

Kymppiluokkalaisten koulutuksellinen minäkuva ja sen kehitys lisävuoden aikana

Niina Miettinen
Tampereen yliopisto
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö
Sosiaalipsykologian pro gradu -tutkielma
Syyskuu 2012

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Niina Miettinen: Kymppiluokkalaisten koulutuksellinen minäkuva ja sen kehitys lisävuoden aikana.

Pro gradu – tutkielma. 83 sivua, 15 liitesivua

Sosiaalipsykologia

Ohjaaja: Irmeli Järventie

Syyskuu 2012

Tutkielmani käsittelee keravalaisen lisäopetuksen ryhmän opiskelukokemuksia kymppiluokan aikana. Keskityn koulutukselliseen minäkuvaan opiskelukokemusten määrittäjänä ja merkityksiin, joita tutkimukseni osallistujat antavat kymppiluokalle ja opiskelulle. Lisäksi tarkastelen koulutuksellisen minäkuvan ja merkitysten muutoksia lisävuoden aikana. Teoreettisena pohjana käytän elämäntarjoamien näkökulmia, Erik H. Eriksonin teoriaa nuoruusiän kehitystehtävistä ja Serge Moscovicin esittämää sosiaalisten representaatioiden teoriaa.

Tutkimusaineistonani on kymppiluokkalaisten kaksi kertaa lukuvuoden aikana laatima aine ja täyttämä puolistrukturoitu kyselylomake. Aine on laadittu eläytymismenetelmän avulla ja kyselylomakkeen monet kysymykset on johdettu suoraan lisäopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteiden ja toimintaohjeiden pohjalta. Tulkitsen aineistoani laadullisen ja kvantitatiivisen menettelytavan avulla. Analyysissäni jaottelen opiskelijat koulutukselliseen minäkuvaan liittyviin myönteiseltä suhtautumiseltaan vaihteleviin oppilasryhmiin. Näiden pohjalta analysoin eläytymismenetelmäaineistoa ja laadin oppilasryhmien negatiiviset ja positiiviset tyypikertomukset. Kertomukset ovat eräänlaisia yhteenvetoja, jotka valaisevat onnistuneen ja epäonnistuneen lisävuoden eroa. Oppilasryhmät toimivat tärkeimpänä selittäjänä muuttujanani palatessani kyselyaineiston tulkintaan.

Tulosteni pohjalta tulkitsin oppilasryhmien myönteisen suhtautumisen vastauksia suuntaavaksi tekijäksi erityisesti uraan ja opiskeluun liittyvissä teemoissa. Myönteisemmin opintoihinsa suhtautuvat arvioivat kymppiluokan merkityksen muita oppilasryhmiä suuremmaksi. Toisena keskeisenä tuloksenani havaitsin tutkimieni nuorten itserepresentaatioiden muuttuneen myönteisemmiksi kymppiluokan aikana. Keväällä aineistosta hahmottui syksyä suurempi tulevaisuuteen sitoutuminen ja kypsemmät opiskelu- ja päätöksentekotaidot. Monelle kymppiluokalla oli näyttäytynyt elämän suuntaajana. Tulkintani mukaan osallistujat mielsivät onnistuneensa toisen asteen koulutukseen kiinnittymisen kehitystehtävässään, mikä johti aiempaa myönteisempiin minän määritelmiin. Muut havaitsemani sosiaaliset representaatiot olivat suhteellisen muuttumattomia tutkimuskertojen välillä. Kymppiluokan merkitys oli koko lukuvuoden representoitu arvosanojen korottamisen kautta. Kymppiluokalla nähtiin uutena mahdollisuutena ja tärkeänä aikana tulevaisuuden vaihtoehtojen kartoittamiseksi. Kehykset lisävuoden aikaiselle onnistumiselle tarjosivat uudet opettajat, opinto-ohjaus ja yläkoulusta erillinen opiskeluympäristö.

Tulokseni painottavat lisäopetuksen arvokkuutta muiden peruskoulun ja toiseen asteen koulutuksen nivelvaiheen lisävaihtoehtojen rinnalla. Lisäopetus voidaan tulosteni pohjalta nähdä mahdollisen syrjäytymiskehityksen katkaisijana ja erityisen merkittävä sen tehtävä on toisen asteen koulutukseen ja näin ollen koko yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta.

Avainsanat: lisäopetus, kymppiluokka, nivelvaihe, syrjäytyminen, elämäntarjoaminen, minäkuva, kehitystehtävä, sosiaaliset representaatiot

Sisällys

1. Johdanto	1
2. Aiemmat tutkimukset	4
2.1. Koulutuksellinen syrjäytyminen	4
2.2. Koulutuksen yhteys minäkuvaan	6
3. Tutkimuskysymykset	9
4. Teoreettinen viitekehys	10
4.1. Nuoruus elämänkulun näkökulmasta	10
4.2. Muita näkökulmia nuoruuteen	12
4.3. Nuoruuden kehitystehtävät.....	13
4.4. Nuoruus Eriksonin teorian valossa.....	15
4.5. Sosiaaliset representaatiot	17
4.6. Pohdintaa teoreettisesta viitekehystä	19
5. Tutkimusaineisto ja analyysimenetelmät	21
5.1. Tutkimuslupa.....	21
5.2. Tutkimusaineisto	21
5.3. Aineiston analyysimenetelmät	23
5.3.1. Tilastolliset menetelmät.....	23
5.3.2. Eläytymismenetelmäaineiston typologisointi ja teemoittelu	25
5.4. Pohdintaa menetelmiin liittyen.....	26
6. Tutkimusaineiston kuvaus	29
6.1. Osallistujien taustatiedot	29
6.2. Kysymyslomakkeen tulosten alustava tarkastelu	30
7. Oppilasryhmien muodostaminen kyselyaineistosta	31
8. Oppilasryhmien kokemukset syksyn eläytymismenetelmäaineistossa	32
8.1. Kielteisen suhtautumisen oppilasryhmä: kymppiluokan kokeminen turhana.....	33
8.2. Neutraalin suhtautumisen oppilasryhmä: kymppiluokan kokeminen ylimääräisenä vuotena	35
8.3. Myönteisen suhtautumisen oppilasryhmä: epäonnistumisen pelko opiskelussa.....	37
9. Opiskelukokemusten ryhmittely kyselyaineistossa	39
9.1. Ammattistartti.....	40
9.2. Arvosanojen nostaminen	42
9.3. Ura ja opiskelu	45
9.4. Käytännölliset tavoitteet.....	53
9.5. Minäkuva.....	55

9.6. Yhteenveto ensimmäisen analyysivaiheen tuloksista	57
9.6.1. <i>Miten koulutuksellinen minäkuva selittää kymppiluokkalaisten opiskelukokemuksia?</i>	57
9.6.2. <i>Mitä merkityksiä kymppiluokkalaiset antavat kymppiluokalle ja opiskelulle?</i>	58
10. Muutos	59
10.1. Osallistujat ja jatko-opintosuunnitelmien muutokset	59
10.2. Oppilasryhmät kevään kyselyaineistossa	59
10.3. Oppilasryhmien kokemukset kevään eläytymismenetelmäaineistossa	60
10.3.1. <i>Kielteisen suhtautumisen oppilasryhmä: turhuuden tunteesta kohonneisiin arvosanoihin</i>	60
10.3.2. <i>Neutraalin suhtautumisen oppilasryhmä: ylpeys omasta suoriutumisesta</i>	61
10.3.3. <i>Myönteisen suhtautumisen oppilasryhmä: onnistuminen opinnoissa ja lisävuoden arvokkuus</i>	64
10.4. Opiskelukokemusten muutos kyselyaineistossa	65
10.4.1. <i>Summamuuttujat ja avoimet vastaukset</i>	65
10.4.2. <i>Tilastollinen tarkastelu</i>	67
11. Tulosten yhteenveto ja pohdinta	69
12. Epilogi	75
Lähdeluettelo	76
Liitteet	84

1. Johdanto

Peruskoulusta valmistuvien nuorten koulutuksellinen syrjäytyminen on mittava yhteiskunnallinen ongelma. Helsingin Sanomat uutisoi 17.9.2011 lähes tuhannen helsinkiläisen peruskoulun päättäneen nuoren jääneen ilman toisen asteen opiskelupaikkaa. Vantaalla ilman opiskelupaikkaa jäi 349 ja Espoossa hieman yli 200 nuorta¹. Myös valtakunnanlaajuiset tilastotiedot sekä lukuiset nuorten koulutuksellista syrjäytymistä käsittelevät tutkimukset ja selvitykset kertovat karua kieltään aiheen ajankohtaisuudesta. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2009 yli 8 prosenttia peruskoulun päättäneistä jäi ilman opiskelupaikkaa. Vuonna 2010 luku oli yli 9 prosenttia². Edellä kuvaillun peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen lisävaihtoehtoja ovat muiden muassa perusopetuksen lisäopetus. Lisäopetuksen eli kymppiluokkien³ merkitys koulutuksellisen syrjäytymisen estäjänä onkin yhteiskunnallisesti erittäin tärkeä tutkimuskohde.

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (2004) lisäopetukselle ei ole asetettu valtakunnallista tuntijakoa tai oppimäärää⁴. Kymppiluokille on kuitenkin asetettu runsaasti tavoitteita, joiden ilmenemistä seuraan tässä opinnäytetyössä opiskelijanäkökulmasta. Olen kiinnostunut tästä aihepiiristä, koska olen työskennellyt aineenopettajana lisäopetuksessa vuodesta 2005. Lisäperspektiiviä ja kysymyksiä alkoi herätä lukuvuonna 2010–11, jolloin toimin paitsi kymppiluokan opettajana myös opinto- ja ryhmänohjaajana. Nuorissa tapahtunut muutos suhtautumisessa opiskelua ja tulevaisuudensuunnitelmia kohtaan alkoi askarruttaa mieltäni ja sai minut valitsemaan tämän aiheen. Opetussuunnitelma on aiemmin näyttäytynyt minulle taustalla olevana epäselvänä raamina. Tässä tutkimuksessa selvitan sen yhtymäkohtia

¹ <http://www.hs.fi/juttusarja/penaali/artikkeli/Kymppiluokalle+on+taas+tunkua/1135268595705> (luettu 27.1.2012)

² Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutukseen hakeutuminen [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-4500. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 15.9.2011].
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/khak/index.html>

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutukseen hakeutuminen [verkkajulkaisu]. ISSN=1799-4500. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 14.2.2012].
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/khak/index.html>.

³ Tutkimuksessani käytän rinnakkain termejä lisäopetus ja arkikielistä ilmaisua kymppiluokka, sillä ne tarkoittavat sisällöllisesti samaa asiaa.

⁴ www.oph.fi/ops/perusopetus/lisaopetus.doc (luettu 27.9.2011)

arkielämään ja opiskelijoiden omiin kokemuksiin, minkä takia empiria nousee tutkimukseni keskiöön.

Lisäopetuksen reunaehtoja on tutkittu aiemminkin, mutta useimmiten kasvatustieteellisestä perspektiivistä. Tutkimukseni on tässä kentässä erilainen, sillä lähestyn tutkimusongelmaa soveltavan sosiaalipsykologian näkökulmasta. Useimmissa tutkimuksissa empiirinen aineisto on koottu pelkästään yhteishaun⁵ jälkeen ja/tai vuosia kymppiluokan päättymisen jälkeen, jolloin tulokset valottavat lisävuoden jo aikaansaamia tai koettuja merkityksiä. Sen sijaan tässä tutkimuksessa olen koonnut aineistoni kaksi kertaa lukuvuoden aikana. Ensimmäisen kerran keräsin aineiston syyslukukaudella ja toisen kerran keväällä, ensimmäisen työharjoittelujakson ja jatko-opintoihin olennaisesti kiinnittyvän yhteishaun jälkeen. Muutoksen tutkiminen itse lisävuoden aikana mahdollistuu oman aineistonkeruun menetelmäni ansiosta. Tutkimukseni on tapaustutkimus, eli tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä kaikkiin kymppiluokkiin⁶. Tästä huolimatta se antaa oman lisänsä tietämykseen lisäopetuksesta.

Tutkimani keravalainen kymppiluokka on yleissivistävä, jossa opetuksen pääpaino on perusopetuksen arvosanojen korottamiseen tähtäävissä kursseissa. Lukuvuonna 2011–12 opinnot sisälsivät kaksi kolmen viikon mittaista työelämään tutustumisjaksoa (TET) ja kaksi suoraan toisen asteen opintoihin hyväksi luettavaa kurssia. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus suorittaa aikuislukion oppimäärän mukaisia lukiokursseja. Aineenopettajien ohella nuorten opiskelua tukivat ryhmänohjaajat ja opinto-ohjaaja. Keravalla kymppiluokka toimii aikuislukiossa ja samassa rakennuksessa lukion kanssa. Yleisimmin lisäopetusta järjestetään kuitenkin peruskoulun tai kansanopistojen yhteydessä. Tähän liittyen Vallenmaa (1997, 66) arvioi yksittäisten kymppiluokkien kuten tutkimuskohteeni toimintamuotojen selvittämisen ja vertailun opetuksen kehittämisen kannalta ensiarvoisen tärkeäksi.

Lähestyn tutkimuskohdettani numeerisen tarkastelun ohella laadullisena empiirisenä aineistona, minkä takia tulososio sisältää runsaasti suoria lainauksia opiskelijoiden vastauksista. Tämä tuo toivoakseni numeerisen tarkastelun rinnalle elämänmakuisempaa

⁵ Toisen asteen oppilaitoksiin hakeminen tapahtuu pääsääntöisesti yhteishaun kautta. Lisätietoja yhteishausta on esimerkiksi seuraavalla Koulutusnetin sivustoilla:
www.koulutusnetti.fi/?path=ammattilliseen_ja_lukiokoulutukseen (luettu 1.3.2012).

⁶ Aineiston erityisluonteen takia johtopäätösten tekemisessä tulosten pohjalta, erityisesti yleistyksen osalta, tulee noudattaa varovaisuutta (Valli 2001, 170–171).

kuvaa nuorten ajatuksista sekä antaa mahdollisuuden ”kurkistaa kymppiluokkalaisten ajatusmaailmaan” (vrt. Metsämuuronen 2008, 27, 60; Jahnukainen 1997, 5, 7). Toisaalta suorat lainaukset tukevat analyysin arvioitavuutta ja uskottavuutta.

Aloitin luomalla katsauksen koulutukselliseen syrjäytymiseen liittyviin tutkimuksiin ja selvityksiin sekä koulutuksen ja minäkuvan yhteyteen. Osiossa esittelemäni tutkimukset toimivat heijastuspintana, joihin vertaan omia tuloksiani soveltuvien osin. Tutkimusongelmieni määrittelyn jälkeen lähestyn tutkimuskohdettani kolmen teoreettisen näkökulman muodostaman viitekehyksen kautta. Näistä ensimmäisen eli elämänculun käsitteen valinta johtuu kahdesta seikasta. Ensimmäinen on oma kiinnostukseni, joka pohjaa psykologian ja ohjauksen opintoihini. Toiseksi elämänculun merkitys on käyttökelpoinen muutoksen tarkastelussa, jota empiiristen aineistojeni keräysvälillä tapahtui. Elämänculun valossa tutkimukseni kannalta mielekkäitä näkökulmia ovat kymppiluokan merkitys valintana tai velvoituksena, kymppiluokka elämän suuntaajana ja erityisesti koulutukseen kiinnittyminen kehityshaasteena tai tehtävänä.

Toinen käyttämäni teoreettinen viitekehys liittyy koulutukseen nuoruusiän kehitystehtävänä. Tämän näkökulman valintaa perustelen Nurmen (1998, 267–268) esittämällä määritelmällä: ”Henkilökohtaiset tavoitteet ja usko omiin mahdollisuuksiin suhteessa koulutukseen ja ammatinvalintaan luovat pohjaa nuoren hyvinvoinnille. Vastaavasti näihin ikäsidonnaisiin kehitystehtäviin kuuluvien tavoitteiden puuttuminen näyttäisi johtavan vähäiseen hyvinvointiin ja sopeutumiseen”. Kehitystehtävistä on esitetty useita teorioita, joista tukeudun Eriksonin (1982, 1983) teoriaan nuoruusiän kehitystehtävistä. Näitä ovat ammatillisen suuntautumisen löytäminen sekä tulevaisuuden muuttuminen tietoisena elämäncsuunnittelun osaksi. Perustelut tähänkin valintaan liittyvät opintotaustaani, mutta osaltaan myös teorian tunnettavuuteen ja sen sovellusmahdollisuuksiin omaan aineistooni nähden.

Elämänculusta ja kehitystehtävistä siirryn sosiaalisten representaatioiden teoriaan (Moscovici 2000), joka on edellisiä luontevammin sijoitettavissa nimenomaan sosiaalitieteelliseksi teoriaksi. Sosiaalisten representaatioiden teoria toimii kolmantena käyttöteorian tuloksia tulkitessani. Tämän jälkeen esittelen tutkimusaineistoni ja tutkimusmenetelmäni. Empiirisessä analyysissäni käytän sekä laadullista että määrällistä otetta. Lopussa pohdin vielä päätuloksiani jokaisen tutkimuskysymyksen osalta erikseen.

