoon myötä.

En oikeen osannu keskittyä tai olla hiljaa tunneilla. Että vähän häiritsin tunteja. (H8)

Kavereiden kanssa tunnilla kun ei pystynyt keskittymään, niin tuli vaan keskityttyä siihen puhumiseen ja niinkun suorastaan pelleilyyn enemmän kun mihkään muuhun, että koulu oli vaan yks paikka, missä tavata kavereita. Opiskelu ei silloin oikeestaan merkinnyt paljon mitään (H3)

Viimeisin lainaus osoittaa sen, kuinka haastateltavan omat keskittymisvaikeudet vaikuttivat hänen lisäksi myös muuhun ryhmään. Vaikeus keskittyä työskentelyyn aiheuttaa haastateltavalla opetusta häiritsevää käyttäytymistä, jolloin koko muulta luokalta evätään mahdollisuus opiskella rauhallisessa ympäristössä.

Myös ryhmäkoko suhteessa luokan käytössä olevaan henkilökunnan määrään nousi esiin vastauksissa. Joustavassa perusopetuksessa oppilaita on ryhmässä noin kymmenen ja luokkaopetusta helpottamassa luokassa toimii opettajan lisäksi opettajan työpari, joka on useimmiten sosiaali- tai nuorisotoimen työntekijä tai vastaavan koulutuksen saanut henkilö (Orellana 2012, 5). Pieni ryhmäkoko ja jatkuvasti läsnä olevat kaksi aikuista nähtiin työrauhaa ja keskittymistä edistäviksi tekijöiksi.

Haastateltavat vertasivat tilannetta tavalliseen luokkaan, jossa yhdellä aikuisella on opetettavaan noin 20 oppilasta.

Kun on kaks opettajaa ja puolet vähemmän oppilaita. (H4)

Kun on pienempi ryhmä niin ne opettajat on kaikille enemmän läsnä. (H6)

Pieni ryhmäkoko nähtiin haastateltavien kokemuksissa positiivisena asiana ja se mainittiin usein ratkaisevan tärkeäksi syyksi JOPO-luokalle hakeutumiseen. Ryhmäkoon koettiin olevan merkittävä yksittäinen keskittymistä parantava asia ja siten merkityksellinen oppimisen kannalta.

7.1.2 Motivaation yhteys koulunkäynnin ongelmiin

Motivaatio on eräs tärkeimmistä selityksistä koulumenestykselle ja hyvä motivaatio ennustaa hyviä tuloksia kouluoppimisessa (Vansteenkiste ym. 2009, 685–686). Tutkimuksemme tulokset eivät tuoneet poikkeusta tähän yleiseen käsitykseen alhaisen motivaation yhteydestä koulunkäynnin ongelmiin. Lähes kaikki haastateltavista nuorista kertoi heidän koulumotivaation olleen ennen joustavaan perusopetukseen osallistumista hyvin alhaisella tasolla. Motivaation puute näkyi heikkona koulumenestyksenä, joka taas kierteen lailla aiheutti yhä heikompaa motivoitumista ja kyynistä suhtautumista opiskeluun. Monella haastateltavista alhaiset oppimistulokset laskivat siis jo ennestään heikkoa motivaatiota.

Koulumotivaatio ollu hukassa hyvin pitkälti koko yläasteen ja sit tota arvosanat oli sitten sen mukasia. (H3)

Ennen JOPOa se (motivaatio) oli ihan täysin matalimmalla levelillä. Mä en oikein jaksanu yhtään mitään. (H7)

No koska koulu ei oikein sujunu muuten, keskiarvo oli surkee ja lähinnä se ettei ollu hirveesti motivaatioo. (H1)

Heikon motivaation nähtiin olevan yhteydessä ja keskeisenä syynä runsaisiin ja pidempiaikaisiin poissaoloihin. Nuori, jolla on runsaasti poissaoloja, jää luokkatovereistaan luonnollisesti jälkeen opiskeltavissa kokonaisuuksissa. Tämä taas heikentää motivaatiota koulunkäyntiin entisestään ja synnyttää lisää lintsaamista tunneilta. Pahimmillaan tällainen kierre saattaa kasvaa niin suureksi, ettei koulussa käydä ollenkaan.

Mä en käyny koskaan koulussa. Et oli poissaoloja aika paljon. (H5)

No siis just kun koulumotivaatio oli vähän mitä oli ja niinkun lintsauskin oli silloin aika yleistä kasi- ja seiskaluokalla ja opiskelu ei itessään oikein kiinnostanu, tunnilla ei keskittynyt, kokeisiin ei lukenut (H3)

Sitten kun niitä poissaoloja kerty, niin tippu kärryiltä. Sit kun meni takasin kouluun ja tajus että on tosi jäljessä kaikkia muita, niin tuli olo ettei haluu mennä seuraavanakaan päivänä kun on niin jäljessä. Siitä tuli sellanen kierre. (H1)

Jotkut haastateltavista mainitsivat huonot välit opettajien kanssa osasyiksi heikolle motivaatiolle. Omassa käytöksessä havaittiin ongelmia, mutta toisaalta sitä ei oltu valmiita korjaamaan.

Oli vähän sellasta haastavaa käytöstä ehkä mulla eikä mua ehkä sit senkää takia kiinnostanu se opiskelu kun en tullu toimeen niiden opettajien kans. (H6)

JOPO-luokan myötä motivaatio koulunkäyntiä kohtaan nousi kaikilla haastateltavilla huomattavasti korkeammaksi. Paremman motivaation myötä myös poissaolot vähenivät, eikä lintsauksia enää esiintynyt. Edellä mainittu kierre poissaolojen ja motivaation välillä toimi siis myös toiseen suuntaan, eli poissaolojen vähentyminen vaikutti positiivisesti motivaatioon. JOPO-luokalla motivaatiota koulunkäyntiin haastateltavien mukaan nosti parempi kouluviihtyvyys ja menestyminen opinnoissa.

Motivaatio siihen koulunkäyntiin kasvo ihan älyttömästi. Eli poissaolot väheni. (H1)

Kouluun oli silleen mukava tulla niin ei sit ollu sellasta fiilistä ettei jaksais mennä (H6)

Vähän hämmäntävä et yhtäkkiä sitä jaksokin käydä koulussa ja tykkäs (H5)

Oli juu kyllä silleen, et kyllä sen huomaskin sitten että koulumotivaatio niinkun parantu sit sen JOPO-vuoden aikana ja numerot nousi (H3)

7.1.3 Vaihtoehtoiset opiskelumenetelmät motivoivana tekijänä

Opiskelun käytännönläheisyys nousi esille jokaisessa haastattelussa. Haastateltavat mainitsivat, että JOPO-luokalla oli huomattavasti vähemmän perinteistä opiskelua kirjan tehtävien parissa. Toki kirjoista luettiin ja opiskeltiin myös, mutta ei yhtä paljon kuin perinteisessä yleisopetuksen luokassa. Lukuaineiden opiskelu käytännön kautta nähtiin tärkeäksi tekijäksi myös motivaation kannalta. Erilaisiksi opetusmenetelmiksi mainittiin esimerkiksi dokumentit ja elokuvat sekä matematiikan opiskelu käytännön kautta hyödyntäen erilaisia apuvälineitä.

Ja siel oli kyllä paljon enemmän käytäntöä kaikissa asioissa, että jos vaikka jotain matematiikkaa opeteltiin niin ei se ollu pelkästään että taululle piirrettiin malli vaan käytettiin esimerkiks sellasia palikoita et niillä havainnollistettiin mitä tehtiin (H1)

No me katottiin aika paljon jotain videoita ja dokumentteja. Kyl meillä jonki veran kirjastaki iha opeteltiin. (H5)

Sit me katottiin uutisia joka aamu, se oli aika yleissivistävää (H8)

Se ei ollu vaan semmosta et ite pitäs lukee kirjasta ja ettii sieltä tietoo. Kaikki esimerkkejä oli kans tosi paljon. (H2)

Periaatteessa opetellaan niinkun käytännös niitä asioita ja käydään kattoon eri juttuja, tutustutaan eri asioihin, eikä opiskella vaan pelkästään kirjoista. (H3)

Haastatteluissa nousi useasti esiin myös monessa JOPO-luokassa käytössä oleva urakkatyöskentely. Urakat nähtiin mieluisana ja motivoivana tekijänä, joka antoi oppilaalle itselleen päätäntävaltaa koskien omaa opiskelua. Urakkatyöskentely voi olla hyvä keino saada koulutyöhön negatiivisesti suhtautuvia nuoria työskentelemään keskittyneesti ja tavoitteellisesti koulutehtävien parissa. Urakkatyöskentely tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden päättää koulutehtävien etenemisjärjestyksen ja -vauhdin. Urakoiden etuna nähtiin eteneminen omaan tahtiin sekä mahdollisuus päästä aikaisemmin koulusta kotiin, kun tehtävät oli tehty. Kuten olemme aiemmin todenneet, päätäntävalta omissa opinnoissa on yksi motivaatiota ylläpitävä ja kasvattava tekijä (Konu 2002, 44).

Meillä oli esim urakoita. Sit jos ne urakat oli tehny, niin voitiin joskus lähteä kotiin aikasemmin (H4)

Et siinä oli vähän sellasta urakkameininkiä et se oli ihan kiva että sai tehdä sillee omaan tahtiin ja sit jos oli nopeempi ni pysty eteneen ite siinä ettei tarvinnu ootella ja mennä samaan tahtii ku sit ne hitaimmat. (H5)

Sitten se urakkajuttu oli just hyvä, kun sai tietyt hommat tehtyä niin pääsi kotiin vähän aikasemmin. Se oli kyllä hyvä. (H8)

Kolmas usein haastatteluissa esiin noussut seikka oli joustavalle perusopetukselle ominaiset tutustumiskäynnit. Tutustumiskäynneillä asioita opeteltiin ja opittiin käytännön kautta. Monella haastattavalla oli jäänyt erityisesti mieleen vierailu käräjäoikeudessa, missä oltiin käyty seuraamassa oikeudenkäyntiä. Tutustumiskäyntien kautta opiskelu nähtiin motivoivana ja tehokkaana. Tutustumiskäynteihin liittyi useimmiten jonkinlaisia kirjallisia tehtäviä, jotka koettiin myös hyödyllisiksi ja opettavaisiksi.