2. Aiemmat tutkimukset

2.1. Koulutuksellinen syrjäytyminen

Koulutuksellinen syrjäytyminen tarkoittaa ilman ammatillista tutkintoa jäävän työllistymättömän ryhmän muodostumista⁷. Suurimmassa vaarassa syrjäytyä ovat toisen asteen tutkintoon johtavan koulutuksen keskeyttäjät ja nuoret, jotka eivät jatka välittömästi peruskoulun jälkeen missään oppilaitoksessa. Tämän syrjäytymiskehityksen kannalta kriittinen jakso on perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaihe. Syrjäytymiseen johtavia piirteitä voidaan havaita jo peruskoulun aikana. Näitä ovat kiinnostuksen puute koulunkäyntiä kohtaan, siitä johtuva koulumenestyksen heikkeneminen ja huonommat jatkokoulutusmahdollisuudet. (Huhtala & Lilja 2008, 6, 10, 13, 15.) Koska suora siirtymä perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen ei onnistu koko ikäryhmältä, tarvitaan lisävaihtoehtoja ja yksilöllistettyjä koulutuspolkuja. Näitä lisävaihtoehtoja ovat muun muassa kymppiluokka ja ammattistartti.

Valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan kymppiluokalle yhden lukuvuoden mittaiseen lisäopetukseen voidaan ottaa opiskelijaksi nuori, joka on saanut perusopetuksen päättötodistuksen samana tai edellisenä vuonna. Lisäopetuksessa tulee olla mahdollisuus korottaa perusopetuksen oppimäärään kuuluvien yhteisten aineiden arvosanoja ja koulun opetustarjonnan mukaan myös valinnaisten aineiden arvosanoja. Oppimäärään voi kuulua ammattiin valmentavia opintoja sekä työelämään tutustumista. Opiskelijoilla pitää olla mahdollisuus saada henkilökohtaista ohjausta ja neuvontaa opintojensa suunnittelussa ja suorittamisessa, jatko-opintojen valinnassa sekä uran ja elämän suunnittelussa. (ops.fi.)

Koulutusnetissä määritellään ammattistartin päätavoitteeksi tarjota opiskelijalle valmiudet hakeutua perustutkintoon johtavaan ammatilliseen koulutukseen ja suoriutua siitä. Lisävuoden aikana tutustutaan erilaisiin koulutusaloihin, ammatteihin ja työelämään. Ammattistartilla voi tarvittaessa korottaa perusopetuksen päättöarvosanoja⁸. Vehviläinen (2011, 42) toteaa ammattistartti-hankkeiden loppuraportin koosteessa, että ammattistartin tavoitteista

⁷ Suomen kielen sanakirjassa syrjäytymisen määritellään tarkoittavan yhteiskunnan ulkopuolelle jäämistä (<http://suomisanakirja.fi>, luettu 28.2.2012). Tämän tutkimuksen puitteissa rajaan syrjäytymisen tarkoittavan nuorten koulutuksellista syrjäytymistä, eli ilman toisen asteen koulutuspaikkaa jäämistä tai jättäytymistä.

⁸ <http://www.koulutusnetti.fi/?path=ammattistartti> (luettu 5.12.2011)

toteutuivat parhaiten työelämän tuntemuksen lisääminen, eri ammatteihin ja koulutusmahdollisuuksiin perehtyminen sekä itsetunnon ja itsevarmuuden lisääntyminen. Myös ammattistartilla on keskeyttäjiä. Vehviläisen (2011, 54) mukaan koulutuksen järjestäjät ilmoittivat ammattistartin keskeyttämisprosentiksi 23 prosenttia. Negatiivisesti eli ilman varavaihtoehtoa keskeyttäneiden osuus oli 10 prosenttia (mt.).

Nivelvaiheen ongelmien ja koulutuksen keskeyttämisen syyt ovat moninaiset. Lappalainen (2009, 70–72) havaitsi koulupudokkaita käsittelevässä erityispedagogiikan pro gradu -tutkimuksessaan, että riski jäädä ilman opiskelupaikkaa oli liitettävissä heikkoon keskiarvoon ja yhteishaun epärealistisiin hakuvalintoihin. Tytöillä riskiin liittyi myös oppimista tukevien uskomusten puute ja pojilla omien vanhempien matala arvostus koulunkäyntiä kohtaan (mt.). Onatsu-Arviolommi (2003, 1) havaitsi psykologian väitöstutkimuksessaan perheen rikkoutumisen, yksinhuoltajuuden sekä negatiivisen ja ristiriitaisen perheilmapiirin lisäävän nuorten kouluvaikeuksia ja koulun jälkeisiä ongelmia. Nurmi (2009, 133) kuvaili yhteiskuntatieteiden alaan kuuluvassa väitöstutkimuksessaan ammattiopintojen hidastumisen merkittävimmiksi syiksi sosioekonomiset tekijät, tukijoiden puutteen, luku- ja kirjoitusvaikeudet, aikaisemman huonon koulumenestyksen, heikon itsetunnon ja huonot koulukokemukset. Kymppiluokalle tulemisen syyt voidaan kytkeä aihepiiriin. Niemelä (2007, 69) listaa syiksi lisävuoden tarpeeseen poissaolot, ongelmat perheessä tai koulun ihmissuhteissa, oppimisvaikeudet, motivaation puutteen ja välinpitämättömyyden omasta tulevaisuudesta. Jahnukaisen (1998, 45) mukaan vantaalaisten kymppiluokkalaisten taustalla lukuvuonna 1995–96 oli runsaasti muun muassa alhaiseen koulutustasoon ja syrjäytymiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Näiksi hän tulkitsi oppilaiden aiemman huonon koulumenestyksen, aikaisemman erityisopetuksen, yksinhuoltajaperhetaustan, vanhempien muuta väestöä alhaisemman koulutustason ja vanhempien sosioekonomisen aseman.

Lisävuosi voi olla merkittävä tulevan koulutukseen sitoutumisen kannalta. Vallenmaa (1997, 46–65) havaitsi kasvatustieteellisessä pro gradu -työssään kymppiluokan parantavan jatko-opintomahdollisuuksia ja selkiyttävän ammatinvalintaa. Suomen kansanopistoyhdistyksen 2010 teettämässä kyselyssä opettajat, viranomaiset ja oppilaat arvioivat lisäopetuksen olevan vahva tuki syrjäytymisuhkaa vastaan⁹. Kuntien tietopankin ajankohtaistiedotteessa kerrotaan Niemisen (2009) havainneen kasvatustieteen kandidaatintutkielmassaan lisäluokan

⁹ http://www.kansanopistot.fi/kympit/docs/20100629_tiedote.pdf (luettu 27.2.2012)

suorittaneiden kokeneen opiskelun edellytykset ja mahdollisuudet aiempaa paremmiksi ja tulevaisuuden näyttäytyneen positiivisempana ja selkeämpänä¹⁰.

Lisävuosi ei kuitenkaan tuo kaikille onnistumisen kokemuksia. Lund (2011, 66–67) tutki hyvinvointipalvelujen järjestämisen maisteriohjelman pro gradu -tutkimuksessaan Turun kristillisen opiston kymppiluokkalaisia. Hän muodosti kaksi ideaalityyppiä, joista toinen tuli lisäopetukseen tietoisesti ja antoi sille myönteisiä merkityksiä. Toinen ideaalityyppi puolestaan ei päässyt haluamaansa opiskelupaikkaan heikkojen arvosanojensa takia ja koki kymppiluokan raskaana ja turhana vuotena, joka ei takaa pääsyä jatko-opintoihin ja viivästyttää työelämään siirtymistä (mt.). Tähän liittyen myös Suomen kansanopistoyhdistyksen 2010 teettämässä tutkimuksessa nousivat esille kymppiluokkien rauhattomuus ja mielikuva, että ”kympillä on oppilaita, jotka eivät muualle pääse”¹¹. Kymppiluokan merkitys tulevaisuuteen sitoutumisen kannalta kuuluu myös omaan kiinnostuksen kenttääni, jota kartoitan seuraavassa osiossa esittelemäni koulutuksellisen minäkuvan kautta ja teoriaosuudessa elämäntieteen viitekehyksestä.

2.2. Koulutuksen yhteys minäkuvaan

Ihminen kehittyy eri elämäntilanteissa karttuvien kokemusten myötä muodostaen samalla tietynlaisen sisäisen kuvan ympäröivästä maailmasta ja omasta itsestään. Omaan itseä kuvaaviin käsityksiin ja asenteisiin viitataan minäkuvan ja itsetunnon käsitteillä. (Nurmi & Salmela-Aro 2000, 87.) Burr (2004, 86) toteaa, että ihmisten minuudet tuotetaan sosiaalisessa kanssakäymisessä, mutta he eivät suinkaan ole vailla omaa tahtoa. Minäkuva¹² on sosiaalinen ilmiö, opimme tuntemaan itsemme vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja vastaavasti minäkuvamme vaikuttaa sosiaaliseen käyttäytymiseemme (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2007, 361). Ymmärrän peruskoulutuksen nuoren elämäntieteen laajaksi osaksi ja oletan sillä olevan yhteytensä minäkuvaan.

Oletan koulutuksellisen minäkuvan kiinnittyvän opiskelutaitoihin ja opiskelustrategioihin. Käsitykseni mukaan mielekkäät opiskelutaidot ja strategiat tuovat koulutuksellista

¹⁰ http://hankinnat.fi/k_perussivu.asp?path=1;29;66354;66362;165738 (luettu 28.2.2012)

¹¹ http://www.kansanopistot.fi/kympit/docs/20100629_tiedote.pdf (luettu 27.2.2012)

¹² Helkama ym. (2007) käyttävät termiä ”minäkäsitys”, jonka ymmärrän minäkuvan synonyymiksi.

menestystä, joka kytkeytyy positiiviseen minäkuvaan. Tapio (2011, 7) havaitsi kasvatustieteellisessä väitöskirjassaan, että tarkoituksenmukaisia suoritusstrategioita suosivien nuorten koulumenestys oli keskiarvon perusteella tarkasteltuna parempaa ja psyykkistä hyvinvointia kuvaavat itsearviointit olivat myönteisempiä kuin epätarkoituksenmukaisia suoritusstrategioita käyttävillä nuorilla. Vastaavasti Onatsu-Arviolommi (2003, 1) arvioi koulussa alisuoriutuvien ja heikosti menestyvien nuorten käyttävän epätarkoituksenmukaista, välttelevää strategiaa, jonka piirteitä olivat alhainen itsetunto ja motivaatiotaso, runsas epäonnistumisen ennakointi ja tehtävään liittymätön toiminta suoritusasteissa. Nurmen (1998, 270) mukaan defensiivisen strategian käyttö ja siihen liittyvä huono koulumenestys voi johtaa vaikeuksiin koulutuspaikan saamisessa ja jopa koulutuksen keskeyttämiseen. Tätä tukevat myös Koskelan (2003, 180, 188–195) kasvatustieteellisessä väitöskirjassaan esittämät havainnot ammattiopintoihin sitoutumisesta. Sitoutuminen vaikutti olevan ankkuroitavissa kolmeen tekijään: opiskelijan muussa elämässä vaikuttavaan haittaan tai haittattomuuteen, ammattiopintoihin sitoutumiseen tai sitoutumattomuuteen ja tulevaisuuden tavoitteeseen sitoutumiseen tai sitoutumattomuuteen (mt.). Koskela (2003, 194) määritteli näiden ominaisuuksien olevan jatkuvassa liikkeessä ominaisuuskentästä toiseen. Opiskelijoiden ominaisuuksien muuttuessa tapahtui samanaikaisesti muutoksia myös opintoihin sitoutumisen ankkureissa (mt.).

Toistuvat epäonnistumiset koulussa ja opiskelussa voivat johtaa kielteiseen käsitykseen omista kyvyistä ja mahdollisuuksista (Nurmi 1998, 270). Toisin sanoen peruskoulutus muokkaa nuorien minäkuvaa tuottamalla ”koulutusidentiteetin¹³” eli käsityksen itsestä oppijana. Nämä käsitykset voidaan ottaa itsestään selvinä ja todellisina minän määritelmänä, joilla on tapana suunnata myöhempää koulutukseen hakeutumista, oppimista ja elämäntapaa. (Antikainen, Rinne & Koski 2010, 265, 272.) Tätä tukevat Kurosen (2010, 171, 224) havainnot merkittävistä koulu- ja oppimiskokemuksista nuorten elämäntapojen jäsentäjänä, elämäntapojen ohjaajina ja identiteettiä yhteydessä olevina tekijöinä. Nurmen (1998, 272) mukaan yhtenäiskoulujärjestelmässä on hankala luoda kannustavaa oppimisympäristöä heikosti menestyville opiskelijoille. Heikkoja verrataan jatkuvasti koko luokan keskiarvoon, mikä vaikuttaa käsityksiin omista kyvyistä (mt.). Antikainen ym. (2010, 255) kuvailevat identiteetin tuottamisen olevan kouluorganisaatiossa rakentuva prosessi, joka kiinnittyy laajempiin sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden eroihin ja eriarvoisuuksiin.

¹³ Yhdistän identiteetin käsitteen tutkimuksessani minäkuvan käsitteeseen (vrt. Helkama ym. 2007, 366)

Koulutusidentiteetti ei ole lopullinen tuomio, sillä käsitykset omasta alasta ja itsestä oppijana voivat muuttua myöhemmin sisäisten haasteiden tai ulkoisten pakkojen sekä niihin liittyvien koulutuskokemusten tuloksena (Antikainen ym. 2010, 276). Määritelmää tukevat Tuurin (2008, 2) kasvatustieteellisessä pro gradu –tutkimuksessa esittämät havainnot ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavassa ja valmistavasta koulutuksessa opiskelleista nuorista, jotka arvioivat opiskelumotivaationsa ja vastuullisuutensa lisääntyneen arvosanojen nousun myötä. Lisäksi koulutussuunnitelmat selkeytyivät vuoden aikana, joskin nuoret painottivat tuen ja ohjauksen merkitystä tavoitteidensa saavuttamiseksi (mt.). Huhtala ja Lilja (2008, 10) huomauttavat, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ongelmat eivät liity vain koulunkäyntivaikeuksiin, vaan niillä on useimmiten yhteytensä laajempiin elämänhallinnan vaikeuksiin. He pitävät opinto-ohjauksen suurimpana tehtävänä realistisen minäkäsityksen luomista oppilaalle.

Negatiiviseen koulutukselliseen minäkuvaan liitettävä heikko itsetunto on Niemelän (2007, 70, 71) mukaan ominaista suurelle osalle kymppiluokalle tulijoista. Kymppiluokkalaiset eivät useinkaan usko voivansa vaikuttaa elämänsä kulkuun. Monilla on epärealistisia käsityksiä omista kyvyistä, tulevaisuuden suunnitelmia ei ole pohdittu tarpeeksi eikä olemassa olevista vaihtoehdoista ole riittävästi tietoa. (mt.). Niemelä (2007, 71) määrittelee oppilaiden itsetunnon vahvistamisen tärkeimmäksi asiaksi lisävuoden aikana. Oppilaat ovat voineet kuulua entisen luokkansa huonoimmin menestyneisiin. Itsevarmuus kasvaa onnistumisen kokemusten myötä ja jossain tapauksessa luokan huonoimmasta voikin tulla luokan paras. (mt.) Myös Suomen kansanopistoyhdistyksen 2010 teettämässä tutkimuksessa nuoret kuvailivat kymppiluokkia kannustavaksi, mahdollistavaksi ja kasvattavaksi¹⁴. Jyväskylän yliopiston ajankohtaistiedotteessa kerrotaan, että Ollikainen (2007) havaitsi psykologian alan lisensiaatintyössään lisävuoden olevan kehityksen kannalta ratkaiseva: ”Nuoruusiän kriisin vaikutus varsinkin poikien koulumenestykseen yläasteella on ilmeinen. Nuoruusiän psyykkisen kehityskriisin myönteinen ratkeaminen lisäopetusvuoden aikana vaikutti opiskelumotivaatioon ja koulumenestykseen olennaisesti. Myönteinen psyykinen kehitys jatkui lisäopetusvuoden jälkeen. Lähes kaikki nuoret löysivät jatkokoulutuspaikan ja yli puolet valmistui viiden seurantavuoden aikana”¹⁵. Edellisten perusteella oletan kymppiluokalla olevan yhteytensä minäkuvaan. Myös lisäopetuksen valtakunnallisen

¹⁴ http://www.kansanopistot.fi/kympit/docs/20100629_tiedote.pdf (luettu 27.2.2012)

¹⁵ <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2007/08/tiedote-2009-10-01-19-42-06-680029> (luettu 28.2.2012). Alkuperäistä lähdettä ei ollut saatavilla.

opetussuunnitelman määrittelemät tavoitteet voidaan yhdistää suoraan myönteisen minäkuvan muodostumisen tukemiseen. Tutkimuksessani lähestyn koulutuksellista minäkuvaa myös opetussuunnitelman tavoitteista hahmottelemieni määritelmien kautta.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittelee lisäopetuksen tavoitteeksi perusopetuksen tehtävää jatkaen tukea opiskelijan kasvua ja kehitystä sekä ehkäistä syrjäytymistä;

Tavoitteena on, että opiskelija

- *oppii itsenäisyyttä ja vastuullisuutta ja kehittää itsetuntemustaan*
- *oppii yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja*
- *kehittää opiskelutaitojaan*
- *kehittää valmiuksia tehdä päätöksiä sekä suunnitella jatko-opintojaan, uraansa ja tulevaisuuttaan*
- *oppii arvioimaan omaa toimintaansa ja toteuttamaan suunnitelmiaan muuttuvissa olosuhteissa*
- *parantaa jatko-opintoihin pääsyn edellytyksiään sekä opinnoissa tarvittavaa tieto- ja taitopohjaa*
- *oppii hankkimaan opinnoissa, yhteiskunnassa ja muussa elämässä tarvittavia tietoja käyttäen hyväksi myös tieto- ja viestintäteknologiaa*
- *oppii kehittämään taitojaan selvitä erilaisissa elämäntilanteissa. (oph.fi/ops.)*

3. Tutkimuskysymykset

Tutkimuksellani on monia yhtymäkohtia edellä kuvaamiini koulutuksen ja syrjäytymisen teemoihin kytkeytyviin tutkimuksiin ja selvityksiin. En kuitenkaan paneudu ongelmien varsinaisiin syihin, sillä minua kiinnostaa enemmän se, kuinka kymppiluokkalaiset arvottavat opiskeluaan lisävuoden aikana. Käytän tutkimuksessani sekä laadullista että kvantitatiivista lähestymistapaa. Tämän toivon lisäävän ymmärrystäni käsiteltävästä aiheesta. Tutkimuskysymykset olen asettanut yleiselle tasolle ja tarkennan niitä tulosten tulkinnassa vuoropuhelussa aineiston kanssa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten koulutuksellinen minäkuva selittää kymppiluokkalaisten opiskelukokemuksia?
2. Millaisia merkityksiä kymppiluokkalaiset antavat kymppiluokalle ja opiskelulleen?
3. Millaisia muutoksia kymppiluokkalaisten kokemuksissa on havaittavissa?

4. Teorettinen viitekehys

4.1. Nuoruus elämäntapojen näkökulmasta

Iän tai elämäntapojen vaiheisiin liittyvien muutosten tutkimus on määriteltävissä tärkeäksi osaksi sosiaalipsykologista tutkimusta (Helkama ym. 2007, 41). Elämäntapojen näkökulma tarkastelee sitä, miten ihmisen kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa elämän eri tapahtumien kanssa, sekä sitä, missä määrin vuorovaikutusta tapahtuu. Keskeisinä ajatuksina ovat ihmisen kehityksen jatkuminen läpi elämän ja se, että aiempi kehitys luo pohjaa myöhemmälle kehitykselle, joka voi myös suuntautua uudella tavalla. Ihmisen käsitetään ohjaavan kehitystään niiden tapahtumien, mahdollisuuksien ja rajoitusten kentässä, jossa hän elää. Kehitystä voi kuvata vuorovaikutuksellisenä tapahtumakulkuna, jossa sosiaaliset, kulttuuriset ja historialliset tekijät ovat jatkuvasti läsnä. (Nurmi & Salmela-Aro 2000, 86; Dunderfelt 2011, 15–17.)

Elämäntapomallit keskittyvät lapsuuden, nuoruuden ja aikuisuuden kaltaisten elämäntapojen erittelyyn. Elämäntapojen näkökulma painottaa puolestaan ikään liittyviä sosiaalisten roolien vaihtelua. (Pulkkinen ja Caspi 2002, 4-7.) Elämäntapojen näkökulmassa oletetaan neljän tekijän vaikuttavan ihmisten sosiaaliseen kehitykseen. Ensimmäinen näistä käsittää historialliset muutokset. Toinen liittyy valintoihin kuten tutkimuksessani käsiteltäviin koulutusvalintoihin, joilla ihminen suuntaa elämänsä. Kolmas on elämäntapojen ajoitus suhteessa muihin – normatiivisiin ja ei-normatiivisiin eli odottamattomiin - elämän tapahtumiin. Neljänneksi muut ihmiset vaikuttavat sosiaaliseen kehitykseen sosiaalisten muutosten kautta. Yhteiskunta karsii ja valikoi ihmisiä, asettaa normeja, odotuksia, ihanteita ja esikuvia. Tutkimukseni kannalta mielenkiintoinen seikka onkin kymppiluokalla tapahtuvan vuorovaikutuksen merkitys minäkuvan kehityksen kannalta. Yhteiskunnan karsinnan ja valikoinnin rinnastan tutkimuksessani lähinnä oppilaitosten sisäänpääsyrajoihin. Elämäntapojen- ja elämäntapomallit ovat toisiaan täydentäviä. Elämäntapojen liittyvät biologiset muutokset ja elämäntapojen sosiaaliset vaateet ikä- ja roolisiirtymiin liittyvine odotuksineen ja normeineen määrittävät tyypilliset elämäntapojen tapahtumat ja sosiaaliset roolit ihmisten elämässä. (Pulkkinen ja Caspi 2002, 4-7; Korhonen 2011.)

Sugarman (2001, 6) pitää hyvänä lähestymistapana ”ideaalien kehitysprosessien” ja todellisuuden erottamista. Tiettyyn kehitysvaiheeseen voidaan liittää tyypillisiä piirteitä, mutta todellisuudessa kehitys on yksilöllistä ja yhteiskunnan rajoitteet, kuten juuri oppilaitosten sisäänottorajat, tuovat sattuman ohella siihen vivahteensa (mt.). Koulutukseen sovellettuna ideaali kehitysprosessi on siirtyminen peruskoulusta suoraan toiselle asteelle. Lisäopetuksessa olevien kohdalla tämä ei jostain syystä toteutunut. Nuori ei päässyt haluamaansa kouluun, peruskoulun suorittamisessa oli ongelmia tai ehkä saavutettu koulutuspaikka ei vastannutkaan nuoren toiveita. Sugarman (2002, 2) pitääkin kehitystä enemmän prosessina kuin tilana. Ihminen ei siis saavuta kehittyessään tiettyä päämäärää, vaan ennemminkin kehittyä tietyn päämäärän suuntaan kehityksellisine voittoineen ja tappioineen (mt.).

Ihmiset myös ohjaavat kehitystään asettamalla tavoitteita ja tekemällä päätöksiä vasteena lukuisille kehityshaasteille joita he kohtaavat elämänsä aikana. Toisaalta henkilökohtaiset tavoitteet heijastavat merkittäviä ikävaiheiden muutoksia ja ikävaiheisiin liitettyjä normatiivisia kehityshaasteita. Toisaalta taas yksilölliset erot henkilökohtaisissa tavoitteissa liittyvät motivationaaliseen orientaatioon. Jotkut henkilökohtaiset tavoitteet ovat niin kokonaisvaltaisia, että ne määrittelevät ihmisen persoonallisuuden tyylin ja pitkäaikaisen suotuisan tai epäsuotuisan kehityksen eräänlaisina elämän teemoina. Odotusperspektiivi kietoutuu sukupuolen ja sosiaaliluokan kaltaisiin taustamuuttujiin. (Pulkkinen, Nurmi & Kokko 2002, 331; Rutter ja Rutter 1993, 7; Korhonen 2011.) Kymppiluokan merkitys voidaan rinnastaa edellä kuvattuihin tavoitteisiin, joita opiskelijat opiskelulle asettavat.

Nuoruus on tulevaisuuteen suuntautumista ja aikaperspektiivin muodostaminen on yksi osa minäkuvan kehittymistä. Mitä enemmän nuori kokee voivansa vaikuttaa elämänsä kulkuun, sitä enemmän aikaperspektiivi laajenee ja sitä kauemmas voi tähyillä omine suunnitelmineen. Vastaavasti omien vaikutusmahdollisuuksien vähäisyys opiskelupaikan saamisessa voi lyhentää oman toiminnan suunnittelun aikajännettä. (Ruoppila 1998, 165.) Kuronen (2010, 217) määrittelee tulevaisuusorientaation nousevan kokemuksista. Suhde menneisyyteen vaikuttaa paitsi ajatteluun ja asenteisiin myös tulevaisuuden odotuksiin. Koulun merkitys myönteisten kokemusten antajana ja sosiaalisten taitojen kehittäjä on erityisen tärkeä niille, joiden sosiaaliset lähtökohdat ovat heikot. Nuorten tulevaisuusorientaation voi kuvailla heijastavan yhteiskunnassa vallitsevaa kulttuurista siirtymien prototyyppiä. (mt.) Edelliseen liittyen olen tutkimuksessani kiinnostunut kymppiluokkalaisten tulevaisuusorientaatiosta.

Tämän aihealueen kehityksen merkitystä lisävuoden aikana ei voi vähätellä, sillä koulussa epäonnistuminen voi sulkea tulevaisuudessa monia mahdollisuuksia.

Tiivistäen voin todeta elämäntulon näkökulman olevan tutkimukseni kannalta olennainen. Ensinnäkin sen tarjoamat näköalat linkittyvät kymppiluokan mahdolliseen merkitykseen elämän suuntaajana. Toiseksi koulutuksellinen syrjäytyminen voidaan ymmärtää elämäntulon prosessina, joka on seurausta elämäntulon ja kasvuolosuhteisiin liittyvistä epäsuotuisista tekijöistä (esim. Linnossuo 2004, 16–19). Vastaavasti ymmärrän koulutuksellisen onnistumisen vaikuttavan myönteisesti minäkuvaan ja tätä kautta elämäntulkuun. Tähän liittyen Nurmi (1998, 263–265) määrittelee nuoren ohjaavan elämäntulkuun tekemällä erilaisia valintoja kehitysympäristön kuten yhteiskunnan ja kulttuurin tarjoamien haasteiden ja rajoitusten puitteissa. Arviointi elämäntilanteen ja saavutuksen sekä alkuperäisten tavoitteiden ja toiveiden vastaavuudesta vaikuttaa nuoren minäkuvaan, itsetuntoon ja tulevaisuuteen orientoitumiseen. Tärkeä viitekehys tätä arviointia tehdessä ovat erilaiset kulttuurissa vaikuttavat käsitykset siitä, mitä tietynikäisen henkilön olisi kuulunut saavuttaa. (mt.) Kolmanneksi näkökulma avaa käsitteiden kirjon, joka toimii yhtenä työvälineenä tuloksia tulkitessani.

4.2. Muita näkökulmia nuoruuteen

Nuoruudessa muokataan käsitystä omasta itsestä ja ympäristöstä selventämällä, mikä on tärkeää ja arvokasta ja mikä taas ei. Perlmutter ja Shapiro (1987, 185) pitävät moraalin ja arvojen etsintää nuoruuden tuntomerkkeinä. Heidän mukaansa nuori yrittää määrittää omaa ainutlaatuisuutta minäkäsitystään suhteessa perheeseen, vertaisryhmään ja laajemmin yhteiskuntaan. Identiteetin kehittymisen kannalta oman henkilökohtaisen moraalin ja arvojen julistus ja perinteisen moraalin kritiikki on tärkeä keino identiteetin kehittämisessä (mt.). Marcia¹⁶ on Nurmen (1998, 262) mukaan kuvannut identiteetin muodostumisen kaksivaiheisena tapahtumasarjana. Ensinnäkin nuoret etsivät erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia, jotka liittyvät muun muassa ammatinvalintaan. Tämän jälkeen he tekevät päätöksiä ja sitoutuvat joihinkin vaihtoehtoihin (mt.).

¹⁶ Alkuperäisteos: Marcia, J. (1993). Ego identity: a handbook for psychosocial research. 391 s. New York: Springer-Verlag.

Kognitiiviset kehitysteoriat pitävät moraalin kehitystä määrättyjen vaiheiden kautta tapahtuvana samaan tapaan kuin muiden kognitiivisten kykyjen kehittymistä. Piaget ja Kohlberg ovat tämän suunnan tunnetuimpia edustajia. (Sugarman 2001, 83, 87–89; Perlmutter & Shapiro 1987, 187.) Jean Piaget¹⁷ (1977) esittää kognitiivisen kehityksen sisältävän neljä vaihetta, joista viimeisin eli formaalisten operaatioiden vaihe alkaa noin yksitoistavuotiaana. Piaget keskittyy teoriassaan lapsuuteen, mutta toteaa nuoruusiän olevan astumista aikuisten maailmaan ja uusien arvojen ja mahdollisuuksien avautumisen aikaa. Ideoiden luominen ja tulevaisuuden suunnitelmiin liittyvien arvojen muodostuminen alkavat nuoruudessa. (Piaget & Inhelder 1977, 143–144.) Myös Lawrence Kohlbergin¹⁸ teoriassa ihmisten kuvataan kehittyvän tiettyjen vaiheiden kautta. Kohlberg pitää moraalista perustelua kaikenkattavana mentaalisen rakenteena ja moraalinkehitystä läpimenoprosessina, joka sisältää universaaleja kehityksen piirteitä. Puberteetissa siirrytään sopimusmoraaliin eli konventionaalisen moraalien asteelle, jolloin nuori ymmärtää, että on olemassa yhteiskunnallisia sääntöjä, joita on seurattava. (Sugarman 2001, 87–89; Perlmutter & Shapiro 1987, 188–189.) Tutkimuksessani olen kognitiivisen näkökulman sijasta kiinnostunut koulutukseen sitoutumisesta edellä kuvattuna elämänkulun sosiaalisena vaateena, johon odotushorisontti ja motivaatio kietoutuvat. Tätä näkökulmaa lähestyvät teoriat kehitystehtävistä.

4.3. Nuoruuden kehitystehtävät

Kehitystehtävänäkökulma perustuu oletukseen, että tietyssä kulttuurissa elävillä ihmisillä on yhteinen käsitys elämänkulusta omassa kulttuurissaan. Tällaisten uskomusten merkitys liittyy siihen, että ne ohjaavat ihmisiä toimimaan kulttuuria ja siihen liittyvää elämäntapaa uusintavilla tavoilla. Kehitystehtävänäkökulman keskeinen väittäminen on, että ikääntymisen myötä ihmisen ohella kehitty myös hänen elinympäristönsä. Elämänkulun tapahtumien ja siirtymien ikänormit luovat elämänkululle rakenteen, joka auttaa ihmistä ja yhteiskuntaa eri elämänvaiheiden haasteista selviytymisessä. Toisaalta kehitystehtävät ovat kulttuurisidonnaisia ja eroavat jopa yhteiskuntaluokkien välillä. (Nurmi & Salmela-Aro 2000, 90.)

¹⁷ Piaget'n runsaasta tuotannosta esimerkkinä myös seuraava: Piaget, J (1967). *Biologie et connaissance : essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. 430 s. Paris: Gallimard.

¹⁸ Alkuperäisteoksista mm. Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. 482 s. Chicago: IL.

Havighurst oli ensimmäinen tutkija, joka kuvasi systemaattisesti ikäkausiin liittyviä kehitystehtäviä. Näiden Havighurst tulkitsi koostuvan erilaisista normatiivisista odotuksista, joita ihmiseen kohdistetaan tietyssä elämänvaiheessa (Nurmi & Salmela-Aro 2000, 89; Nurmi 1998, 258–259; Dunderfelt 2011, 85–86.) Havighurstin (1972, 43) mukaan ammatinvalintaan liittyvät kiinnostukset nousevat nuoruudessa etualalle. Nuoruuden kokemukset riippuvat yhteiskunnasta, jossa nuori elää. Varhaisaikuisuuden tärkeimpiä kehitystehtäviä ovat koulutuksen hankkiminen ja ammatin löytyminen (mt.). Havighurstin teorian mukaan kehitystehtävien onnistunut saavuttaminen johtaa henkilökohtaiseen tyytyväisyyteen ja mahdollistaa myöhemmän myönteisen kehityksen. Vastaavasti epäonnistuminen kehitystehtävän ratkaisussa vaarantaa myöhemmän kehityksen. (Nurmi & Salmela-Aro 2000, 89; Nurmi 1998, 258–259; Dunderfelt 2011, 85–86.)

Myös Ruoppila (1998, 162) määrittelee nuoruuden kehitystehtävähaasteiksi muun muassa koulutuksen loppuunsaattamisen. Sinisalonen (1996, 129) mukaan ammattiin kiinnittyminen kytkeytyy kiinteästi ihmisen yleisiin kehitysvaiheisiin ja niihin liittyviin kehitystehtäviin. Nuoruusiässä ammatteihin suuntautumista voidaan pitää koko kehitysvaiheen johtava toimintana (mt.). Nurmen (1998, 266) mukaan onnistuminen ikäsidonnaisten haasteiden kohtaamisesta luo pohjaa myönteiselle minäkuvalle ja epäonnistuminen voi johtaa kielteiseen minäkuvaan ja huonoon itsetuntoon. Ihmisten käsitys omasta itsestään luo pohjaa sille, miten hän myöhemmin suuntaa omaa elämäänsä (mt.). Edellisen perusteella oletan kymppiluokalla onnistumisen vaikuttavan nuoren minäkuvaan myönteisesti.