Meillä oli sit usein sellasia tehtäviä että oli kysymykset valmiina ja sitten kun oltiin siellä niin piti löytää niihin kysymyksiin vastaukset tai kuunnella ja vaan ja sit koulussa seuraavana päivänä purettiin sitä mitä oltii kuultu ja opittu. Että kyllä ne oli varmaan sellasia mitkä mua hyödytti kaikista eniten. Mä muistan edelleen kuka istuu missäkin siellä oikeustalolla. Kyl ne on ollu kaikista parhaita. (H1)

Me oltiin siel oikeudenkäynnissä, sit oltii alussa leirikoulussa, sit piipoolla (Kulttuurikeskus pirkanmaalla) semmosessa sirkuskoulussa, sit jossai teattereissa. (H6)

Sit me käytiin tosi paljon kaikissa paikoissa, esimerkiks oikeustalolla ja kaikissa tämmösissä. Se oli paljon käytännönläheisempää se oppiminen. (H2)

Kyllähän meillä oli aina tehtäviä. Sillonkin kun me oltiin siellä Vapriikissa niin sielläkin oli jotain tehtäviä, että piti selvittää jotain ja... (H8)

Joustavan perusopetuksen yhdeksi erityispiirteeksi mainittiin useat työpaikkajakso. Työpaikkajaksojen koettiin olevan hyvä ja motivoiva tapa oppia asioita ja samalla pääsi kartoittamaan mahdollisia suuntia tuleviin jatko-opintoihin. Työpaikkaopiskelun yhteydestä jatko-opintoja koskeviin päätöksiin kerromme tarkemmin luvussa 7.2.5. Haastateltavat pitivät hyvänä asiana sitä, että työpaikkajaksoja oli JOPO-vuoden aikana useampia ja eri aloihin liittyen. Näin jokainen oppilas pääsi tutustumaan moneen eri ammattiin vuoden aikana.

Niin sitä oli kyllä enemmän sitä työharjottelua tai työssäoppimista. Meil tais olla kolme kahen viikon pätkää vuodessa. Kun sit taas muilla luokilla on se yks kerta vaan. Et se oli kans tosi hyvä juttu. Mä sain silloin kesätyöpaikankin sen yhden työharjottelun kautta ja pääsin sinne samaan paikkaan vielä sitten kesäks. (H1)

Se oli tosi kiva kun pääs kattoon ja tutustuun eri aloihin. Sai vähän niinkun etukätestietoo eri aloista. (H5)

Oltiin aina neljä viikkoa siellä ja viikosta kolme päivää työssäopissa ja sitten aina kaks päivää koulussa. Tykkäsin kyllä kun pääsi erilaisiin paikkoihin tutustuun. (H8)

Sit kun meni jopolle ja pääs käymää noissa työssäoppimisissa niin näki paljon eri aloja ja tuli uusia ideoita. (H6)

Sekä tutustumiskäyntien että työpaikkajaksojen koettiin olevan hyvä keino tuoda vaihtelua perinteiseen opiskeluun ja ne nähtiin mielekkäinä tapoina opiskella uusia asioita. Työpaikkajaksojen ja tutustumiskäyntien tavoitteena on vahvistaa toiminnallisuutta sekä elämyksellisyyttä. Erilaisilla oppimisympäristöillä pyritään herättämään oppilaan kiinnostusta ja motivaatiota opiskeltavaan asiaan. (Orellana 2012, 7; Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 36.)

7.1.4 Positiivisen ilmapiirin merkitys

Haastateltavat kokivat ilmapiirin JOPO-luokalla hyväksi ja ryhmähengen kuvattiin kehittyneen melko tiiviiksi. Omasta luokasta tuli tiivis porukka ja moni koki saaneensa uusia ystäviä, joiden tuella jaksoi paremmin koulun arjessa. Positiiviseksi nähtiin myös se, ettei luokkatoverit häirinneet toisiaan. Haastateltavat kokivat, että hyvää ilmapiiriä oli osaltaan luomassa luokkatovereiden samankaltaiset haasteet koulussa. Kaikkien koettiin olevan samassa tilanteessa.

Varmaan siitä että me oltiin kaikki samassa tilanteessa ja kaikki halus niitä parempia numeroita. Sit meillä oli ihan älyttömän hyvä luokka että sekin vaikuttaa tosi paljon. Et oli kivaa koulussa. (H9)

Sieltä luokalta tuli niin hyviä ystäviä että ihan vaan pelkästään niiden takia halus jo mennä kouluun. (H1)

Se oli kyl aika ihanneluokka että sen takia jäi sellanen fiilis että olihan se koulu ihan mukavaa. Oli tosi paljon apua. Oli aina kiva mennä kouluun. Fiilis koko siihen opiskeluun oli parempi. (H2)

Sitten ku meni JOPO-luokalle niin tuli kaikkien kanssa semmonen läheinen suhde et pyörittiin välitunneillakin ihan koko luokan kanssa yhdessä. Kyl sit viihty koulussakin paremmin ku meil oli nii hyvä henki. (H6)

Jokainen haastateltava koki ilmapiirin JOPO-luokalla hyväksi. Harisen ja Halmeen (2012, 17–18) mukaan positiivisen ilmapiirin merkitys ja oppilaiden keskinäiset ystävyysuhteet ovat erityisen tärkeässä asemassa kouluviihtyvyyden kannalta. Kouluviihtyvyys taas näyttäisi suurella osalla nuorista olevan vahvasti yhteydessä koulussa pärjäämiseen sekä poissaolojen määrään (Äärelä 2012, 37). Tutkimuksemme tulokset antavat samansuuntaisia viitteitä. Vastauksista käy ilmi hyvän ilmapiirin positiivinen vaikutus koulutyöhön, kouluviihtyvyyteen sekä koulussa jaksamiseen.

7.1.5 Jopon aikuiset tukena ja turvana

Tuloksissamme nousivat esiin JOPO-luokan aikuisten määrän lisäksi aikuisten persoona ja hyvä tilannetaju. Tärkeäksi asiaksi koettiin se, että luokassa on koko ajan kaksi aikuista, jotka opettavat kaikki oppiaineet. Haastateltavat kokivat, että JOPO-luokan aikuisiin syntyi luottamukselliset ja läheiset suhteet. Läheiset suhteet nähtiin merkitykselliseksi ja koettiin, että opettajalle ja ohjaajalle oli mahdollista puhua myös henkilökohtaisista asioista. Osa haastateltavista ei erotellut ohjaajaa ja opettajaa erikseen, vaan kutsui järjestelmällisesti molempia aikuisia opettajiksi. Osa taas eritteli ohjaajan ja opettajan työtehtäviä tarkemmin.

Kun oli sama opettaja koko ajan niin se oli ehkä helpompi. (H8)

Ja myös se että oli kaks opettajaa siinä niin autto tosi paljon. (H9)

No sillä oli aika hyvä sellanen tilannetaju. Tuntu että sua huomioitiin paljon enemmän ja kun se avustajakin oli siinä, niin siitä tuli jopa vähän sellanen kavveri sen vuoden aikana. Sille pysty jauhaan kaikesta että jos oli vaikka paha mieli ja teki mieli vaan itkee niin se huomasi sen heti ja oli sit silleen että hei mennäänkö käymään tuolla ja sit sille pysty puhuun jos oli jotain. (H1)

Sit sai luotua paremman suhteen kyllä noihin jopoluokan opettajiin kun sit normiluokan opettajiin kun oltiin joka tunti niiden samojen kans. Ne opettajat tuli tosi tutuks ja niille pysty puhuun kyllä ihan kaikesta. Se oli kyllä tosi kiva. (H6)

Läheisten suhteiden myötä opettajien nähtiin tietävän paremmin, mikä on kullekin oppilaalle toimiva tapa opiskella. JOPO-luokan aikuisten koettiin olleen motivoivia ja osa mainitsi heidän onnistuneen palauttamaan kiinnostuksen koulunkäyntiin.

Siel tulee kaikkien kanssa niin tutuks ja opettaja oppii tuntemaan kaikki ja tietää miten kukakin parhaiten oppii. Et se on parasta et on se yks opettaja eikä useempaa aineenopettajaa. (H2)

Opettajat siinä luokassa kummatkin. Ne on varmaan ne, jotka jäi mieleen ehkä isoimpana asiana. Ne kuitenkin teki sen työn siinä ja palautti sen motivaation siihen kouluun ja just opetti niin paljon ja sai ymmärtään sen koulun merkityksen. (H3)

JOPO-luokan aikuiset nähtiin merkittävänä osana joustavaa perusopetusta. Aikuisten nähtiin olleen ymmärtäväisiä ja heiltä sai tarvittaessa tukea myös henkilökohtaisiin asioihin. Haastatteluista nousi esille, että JOPO-luokan aikuisten koettiin ymmärtäneen paremmin nuorten ongelmia verrattuna aikaisempiin kokemuksiin tavalliselta yläkoulun luokalta. Hyvät opettaja-oppilas suhteet ovat tutkimusten valossa tärkeä osa kouluviihtyvyyttä. (Konu 2002, 43).

7.1.6 Joustava jopon arki

Haastatteluissa mainittiin JOPO-luokan joustaviksi piirteiksi esimerkiksi joustavat aikataulut oppituntien suhteen, valinnaisainejärjestelyt, kahvitauot ja mahdollisuus vaikuttaa koulupäivän ohjelmaan. Nämä haastatteluissa esille nousseet ilmiöt ovat hyvin linjassa esimerkiksi Henrichin (2005, 25) esittämien vaihtoehtoisten opetusmenetelmien toimivuuden kanssa, joita esittelimme luvussa 3.3.