Pulkkinen ja Caspi (2002, 1-2) huomauttavat, että persoonallisuuden kasvumallit eivät ole homogeenisiä orientaationsa suhteen vaan pohjautuvat erilaisille traditioille ja käsitteellisille taustoille. He mainitsevat esimerkkinä humanistiset persoonallisuusteoriat, jotka ovat tunnetuimpia keskittymisestään positiivisen kehityksen mahdollisuuteen. Psykoanalyttisesti orientoituneet mallit keskittyvät puolestaan egon kasvuun eri ikävaiheissa. Tunnetuista jälkimmäiseen kategoriaan kuuluvista teoretisoinneista Eriksonin teoria pitää eheyttä suotuisan kehityksen lopputuloksena. (mt.). Nurmi ja Salmela-Aro (2000, 90) tulkitsevat Eriksonin teorian kuvaavan kehitystä peräkkäisinä kriiseinä, jotka tulisi ratkaista tietyssä iässä. He määrittelevät Eriksonin teorian Havighurstin teoriaa yleisemmäksi ja enemmän elämäkulun koko rakenteen merkitystä painottavaksi. Sugarman (2001, 95) toteaa Eriksonin olevan tunnetuin nuoruuteen sijoittamansa identiteettikriisin kautta. Jälkimmäinen toteamus on yksi perustelu sille, miksi tukeudun tutkimuksessani erityisesti Eriksonin teoriaan.

4.4. Nuoruus Eriksonin teorian valossa

Erik H. Eriksonin (1902–1994) psykososiaalisessa kehitysteoriassa ollaan kiinnostuneita erityisesti identiteetin elämänmittaisesta muodostumisesta ja kehityksestä. Tutkimuksessani kytken identiteetin aiemmin käsittelemääni minäkuvan käsitteeseen. Eriksonin luoma teoria oli aikoinaan ensimmäinen elämänkaariteoria ja on ehkä edelleenkin kattavin ihmisen kehitystä kuvaava näkemys. Kehitysteoria perustuu ihmisen minuuden rakentumiseen elämänkaaren aikana sekä ihmisen ja yhteiskunnallisten järjestelmien vuorovaikutukseen, joka kasvattaa ihmistä yhteiskunnallisen kokonaisuuden osaksi. (Dunderfelt 2011, 231–232) Tämän opinnäytetyön osalta olen kiinnostunut erityisesti Eriksonin teorian yhteiskunnallisesta puolesta. Erikson (1982, 249–250) on esittänyt elämänkaaren olevan jaettavissa kahdeksaan eri vaiheeseen, joissa biologiset ja sosiaaliset muutokset synnyttävän psykososiaalisia kriisejä¹⁹, jotka edellyttävät uudenlaisten sovittelujen ja synteisien tekemistä. Keskityn opinnäytetyössäni näistä vaiheista nuoruuteen eli identiteettiin muodostumiseen.

Eriksonin teorian mukaan 13–17-vuotias nuori kehittyy rajusti fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti. Psyykkisesti tämä vaihe on irtautumista vanhemmista ja siirtymistä kohti aikuisuutta. Nuori luo kiinteitä yhteyksiä toveriryhmään ja vastakkainen sukupuoli alkaa kiinnostaa. Nuoria askarruttaa, miltä he vaikuttavat toisten silmissä verrattuna siihen, mitä he ovat sekä toisaalta, miten he voivat kytkeä aiemmin muodostuneet roolinsa ja kykynsä ajan ideaaliin prototyyppiin. Oman identiteetin löytäminen mahdollistaa nuoren itseä koskevan aitouden tunteen (Erikson 1983, 128, Lehtovirta ym. 2007, 126.) Nurmi (1998, 262) päättelee edellisen näkyvän nuoren elämässä erilaisina kriiseinä useilla elämänalueilla, niiden ratkaisuna ja sitoutumisena joihinkin valintoihin. Nämä taas johtavat myöhempään aikuiselämän roolivalintoihin. Nuoren minäidentiteetin kehitys on Eriksonin teoriassa seurausta tästä tapahtumakulusta (mt.). Havighurst (1972, 44) rinnastaa Eriksonin psykologisen kriisin suoraan ammatinvalintaan ja ammattiin valmistautumiseen liittyvään kehitystehtävään.

Erikson (1982, 249–250) kuvaa nuoruudessa minäidentiteetin muodossa tapahtuvaa eheytymistä enemmän kuin ”lapsuuden samaistamisten summana”. Eheytyminen on karttunut kyky integroida edellä mainitut samaistamiset ja ”libidon vaihtelut”, syntymässä saaduista

¹⁹ Kriisin sijasta voitaisiin puhua elämänkaaren siirtymistä (Dunderfelt 2011, 51)

lahjoista kehittyneet kyvyt sekä sosiaalisten roolien tarjoamat mahdollisuudet. Minäidentiteetintunne on lisääntynyttä luottamusta siihen, että sisäistä samuutta ja jatkuvuutta vastaa samuus ja jatkuvuus ihmisen merkityksessä toisille. Tästä todistaa kouriintuntuvasti toivo urasta. Kehitysvaiheen vaara on roolidiffuusio eli roolien hajaantuminen. (mt.)

Eriksonin (1982, 249–250, 1983, 132) mukaan nuoria vaivaa pääasiassa kyvyttömyys samaistua johonkin ammatti-identiteettiin. Pysyäkseen koossa he ylisamaistavat itsensä väliaikaisesti ”sakkien ja massojen sankareihin” aina siinä määrin, että näyttävät kokonaan kadottavan identiteettinsä (mt.). Erikson (1983, 181) kuvaa haitallisimmin taantuneiden nuorien omaavan jonkinlaisen epäluottamuksen aikaa kohtaan; ”jokainen viivytyks on petosyritys, odotus on voimattomuuden kokemus, jokainen toivo on vaarallinen, jokainen suunnitelma on katastrofi ja jokainen mahdollinen palvelun tarjoaja mahdollinen petturi”.

Erikson (1982, 261, 291–293) luonnehtii, että vahvistavalla minän arvoja yhteiskunnat luovat ainoan edellytyksen, joka tekee inhimillisen kasvun mahdolliseksi. Nuoruusiässä muodostuu lopullisesti hallitseva myönteinen identiteetti, jolloin nähtävissä oleva tulevaisuus muuttuu tietoisien elämänsuunnittelun osaksi (mt.). Havighurst (1972, 44–45) toteaa työn olevan elämän akseli, minkä takia ammatinvalinta ja työelämään valmistautuminen voidaan nähdä varmoina ja turvallisina identiteetin muodostamisen keinoina. Eriksonin identiteetin diffuusio eli päämäärättömyys ja epävarmuus itsestään ovat Havighurstin (1972, 44) tulkinnan mukaan seurausta ammatinvalintaan liittyvistä ongelmista.

Eriksonin (1982, 261, 291–293) mukaan nuoruusminä tarvitsee ulkomaailman tukea ja aiempien vaiheiden aikana kehittyneet minäsuojautumiskeinot ja identiteetti-aiheet vahvistusta. Nuoret itse ovat kiinnostuneempia siitä, mitä he ovat suuremman ihmisryhmän silmissä verrattuna siihen, mitä he itse tuntevat olevansa. Lisäksi nuoria kiinnostaa, kuinka he voisivat yhdistää aiemmat unelmansa, luonteenomaiset erityispiirteensä, roolinsa ja taitonsa tämänhetkisiin ammatillisiin ja seksuaalisiin esikuviin (mt.). Erikson (1983, 182) nostaa esille yhteiskunnan tehtävän tarjota nuorille aistillisesti vakuuttava aikaperspektiivi, joka on yhteensopiva koherentin maailmankuvan kanssa.

Eriksonilaisittain kehitys voidaan siis ymmärtää jatkuvaksi vuorovaikutukseksi ihmisen ja sosiaalisen ympäristön välillä. Kehitys nähdään edeltävien kehitysvaiheiden kontekstissa eli jokainen vaihe rakentuu edellisten vaiheiden päälle. (Pulkkinen 1996, 17, Dunderfelt 2011,

233–234.) Erikson kuvaa identiteetin kehittymistä tapahtumasarjana, jossa yhteiskunnan haasteet ja vaatimukset pakottavat nuoren tiettyihin valintoihin ja päätöksiin jotka koskevat hänen tulevaa elämäänsä (Nurmi 1998, 262). Sugarman (2001, 91–92) tiivistää, että Eriksonin teoria kuvaa muuttuvaa yksilöllistä toimintaa muuttuvassa ympäristössä. Ihmisen kehittyessä yhteiskunta asettaa uusia haasteita, joihin ihmisten pitää sopeutua (mt.). Dunderfeltin (2011, 233–234) mukaan kehitys ei etene ilman kehityshaasteiden ja -tehtävien muodostamia konflikteja, mutta vasta ne synnyttävät uusia kykyjä ja valmiuksia. Kokonaisuus muodostuu osavaiheiden suotuisasta kehityksestä oikeaan aikaan (mt.).

4.5. Sosiaaliset representaatiot

Serge Moscovicin (2000) esittämä sosiaalisten representaatioiden teoria viittaa jaettuihin tapoihin ymmärtää jokin sosiaalisesti merkityksellinen kohde. Olen kiinnostunut opiskelijoiden jaetuista tavoista ymmärtää kymppiluokka ja sen merkitys. Moscovicin (2000, 22, 37) mukaan representaatioiden tarkoitus on tehdä jostakin tuntemattomasta asiasta tuttu. Toisin sanoen representaatiot muuntavat asiat, henkilöt ja tapahtumat tavanomaisiksi. Representaatiot antavat asioille tietyn muodon, sijoittavat ne kategorioihin ja asteittain vakiinnuttavat ne tietyytyypisiksi malleiksi, jotka ovat selvästi erotettavia ja tietyn ryhmän jakamia. Kaikki uudet elementit tarttuvat tähän malliin ja yhdistyvät siihen. (mt.) Tämän teorian valossa kiinnostavia näkökulmia ovat tutkimieni opiskelijoiden representaatioiden kategoriat eli millaisia opiskelun reunaehtoja tietyssä yhteydessä representoidaan ja miten tämä tapahtuu.

Moscovicin (2000, 31) mukaan sosiaaliset representaatiot tulisi nähdä tietyinä tapana ymmärtää ja kommunikoida siitä, mitä jo tiedetään. Sosiaaliset representaatiot pitää nähdä ”ympäristönä” suhteessa ihmiseen tai ryhmään. Ne ovat tietyissä suhteissa ominaisia yhteisöllemme. (mt.) Oyserman ja Markus (1998, 119) määrittelevät, että elämän siirtymät kytkeytyvät usein kontekstin vaihdokseen. He tulkitsevat tämän tuovan muutoksia persoonan sosiaalisten representaatioiden repertuaariin, jota käytetään rakentamaan, määrittämään ja vahvistamaan itseä. Elämänmuutokset alleviivaavat ja joskus tuovat eriäviä itserepresentaatioita. (mt.) Ymmärrän kymppiluokan elämän siirtymänä ja representaatioiden muutokset lisävuoden aikana ovat yksi kiinnostuksen kohteeni.

Moscovici (2000, 23–24) pitää representaatioita luonteeltaan ohjailevina. Representaatiot ovat perinnettä, joka määrää, mitä meidän pitäisi ajatella. Yhteisesti jaettujen representaatioiden tullessa ja vaikuttaessa mieleen niitä ei ajatella vaan ennemminkin ”uudelleen ajatellaan, uudelleen viitataan ja uudelleen esitetään” (mt.). Harré (1998, 132, 134) tulkitsee sosiaalisten representaatioiden määrittelevän todellisuutta ja että myös menneet kokemukset vaikuttavat nykyisiin niiden kautta. Hän lisää, että sosiaaliset representaatiot voivat olla yksilöllisiä tai kollektiivisia, läsnä olevia tai transsendentejä, konkreettisia tai abstrakteja. Edellisen pohjalta oletan peruskoulussa saatujen kokemusten vaikuttavat kymppiluokkalaisten representaatioihin.

Representaatiot tekevät tuntemattomasta tuttua kahden mekanismin eli ankkuroinnin ja objektivoinnin kautta. Olen tutkimuksessani kiinnostunut merkitysten kategorioista ja hierarkioista, joten nämä mekanismit toimivat käsitteellisinä työkaluinani tuloksia tulkitessani. Ankkurointi viittaa vieraiden ajatusten vierauden supistamiseen liittämällä ne tuttuun kontekstiin, kategoriaan tai kuvaan. Toisin sanoen kohde luokitellaan ja nimetään siten, että se voidaan sijoittaa ennestään tuttuihin kategorioihin. (Moscovici 2000, 42–43, 47). Oletan myös kymppiluokan uusien elementtien ankkuroituvan edellisen mukaan tuttuihin kategorioihin.

Representaatiot ovat siis kiintöityihin kategorioihin ja nimiin luokittelua ja esittämistä, joissa jokaisella objektilla tai asialla on positiivinen tai negatiivinen arvo ja oletettu paikkansa selvästi asteikollisessa hierarkiassa. Ankkurointi on prosessi, joka vetää vieraat ja häiritsevät asiat tiettyihin kategorijärjestelmiin ja vertaa sitä kategorian paradigmaan, jonka ajatellaan olevan sopiva. (Moscovici 2000, 42–43, 47.) Ankkuroinnissa uutta asiaa verrataan prototyyppiseen tapaukseen eli jo tuntemaamme asiaan. Uudet asiat ovat ankkuroituneet, kun niiden ristiriitaiset elementit eivät häiritse tai aiheuta hämmästyä. (Snellman 1989, 16; Harré 1998, 136.)

Objektivointi on ankkurointia aktiivisempi prosessi. Siinä tehdään tuntemattomasta tuttu muuttamalla se ensin omaan tiettyyn alueeseensa, jossa sitä verrataan ja tulkitaan. Toiseksi se muodostetaan uudelleen muiden asioiden joukkoon, joita voi nähdä, koskettaa ja kontrolloida. Objektivointi kyllästää tunnetun idean todellisuuteen muuttaen sen todellisuuden perusolemukseksi (Moscovici 2000, 42, 49). Objektivoinnissa asiaan liitetään mielikuva sen liitoksista prototyyppiin eli outo asia liitetään tuttuun mielikuvaan. Tämä prosessi määrittää,

kuinka ihminen näkee maailman. Objektivoinnissa sosiaalinen representaatio nähdään järjestäytyneenä sääntöjen kokonaisuutena, jonka kautta monimutkaiset toiminnat, sekä materiaaliset että symboliset, tuotetaan järjestäytyneeksi kokonaisuudeksi. (Harré 1998, 132, 135.) Representaatioiden sisältämät ajatukset ovat objektivoituneet kun kohdetta ei enää eroteta käsitteestä (Snellman 1989, 16).

Tutkimukseni kannalta voisin todeta sosiaalisten representaatioiden teorian tuovan tulosten käsittelyyni toisentyypisiä työvälaineitä kuin aiemmin esittelemäni elämäntulon ja kehitystehtävien näkökulmat. Tutkimuksessani olen kiinnostunut opiskelijoiden yhteisesti jakamista representaatioista ja niiden muutoksista. Toisaalta Moscovici (1998, 246) huomauttaa, että jokaisessa yhteisössä on ainakin kaksi äärimmäistä representoinnin ja kommunikoinnin muotoa. Myös tämä on kiinnostava näkökulma tutkimukseni kannalta. Olettavasti tutkimusaineistoni tarjoaa näköaloja kymppiluokkalaisten yhteisesti jakamiin representaatioihin, mutta toisaalta vähintään yhtä kiinnostavia ovat mahdolliset ristiriitaiset representaatiot, joita aineistostani voi nousta.

4.6. Pohdintaa teoreettisesta viitekehystä

Käsitän tutkimukseni luonteeltaan dialogiseksi, jossa tutkimusaineistoa tulkitaan toisistaan eroavilla teorioilla. Käyttämäni sosiaalisten representaatioiden teoria nousee konstruktivistisesta tutkimustraditiosta ja Eriksonin teorian pohjalla on psykoanalyysi (Dunderfelt 2011, Snellman 1989). Tiedostan jälkimmäiseen kohdistetun kritiikin (esim. Sugarman 2001, 99–100; McKinney & Vogel 1987, 17), mutta ymmärrän sen silti käyttökelpoiseksi teoreettiseksi viitekehyyksi tutkimusongelmani kannalta. Nämä kaksi eri suuntausta yhdistettynä elämäntulon tarjoamiin perspektiiveihin auttavat kiinnittämään huomiota erilaisiin näkökulmiin ja tarjoavat siten mielenkiintoisen kokonaisuuden tutkimusaineistoa lähestyessäni.

Sugarman (2001, 99) tulkitsee Eriksonin keskittyvän tietoiseen minuuteen, näkevän persoonallisuuden kehittyvän läpi elämän ja syventyvän biologian sijasta persoonallisuuden kehityksen sosiaalisiin, kulttuurisiin ja historiallisiin määrittäjiin. Nurmen (1998, 262) mukaan Eriksonin nuoruuden identiteetin kehittymistä voidaan kuvata tapahtumasarjana, jossa yhteiskunnan haasteet ja vaatimukset pakottavat nuoret tiettyihin tulevaan elämäänsä

koskeviin valintoihin ja päätöksiin. Sijoitan kymppiluokalle päätyminen ja sitä kautta tapahtuvan tulevaisuuden pohtimisen vastaavaan kontekstiin. Edellä kuvattu tapahtumasarja näkyy nuoren elämässä erilaisina kriiseinä, niiden ratkaisuina ja sitoutumisena tiettyihin valintoihin (mt.). Tutkimuksessani yksinkertaistan nuoruuden kriisin liittyvän siirtymävaiheeseen kohti toisen asteen koulutuspaikkaa. Nuoren minäidentiteetin kehitys on seurausta tästä tapahtumakulusta (mt.). Opinnäytetyössäni olen kiinnostunut koulutuksellisesta minäkuvasta ja sen muutoksesta lisävuoden aikana. Kehitystehtävät toimivat taustaoletuksinani liittyen kuvailemiini kymppiluokkalaisten oppilasryhmiin.

Eriksonin tarjoama teoria sisältää yleisiä lainalaisuuksia tai ajatuksia siitä, miten nuoruusiän kehitys tapahtuu. Ymmärrykseni mukaan pitäytyminen yleisen kehityksen tarkastelussa ei ole kaikista hedelmällisin näkökulma tutkimusongelmiini nähden. Tämän takia haluan antaa tutkimuksessani äänen kymppiluokkalaisille itselleen, minkä takia paitsi liitän tuloksiin runsaasti suoria lainauksia, myös lähestyn kohdettani sosiaalitieteellisen teoreettisen näkökulman kautta. Käsitän kymppiluokan tutkimuksessani sosiaalisena ilmiönä ja tutkimuksen teemana on kymppiluokan merkitys opiskelijoiden elämässä. Analyysissäni katson tähän tarkoitukseen sopivammaksi Moscovicin (2000) sosiaalisten representaatioiden teorian. Suhtaudun teoriaan tämän tutkimuksen osalta eräänlaisena tulosten tulkinnan käyttöteorian. Representaatioissa on kysymys luovista prosesseista ja alati muuntuvista tulkinnoista tai uusien ilmiöiden ja jo tuttujen ilmiöiden muutoksista (Snellman 1989, 15; Flick 1998, 6-7). Kymppiluokkalaisten representaatioiden voisi olettaa muuttuvan lisävuoden aikana. Eskola ja Suoranta (1999, 72) summaavat, että usean teorian käyttöön voi suhtautua kriitikkillä, mutta lopuksi kysymys on siitä, onko pääpaino mielenkiintoisilla tuloksilla vai metodisten ratkaisujen puhdasoppisuudella. He painottavat, että on tärkeintä tietää, mitä tekee, ja perustella tekemänsä ratkaisut. Katson käyttämäni taustateorioiden eroista huolimatta että molemmilla on antinsa tulosten tulkinnan kannalta.

5. Tutkimusaineisto ja analyysimenetelmät

5.1. Tutkimuslupa

Keravan kaupungin koulutusjohtaja Tiina Larsson myönsi tutkimukselle tutkimusluvun 17.10.2011. Luvan ehtoina oli rehtorin, opettajien, huoltajien ja opiskelijoiden suostumus tutkimukseen. Keravan oppimiskeskuksen johtaja Mia Talikka antoi suostumuksensa tutkimukselle 3.11.2011 ja samana päivänä kopio tutkimusluvasta vietiin aikuislukion opettajien työhuoneen ilmoitustaululle tiedoksi opettajille. 3.11.2011 lähetettiin kymppiluokkalaisten huoltajille tutkimuksesta tiedottavat wilma²⁰- ja sähköpostiviestit, joissa toivottiin heidän ottavan yhteyttä, mikäli nuori ei saisi osallistua tutkimukseen. 7.11.2011 lähetettiin vielä tekstiviestitiedote niille huoltajille, jotka eivät olleet vielä lukeneet wilma-viestiään. Kukaan huoltajista ei kieltänyt nuorta osallistumasta tutkimukseen ja myös kymppiluokkalaisten itse olivat halukkaita osallistumaan. Tutkimukseen vastattiin nimettömänä. Muutoksen seuraamiseksi osallistujat oli kuitenkin numeroitu. Numerot eivät ilmene tutkimuksessa ja tunnistettavuus on estetty poistamalla mahdolliset nimeen tai paikkaan viittaavat tiedot.

5.2. Tutkimusaineisto

Aineisto on kaksiosainen²¹. Laadullinen osuus sisältää Keravan aikuislukion kymppiluokkalaisten (N=37) laatimat ainekirjoitustehtävät, joissa he tarkastelevat opiskeluaan ja sen reunaehtoja eläytymismenetelmän avulla. Eläytymismenetelmässä osallistujat kirjoittavat aineen jatkaen lyhyttä kehyskertomusta. Valitsin menetelmäksi eläytymismenetelmän, sillä otaksuin osallistujien kirjoittavan rohkeammin, kun tehtävänannossa pyydetään kertomaan toisesta henkilöstä eikä omasta itsestä. Aine laadittiin siis kuvitteellisesta henkilöstä, mutta oletin osallistujien omien opiskelukokemusten korostuvan vastauksissa. (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 111–117; fsd.uta.fi.) Aine laadittiin ensimmäisen kerran syyslukukaudella 2011 ja toisen kerran keväällä 2012 yhteishaun jälkeen. Osallistujat jatkoivat aineissaan sekä positiivista että negatiivista kehyskertomusta.

²⁰ Wilma on oppilaitoksen hallinto-ohjelman www-liittymä, jonka kautta muun muassa viestitään huoltajien kanssa.

²¹ Aineisto on niin sanottu luonnollinen aineisto, joka käsittää kaikkien tutkimi oppilaitoksen kymppiluokkalaisten vastaukset.

Molemmat kehyskertomukset alkoivat lyhyellä tarinalla: ”Matti/Maija on päätenyt kymppiluokalle. Matin/Maijan odotukset kymppiluokalla opiskelua kohtaan ovat positiivisia, koska..” ja ”Matti/Maija on päätenyt kymppiluokalle. Matin/Maijan odotukset kymppiluokalla opiskelua kohtaan ovat negatiivisia, koska..” Matti esiintyi poikien kehyskertomuksessa ja Maija tyttöjen (ks. liite 1, s. 85–86). Numeroin ainekirjoitukset. Toisessa, lukuvuoden lopun ainekirjoitustehtävässä kehyskertomukset ovat seuraavat: ”Matin/Maijan vuosi kymppiluokalla on päätenymässä. Matti/Maija on vuoteensa tyytyväinen, koska..” ja ”Matin/Maijan vuosi kymppiluokalla on päätenymässä. Matti/Maija ei ole vuoteensa tyytyväinen, koska..” (ks. liite 2, s. 87–88). Numeroin toisen aineen ensimmäistä vastaavaksi, mikä antoi mahdollisuuden tarkastella lukuvuoden aikana tapahtuneita muutoksia osallistujakohtaisesti.

Aineen palautettuaan osallistajat täyttivät ainekirjoituksen kanssa yhtenevästi numeroidun puolistukturoidun lomakekyselyn, jolla keräsin vastauksia tilastollista osuutta ja aineiston graafista tarkastelua varten (Metsämuuronen 2000, 38). Kyselyssä osallistajat arvottivat opiskeluaan suhteessa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin sekä muihin lähinnä kokemuksestani nouseviin kysymyksiin asteikolla 0-5. Kysymyksistä 1-13 pääosa oli johdettu suoraan opetussuunnitelman tavoitteista ja toimintaohjeista. Luonnehdin kyselylomaketta puolistukturoiduksi, koska se sisälsi myös avoimia kysymyksiä. (ks. liitteet 1 ja 2, s. 84–87).

Toteutin kyselyn ja ainekirjoituksen kahteen otteeseen opinto-ohjaustuntien yhteydessä. Ensimmäisen kerran tämä tehtiin 9.11.11 (ryhmä 1) ja 10.11.11 (ryhmä 2). Kolme poissaolijaa ryhmästä 1 täytti kyselylomakkeen ja laati aineen 17.11.11. Ryhmässä 2 oli kyseisenä ajankohtana edelleen kolme poissaolijaa, jotka täyttivät lomakkeen ja laativat aineen viikolla 47. Toinen ajankohta oli keväällä yhteishaun tekemisen jälkeen. Ensimmäisen kerran toteutin kyselyn ja ainekirjoituksen 20.3.12 (ryhmät 1 ja 2) ja 22.3.12 (poissaolijat 20.3.). Kolme osallistujaa täytti kyselylomakkeen ja laati aineen myöhempien opinto-ohjaustuntien aikana. Toinen ajankohta valikoitui käytännön syistä²² mutta myös siksi, että tulevaisuuden kannalta tärkeä etappi eli pyrkiminen toisen asteen koulutuspaikkoihin oli takana. Maaliskuussa monet arvosanat olivat jo selvillä ja ensimmäinen työelämään

²² Keskustelu opinto-ohjaajan kanssa ryhmien ohjelmasta.

tutustumisjakso takana, mutta kiinnittyminen opiskeluun oli edelleen aktiivista. Aineistojen keräämisväliksi jäi noin viisi kuukautta.

5.3. Aineiston analyysimenetelmät

5.3.1. Tilastolliset menetelmät

Tilastollisessa osuudessa analysoin aineistoa SPSS 17.0 -ohjelmiston avulla. Ensimmäinen alustava vaiheeni ennen varsinaista tulosten tulkintaa oli yhdistää raakahavainnot hallittavammaksi kokonaisuudeksi käyttämällä soveltuvia tilastollisia menetelmiä (Alasuutari 1999, 52). Tähän tarkoitukseen sopivaksi työkaluksi katsoin SPSS-ohjelmistoon sisältyvän hierarkkisen ryhmittelyanalyysin (cluster analysis)²³. (Metsämuuronen 2000, 40, 55, 60; Nummenmaa 2004, 255, 363–366.)

Ryhmittelyanalyysissa tavoitteena on löytää muuttujia, jotka ovat huomattavasti toistensa kaltaisia. Halusin toisin sanoen löytää aineistostani yhdenmukaisuutta, minkä avulla muuttajien paljous voitaisiin supistaa muutamaaan ryhmään alakäsitteiksi, jotka kuuluvat tiettyjen yläkäsitteiden alle. Nämä ryhmät toimisivat otsikoinnin apuna yksittäisiin muuttujiin palatessani. Hierarkkisessa ryhmittelyssä edetään vaiheittain pyrkimällä etsimään jokaiselle havainnolle havaintojoukko, joka muistuttaa sitä eniten. Menettelyä toistamalla ryhmien määrä pienenee koko ajan. Mikäli ryhmiä ei yhdistetä monella peräkkäisellä kierroksella, ne todennäköisesti poikkeavat toisistaan selvästi. Tällöin voidaan olettaa, että ne kannattaa pitää erillään lopullisessa ratkaisussa. Tutkijan tehtävä on arvioida, missä vaiheessa ryhmiä on kohtuullisen pieni määrä. Jos nämä ryhmät eivät yhdisty toisiinsa seuraavienkaan kierrosten aikana, on ratkaisu todennäköisesti kelvollinen. (Nummenmaa 2004, 363–366.) Tässä tutkimuksessa päädyin ryhmien määrässä viiteen, joista neljä oli muodostettu ryhmittelyanalyysin avulla. Kuvaan ryhmittelyanalyysini edistymistä tarkemmin kappaleessa 9 (s. 38).

Toinen alustava työvaiheeni oli kyselyvastausten jäsentäminen kahden eri summamuuttujan avulla. Näistä ensimmäinen oli ryhmäkohtainen summamuuttuja, jonka muodostin laskemalla yhteen koko ryhmän kysymyskohtaiset vastauksen arvot. Oletin summamuuttujan kuvailevan

²³ Kokonaisuuden yhdistämiseksi pohdin myös muita vaihtoehtoja kuin tässä esiteltyä ryhmittelyanalyysiä (ks. kappale 5.4., s. 26–28)

koko ryhmän mielipidettä kyselomakkeen väittämää kohtaan. Korkean summamuuttujan arvon tulkitsin kertovan ryhmätasolla myönteisestä suhtautumisesta, matalan kielteisestä. Eriävät mielipiteet huomioin muun muassa moodia eli yleisintä vastausta ja summamuuttujan arvoa vertailemalla²⁴. Tarkastelen ryhmäkohtaisia summamuuttujia ryhmittelyanalyysin mukaisten otsikointien alla (9.1.–9.5., s. 40–57). Toisen käyttämäni summamuuttujan muodostin laskemalla osallistujakohtaiset vastausten arvot yhteen. Käytin tätä summamuuttujaa rakentaessani kysymyksiä 1-13, joista pääosan olin johtanut suoraan valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteista ja toimintaohjeista. Tulkitsin osallistujakohtaisen summamuuttujan kuvaavan osallistujan myönteistä suhtautumista opiskeluun, jonka liitän suoraan koulutukselliseen minäkuvaan. Tarkastelin tämän summamuuttujan reliabiliteettia alfa-kertoimen avulla (Valli 2001, 109). Syksyllä ja keväällä saatujen summamuuttujien erotuksilla tutkin muutosta, joka opiskelijoiden suhtautumisessa tapahtuu lukuvuoden aikana.

Muut tilastolliset testit, joita käytän kyselylomakeaineiston tulkinnan apuna, valitsin aineiston koon ja mitta-asteikon mukaan. Muuttujien yhteyttä ja niiden liittymistä toisiinsa tarkastelin järjestysasteikollisille muuttujille sopivan epäparametrisen Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla (Nummenmaa 2004, 265, 271). Taustamuuttujien vaikutusta järjestysasteikollisiin selitettäviin muuttujiin tarkastelin soveltuvien epäparametristen testien, Mann-Whitneyn U-testin ja Kruskal-Wallis testin avulla. U-testi vertaa tutkittavan muuttujan luokkien mediaaneja toisiinsa. Mitä pienempi U-testin havaittu merkitsevyytaso on, sitä todennäköisemmin jakaumat ovat erilaiset. Pieni merkitsevyytaso kertoo toisin sanoen taustamuuttujieni (kuten myönteisen suhtautumisen mukaan jaottelemieni oppilasryhmien) mahdollisesta vaikutuksesta selitettävien muuttujien vastauksiin. Kruskal-Wallis testin toimii samalla periaatteella, mutta vertailtavia jakaumia voi olla useampia. Välimatka-asteikollisten muuttujien testaamisessa käytin t-testiä, joka vertaa jakaumien keskiarvoja toisiinsa. (Nummenmaa 2004, 172, 250, 255.) Järjestysasteikollisten muuttujien muutoksen testaamiseen syksyn ja kevään aineistojen välillä käytin epäparametrista toistettujen mittauksen testaukseen sopivaa Wilcoxonin testiä. Testin nollahypoteesi on, että kaksi järjestyslukupujakaumaa ovat identtiset. Vaihtoehtoinen hypoteesi on, että ne poikkeavat toisistaan. Välimatka-asteikollisten muuttujien muutoksen testaamisessa käytin toistettujen mittauksen t-testiä. (Nummenmaa 2004, 169–172, 253.)

²⁴ Käyttämäni tilastolliset testit perustuvat pääasiassa mediaanien vertailuun, minkä takia moodi on kiinnostava keskiluku summamuuttujia tarkasteltaessa.

Hyödynsin testien tuloksia avoimien vastausten ja eläytymismenetelmän vastausten tulkinnan pohjana soveltuvin osin.

5.3.2. Eläytymismenetelmäaineiston typologisointi ja teemoittelu

Typologisoinnissa aineisto jaetaan tietyn erottelukriteerin perusteella. Laadullisessa aineistossa erottelun kriteeri nousee itse tekstimateriaalista. (Alasuutari 1999, 94). Tutkimuksessani käytin typologisoinnin lähtökohtana kuitenkin haastattelulomakkeen vastausten perusteella muodostamani myönteisen suhtautumisen mukaan jaoteltuja oppilasryhmiä. Toisin sanoen pelkistin eläytymismenetelmäaineiston hallittavammaksi kokonaisuudeksi oppilaskohtaisesta summamuuttujasta muodostettujen myönteisen suhtautumisen oppilasryhmien avulla (vrt. Alasuutari 1999, 40). Tutkin summamuuttujan histogrammia löytääkseni johtolankoja ryhmien muodostamiseen. Yksinkertaisuuden vuoksi päädyin kolmeen yhtä suureen luokkaan. Histogrammin muodon perusteella päätelin, etten tehnyt näin menetellen aineistolleni kovinkaan suurta väkivaltaa. Myös Alasuutari (1999, 120) toteaa, että tyypittelyssä kyse on aina tutkijan luomasta typologiasta. Luokittelukriteerit voivat olla ja niiden tuleekin olla niin yksinkertaisia, että kuka tahansa kriteerejä käyttävä päätyisi samaan lopputulokseen (mt.).