Joustavat aikataulut nousivat vastauksissa esille mieluisana asiana. Joustavien aikataulujen koettiin toimivan hyvin. Esimerkiksi välitunnin paikka saattoi vaihdella sen mukaan miten opiskelu sillä

hetkellä sujuu. Jos opiskelu sujui hyvin, ei nähty tarpeelliseksi keskeyttää tuntia vaan jatkettiin opiskelua, kunnes välitunti oli tarpeen. Jos taas opiskelu takkuili, voitiin pitää ylimääräinen välitunti, jotta oppilaat saavat pienen tauon. Joustavat aikataulut nähtiin reiluina myös siinä suhteessa, ettei pieni myöhästymisen koulusta aiheuttanut rangaistuksia, vaan mukaan opiskeluun pääsi normaalisti myöhästymisestä huolimatta. Osa mainitsi joustavuuden olleen suoraa yhteydessä motivaatioon käydä koulussa.

Sit tota meil oli aina eri aikaan tauot kun muilla luokilla. Kun me pidettiin usein pidempiä pätkiä että silloin kun meni hyvin ja oli draivi päällä me saatettiin pitää vaikka puoltoista tuntia putkeen. (H1)

Sit että se ei ollu niin semmosta minuutilleen tarkkaa et kuhan kävit koulussa niin silläkin pääs jo pitkälle. Kun siitä opiskelusta tuli paljon helpompaa ni sit siitä tuli paljon kivempaa. Se ei ollu niin semmosta minuutilleen tarkkaa ja sai heti apua kun tarvii. Se oli semmosta luistavaa. (H5)

Silloin se oli että jos ei ollu saapunu luokkaan ennen kun kello löi viis yli niin silloin tulee merkintä. Mutta jos tulee sitä ennen niin se painetaan villasella. Sitten vaan jatketaan päivää normaalisti. (H7)

No oli vähän lyhyemmät päivät ja silleen kun alko yheksältä, se motivoi käymään ja sitten kun tehtiin silleen rennosti hyvällä meiningillä, niin se motivoi tekemään ja opiskeleen. (H8)

Opiskeltavien aineiden opetusjärjestelyistä mainittiin usein mahdollisuus opiskella kieliä, valinnaisaineita tai liikuntaa isomman ryhmän kanssa. Kielten opiskelussa haastateltavat puhuivat avoimesti tasoryhmistä. He mainitsivat tasoltaan parempien käyneen opiskelemassa englantia ja ruotsia tavalisen luokan mukana ja heikompien jääneen JOPO-luokkaan.

Ihan kaikki tunnit oli saman opettajan kanssa paitsi sitten englanti ja ruotsi oli osalla isommassa ryhmässä. Niillä ketkä oli sit siinä vähän parempia. (H2)

Mulla oli pari semmosta tuntia missä mä saatoin käydä muitten luokkien kanssa. Semmosia missä mä olin suhteellisen hyvä. (H1)

Liikunnassa osa mainitsi käyneensä isomman ryhmän tunneilla, osa kertoi olleensa JOPO-luokan liikunnantunneilla.

Meil oli liiksa niitten omien vanhojen luokkalaisten kans (H5)

No liikunnassa me välillä oltiin varsinki ku meitä tyttöjä oli vaan kolme, niin aina välillä me kolme tyttöä saatettiin mennä sinne normiluokan puolelle. Se riippu että mitä oli ja jos me ite toivottiin sitä niin sit me saatiin mennä ja jos me todettiin

et halutaan olla mielummin oman luokan kesken niin sit me saatiin mennä poikien kans et se oli aikalailla meiän ite päätettävissä. (H1)

Valinnaisaineita käytiin osittain opiskelemassa isomman ryhmän kanssa. Osa haastateltavista kertoi heillä olleen tämän lisäksi JOPO-luokan omia valinnaisia, joissa saattoi olla mukana esimerkiksi koulukuraattori tai nuoriso-ohjaaja.

Meil oli yks valinnainen mikä oli muitten ryhmien kans ja sit oli se meille jopoille se oman elämän hallinta mitä opetti kuraattori ni sit se korvas niinku yhen valinnaisen. (H6)

Hmm no ne oman elämän hallinnan tunnit nuoriso-ohjaajien kanssa jäi mieleen. (H7)

Useissa vastauksissa nousi esille JOPO-luokan yhteiset kahvitauot. Kahvitaukojen nähtiin olleen mukavia yhteisiä hetkiä, jolloin oli mahdollista jutella luokkatovereiden ja JOPO-luokan aikuisten kanssa. Niiden nähtiin myös olleen tarpeellinen piristävä tauko opiskelun keskellä.

Meil oli esimerkiks joka perjantai kahvitunti et jokainen toi vuorollaan jotain leipomuksia ja me juteltiin tosi paljon kaikesta. (H6)

Se sit vähän motivoi opiskeleenkin ja silleen ja sit kun sai vähän kahvia välissä niin jakso sitten paremmin. (H8)

Se opettaja yleensä osallistu itekkin siihen keskusteluun silleen että miten meni viikonloppu ja siitä tuli heti sellanen rento tunnelma. (H1)

Joustava arki näkyi vastauksissa myös päiväohjelman joustavuutena ja oppilaiden mahdollisuuksina vaikuttaa siihen, mitä opiskellaan. Tämän koettiin olleen hyvä ja motivoiva järjestely.

Kaikki päivät ei oo mitenkään sillein valmiiks suunniteltuja. Vähän niinkun suoritetaan ne päivät niin kun me sinä päivänä suunnitellaan. Vähän niin kun pääte-tään vaan, mitä sinä päivänä tehdään. (H5)

Sitten ne opiskeluaajat oli hyvin suunniteltu. Meille annettiin sellaset lukujärjestykset, joissa kerrottiin ainoastaan se, kuinka kauan me ollaan koulussa. Niissä oli niin kun vaan, että mistä mihin ja sitten me päätettiin luokan kanssa, että mikä olis päivän ohjelma. (H7)

JOPO:n joustava arki koettiin kaikissa vastauksissa hyvin positiiviseksi asiaksi. Arjen joustavuuden koettiin ulottuvan opiskelujen lisäksi myös muihin käytännön järjestelyihin.

7.1.7 Apua ja yksilöllistä huomiointia

Haastateltavat kokivat, että JOPO-luokalla oppimisvaikeudet otettiin paremmin huomioon ja tukea oli saatavilla enemmän. Haastateltavat kuvasivat tavallisessa luokassa usein avun saamisen vaikeaksi ison ryhmän ja nopean etenemistahdin takia. Ylimääräistä tukiovetusta oli saatavilla, mutta sitä ei koettu silti riittäväksi tai samantasoiseksi tueksi mitä JOPO-luokalla tarjottiin.

Musta tuntuu että jopoluokalla kaikki ongelmat ja kaikki oppimisvaikeudet ja semmoset otettiin paljon paremmin huomioon. (H1)

Normiluokallakin tarjottiin välillä joo jotain tukiovetusta, mutta ei se oo ees verrattavissa siihen mitä jopoluokalla sai. (H9)

Kyl mun mielestä se oli että yleisessä luokassa ei saanu aina apua jos tarvii että tuola sai sit aina kun tarvi (H7)

JOPO-luokalla tuen ja avun kuvattiin olevan paljon yksilöllisempää kuin yleisopetuksen puolella. Apua sai henkilökohtaisesti ja aina kun sitä pyysi. Opettajan kuvattiin ehtivän paremmin auttamaan oppilaita, koska oli pienempi ryhmä ja opettajan lisäksi oli myös ohjaaja ryhmässä.

Se oli paljon paremmin ja yksilöllisempää se opetus ja musta tuntu et siel oppi paljon paremmin. (H2)

Siel saa paljon enemmän apua ja se on semmosta henkilökohtasempaa. (H6)

Saa sit apua jos ei niinkun ymmärrä kaikkea ja siis opettaja pystyy siellä tunnilla auttaan kun ei oo niin isoa ryhmää. (H3)

Osa haastateltavista mainitsi, että putoaa oppitunneilla helposti kärryiltä yleisopetuksen puolella. Asiat käydään läpi niin kovalla vauhdilla, että on vaikeuksia pysyä enää mukana, jolloin taas motivaatio koko opiskeluun laskee. Haastateltavat kuvasivat opetuksen olevan JOPO-luokalla hidastempoisempaa kuin yleisopetuksen luokalla. Asiat käydään rauhassa läpi ja niitä kerrataan, jotta kaikki pysyisivät opetuksessa mukana. Haastateltavat kertoivat oppivansa paljon paremmin ja ymmärtävänsä asiat usein kerrasta JOPO-luokalla etenkin juuri hitaan etenemisvauhdin ansiosta.

No siis opin paljon paremmin. Jos siis suoraa lähetään porhaltamaan niin mä jään aika vahvasti jälkeen. (H7)

Käytiin hitaammin läpi. Ja jos joku ei ymmärtäny niin se selitettiin uudestaan. (H3)

Mä ymmärsin kaiken ensimmäisellä kerralla kun taas yleisopetuksessa joutu hirveesti jankkaa kaikkee et mä opin. (H9)

7.2 Joustavan perusopetuksen yhteys elämään peruskoulun jälkeen

Toiseen tutkimuskysymykseen, joka koski joustavan perusopetuksen yhteyttä oppilaiden elämään peruskoulun jälkeen, löydettiin sisällönanalyysiä käyttäen 5 yläluokkaa, joihin sisältyi 13 alaluokkaa. Avaamme seuraavaksi jokaista yläluokkaa yksityiskohtaisemmin.

TAULUKKO 7. Aineistolähtöisen analyysin käsitteet ja niiden aineistossa esiintymisen lukumäärät (tutkimuskysymys 2)

Yläluokat	Alaluokat	Ilmauksia (kpl)
Perusopetuksen arvosanat ja päättötodistus	Arvosanojen nousu	9
	Koulussa suoriutuminen	5
	Päättötodistuksen saaminen	9
	Jatko-opintoihin pääseminen	11
Käsitys omasta pystyvyydestä	Onnistumisen tunne	5
	Oma osaaminen	8
	Itseluottamus	5
Oman opiskelutyylin löytäminen	Opiskelutaidot	4
	Oppiminen	8
Käyttäytyminen	Käytösongelmat	6
	Käytöksen paraneminen	5
Työssäoppimisen yhteys jatko-opintoihin	Eri aloihin tutustuminen	8
	Päätökset jatko-opinnoista	9

7.2.1 Perusopetuksen arvosanat ja päättötodistus

Jokainen haastateltavista mainitsi, että heidän numeronsa olivat nousseet JOPO-luokalla vietetyn vuoden aikana. Suurella osalla arvosanat olivat parantuneet kaikkien aineiden kohdalla ja keskiarvo oli noussut jopa kaksi numeroa ylöspäin. Jokainen haastateltava mainitsi JOPO-luokalla olleen yhteyttä siihen, että he olivat saaneet keskiarvoa nostettua.

Joo siis nousi numerot hyvin pitkälti jokasessa aineessa ja keskiarvo yli kahella ylöspäin. Se oli jotain vitosen pinta ja nousi sitten lähemmäs kasia kun JOPOlta pääs. (H3)

Siis numerot mulla parani ihan älyttömästi. (H8)

No numerot nousi. Kyllä mä sain jo vähä siinä kasiluokalla nostettua ja vielä paremmin sitten vielä siinä ysiluokalla sitten, että... Oli kyllä tärkeä, että sai nostettua. (H2)

Haastatteluista nousi esiin JOPO-luokan yhteys peruskoulussa suoriutumiseen ja yleiseen mielipiteeseen peruskoulusta. Haastateltavat mainitsivat, että ilman joustavaa perusopetusta peruskoulu ei olisi todennäköisesti sujunut yhtä hyvin tai opiskelusta ei olisi saanut yhtä paljoa irti. Vaikka haas-

tateltavilla oli yläkoulussa ollut välillä vaikeaa, heille oli joustavan perusopetuksen myötä jäänyt loppujen lopuksi hyviä kokemuksia peruskoulusta ja mielikuva koko peruskouluajasta oli positiivinen.

En tiä miten se peruskoulu olis sit menny mulla ilman jopoo, mä veikkaan että aika rimaa hipoen. (H9)

Kyl mä varmaa loppupeleissä oisin saanu tsempattua niin et viimestään toisella yrittämällä oisin valmistunu peruskoulusta, mut sit se että mitä sieltä ois jääny käteen ni on eri asia. (H2)

Jäi kokonaiskuvana hyvä kokemus koko yläasteesta vaikka muuten se oli suoraan sanottuna vähän sellasta päällään seisomista mutta sit loppujen lopuks jäi hyvä maku ettei se nyt ollutkaan sitten niin kamalaa. Et oli se mulle semmonen iso juttu kyllä. (H1)

Et olihan se koulu sit kuitenkin ihan mukavaa. (H2)

Haastateltavat mainitsivat, että jopa peruskoulun päättötodistuksen saaminen olisi saattanut olla vaarassa ilman joustavaa perusopetusta. Osa haastateltavista uskoi, ettei olisi välttämättä saanut yläkoulua suoritettua kolmessa vuodessa ilman JOPO-luokkaa, vaan olisi joutunut käymään yhdeksännen luokan uudelleen tai mennyt vielä yhdeksännen luokan jälkeen kymppiluokalle.

Totta kai se että sai numerot nouseen vuodessa silleen että pääsee edes koulusta pihalle, niin se oli tosi positiivinen yllätys. (H5)

En haluu ajatella ees sellasta et oisinko sit saanu sitä koko päättötodistusta. (H1)

Et jos oisin menny sit normiysille oisin varmaa käyny senki kaks kertaa. (H4)

Paitsi sit et jos ois ollu tavallisella ysillä niin oisin varmaan sit joutunu menee johki kymppiluokalle. Mut sen jopon ansioista pääsi sitten suoraan ysiltä jatkaan ammattkouluun opiskelua. (H6)

Haastatteluista kävi ilmi, että ilman joustavan perusopetuksen mahdollistamaa keskiarvon nousua, haastateltavat eivät olisi päässeet sisään mihinkään jatko-opiskelupaikkaan. Kuvattiin, ettei keskiarvo olisi riittänyt mihinkään jatko-opintopaikkaan tai oltaisiin jouduttu hakemaan pienemmälle paikkakunnalle. Keskiarvon noustua kaikki haastateltavat kertoivat päässeensä jatko-opiskelemaan.

Jos en ois käyny jopoluokkaa niin en olis ikinä päässy mihinkään. Ei olis riittäny pisteet kyllä sitte millään. (H2)

Muuten oisin hakenu johonki pienempään kaupunkiin tai realistisesti en ois päässyt kyllä mihinkään. (H7)

Ei mun numerot ois riittäny kyllä yhtään mihinkään. (H9)

No jos en ois ikinä ollu jopolla niin en ois ikinä päässy ees kosmetologialle saattika sinne Helsinkiin, että sinne vaaditaan kova keskiarvo et sinne pääsee. (H1)

7.2.2 Käsitys omasta pystyvyydestä

Stankovin (2012, 765) mukaan itseluottamus ja usko omiin kykyihin ennustaa osaamista ja saavutuksia koulussa. Osa haastateltavista vastauksista kävi ilmi, että heidän käsitykset omasta pystyvyydestä ja kyvyistä oli parantunut JOPO-luokan aikana. Haastateltavat kertoivat, että joustavan perusopetuksen ansiosta he hakivat esimerkiksi korkeampitasoiseen jatkokoulutukseen ja olivat asettaneet itselleen tavoitteita korkeammalle kuin ennen joustavaa perusopetusta. Osalla itseluottamuksen nousu tarkoitti sitä, että he ymmärsivät heillä olevan mahdollisuuksia päästä ylipäätään johonkin jatkokoulutuspaikkaan sisään. Aiemmin he ajattelivat etteivät pääse mihinkään tai saa edes peruskoulua suoritettua loppuun.

No ehkä se että tajus että ei ite oookkaan ihan täysin paska. Tajus että oikeesti osaa jotain ja voi oppia. Se onnistuminen ja se fiilis siitä että mä pääsin oikeesti 8.6 keskiarvolla loppujen lopuks pois peruskoulusta. Et vaikka mä oonkin tämmötteellä pienluokalla niin silti mä oon oikeesti hyvä ja mä osaan. Jäi kaikin puolin hyvä fiilis koko hommasta. (H1)

Et mä tiesin et mun on mahdollisuus edes ylipäätää hakea johki. (H5)

Se jopo ehkä sai mut sit asettaan vähä korkeemmalle tavoitteita. (H8)

Osa haastateltavista kuvasi kokemuksiaan muiden negatiivisesta asennoitumisesta heidän tulevaisuuden suunnitelmia ja haaveita kohtaan. Käsitys omasta pystyvyydestä ja kyvyistä voi tästä johtuen olla alhaisempi mitä ne oikeasti ovat.

Mut mun sen aikanen opettaja sano mulle et mä oon ihan surkee että en mä tuu ikinä pääseen mihinkään että en tuu edes pääseen lukioon tai että ei mun kannata edes hakea mihinkään. (H1)

Mul oli silleen suurin piirtein pieni haju et mihin kouluun sit hakisin ja alastakin semmonen pieni ajatus, mutta se kyl sit kaatu kun sanottiin ettei mun pisteet tuu ikin riittää. (H5)

Peruskoulussa mahdollisuudet vahvistaa oppilaan uskoa itseensä ja omaan koulumenestykseensä ovat tärkeitä koulupudokkuutta ehkäiseviä seikkoja (Kuronen 2010, 326).

7.2.3 Oman opiskelutyylin löytäminen

On todettu, ettei samat opiskelumenetelmät ole sopivia kaikille ja on perusteltua etsiä vaihtoehtoisia opiskelumenetelmiä. (Broadfoot 1996, 32–33; Silvennoinen 2002, 57.) Haastateltavat mainitsivat löytäneensä JOPO-luokan aikana opiskelutyytlejä, jotka sopivat paremmin heille itselleen, kuin peruskoulun perinteiset opetusmenetelmät. Opiskelutaitojen kuvattiin parantuneen JOPO-luokan aikana ja haastateltavat kertoivat oppineensa itsestään sen, miten juuri he oppivat parhaiten.

Että kun tajusi että tästä koulusta selviää ja jopa osaakin jotain. Et kyl mä osaan opiskella kunhan löydän sen mulle sopivan tyylin. (H1)

Oli oppinu lukeen ja opiskeleen paremmin. (H9)

Et kun kävi sen jopon ni oppi ehkä itestään sen että minkälainen opiskelu sopii mulle ja miten niinku oppii. (H6)

Joo siitä sai vähän näkökulmaa siihen, että miten kannattaa jatkossa toimia ja tehdä. Varsinkin opiskelun suhteen. (H2)

Opiskelutaitojen kehittäminen on yhteydessä koulussa menestymiseen. Opiskelutekniikoiden puute tai vääränlaiset tekniikat voivat olla merkittävä motivaatiota vähentävä tekijä. (Keltikangas-Järvinen & Alatupa 2007, 37). Opiskelussa tarvitaan päivittäin opiskelun työkaluja, kuten kuuntelun ja lukemisen taitoja. Opiskelutaidot ovat tärkeässä roolissa oppimisen prosessissa ja tiedon omaksumisessa sekä ylläpitämisessä. Myös omien työskentelytapojen löytäminen on oppimisen kannalta erityisen tärkeää. (Hoover & Patton 2007, 2, 31.)

7.2.4 Käyttäytyminen

Haastava käytös mainittiin useasti yhdeksi ongelmista, joita oppilailla oli ennen JOPO-luokalle siirtymistä. Syiksi huonolle käytökselle haastateltavat kertoivat vaikeuden keskittyä tunnilla ja keskittymisen herpaannuttua alkoi heidän mukaansa pelleily ja juttelu kavereiden kanssa. Yhdeksi syyksi huonolle käytökselle mainittiin myös huonot välit opettajien kanssa. Jos opettajan kanssa ei tullut toimeen ei opiskelu kiinnostanut ja tunnilla saattoi häiritä opetusta.