Seuraavaksi palasin eläytymismenetelmäaineistoon oppilasryhmäkohtaisesti, jolloin jäsenin aineistoa ensin teemoittelemalla eli laskemalla erikseen positiivisen ja negatiivisen kehyskertomuksen osalta niissä esiintyvät aiheet (Eskola ja Suoranta 1999, 176, 182; Eskola ja Vastamäki 2001, 41). Teemoittamisessa on siis kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat. Teemojen avulla etsitään tekstin merkityksenantojen ydin. (Moilanen ja Räinen 2001, 53). Teemoittelun jälkeen siirryin oppilasryhmien positiivisten ja negatiivisten tyypikertomusten muodostamiseen. Kertomukset ovat eräänlaisia yhteenvetoja, jotka havainnollistavat, mikä ero on onnistuneella ja epäonnistuneella lisävuodella kymppiluokalla. (Eskola 1997, 93–94.) Valitsin Matin esiintymään tyypikertomuksissa, sillä osallistujista suurin osa oli poikia. Sukupuoli ei käsitykseni mukaan vaikuttanut vastauksiin, joten Matin sijasta olisin yhtä hyvin voinut valita Maijan.

Alasuutarin (1999, 38, 40) mukaan typologian eri tyypit mielletään tavallisesti toisistaan eroaviksi elämäntapatyypeiksi, jotka tekevät ymmärrettäväksi miksi ihmiset toimivat tutkittavana olevan asian suhteen eri tavoilla. Ymmärrän muodostamani oppilasryhmät

vastaavalla tavalla. Toisaalta laadullisessa aineistossa johtolangoiksi eivät kelpaa tilastolliset todennäköisyydet ja typologian tulisi olla vasta analyysin ja tulkinnan lähtökohta. (mt.) Tässä mielessä tutkimukseni peruslähestymistapa on kvantitatiivinen. Myönteisen suhtautumisen mukaan jaotellut oppilasryhmät toimivat tärkeimpänä selittävänä muuttujana kyselylomakkeen vastauksia tulkitessani ja niiden taustalla oleva teemoittelu ja tyyppikertomukset tilastollisten yhteyksien ymmärtämistä lisäävänä tekijänä.

Alasuutarin (1999, 32, 52) mukaan lomaketutkimuksen aineisto esiintyy selittämisen vaiheessa vain empiirisinä yleistyksinä, keskiarvoina ja tilastollisina tunnuslukuina. Myös tässä tutkimuksessa lomakkeen numeerinen aineisto on esitetty vastaavina yleistyksinä. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään pelkistämällä tuotettujen havaintojen ohella merkitystulkintojen tekemisen johtolankoina myös yksittäisiä viittauksia aineistoon. (mt.) Tutkimuksessani käytin numeerisen tarkastelun ohella yksittäisiä viittauksia eläytymismenetelmäaineistoon ja kyselyaineiston avoimiin kysymyksiin. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista analyysiä voidaan myös tämän tutkimuksen osalta pitää eräänlaisena jatkumona, ei vastakohtina tai toisensa pois sulkevinä analyysimalleina (mt.). Vaikka valitsin kvantitatiivisen otteen opinnäytteen peruslähestymistavaksi analyysia kuitenkin ryyditettiin ja lihavoitettiin laadullisilla havainnoilla (vrt. Metsämuuronen 2008, 27, 60; Jahnukainen 1997, 5, 7).

5.4. Pohdintaa menetelmiin liittyen

Ymmärrän tutkimuksen sosiaalista todellisuutta rakentavaksi tekijäksi. Mahdollisten eettisten ongelmien välttämiseksi kymppiluokkaiset kirjoittivat eläytymismenetelmässä yleisemmästä menettelytavasta poiketen sekä negatiivisesta että positiivisesta kehyskertomuksesta. Myös Eskola ja Suoranta (1999, 117) huomauttavat, että eläytymismenetelmään vastaaminen vaikuttaa kirjoittajaan joissain tapauksissa hyvin näkyvästi. Yritin lisätä tutkimuksen autenttisuutta antamalla kirjoitustehtävän ennen lomakkeen täyttämistä (Eskola 1997, 21). Toinen järjestys olisi voinut vaikuttaa eläytymismenetelmällä kerättyyn aineistoon. Samalla logiikalla voisi tosin olettaa, että kevään ainekirjoituksen tuloksiin vaikuttaa syksyllä täytetty kyselylomake ja laadittu aine. Myös stukturoitu lomake voi vaikuttaa kymppiluokkalaisten representaatioihin kyselylomakkeen avoimissa osioissa. Toisaalta osallistujien uudet tulkinnat aiempiin vastauksiin nähden tuottavat mielenkiintoisia näkökulmia verrattuna aiempaan

aineistoon ja antavat ryhtiä analyysille. Kokemukseni kymppiluokan opettajana ja opinto-ohjaajana helpottaa osaltaan laadullisen aineiston ymmärtämistäni, opetin kymppiluokkalaista vielä syksyllä ensimmäisen aineiston keräämisen aikoihin.

Jätin tietoisesti kysymättä osallistujien sosioekonomisesta taustasta ja perheestä, vaikka kotitaustalla voi olla huomattava vaikutus koulutusvalintoihin ja koulumenestykseen (esim. Huhtala & Lilja 2008, 34–37). Päädyin tähän ratkaisuun, koska olen tässä tutkimuksessa kiinnostunut vain kymppiluokkalaisten omista ajatuksista kymppiluokan merkityksestä lisävuoden alkuvaiheilla ja sen lopussa. Toisaalta sosioekonomisten taustamuuttujien tiedustelu on myös koulukulttuurin kannalta ongelmallista eikä sitä suositella esimerkiksi oppilaaksiottolomakkeita täytettäessä. Keskittyminen kymppiluokkalaisten ajatuksiin liittyy osasyynä myös siihen, miksi jätin ryhmittelyanalyysiin hyvin erityyppisiä kysymyksiä. Oman näkemykseni valossa opiskelun merkityksen kokemista ei voi yksinkertaistaa vain muutamaan seikkaan. Halusinkin hahmotella opiskelun kentästä mahdollisimman monen teeman potentiaalisia yhteyksiä aina konkreettisesta TET -jaksosta opiskeluympäristöön ja minäkuvaan liittyviin kysymyksiin.

Monimuotoisen kyselylomakkeen vastausten ryhmittelyssä otsikoiden alle oli monta työvaihetta. Ryhmittelin aluksi vastauslomakkeen teemoja otsikoiden alle intuitioni mukaan. Tämä menetelmä lisäsi näkemystäni aineiston luonteesta, mutta varmuus uskomistani yhteyksistä puuttui. Seuraavaksi tukeuduin numeeriseen lähestymistapaan ja jatkoin luokittelua muuttujakohtaisten summamuuttujien arvojen perusteella. Lähtökohta vaikutti toimivalta, mutta halusin vielä testata aineistoani kolmannella tavalla. Tukeuduin ryhmittelyanalyysiin, joka antoi hyvin samantyyppisiä ryhmiä kuin summamuuttujittain toteutettu ryhmittely. Pidin tätä todisteena ryhmittelyn toimivuudesta. Aineistoni ei yltänyt suositeltuun 50 havainnon otokseen²⁵ (Nummenmaa 2004, 367), mutta pidin sitä silti käyttökelpoisena ajatteluni tukipylväänä. Osittain tähän liittyen Nummenmaa (2004, 364, 367) kuvaa ryhmittelyanalyysiin liittyvää teoriaa jäsentymättömänä ja enemmänkin intuitiivisena ja heuristisena.

Lähenen tutkimusotteessani Eskolan ja Suorannan (1999, 70) määrittelemää menetelmätriangulaatiota, jossa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankinta- ja

²⁵ Kymppiluokkalaisten lukumäärä syksyllä 2011 oli 37.

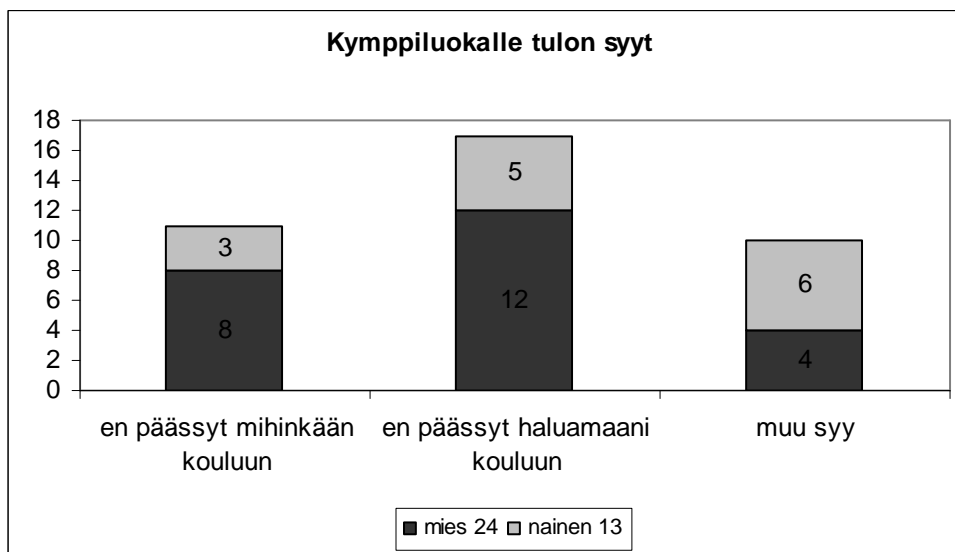
tutkimusmenetelmillä. Sugarman (2001, 37) toteaa, että triangulaatio antaa tutkimukselle suuremman varmuuden tuloksistaan ja se voidaan nähdä tapana tarkkailla tutkimuksen validisuutta ja uskottavuutta. Toisaalta käyttämäni erilaisten lähestymistapojen yhdistäminen on välttämätön merkityksiä koskevaan tutkimuskysymykseen vastatakseni. Alasuutari (1999, 83) toteaa, että strukturoitu kysely- tai haastatteluaineiston analyysi ei voi antaa vastausta siihen, millaisia merkityksiä osallistujat tutkittavalle ilmiölle antavat. Merkitysrakenteiden tutkimisessa tulee aineistona olla tekstiä, jossa osallistujat puhuvat omin sanoin (mt.).

Tutkimukseni on siis tapaustutkimus, mutta toisaalta tutkimani kymppiluokkalaiset voidaan ymmärtää otokseksi kaikista lisäopetukseen osallistuvista. Tutkimuksen ymmärtäminen puhtaana tapaustutkimuksena nostaa esille yleistettävyyden ongelman. Tämän takia varovaisuus ja järkevä pohdinta ovat ohjenuoranani kaikissa tekemissäni tulkinnoissa ja yleistyksissä. En oleta tilastollisen tai laadullisen aineistoni edes yhdistettynä kertovan tosiasioita, vaan enemmänkin vastausten tendenssejä, joista osalla on yhteytensä lisäopetuksen reunaehtoihin – myös muilla kymppiluokilla kuin vain tutkimallani. Myös Aarnoksen (2001, 155) mukaan yhden hyvin valitun tapauksenkin avulla saadaan huolellisen ja hyvän tutkimusprosessin avulla teoreettisesti ja pedagogisesti arvokasta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessani käytettävät tilastolliset testausmenetelmät yleistettävyyden ongelmasta huolimatta sisällön puolesta tärkeitä ja mielenkiintoisia, kertovathan ne taustamuuttujien vaikutuksesta tutkimiini ilmiöihin. Tilastomatemaattisesta näkökulmasta testit voidaan ymmärtää vähemmän tarkoituksenmukaisina. Toisaalta Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 159–160) toteavat, ettei tapaustutkimuksen teko rajoita menetelmävalintoja. Käytössä ovat yhtä hyvin kvantitatiiviset kuin kvalitatiivisetkin menetelmät. Tilastolliset menetelmät mahdollistavat monia selityksiä tutkittavalle ilmiölle ja niissäkin tutkijan oma panos on huomattava. Määrällinen aineisto sen paremmin kuin laadullinenkaan ei muutu yleistykseksi ilman tulkintaa, joka on aina tutkijan inhimillisen toimintaprosessin tulosta. (mt.) Yritänkin lähestyä aineistoani kokeilevalla otteella kohdistuen mielenkiintoni menetelmäkirjallisuuden kuvaaman oikeaoppisuuden sijasta potentiaalisesti mielenkiintoisiin tuloksiin.

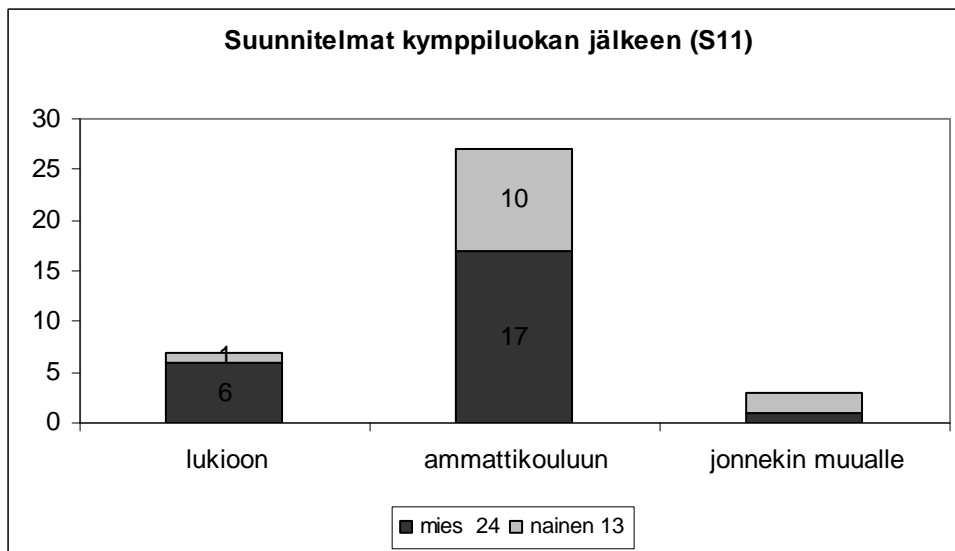
6. Tutkimusaineiston kuvaus

6.1. Osallistujien taustatiedot

Osallistujien lukumäärä syksyllä 2011 oli 37 eli kaikki Keravan aikuislukion kymppiluokkalaiset. Kymppiluokalle tulon syyt liittyivät yleensä siihen, että nuori ei ollut päässyt joko mihinkään kouluun (n=11) tai haluamaansa kouluun (n=17). Muiksi syiksi tytöt mainitsivat, että ”en pitänyt koulustani”, ”en tiedä mihin kouluun haen”, ”haluan korottaa numeroita”, ”vaihdoin, koska halusin parantaa arvosanojani ja miettiä vielä” ja ”lopetin kauppiksen, sillä opiskelu ei siellä kiinnostanut, tulin siis vielä nostamaan numeroita”. Pojilla muita syitä oli ”olin tyhmä”, ”suomen kieli”, ”en tiennyt minne haluan” ja ”en päässyt linjalle minne hain” (ks. kuva 1). Syksyllä 2011 suurin osa osallistujista suunnitteli ammatillisiin opintoihin jatkamista (n=27). Lukioon menemistä kaavaili seitsemän osallistujaa ja kahdella oli muita suunnitelmia; kaksoistutkinto, jossa yhdistetään ammatti- ja lukio-opintoja.



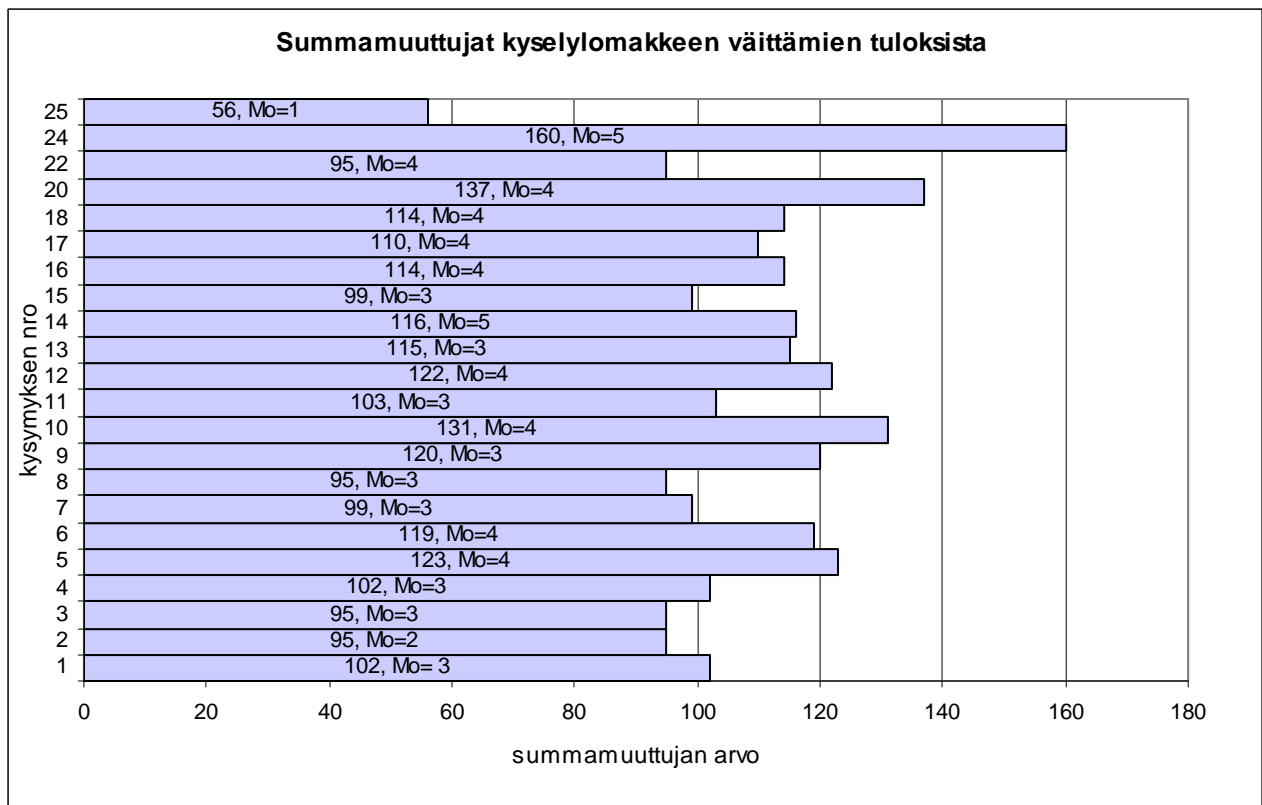
Kuva1. Kymppiluokalle päätyneiden syyt liittyivät yleensä siihen, että nuori ei ollut päässyt opiskelemaan haluamaansa tai mihinkään kouluun (28 opiskelijaa). Kymmenen ilmoitti päätyneensä kymppille jostain muusta syystä.