Kavereiden kanssa tunnilla kun ei pystynyt keskittyyn, niin tuli vaan keskityttyä siihen puhumiseen ja niinkun suorastaan pelleilyyn enemmän kun mihkään muuhun, että koulu oli vaan yks paikka, missä tavata kavereita. Opiskelu ei silloin oikeestaan merkinnyt paljon mitään. (H3)

Ehkä se oli omastakin käytöksestä kiinni kyl. Oli vähän sellasta haastavaa käytöstä ehkä mulla eikä mua ehkä sit senkää takia kiinnostanu se opiskelu kun en tullu toimeen niiden opettajien kans. (H6)

Kaikki haastateltavat, jotka olivat maininneet omat käytösongelmat kertoivat myös niiden parantuneen JOPO-luokan aikana. Osa kuvasi, että käytös oli parantunut myös koulun ulkopuolella.

Ja sit kun meni ammattikouluun niin tajus sit käyttäytyä paremmin (H6)

Käytös parani myös tosi paljon tai jotenki rauhottu sen jopoluokan aikana myös arjessä ja kotona. (H7)

Joo siitä sai vähän näkökulmaa siihen, että miten kannattaa jatkossa toimia ja tehdä. Varsinkin opiskelun suhteen. (H2)

Suurin syy haastateltavien käytöksen paranemiseen näytti olevan JOPO-luokan opettaja. Opettajan mainittiin ymmärtävän paremmin oppilaita ja luovan rennon ilmapiirin luokkaan ja tunneille. Kun omat asiat tai esimerkiksi viikonlopun kuulumiset sai vaihtaa ystävien kanssa päivän tai tunnin alussa, ei tunnin aikana ollut tarvetta jutella kaverin kanssa ja häiritä opetusta. Opettajan persoonallisuudella on oppilaille suuri merkitys, ja se on yhteydessä esimerkiksi kouluviihtyvyyteen ja käytökseen. Haastavasti käyttäytyvät oppilaat tulevat usein parhaiten toimeen heitä ymmärtävän opettajan kanssa. Myös opettajan ja oppilaan välinen kunnioitus näyttäisi olevan haastavaa käytöstä ehkäisevä tekijä. (Siegle, DaVia Rubenstein & Mitchell 2014, 36–37; O'Regan & Virtanen 2012, 83–84.)

Sit kun meni jopolle niin ei ollu sen käytöksen kaa enää ongelmia et tuntu et se jopon ope sit ymmärsi mua vähän paremmin. (H6)

Aina kun oli hirveesti asiaa niin sitte keskusteltiin ne asiat siinä tunnin alussa ni sitten kukaa ei häirinny enää tuntia niillä. (H1)

Ja on vähän semmonen rennompi meininki ja lepposampi ympäristö opiskella ja silleen (H8)

Vaikka kaikista haastatteluista kävi ilmi, että JOPO-luokan oppilaista tuli läheisiä keskenään, ei silti mainittu, että ystävien kanssa olisi häiritty tuntia tai käyttäytytty huonosti, kuten yleisopetuksen luokassa. Haastateltavat kuvasivat oppilaiden auttaneen toinen toistaan ja koska kaikilla oli sama tavoite nostaa numeroita, opiskeluun keskityttiin eikä häiritty muita.

No kukaan ei oikein häirinny muita ja jos joku tarvi apua, niin joku toinen oppilas joka vähän osas paremmin tai sitten opettaja tuli auttaan. (H7)

Varmaan siitä että me oltiin kaikki samassa tilanteessa ja kaikki halus niitä parempia numeroita. (H9)

7.2.5 Työssäoppimisen yhteys jatko-opintoihin

Jokaisesta haastattelusta nousi esille joustavan perusopetuksen työssäoppimisten yhteys jatko-opintoja koskeviin päätöksiin. Haastateltavista oli erittäin positiivista, että JOPO-luokalla työssäoppimista oli enemmän kuin yleisopetuksen luokalla. Työssäoppimisen jaksot nähtiin mukavana ja erilaisena opiskelumenetelmänä ja haastateltavat kokivat työssäoppimisen ja koulupäivien vuorottelun pitävän motivaatiota yllä. Työssäoppimisen jaksojen on todettu ovat tukevan nuorten ammatinvalintaa sekä ammatillista kasvua (Kuusi, Kärki, Ripatti & Määttä 1999, 18).

Siis ne oli tosi kivoja kun normisti on se yks harkka ysillä ja meillä oli sit kolme. Se oli kyl kans hyvä systeemi et pääsi näkeen vähä eri aloja. (H2)

Neljä työssä oppimista ja olisko se menny niin, että oltiin aina joku neljä tai viis viikkoa siellä ja viikosta kolme päivää työssäopissa ja sitten aina kaks päivää koulussa. Tykkäsin kyllä kun on vaihtelevaa eikä kokoajan vaan tarvi istua koulus ja opiskella kirjasta. (H8)

Haastateltavat kokivat mahdollisuuden käydä tutustumassa useisiin eri aloihin heidän jatko-opiskelupäätöksiään helpottavaksi. Työssäoppimisista sai näkökulmaa siihen, mihin alalle itse haluaisi lähteä jatkamaan. Osalla haastateltavista oli suunnitelmissa hakea johonkin muuhun jatko-opiskelupaikkaan kuin mihin lopulta päätyi hakemaan. Osa kävi työssäoppimassa alalla, johon oli ajatellut hakevansa, mutta totesikin sitten ettei ala ole itselleen sopiva. Osa löysi työssäoppimisessa täysin uuden alan, jota ei ollut edes ajatellut vaihtoehdoksi. Työssäoppimiset ovat näin estäneet oppilaita hakemasta väärälle alalle ja tuonut myös lisää ideoita aloista, jotka voisivat olla oppilaille sopivia.

Sit kun meni jopolle ja pääs käymää noissa työssäoppimisissa niin näki paljon eri aloja ja tuli uusia ideoita. (H6)

Oli ehkä helpompi miettiä sitä jatkoa kun oli ollu ne neljä paikkaa missä oli ollu töissä. Olisin varmaan saattanu hakee vääräänkin paikkaan, jos ei ois ollu niin montaa. (H8)

Kun olin JOPO-luokalla niin tajusin, että mä oon myyjä ja lähin sitten kauppiksen. (H3)

Joo ehdottomasti, että en mä ois varmaan osannu hakee tolle alalle ilman. (H7)

Olin harjottelussa siel kahvilassa ni totesin ettei oo mun juttu. Nyt tuntuu että tää on se oikee ja oma ala. (H9)

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Lähdimme tutkimuksessamme selvittämään joustavan perusopetuksen vaikuttavuutta ja sen yhteyttä siihen osallistuneiden oppilaiden elämään. Joustavan perusopetuksen tarkoituksena on tarjota vaihtoehtoisia opiskelumenetelmiä oppilaille, joille perinteiset perusopetuksen opetusmenetelmät eivät ole se sopivin vaihtoehto. Halusimme lähteä selvittämään, ovatko nämä vaihtoehtoiset opetusmenetelmät vaikuttaneet joustavaan perusopetukseen osallistuneiden oppilaiden elämään ja miten he ovat kokeneet joustavaan perusopetukseen osallistumisen.

Tutkimuksemme tuloksista voi tehdä yleisen johtopäätöksen, että joustavaan perusopetukseen osallistumisella on positiivisia vaikutuksia useimman siihen osallistuneen oppilaan tulevaisuuteen. Jokainen tutkimukseemme osallistuneista kuvasi joustavan perusopetuksen olleen yhteydessä positiivisesti heidän elämäänsä peruskoulun jälkeen. Tulostemme mukaan oppilaiden opiskelumotivaatio, opiskelutaidot ja käyttäytyminen paranivat huomattavasti joustavan perusopetuksen aikana ja näillä tekijöillä on varmasti paljon merkitystä oppilaiden menestymiseen peruskoulun jälkeen. Tärkeimmät tutkimuksestamme esiin nousevat tulokset koskivat joustavan perusopetuksen yhteyttä oppilaiden kohentuneeseen itsevarmuuteen ja parantuneisiin elämäntaitoihin, oppilaiden jatko-opintoja koskeviin päätöksiin sekä oppilaiden elämäntapahtumiin peruskoulusta valmistumisen jälkeen. Tutkimuksemme haastateltavat kuvasivat joustavaa perusopetusta kokonaisuutena onnistuneeksi ja toimivaksi hankkeeksi ja kertoivat heidän kokemustensa JOPO-vuodesta olleen pääasiassa pelkästään positiivisia.

Merkittäviksi positiivisiksi seikoiksi koettiin etenkin pienempi ryhmäkoko, opiskelun joustavuus, vaihtoehtoiset opiskelumenetelmät ja viihtyisä ilmapiiri. Pienempi ryhmäkoko ja positiivinen ilmapiiri lisäsivät haastateltavien kokemusten mukaan kouluviihtyvyyttä, joka taas oli yhteydessä motivaation nousuun ja poissaolojen vähenemiseen. Tämän myötä myös arvosanat lähtivät kohenemaan. Motivaation nousun voi nähdä tässä prosessissa hyvin keskeisenä, sillä se on eräs tärkeimmistä selityksistä koulumenestykselle (esim. Vansteenkiste ym. 2009, 685–686). JOPO-luokan tavoitteiden, kuten koulupudokkuuden ehkäisemisen ja päättötodistuksen saannin varmistamisen, voi katsoa rakentuvan ikään kuin palanen kerrallaan. Kaiken pohjalla vaikuttaa yksilön viihtyminen

koulussa, jonka myötä poissaolot vähenevät. Tämän jälkeen oikeanlaisilla tukitoimilla ja opiskelumenetelmillä saavutetaan parempia oppimistuloksia.