Kuva 2. Suurin osa (27 osallistujaa) suunnitteli syksyllä ammatillisia opintoja kymppiluokan jälkeen. Seitsemän kaavaili lukioon menemistä. Kaksi osallistujaa suunnitteli kaksoistutkintoa.

6.2. Kysymyslomakkeen tulosten alustava tarkastelu

Laadin tulosten alustavaa tarkastelua vasten jokaisesta selitettävästä muuttujasta summamuuttujan, joka kuvaa kaikkien osallistujien mielipidettä kysymyslomakkeen väittämistä. Tulkitsin *en osaa sanoa* -vastaukset luonteeltaan neutraaleiksi, minkä takia ne jäivät summamuuttujaa rakennettaessa vaille arvoa. Summamuuttujan teoreettinen minimiarvo on 37, jolloin kaikki osallistujat olisivat eri mieltä väittämän kanssa ja maksimi 185, jolloin kaikki osallistujat olisivat täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Tarkastelin vastauksia myös keskilukujen avulla. Metsämuurosen (2000, 23) mukaan moodin arvo kuvaa sitä, minkä muuttujan frekvenssi on suurin ja se karakterisoi joitain aineistoja hyvin. Aineiston luonteen huomioon ottaen valitsin moodin käyttökelpoisimmaksi keskiluvuksi, koska se kertoo, mikä vastaus oli yleisin. Summamuuttujan arvot ja moodit ovat tarkasteltavissa kuvassa 3.



Kuva 3. Summamuuttajat kyselylomakkeen vastauksista. Palkeissa on merkittynä summamuuttujan arvot ja moodit. Kysymykset on esitetty liitteessä 1 (s. 85–86).

7. Oppilasryhmien muodostaminen kyselyaineistosta

Muodostin pääosin opetussuunnitelman perusteista johdetuista, suoraan koulutukselliseen minäkuvaan nivoutuvista, luonteeltaan positiivisista ja tulevaisuuteen suuntaavista väittämistä 1-13 oppilaskohtaisen myönteisen suhtautumisen summamuuttujan. Summamuuttujan reliabiliteetin (alpha 0,918) tulkitsin hyväksi (Valli 2001, 109; valt.helsinki.fi). Teoreettinen miniarvo myönteisen suhtautumisen summamuuttujalle oli 13 ja maksimi 65. Jätin *en osaa sanoa* -vastaukset huomioimatta myös tätä muuttujaa rakennettaessa. Summamuuttuja sai arvoja vaihteluväliltä 12–58, joten päätin *en osaa sanoa* -vastausten lukumäärän olevan suhteellisen alhainen. Totesin t-testin perusteella, että taustamuuttujat (sukupuoli, luokka, kypille tulon syyt tai suunnitelmat kymppin jälkeen) eivät vaikuttaneet summamuuttujaan tilastollisesti merkitsevästi. Summamuuttujan tarkoituksena oli toimia työvälinaeni eläytymismenetelmäaineiston typologisoinnissa eli myönteiseltä suhtautumiseltaan vaihtelevien oppilasryhmien muodostamisessa. Tämän takia seuraava työvaiheeni oli jakaa summamuuttuja tarkoituksenmukaisiin luokkiin.

Tarkastelin summamuuttujaa aluksi histogrammin avulla (ks. Liite 3, s. 89). Histogrammissa oli havaittavissa kaksi toisistaan erottuvaa huippukohtaa sekä matalaa summamuuttujan arvoa edustava ”häntä”. Piirteiden sijaintia voisi kuvailla symmetriseksi eli niistä jokainen sijaitsi lähellä oman kolmanneksensa keskiötä. Päätinkin muodostaa oppilasryhmät jakamalla summamuuttujan kolmeen samansuuruiseen osaan. Näistä ensimmäisessä, kielteisen suhtautumisen oppilasryhmässä (O1), vaihteluvälin arvot olivat 12–27. Tämän kategorian muodostamisen kohdalla pohdin myös toisenlaista ratkaisua, mutta menettelyn selkeydestä johtuen päädyin symmetrisiin luokkiin. Nimesin toisen luokan neutraalin suhtautumisen oppilasryhmäksi (O2) vaihteluvälinään summamuuttujan arvot 28–43. Kolmannen, myönteisen suhtautumisen oppilasryhmän (O3) arvot vaihtelivat välillä 44–58. Valitsin nimet oppilasryhmien myönteisen suhtautumisen hierarkkisuuden havainnollistamiseksi. Nimityksistä huolimatta kielteisen suhtautumisen oppilasryhmä voi antaa myös myönteisiä merkityksiä, eivätkä neutraalin suhtautumisen oppilasryhmän vastaukset ole välttämättä neutraaleja tai myönteisen oppilasryhmän vastaukset myönteisiä. Käytän tätä jaottelua eläytymismenetelmällä kerättyjä tuloksia ryhmiteltäessä, taustamuuttujana tilastollisissa analyyseissä ja jäsentäessäni kysymyslomakkeen avoimia vastauksia.

8. Oppilasryhmien kokemukset syksyn eläytymismenetelmäaineistossa

Ensimmäinen vaiheeni eläytymismenetelmän tuloksia tulkitessani on aineiston kirjaaminen tietokoneelle. Tämän jälkeen järjestin vastaukset summamuuttujien mukaisiin oppilasryhmiin (ks. luku 7., s. 31–32). Luin ensin vastaukset huolellisesti läpi oppilasryhmäkohtaisesti ja yritin samalla löytää niistä yhteneväisyyksiä. Vastaukset olivat luonteeltaan lyhyitä, minkä takia niistä esiintyneet teemat oli suhteellisen helppo havaita. Seuraava työvaiheeni oli aineistossa esiintyneiden teemojen kirjaaminen ylös kummankin kehyskertomuksen kohdalta erikseen oppilasryhmäkohtaisesti. Sitten jatkoin analyysia rakentamalla vastauksesta yleisimpiä oppilasryhmien tyyppikertomuksia, jotka toivoakseni hahmottavat osaltaan koulutuksen ja minäkuvan välistä yhteyttä. Eskola ja Suoranta (1999, 117–118) toteavat, että vaikka eläytymismenetelmän tarinoissa kuvitellaan jonkun toisen henkilön tilanne, kerrotaan pitkälle omista kokemuksista. Tulkitsinkin kymppiluokkalaisten vastausten nousevan osallistujien omista kokemuksista. Oppilasryhmien tyyppikertomukset sisältävät suoria lainauksia liittyen teemoihin, jotka esiintyivät oppilasryhmän vastauksissa usein tai jotka

ymmärrykseni mukaan kuvailevat oppilasryhmää hyvin. Tyypikertomukset on koostettu useasta vastauksesta ja ne voivat tämän takia olla laajempia kuin alkuperäiset vastaukset. (Eskola ja Suoranta 1999, 176, 182).

8.1. Kielteisen suhtautumisen oppilasryhmä: kymppiluokan kokeminen turhana

Kielteisen suhtautumisen oppilasryhmään sijoittui seitsemän osallistujaa. Oppilasryhmän tuottama eläytymismenetelmäaineisto oli ilmaisultaan varsin niukkaa. Kymppiluokan positiivisiksi teemoiksi nousivat arvosanojen nostaminen ja mahdollisuus päästä toivomaansa opiskelupaikkaan. Yhteishaun lisäpisteet, kymppiluokan helppous, hyvä asenne ja lisäaika opiskelupaikan suunnittelussa ovat kytköksissä samaan aihepiiriin. Nämä teemat voidaan suoraan sitoa tulevaisuusorientaatioon ja normatiivisiin kehitystehtäviin, joiden täyttyessä peruskoulun päättävä nuori kytkee itsensä ajan siirtymien prototyyppiin (Erikson 1982). Teemojen jälkeen olevat numerot tarkoittavat mainintojen lukumäärää aineistossa.

Positiiviset teemat:

Arvosanojen nostaminen: 5

Mahdollisuus päästä opiskelemaan haluamaansa paikkaan: 3

Kympillä on helppoa: 2

Yhteishaun lisäpisteet: 1

Aikaa pohtia tulevaa opiskelupaikkaa: 1

Hyvä asenne: 1

Uusiin ihmisiin tutustuminen: 1

Rakensin kielteisen suhtautumisen oppilasryhmän positiivisen tyypikertomuksen seuraavanlaiseksi: *Matti ei päässyt mihinkään kouluun. Hän on kuullut että kymppiluokalla on helpompaa nostaa numeroita ja päästä sinne minne haluaa opiskelemaan. Jos pyrkii ammatilliseen oppilaitokseen saa kympillä 3 lisäpistettä. Siellä voi miettiä haluaako lukioon vai amikseen. Pari hänen kaveriaan tulevat myös sinne. Matti haluaa myös tutustua uusiin ihmisiin.*

Eriksonin (1982) mukaan nuoruudessa nähtävissä oleva tulevaisuus muuttuu tietoisien elämänsuunnittelun osaksi. Tämä ei vaikuttanut toteutuvan kielteisen suhtautumisen oppilasryhmän kohdalla. Negatiivisissa teemoissa korostuivat kymppiluokan peruskoulumaisuus, kymppiluokka koettiin turhana ajanhukkana ja muut opiskelijat ongelmallisina. Kymppiluokalle jouduttiin, koska ei päästy muualle ja lisäksi kymppi ei valmista mihinkään ammattiin. Oppilasryhmä on negatiivisen kertomuksen osalta rinnastettavissa Lundin (2011) muodostamaan kymppiluokkalaisen ideaalityyppiin, joka kokee lisävuoden raskaana ja turhana ilman takuuta jatko-opintoihin pääsystä. Tämä ideaalityyppi oli päätynyt kymppiluokalle heikkojen arvosanojensa takia (mt.). Eriksonin (1982) teoriassa oletetaan, että edelliset kehitysvaiheet vaikuttavat siihen, miten vaiheet voivat toteutua. Peruskoulussa toteutumatta jäänyt hyvän opiskelijan ideaali voi liittyä kategorian vastauksista ilmenneisiin huonosta itsetunnosta ja motivaatiosta kielivät kommentteihin. Nurmi (1998, 270) toteaa, että kielteisestä minäkuvasta ja heikosta itsetunnosta voi seurata toimintatapa, jossa nuori ei koulussa keskity ympäristön haasteiden ratkaisemiseen. Oppilasryhmän vastauksissa todettiin, että koulunkäynti ei kiinnosta, kymppiluokalle joutuminen masentaa ja jopa se, että kymppille jouduttiin koska ollaan tyhmiä.

Negatiiviset teemat:

Peruskoulun kertaus: 3

Ajanhukkaa/turhaa: 2

Muut opiskelijat villedä/outoja: 2

Ei päässyt muualle: 1

Kymppi ei valmista mihinkään ammattiin: 1

Koulunkäynti ei kiinnosta: 1

Hän on tyhmä: 1

Kymppille joutuminen masensi: 1

Pitkät tunnit: 1

Opettajat eivät ole tarpeeksi tiukkoja: 1

Koulumatka on pitkä: 1

Ruoka on kasvisruokaa: 1

Rakensin kielteisen suhtautumisen oppilasryhmän negatiivisen kertomuksen seuraavanlaiseksi: *Matti ajattelee että kymppi on kuin olisi yläasteella. Hän ei vain päässyt mihinkään muualle. Kympile joutuminen masensi Matin. Häntä ei kiinnosta koulunkäynti. Hän jaksaa opiskella samoja asioita uudestaan ja tunnit ovat niin pitkiä. Kympillä ei valmistu mihinkään ammattiin. Koulumatka on pitkä, luokkalaiset on outoja. Kymppi on turhaa.*

8.2. Neutraalin suhtautumisen oppilasryhmä: kymppiluokan kokeminen ylimääräisenä vuotena

Neutraalin suhtautumisen oppilasryhmässä oli 17 osallistujaa. Myös tässä oppilasryhmässä positiivisina teemoina painotettiin arvosanojen nostamista, mahdollisuutta päästä toivomaansa opiskelupaikkaan ja opiskelun helppoutta. Erikson (1982) toteaa nuoruusminän tarvitsevan ulkomaailman tukea ja aiempien vaiheiden aikana kehittyneiden minäsuojautumiskeinojen ja identiteettiäihoiden vahvistusta. Edelliseen oppilasryhmään verrattuna esille nousi vuorovaikutukseen ja asennoitumiseen liittyviä teemoja: luokkakaverit ja hyvä asenne tai motivaatio sai positiivisessa merkityksessä mainintoja.

Positiiviset teemat:

Arvosanojen nostaminen: 13

Mahdollisuus päästä opiskelemaan haluamaansa paikkaan: 8

Luokkakaverit: 5

Kympillä on helppoa: 5

Aikaa pohtia tulevaa opiskelupaikkaa: 3

Hyvä motivaatio/asenne: 3

Uusi paikka: 1

Lyhyet koulupäivät: 1

Mukava lukujärjestys: 1

Kympillä on hauskaa: 1

Arvosanat eivät laske: 1

Rakensin neutraalin suhtautumisen oppilasryhmän positiivisen tyypikertomuksen seuraavanlaiseksi: *Matti voi korottaa numeroita ja pääsee siten jatkamaan opiskelemista muualla. Opiskeltavat asiat ovat helppoja, kun ne on käyty jo yläasteella. Kymppiluokalla on myös mahdollisuus miettiä enemmän mihin menee ensi vuonna. Matti opiskelee kympillä*

positiivisesti, koska hänellä on tänä vuonna hyvä asenne. Myös uudet ystävät ja uusi kaveripiiri on hyvää vaihtelua. Matti on tyytyväinen opiskeluympäristöön ja kouluun. Hän uskoo että vuosi menee hyvin.

Negatiivisissa teemoissa hahmottui osallistujien lyhyt odotushorisontti. Kymppiluokka koettiin ylimääräisenä vuotena, jolloin nuori jäi samalla muista ikätovereista vuoden jälkeen. Lisäksi korostui pelko siitä, että kehitystehtävät jäävät edelleen täyttämättä: arvosanat eivät nousekaan ja edes kymppiluokan jälkeen ei pääse haluamaansa jatko-opiskelupaikkaan.

Negatiiviset teemat:

Ylimääräinen vuosi: 9

Arvosanat eivät nouse: 5

Ei pääse jatko-opintoihin: 3

Epäonnistuminen opiskelussa yrityksestä huolimatta: 2

Uudet ihmiset: 2

Kaksiosainen TET: 2

Lukion kanssa samassa tilassa: 1

Pitkät koulupäivät: 1

Rakensin neutraalin suhtautumisen oppilasryhmän negatiivisen tyypikertomuksen seuraavanlaiseksi: *Hän jää 1 vuoden jälkeen kavereista. Matti luulee että hän ei nosta numeroita. Matti pelkää että ei pääse minnekään. Hän panostaa, mutta numerot ei nouse, kiinnostus parempaa päin katoaa ja koulu tuntuu turhalta kuten viime vuonna 9:llä. Matilla ei aiempanakaan ole ollut asenne kohdallaan opiskelua varten joten hän pelkää, että sama toistuu kympillä. Hän ei tunne ketään sieltä. Matin mielestä on turhaa olla vielä lisävuoden korottamassa numeroita.*

8.3. Myönteisen suhtautumisen oppilasryhmä: epäonnistumisen pelko opiskelussa

Myönteisen suhtautumisen oppilasryhmään kuului 13 osallistujaa. Positiivisista teemoista sai tässäkin oppilasryhmässä eniten mainintoja arvosanojen nostaminen ja haluamaansa opiskelupaikkaan pääseminen. Myös vuorovaikutus, opettajat ja luokkakaverit ja käytännölliset seikat kuten lukujärjestys, työharjoittelu ja poissaolojen kontrollointi saivat mainintoja. Kymppiluokka nähtiin uutena mahdollisuutena, jonka aikana saattoi tarkistaa opintovalintojaan. Oppilasryhmä voitaisiin erityisesti positiivisen kertomuksensa osalta kytkeä Lundin (2011) kymppiluokkalaisen ideaalityyppiin, joka on tullut tietoisesti lisäopetukseen ja antaa sille myönteisiä merkityksiä.