Monien nuorten ongelmana on kyyninen suhtautuminen koulua kohtaan. Tähän vaikuttaa usein vahvasti nuoren kaveriporukka, jos se koostuu nuorista, jotka eivät pidä koulunkäyntiä tai koulussa pärjäämistä tärkeänä. Kaveriporukan negatiivinen asennoituminen koulua kohtaan voi joissakin tapauksissa olla merkittävä riskitekijä koulun keskeyttämiselle. Koulupudokkuus taas lisää syrjäytymisen riskiä. (Palola, Hannikainen-Ingman & Karjalainen 2012b, 17; Takala 1992, 38.) Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret kokivat JOPO-luokan muuttaneen heidän asennoitumistaan koulua kohtaan, minkä voisi katsoa olevan merkityksellinen tutkimustulos, sillä monet kokivat nimenomaan asennemuutoksen myötä saaneensa peruskoulun suoritettua ja näin joustavan perusopetuksen yksi tavoitteista, päättötodistuksen saaminen, on toteutunut. Asennemuutoksen taustalla ovat vahvasti vaikuttamassa jo edellä mainitut JOPO-luokan käytänteet, jotka kouluviihtyvyyttä lisäämällä ovat olleet voimakkaasti yhteydessä tämän asennemuutosten syntymiseen. Myös Linnakylän ja Malinin (2008, 583–584) mukaan kouluviihtyvyys on positiivisesti yhteydessä kouluun sitoutumiseen, yhteisöllisyyteen ja sen kautta asenteisiin koulua kohtaan.

Positiivisiin kokemuksiin joustavasta perusopetuksesta liittyi olennaisesti hyvät suhteet luokan muihin nuoriin ja hyvä henki luokkatovereiden kesken. Haastateltavat kuvasivat ilmapiirin JOPO-luokalla hyväksi ja he kokivat olleensa muiden nuorten kanssa samassa tilanteessa. JOPO-luokalla kaikki pyrkivät kohti samoja tavoitteita, eli parempia arvosanoja, peruskoulun päättötodistuksen saamista sekä mieleisen jatko-opintopaikan saavuttamista. Tämän voi katsoa myös yhdeksi koulupudokkuutta ehkäiseväksi tekijäksi, sillä Kurosen (2010, 326–327) mukaan eräs tärkein motivaation lähde jatko-opintoihin hakeutumisessa on ystävien halu siirtyä jatko-opintoihin. Myös suhde opettajaan ja ohjaajaan nähtiin merkittäväksi tekijäksi. Tutkimukseen osallistuneet nuoret kertoivat muodostaneensa läheiset ja luottamukselliset suhteet JOPO-luokan aikuisten kanssa. Aikuisille saattoi haastateltavien mukaan puhua myös kaikista varsinaisen koulutyön ulkopuolelle kuuluvista asioista. Hyvät opettaja-oppilas-suhteet ja mahdollisuudet keskustella opettajien kanssa ongelmista ovat useimmiten myös positiivisesti yhteydessä jatko-opintoihin hakemisessa (Kuronen 2010, 326–327).

Ongelmiksi ennen joustavaan perusopetukseen osallistumista kuvattiin vähäisen motivaation ja poissaolojen lisäksi käytöshäiriöt ja keskittymisongelmat. Lisäksi tutkimuksemme haastateltavat kokivat, ettei koulu sujunut ja eivätkä he pärjänneet vaadittavalla tasolla. Epäonnistumisen kokemukset ja jatkuva negatiivinen palaute syö nuoren itsetuntoa ja käsitystä omasta osaamisesta. Huo-

no itseluottamus ja vähäinen usko omiin kykyihin ovat Stankovin (2012, 765) mukaan yhteydessä madaltuneeseen osaamisen ja saavutuksiin koulussa. Totesimme tuloksissamme huonon koulumenestyksen taas laskevan nuorten motivaatiota koulunkäyntiin entisestään. Tähän voi liittyä myös käytöshäiriöitä. Nuori saattaa pelätä leimautuvansa tyhmäksi huonon koulumenestyksensä vuoksi, jolloin hän saattaa hakeutua mieluummin esimerkiksi häirikön rooliin tai jäädä jopa kokonaan pois koulusta (Honkanen & Suomala 2009, 55). Haastatteluista nousi ilmi, että kun nuori huomaa jääneensä opetuksessa runsaasti jälkeen, ei huvita mennä seuraavanakaan päivänä kouluun vain todetakseen jälleen saman asian. Runsaat poissaolot olivatkin yksi moneen kertaan haastatteluissa mainittu ongelma ennen joustavaan perusopetukseen siirtymistä.

Joustavan perusopetuksen tavoitteisiin kuuluu tukea oppilasta oman opiskelutyylin löytämisessä ja sekä oppimis- että henkilökohtaisten vaikeuksien kanssa pärjäämisessä. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 59.) Kun oppilas saa tarvitsemaansa tukea ja asiat alkavat sujua, saa hän kaipaamiensa onnistumisenkokemuksia ja myös itsetunto ja käsitys omasta pystyvyydestä alkavat näyttäytyä positiivisemmassa valossa. Yksi tärkeimmistä tutkimustuloksistamme olikin se, että haastateltavien itseluottamus ja usko omiin kykyihinsä paranivat huomattavasti JOPO-luokan aikana. Haastateltavat kuvasivat oivaltaneensa JOPO-vuoden aikana, että he ovatkin taitavampia kuin uskoivat, ja heidän on mahdollista oppia, kunhan löytävät heille itselleen oikean tavan opiskella. Tämä oivallus on erittäin tärkeä ajatellen nuoren ihmisen tulevaisuutta. Usko omiin kykyihin ja pärjäämiseen tulevaisuudessa vaikutti paljon haastateltavilla siihen, mihin he hakeutuivat esimerkiksi jatko-opiskelemaan. Haastateltavat kuvasivat asettaneensa itselleen enemmän tavoitteita ja tähänneensä elämässä korkeammalle. Myös tämä tutkimustulos osoittaa joustavan perusopetuksen koulupudokkuuden vähentämistä koskevan tavoitteen toteutuneeksi, sillä yksi koulupudokkuutta ehkäisevä seikka on oppilaan usko itseensä ja omaan koulumenestykseensä (esim. Kuronen 2010, 326).

Yksilön tulevaisuuden kannalta peruskoulun päättötodistuksen saaminen näyttäytyy varsin merkityksellisenä asiana, sillä se on polku kohti ammattiin valmistumista ja työelämää. Peruskoulun päättötodistuksen arvosanojen kautta määräytyvät pisteet taas vaikuttavat siihen, mihin koulutusohjelmaan on mahdollista hakea. Matalan keskiarvon päättötodistus rajaa huomattavasti vaihtoehtoja mahdollisista jatko-opintopaikoista yhteishaussa ja pahimmillaan opiskelupaikkaa ei löydy ollenkaan. Koulutuksen puuttuminen ennustaa huonoa työmarkkina-asemaa, sillä nykyisillä työmarkkinoilla on varsin huonosti töitä tarjolla kouluttamattomille. (Hakulinen-Viitanen ym. 2012, 61). Tutkimuksemme osallistujat näkivät JOPO-luokan olleen yhteydessä peruskoulun päättötodistuksen saavuttamiseen ja arvosanojen nousuun. Osa haastateltavista uskoi, ettei olisi välttämättä saanut

peruskoulua suoritettua ilman JOPO-luokkaa tai päättötodistus olisi saavutettu erittäin huonoin arvoin. Tämän vuoksi koettiin, ettei mieleistä jatko-opiskelupaikkaa olisi todennäköisesti saavutettu ilman joustavaa perusopetusta. Osa uskoi, ettei olisi päässyt jatko-opintoihin lainkaan. Voimme siis tutkimustemme tulosten perusteella todeta, että joustavalla perusopetuksella on ollut yhteyttä siihen osallistuneiden oppilaiden elämään ja elämäntapahtumiin peruskoulusta valmistumisen jälkeen.

Myös yksi hyvin tärkeä tutkimustulos koski vielä tarkemmin työpaikkaopiskelun merkitystä joustavaan perusopetukseen osallistuneiden oppilaiden tulevaisuuteen. Työpaikkaopiskelu ja runsaat työssäoppijaksot koettiin hyvin positiiviseksi osaksi joustavaa perusopetusta. Työssäoppijaksot nähtiin tärkeiksi jatko-opintoja koskevien päätösten kannalta, koska niiden koettiin antaneen paljon tietoa ja ideoita siitä, mikä ala olisi itselle sopiva. Monet haastateltavista kuvasivat, että he olisivat todennäköisesti hakeneet toiselle alalle ilman työssäoppijaksoja. Tämä voidaan nähdä merkitykselliseksi nuoren tulevaisuuden kannalta, sillä väärälle alalle sijoittuminen voi vähentää motivaatiota koulua kohtaan ja nostaa koulutuksen keskeyttämisen riskiä jatko-opinnoissa (Kalima 2011, 33–34). Tämä on merkittävä tutkimustulos myös JOPO-hankkeen kannalta, sillä se osoittaa työpaikkajaksojen runsaan määrän olevan positiivisesti yhteydessä nuorten jatko-opintoihin hakeutumiseen ja niitä koskeviin päätöksiin. JOPO-hanke on näin ollen onnistunut yhdessä tavoitteessaan saada oppilaat hakeutumaan toisen asteen koulutukseen. Mieluisa jatko-opintopaikka ja sitä kautta mielekkään työn tekeminen usein vähentää monia syrjäytymisen riskitekijöitä. Käänteisesti taas työttömyys voi usein johtaa syrjäytymisen riskitekijöiden kasvuun, joita ovat esimerkiksi päihteiden käyttö, mielen-terveysongelmat ja yleinen elämänhallinnan puute. (Hakulinen-Viitanen ym. 2012, 61.)

Vaikka jokainen tutkimuksemme osallistujista näki joustavaan perusopetukseen osallistumisen olleen positiivisesti yhteydessä heidän elämäänsä ja kokemukset JOPO-luokalta olivat myönteisiä, nousi aineistostamme esiin myös yksi negatiivinen maininta. Yksi haastateltavista mainitsi JOPO-luokalla opiskelun luoneen oppilaille eräänlaisen “tarkkislaisen leiman”. Haastateltava mainitsi, että leimaamista ilmeni muiden oppilaiden lisäksi myös opettajien toimesta. Heidän oletettiin käyttäytyvän huonommin ja yleinen suhtautuminen oli välillä alentavaa. Joustavan perusopetuksen oppilaat saattavat kohdata tietynlaisia ennako-oletuksia, koska hanke ei ole välttämättä tuttu kaikille. JOPO-hankkeen tulokset ovat kuitenkin olleet kokonaisuudessaan niin positiivisia, että on perusteltua jatkaa hankkeen kehittämistä ja laajentamista edelleen (Manninen & Luukannel 2008, 67). Myös omat tutkimustuloksemme puoltavat Mannisen ja Luukanneleen (2008) toteamusta.

Numminen ja Ouakrim-Soivio (2009, 15) ovat luetelleet seuraavanlaisia joustavan perusopetuksen tavoitteita nuorten kannalta: pyrkimys ehkäistä koulumotivaation heikkenemistä ennalta, puuttua ongelmiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, tukea nuoria peruskoulun loppuun saattamisessa ja toisen asteen koulutukseen siirtymisessä sekä kehittää nuorten elämähallintataitoja. Tutkimuksemme tulosten mukaan voimme todeta joustavan perusopetuksen onnistuneen näissä tavoitteissa ja JOPO-toiminnan olleen vaikuttavaa.

Joustava perusopetus kokonaisuutena ja hankkeena näyttäytyy tutkimuksemme perusteella erittäin onnistuneelta. Sillä on selvästi positiivisia vaikutuksia siihen osallistuneiden oppilaiden elämään, joten mielestämme on perusteltua kehittää ja laajentaa JOPO-toimintaa entisestään. Tilastot koulupudokkaista Suomessa (Tilastokeskus 2016) sekä joustavan perusopetuksen runsas hakijamäärä osoittavat sen, että Suomessa on tarve joustavan perusopetuksen kaltaiselle hankkeelle. Joustavan perusopetuksen toimintatavat on todettu toimiviksi, joten niitä voitaisiin tuoda ja soveltaa myös tavalliseen yleisopetukseen. Tutkimuksessamme totesimme, että työssäoppimisen suurempi määrä oli positiivisesti yhteydessä jatko-opintoihin, joten mielestämme peruskoulussa myös tavallisilla luokilla voitaisiin miettiä useampien tai laajempien työssäoppimisten mahdollisuutta.

Joustavan perusopetuksen tilanteesta tällä hetkellä tarvittaisiin mielestämme lisää tutkimustietoa. Mannisen ja Luukanneleen (2008) tekemän selvityksen jälkeen joustavan perusopetuksen vaikuttavuutta ei olla tutkittu. Yhdysvaltalainen tutkija Joyce Bonafield-Pierce on julkaisemassa väitöskirjaa suomalaisten oppilaiden minäpystyvyyden vahvistumisesta JOPO-luokan aikana. On mielenkiintoista nähdä onko tulevassa väitöskirjassa saatu samankaltaisia tuloksia tutkimuksemme kanssa.

Mielestämme olisi hyvä kartoittaa joustavan perusopetuksen käyneiden oppilaiden koulutuspolkuja laajemmassa määrin, jotta saataisiin kattava kuva siitä, ehkäisekö joustava perusopetus koulupudokkuutta myös toisen asteen koulutuksessa. Olisi myös kiinnostavaa selvittää koulupudokkaiden kokemuksia ja elämänpolkuja sekä tavoittaa nuoria, jotka eivät ole hyötynet joustavasta perusopetuksesta ja kartoittaa heidän kokemuksiaan.

LÄHTEET

- Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 2003. Nuoren aika. Helsinki: WSOY.
- Aaltonen, S., Berg, P. & Ikäheimo, S. Nuoret luukulla – Kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä. Tutkimuksesta tiiviisti 3, helmikuu 2015. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. 2013. Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school drop out. *European Journal of Psychology of Education* 28 (2), 511–528.
- Broadfoot, P. 1996. *Education, assessment and society*. Open university Press Buckingham Philadelphia.
- Buckingham, D., Bragg, S. & Kehily M-J. 2014. *Youth Cultures in the Age of Global Media*. Palgrave Macmillan UK.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Creswell, J. 2014. *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Fourth Edition. London: SAGE.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Suom. Kalevi Kajava. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 1998. *Experience and education*. West Lafayette: Kappa Delta Pi.
- Dunderfelt, T. 2014. *Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. Helsinki: WSOY.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2007. The qualitative content analysis process. *JAN research methodology* 62(1), 107–115
- Gretschel, A. & Myllyniemi, M. Työtä, koulutus- ja harjoittelupaikkaa ilman olevien nuorten käsitteitä tulevaisuudesta, demokratiasta ja julkisista palveluista – Nuorisobarometrin erillisnäyte/aineistonkeruu. Nuorisotutkimusseura ry.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How comprehensive school Students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Hakala, J. 2007. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltolta & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu*. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–24.

- Hakulinen-Viitanen, T., Hietanen-Peltola, M., Hastrup, A., Wallin, M. & Pelkonen, M. 2012. Laaja terveystarkastus. Ohjeistus äitiys- ja lastenneuvolatoimintaan sekä kouluterveydenhuoltoon. Opas 22. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu: kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva_paha_koulu.pdf (Luettu 3.11.2017)
- Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. 2015. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 15–25.
- Havighurst, J. 1982. Developmental tasks and education. New York: Longman.
- Heikkilä Matti. 2000. Syrjäytymisen tutkimus 1990-luvulla. Teoksessa M. Heikkilä & J. Karjalainen (toim.) Köyhyys ja hyvinvointivaltion murros. Helsinki: Gaudeamus, 167–181.
- Henrich, R.S. 2005. Expansion of an Alternative School Typology. Journal of At-Risk Issues 11 (1), 25–37. <https://eric.ed.gov/?id=EJ853379> (Luettu 22.11.2017)
- Honkanen, E. & Suomala, A. Oppilashuollon käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Hoover, J. & Patton, R. 2007. Teaching study skills to students with learning problems. Austin: Pro-ed, Inc.
- Hopkins, D. & Purnam, R. 1993. Personal Growth Through Adventure. London: David Fulton Publishers.
- Hunt, S. 2005. The Life Course. A Sociological Introduction. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Janhonen, S. & Sarja A. 2011. Monta tapaa tukea. Joustavan perusopetuksen yhteistyömuotoja elämänhallinnan kehittämiseen. Oppaat ja käsikirjat 17. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/140942_Monta_tapaa_tukea.pdf (Luettu 3.10.2017)
- Johnson, P. 2000. Suuntana yhtenäinen perusopetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jones, G. 2009. Youth. Key Concepts. Polity Press: Cambridge.
- Juvonen, A., Lehtonen, K., & Ruismäki, H. 2012. Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa – Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin. Musiikkikasvatus 15 (1), 9–25. http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/02_Juvonen+Co.pdf (Luettu 2.11.2017)
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-L. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalais-kritiikkinä. Tampere: Tampere University Press. 367–400.
- Kalima, R. 2011. Opintojen pitkittyminen ja keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa. Tutkimus Helsingin ammattikorkeakoulun opintojen pitkittymisen ja keskeyttämisen syistä vuosina 2002–2007 ja niihin vaikuttamisen keinoista. Helsinki: Suomalaiset oikeusjulkaisut SOJ oy.

- Karppinen, S. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa - Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kauppinen, T.M., Angelin, A., Lorentzen, T., Bäckman, O., Salonen, T., Moisio, P. & Dahl, E. 2014. Social background and life-course risks as determinants of social assistance receipt among young adults in Sweden, Norway and Finland. *Journal of European Social Policy* 24 (3), 273–288.
- Kautto, V. 2009. Ootsä mun kaa? Ystävyys monikulttuuristen nuorten arjessa. Teoksessa P. Hارينen, V. Honkasalo, A-M. Souto & L. Suurpää, L. 2009. (toim.) Ovet auki! Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Hakapaino, 62–76.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY
- Keltikangas-Järvinen, L. & Alatupa, S. 2007. Koulu ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa S. Alatupa, K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen, H. Savioja (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita, 21–44.
<https://www.sitra.fi/julkaisut/koulu-syrjailyminen-ja-sosiaalinen-paaoma/> Luettu (11.11.2017)
- Kestilä, L., Heino T. & Solantaus T. 2011. Nuorten syrjäytyminen – epäsuotuisia polkuja aikuisuuteen. *Haaste* (1), 20–24.
<http://www.haaste.om.fi/fi/index/lehtiarkisto/haaste12011/nuortensyrjailyminen-epasuotuisiapolkujaikisuuteen.html> (Luettu 7.11.2017)
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Krappmann, L. 1998. Amicitia, drujba, shin-yu, philia, freundschaft, friendship: On the cultural diversity of a human relationship. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. Hartup (toim.) *The company they keep*. Cambridge: Cambridge University Press. 19–40
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusi, H., Kärki, S-L., Ripatti, V. & Määttä, V. 1999. Työssäoppimisen opas opettajille ja kouluttajille. Kehittyvä koulutus. Opetushallitus.
- Ladd, G. W. 1999. Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50 (1), 333–359.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.

- Laursen, B. 1998. Closeness and conflict in adolescent peer relationships: interdependence with friends and romantic partners. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) *The company they keep*. Cambridge: Cambridge University Press. 186–205.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 163–194.
- Lemon, J.C. & Watson, J.C. 2011. Early Identification of Potential High School Dropouts: An Investigation of the Relationship among At-Risk Status, Wellness, Perceived Stress and Mattering. *Journal of At-Risk Issues* 16 (2), 17–24.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ960073.pdf> (Luettu 17.10.2017)
- Linnakangas, R. & Suikkanen, A. 2004. Varhainen puuttuminen. Mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä.
 ki. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/114404/Selv200407.pdf?sequence=1> (Luettu 29.9.2017)
- Linnankylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 52 (6), 583–602.
- Linnankylä, P & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Oulu: Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto.
- Cooper, J.L. & Robinson P. 2000. The argument for making large classes seem small. Teoksessa J. MacGregor, J.L. Cooper, K.A. Smith & P. Robinson (toim.) *Strategies for energizing large classes: From small groups to Learning communities. New directions for teaching and learning*. No. 81. San Francisco, Calif. : Jossey-Bass, 5–16.
- Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Joustava perusopetus: Jopo-toiminnan vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisu 36.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78945/opm36.pdf?sequence=1> (Luettu 3.10.2017)
- Mattila, J. 2014. Herkkyys ja sosiaaliset taidot. Helsinki: Kirjapaja.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus.
- Moisio, P., Lorenzen, T., Bäckman, O., Angelin, A., Salonen, T. & Kauppinen, T. 2014. Trends in the Intergenerational Transmission of Social Assistance in the Nordic Countries in the 2000s. *European societies*. 17 (1), 73–93.
- Myrskylä, P. 2012. Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret. Helsinki: EVA analyysi 19.
<http://docplayer.fi/36615-Hukassa-keita-ovat-syrjaytyneet-nuoret-pekka-myrskylä.html> (Luettu 17.10.2017)

- Numminen, U. & Ouakrim-Soivio, N. 2009. Joustava perusopetus. JOPO-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 26.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76695/opm26.pdf?sequence=1> (Luettu 6.11.2017)
- Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–58.
- Opetusministeriö 1998. Perusopetusasetus 852/1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852#L1P9a> (Luettu 18.12.2017)
- Opetusministeriö 1998. Perusopetuslaki 628/1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 18.12.2017)
- O'Regan, F. & Virtanen, A-K. 2012. Haastava käytös: käytännön neuvoja ja menetelmiä, miten ymmärtää ja käsitellä haastavasti käyttäytyvää lasta. Helsinki: Kehitysvammaliitto
- Orellana, T. 2012. Joustava perusopetus haastaa notkeaksi. Erika. Erityispedagoginen tutkimus- ja menetelmätieto (3), 5-11.
<http://www.pedanet.fi/img/portal/2883815/erikajazz2012.pdf?cs=1378132824>
 (Luettu 18.12.2017)
- Patton, M. 2015. Qualitative Research & Evaluation Methods. Fourth Edition. London: SAGE.
- Palola, E., Hannikainen-Ingman, K. & Karjalainen, V. 2012a. Yhteiskuntapolitiikka 77 (3), 310–315.
<http://docplayer.fi/4740903-Nuorten-syrjaytymista-on-tutkittava-pintaa-syvemmin.html> (Luettu 3.11.2017)
- Palola, E., Hannikainen-Ingman, K. & Karjalainen, V. 2012b. Nuoret koulutuspudokkaat sosiaalityön asiakkaina – Tapaustutkimus Helsingistä. THL raportti 29.
http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90872/URN_ISBN_978-952-245-632-8.pdf?sequence=1 (Luettu 3.11.2017)
- Perttula, J. 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? Fenomenologisen ajattelun kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus, 319-336.
- Perttula, J. & Latomaa, T. 2005. Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–158.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Vastapaino.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 96. Helsinki: Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
(Luettu 27.09.2017)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 20. Helsinki: Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf (Luettu 5.1.2018)

Perälä, M-L., Halme, N., Hammar, T. & Nykänen, S. 2011. Hajanaisia palveluja vain toimiva kokonaisuus? Lasten ja perheiden palvelut toimialajohtajien näkökulmasta. THL. Raportti 29. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/79933/9094a223-2277-48bc-9197-02746d431edd.pdf?sequence=1> (Luettu 6.11.2017)

Peräkylä, A. & Gronow A. 2017. Ihmismieli ja sosiaalinen vuorovaikutus. Teoksessa A. Gronow & T. Kaidesoja (toim.) Ihmismielen sosiaalisuus. Helsinki: Gaudeamus

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Puusa, A. 2011a. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vaasa: Hansaprint, 73–87.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Siegle, D., DaVia Rubenstein, L. & Mitchell, M. 2014. Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences: The Influence of Teachers on Student Motivation. *Gifted Child Quarterly* 58 (1), 35–50.

Silvennoinen, H. 2002. Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.

Soini, T., Pietarinen, J., Westling S., Ahonen, E. & Järvinen, S. 2012. Mitä jos opettaja etäännyy – Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus* <http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/2/mitajoso.pdf> (Luettu 18.10.2017)

Solantaus, T., Paavonen, E.J. 2009. Vanhempien mielenterveyshäiriöt ja lasten psykiatriset ongelmat. *Duodecim* 125 (17), 39–44. <http://www.duodecimlehti.fi/lehti/2009/17/duo98270> (Luettu 6.11.2017)

Stankov, L., Lee, J., Luo, W. & Hogan, D. 2012. Confidence: a better predictor of academic achievement than self-efficacy, self-concept and anxiety? *Learning and Individual Differences* 22 (6), 747–758.

Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 92–113.

Suh, S., Suh, J. & Houston, I. 2007. Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts. *Journal of Counseling & Development* 85, 196–203.

Suomen Mielenterveysseura (2007). Sosiaalinen perimä. Ylisukupolviset kohtalot tutkimuskirjallisuuden valossa. Gummerus Kirjapaino Oy, 2007.

http://www.mielenterveysseura.fi/sites/default/files/materials_files/sosiaalinen_perima.pdf (Luettu 6.11.2017)

Suomen nuorisotyö – Allianssi ry 2010. Nuorista Suomessa 2010. Raisio: Newprint

<http://www.alli.fi/binary/file/-/id/665/fid/793/> (Luettu 6.11.2017)

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkójulkaisu]. ISSN=1798-9280. 2016. Helsinki: Tilastokeskus.

http://www.stat.fi/til/kkesk/2016/kkesk_2016_2018-03-14_tie_001_fi.html (Luettu 7.4.2018)

Takala, M. 1992. “Kouluallergia” – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos - THL 2015. Nuorten syrjäytyminen

https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/nuorten-syrjaytyminen (Luettu 13.7.2017)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos - THL 2015. Ahdistuneisuushäiriöt.

<https://www.thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/ahdistuneisuushairiot> (Luettu 27.11.2017)

Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, MP. & Hiltavuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change* 15 (1), 37–56.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-013-9213-x> (Luettu 20.11.2017)

Uusitalo, T. 2007. Nuoruusajan yksinäisyys. Teoksessa K. Määttä (toim.) *Helposti särkyvää. Nuoren kasvun turvaaminen 2007*. Helsinki: Kirjapaja, 52–73.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. 2009. Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology* 101 (3), 671–688. <http://uahost.uantwerpen.be/linguapolis/call2010/JEP2009%20-%20profiles.pdf> (Luettu 29.1.2018)

Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino, 10–23.

Veijola, E. 2005. Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja Omaura. *Seurantatutkimus Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista 1995–2001*. Opetusministeriön julkaisuja 2005:33. Helsinki: Yliopistopaino.

Wyn, J. & White, R. 1998. Young people, Social problems and Australian youth studies. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 23-38.

Äärelä, T. 2012. “Aika paljon vaikuttaa minkäläinen ilme opettajalla on naamalla” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Rovaniemi: Lapin university press.

Muut lähteet:

Koivula, P. 2017. JOPO:n nykytilanne. Luento 27.9.2017 Vantaalla

HAASTATTELUN RUNKO

Taustatiedot

- Ikä
- Milloin kävit jopoluokan?
- Missä kävit jopoluokan?
- Montako vuotta olit jopolla?
- Milloin valmistuit peruskoulusta?
- Miksi tulit / hait jopoluokalle?
- Kenen toimesta hait jopoluokalle?
- Mitä odotit jopoluokalta?

Jopon yhteys koulussa suoriutumiseen

- Kuvaile vapaasti millaista on olla jopoluokalla? Mitä jopoluokalla tehdään? (Kuvaile koulupäivä jopoluokalla)
 - tutustumiskäynnit?
 - työssäoppiminen?
 - opiskelu yleisopetuksen ryhmässä? valinnaiset?
- Miten opiskelu jopoluokalla oli erilaista verrattuna yleisopetuksen luokkaan?
- Mikä on paremmin / hyvää jopoluokalla verrattuna yleisopetuksen luokkaan?
- Mistä et pitänyt jopoluokalla? Mitä heikkouksia / huonoa jopoluokassa oli?
- Minkälaisia opetusmenetelmiä jopoluokalla käytettiin

- Mitkä opiskelumenetelmät koit hyödyllisiksi itsellesi? Miksi?
- Mitä ongelmia oli ennen jopoluokalle siirtymistä yleisopetuksen luokalla?
- Oliko joposta apua näihin ongelmiin? Miten? Mitä muutoksia tapahtui?

- Motivaatio

- Kouluviihtyvyys
- Poissaolot
- Numerot ja suoriutuminen

- Mikä on tärkein / merkityksellisin kokemus jopoluokalta?

Jopon yhteys elämään peruskoulun jälkeen

- Mitkä olivat tulevaisuuden suunnitelmasi peruskoulun jälkeen? (Ennen jopoluokkaa)
- Muuttiko jopoluokalle osallistuminen tulevaisuuden suunnitelmiasi?
- Mitä tapahtui elämässäsi jopoluokan jälkeen?
- Vaikuttiko jopoluokka jatko-opintoja koskeviin päätöksiisi?
 - Mihin olisit halunnut hakea?
 - Mihin hait?
 - Mihin pääsit / et päässyt?
- Miten jopoluokka on mielestäsi vaikuttanut elämääsi / tulevaisuuteesi peruskoulun jälkeen?
- Mitä epäilet että olisi tapahtunut jos et olisi ikinä käynyt jopoluokkaa? Missä olisit nyt?