Positiiviset teemat:

Arvosanojen nostaminen: 12

Mahdollisuus päästä opiskelemaan haluamaansa paikkaan: 7

Luokkakaverit: 3

Mukavat opettajat: 2

Kympillä on helppoa: 2

Hyvä lukujärjestys: 2

Uusi mahdollisuus: 1

Aikaa pohtia tulevaa opiskelupaikkaa: 1

Helpompi keskittyä: 1

Poissaolojen kontrollointi: 1

Arvosanat eivät voi laskea: 1

TET: 1

Rakensin myönteisen suhtautumisen oppilasryhmän positiivisen kertomuksen seuraavanlaiseksi: *Matti uskoo, että hän pystyy parantamaan numeroita ja päästä yhteishaussa sinne minne haluaisi. Opiskelu kympillä on erittäinkin helppoa. Kympillä saa uusia ystäviä. Täällä on mukavia opettajia. Matin numerot eivät voi laskea ja hänellä on vuosi aikaa miettiä mitä hän haluaa tulevaisuudessa tehdä. Hän on saanut uuden mahdollisuuden ja tällä kertaa hän ei aio tyriä vaan hän aikoo panostaa.*

Negatiiviset teemat liittyivät epäonnistumisen pelkoon opiskelussa ja jatko-opintopaikkaan sijoittumisessa sekä vuorovaikutussuhteisiin opettajien ja luokkatovereiden kanssa. Näistä edellinen voitaisiin rinnastaa normatiivisiin kehitystehtäviin. Kouluttautumisen voidaan tulkitaan viestivän ihmisen kyvystä hallita elämäänsä, mutta kouluttamattomuus tulkitaan herkästi epäonnistumiseksi. Oppilasryhmää luonnehti korkea motivaatio, mutta edelleen pelko siitä, että sijoittuminen jatko-opintoihin epäonnistuu jälleen.

Negatiiviset teemat:

Epäonnistumisen pelko opiskelussa: 4

Ei pääse jatko-opintoihin: 3

Luokkatoverit: 3

Ylimääräinen vuosi: 2

Opettajat: 2

Pitkät/tylsät tunnit: 2

Koulu alkaa myöhään: 1

Kiusatuksi joutumisen pelko: 1

Ei opintotukea / opiskelijakorttia: 1

Rakensin myönteisen suhtautumisen oppilasryhmän negatiivisen tyypikertomuksen seuraavanlaiseksi: *Matti on surullinen, koska yhteishaussa hän ei päässyt sinne, minne olisi halunnut ja viimeinen paikka minne hän haluaisi on kymppiluokka. Jos hänellä ei parane arvosanat tarpeeksi hän on ollut vuoden turhaan kymppiluokalla. Luokalla on ihmisiä, jotka eivät keskity kouluun vaan kuluttavat aikaa koulussa keskittymättä opiskeluun. Opettajilla on myös huomattavasti ennakkoluuloja 10-luokkalaisia kohtaan. Jotkut tunnit ovat tylsiä. Oppitunnin pituus on aika pitkä. Hän uskoo olevansa huono opiskelija edelleen eikä voi tehdä parannusta.*

9. Opiskelukokemusten ryhmittely kyselyaineistossa

Ennen ryhmittelyä selkeytin aineistoani muuntamalla vastausvaihtoehdot kolmiluokkaisiksi: 1 = eri mieltä, 2-3 = vähän samaa mieltä sekä 4-5 = paljon samaa mieltä. Jätin muista väittämistä subjektiivisesti ja summamuuttujan mukaan poikkeavan kysymyksen 25 ryhmittelyanalyysistä pois tulkinnallisista syistä, sillä se muodosti kaikissa kokeilluissa vaihtoehdoissa oman ryhmänsä. Myös Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin osoitti, että kysymys 25 ei korreloinut muiden kysymysten kanssa. Korrelaation puute saattoi liittyä vastauksen vähäiseen varianssiin eli vastauksen yhdenmukaisuuteen (Nummenmaa 2004, 282), mutta päätin silti käsitellä sitä omassa osiossaan.

Useiden kokeiluvaiheiden jälkeen päädyin ryhmien määrässä neljään. Tein tämän ratkaisun, koska ryhmittely vaikutti toimivalta ja ryhmät eivät enää yhdistyneet peräkkäisillä kierroksilla. Ryhmittely selkeytti aineiston tulkintaa huomattavasti. Otsikoin kyselyaineiston opiskelukokemuksia käsittelevät kappaleet ryhmittelyanalyysin tulosten mukaisesti. Peilaan tuloksia myös kysymyslomakkeen avoimiin osioihin ja soveltuvin osin eläytymismenettelmäaineistoon. Taulukossa 1 ovat esitettyinä alkuperäiset kysymykset otsikointien mukaisesti ryhmiin jaoteltuina. Tulosten tulkinnassa ilmenevät merkinnät O1-O3 kysymyslomakkeen avoimien vastausten tai eläytymismenettelmälainauksen jälkeen viittaavat tyyppiteleemiini myönteisen suhtautumisen oppilasryhmiin. Hakasulut ({}) viittaavat poistettuun sanaan kuten koulun nimeen tai joissain tapauksissa niihin on lisätty asiayhteyden ymmärtämistä helpottava sana. Yritin parantaa luettavuutta kursivoimalla tekstissä ilmenevät kysymyslomakkeen väittämät, vastausvaihtoehdot ja viittaukset otsikointeihini.

Tuloksia tulkitessani analysoin vastauksia sosiaalisten representaatioiden teorian kautta. Snellman (1989, 15) tulkitsee, että representaatioita voidaan kuvata verkostoina, joilla suurempi tai pienempi joukko käsitteitä, määritelmiä ja selityksiä liitetään yhteen kokonaisuudeksi. Oletan, että osallistujilla on jo kymppiluokan alussa käsityksiä paitsi kymppiluokasta ja myös itsestään opiskelijoina. Kymppiluokan kuluessa näihin molempiin sulautetaan uutta sosiaalisessa interaktiossa. Tarkastelen analyysissäni myös mahdollisia käsitteiden verkostoja ja niiden hierarkiaa.

Taulukko 1. Kyselylomakkeen kysymykset ryhmittelyanalyysin mukaisiin teemoihin jaoteltuna.

Teema	Kysymys
Ammattistartti	25. Olisin mieluummin ammattistartilla kuin kymppiluokalla.
Arvosanojen nostaminen	24. On hyvä asia, että kymppiluokalla voi korottaa niin montaa ainetta.
Ura ja opiskelu	5. Kymppiluokka kehittää valmiuksiani tehdä päätöksiä ja suunnitella uraani ja tulevaisuuttani
	6. Kymppiluokka parantaa tulevissa opinnoissani tarvittavaa tieto- ja taitopohjaa
	9. Opiskelutaitoni kasvavat kymppin aikana
	10. Kymppiluokka parantaa jatko-opintoihin pääsyn edellytyksiäni sekä opinnoissani tarvittavaa tieto- ja taitopohjaa
	12. Tulen saamaan tarpeeksi ohjausta opinnoissani ja valinnoissani kymppin aikana.
	13. TET-jaksot ovat tarpeellisia esim. tulevan ammatinvalintani kannalta.
	16. Uusi opiskeluympäristö (uusi koulurakennus, opettajat ja kaverit) auttaa minua opiskelussani.
	18. Minusta on opiskeluni kannalta tärkeää, että kymppillä on uusi luokka ja uudet luokkakaverit.
	20. Opiskeluni kannalta on hyvä asia, että kymppillä on eri opettajat kuin yläkoulussa.
	22. Mielestäni on tärkeää, että kymppiluokka on lukion, eikä esim. peruskoulun tai kansanopiston yhteydessä.
Käytännölliset tavoitteet	4. Kymppiluokalla opin yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja
	7. Kymppiluokka auttaa hankkimaan opinnoissa, yhteiskunnassa ja muussa elämässä tarvittavia tietoja käyttäen hyväksi myös tieto- ja viestintäteknologiaa
	14. TET-jaksot ovat mielestäni sopivan mittaisia
	15. TET-jaksot ovat mielestäni sopiviin aikoihin.
	17. Pieni ryhmäkoko tukee minua opinnoissani
Minäkuva	1. Kymppiluokka opettaa minulle itsenäisyyttä ja vastuullisuutta
	2. Kymppiluokka kehittää itsetuntemustani
	3. Itseluottamukseni kasvaa kymppin aikana
	8. Kymppiluokka tulee auttamaan minua kehittämään taitojani selvitä erilaisissa elämäntilanteissa.
	11. Kymppiluokka auttaa minua arvioimaan omaa toimintaani ja toteuttamaan suunnitelmiani muuttuvissa olosuhteissa

9.1. Ammattistartti

Kysymys 25 eli *Olisin ollut mieluummin ammattistartilla kuin kymppiluokalla* sai selkeästi muita pienemmän summamuuttujan arvon (56). Yleisin vastaus oli *ei ollenkaan samaa mieltä* (ks. kuva 3). Ammattistarttiin liittyvä kysymys johtui puhtaasti subjektiivisesta mielenkiinnostani. Halusin tietää, miksi opiskelijat olivat nimenomaan kymppiluokalla eikä sen vaihtoehdoksi usein mielletyllä ammattistartilla. Mann-Whitneyn U-testin avulla totesin, että osallistujien sukupuoli tai luokka ei vaikuttanut vastauksiin tilastollisesti merkitsevästi. Kruskal-Wallis testin osoitti, että myöskään kymppille tulon syyt, suunnitelmat kymppin jälkeen tai myönteisen suhtautumisen oppilasryhmä eivät vaikuttaneet vastauksiin tilastollisesti merkitsevästi. Yleisellä tasolla tarkastellen osallistujat vaikuttivat suhteellisen tyytyväiseltä kymppiluokalle päättymisestään. Tulkituin *vähän samaa mieltä* –vastaukset

epätietoisuudeksi kymppiluokan ja ammattistartin eroista²⁶. Tämän tulkinnan perusteella vain neljä osallistujaa olisi mieluummin ollut ammattistartilla (ks. kuva 4). Ammattistarttiin liittyvän avoimen kysymyksen vastaukset on esitelty tarkemmin liitteessä 6 (s. 87–89). Vastauksista ilmenneet perustelut viittasivat ammattistartin käytännönläheisyyteen. Osallistujilla oli mielikuva, että ammattistartilla tutustutaan kymppiluokkaa enemmän eri ammatteihin.

"{ammattistartilla} parempi porukka, lyhyempi matka, rennompaa, enemmän TET". (O1)

"Koska en tiedä miksikä haluan kouluttautua, niin ammattistartilla pääsisi tutustumaan enemmän ammatteihin". (O2)

"Siellä tutustutaan eri ammatteihin, itse kokeilemalla niillä". (O3)

Moscovicin (2000, 48) mukaan sosiaalisten representaatioiden teoria sulkee pois ajatuksen ajatuksesta tai havainnosta, joka on ilman ankkuria. Osallistajat eivät tunteneet ammattistarttijärjestelmää kovin hyvin tai representaatioteorian käsitteistöä käyttäen voisivat kuvata ankkurin puuttuvan. Eläytymismenetelmäaineistossa kymmenen osallistujaa ei osannut sanoa kummassa olisi mieluummin.

"En vaan olisi". (O1)

"En tiiä millaista ammattistartilla olisi". (O2)

"En osaa kunnolla vastata..". (O3)

Ammattistarttiin liitetyt negatiiviset merkitykset representoitiin arvosanojen korottamisen kautta. Kahdeksassa vastauksessa arvioitiin, että kymppiluokalla voi korottaa useampaa ainetta kuin ammattistartilla tai niitä voi korottaa helpommin tai että kymppiluokalla opiskellaan enemmän.

"Siellä ei saa korotettua yhtä monta numeroa kuin kympillä". (O1)

"Ensin halusin mennä ammattistarttiin mutta kymppiluokalla voi korottaa enemmän aineita". (O2)

"Ammattistartilla on vaikeampi korottaa numeroita". (O3)

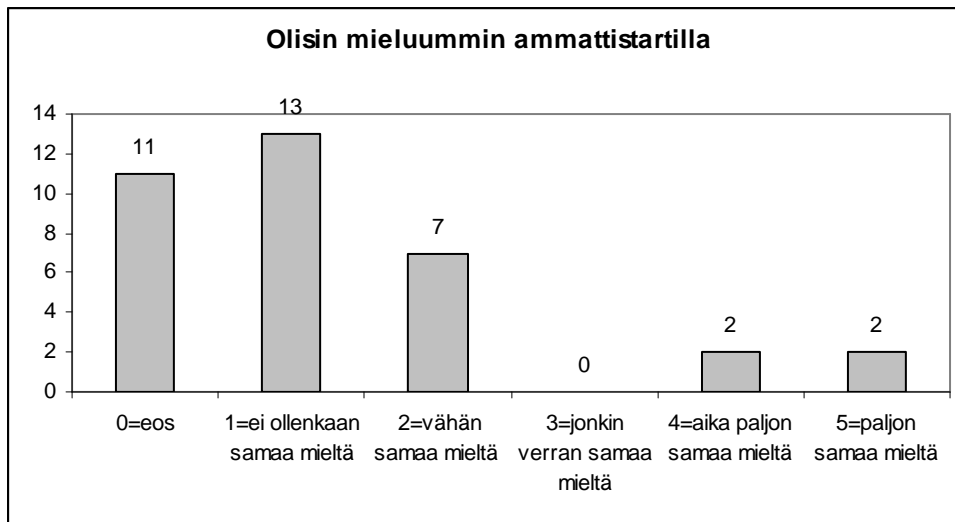
Yksitoista osallistujaa ei osannut perustella mielipidettään tarkemmin, arvioi kymppiluokan puitteet paremmiksi tai ei pitänyt asiaa merkityksellisenä.

²⁶ Tein tämän tulkinnan mitta-asteikon rakenteen perusteella (ks. Liite 1). Käsitteiseni mukaan *vähän samaa mieltä* –vastauksia ei tässä tapauksessa voi suoraan tulkita haluksi olla mieluummin ammattistartilla, toisin kuin *aika paljon samaa mieltä*- tai *täysin samaa mieltä* –vastauksia.

”Tää on varmaa parempi”. (O1)

”En tiedä kymppiluokka vaikuttaa paremmalta ja on varmasti parempi opiskeluympäristö”. (O2)

”Koska tiedän minne haluan ja ammattistartti on painotettu juuri niille, mutta olen onnellinen että olen kympillä”. (O3)



Kuva 4. 13 osallistujaa oli tyytyväisiä kymppiluokalle sijoittumiseensa. 11 osallistujaa ei osannut vastata kysymykseen. 7 osallistujaa ilmoitti olevansa *vähän samaa mieltä* väittämän kanssa ja 4 olisi ollut mieluummin ammattistartilla.

9.2. Arvosanojen nostaminen

Arvosanojen nostaminen muodosti ryhmittelyanalyysissä oman ryhmänsä. Osiolla on kuitenkin selkeä yhteytensä ammattistarttiosioon. Monet osallistujat eivät halunneet olla ammattistartilla, koska arvelivat, ettei siellä voisi korottaa tarpeeksi arvosanoja. Summamuuttujista arvosanojen nostaminen sai suurimman arvon (160), mikä ei ole aiempien raporttien perusteella yllättävää (esim. Jahnukainen 1998). Nurmi (1998, 265) summaa, että jos nuorilta kysytään heidän toiveitaan ja tavoitteitaan, ne koskevat pääasiassa heidän ikäkaudelleen tyypillisiä kehitystehtäviä. Tässä kontekstissa ymmärrettynä arvosanojen korottaminen on ymmärrettävä, muut tavoitteet ylittävä teema ja olennaisin välinearvo kehitystehtäväksi ymmärrettävän toisen asteen koulutuspaikan saavuttamisessa. Moodi oli peräti 5, eli *täysin samaa mieltä*.

Luokka, sukupuoli, kymppiluokalle tulon syyt, suunnitelmat kymppiluokan jälkeen tai oppilasryhmän myönteinen suhtautuminen eivät vaikuttaneet vastauksiin tilastollisesti merkitsevästi. Jälkimmäinen oli havaittavissa jo eläytymismenetelmän tuloksissa, sillä jokaisen oppilasryhmän positiivisessa kertomuksessa korostui arvosanojen korottamisen merkitys. Spearmanin korrelaatiokerroin osoitti arvosanojen korotuksen korreloivan tilastollisesti lähes merkitsevästi ($p < 0,05$) yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen (kysymys 4), opiskelutaitojen (kysymys 9), itsearvioinnin (kysymys 11) ja ryhmäkoon (kysymys 17) kanssa. Näistä kysymys 9 on sijoitettu otsikon *Ura ja opiskelu* alle, 4 ja 17 kuuluvat *Käytännöllisiin tavoitteisiin* ja 11 *Minäkuvaan*. Korrelaatiokertoimet olivat kuitenkin jokaisessa tapauksessa alle 0,4, joten yhteys ei ollut erityisen voimakas. Vahvempien korrelaatioiden puute saattoi myös tässä tapauksessa liittyä vastauksen vähäiseen varianssiin (Nummenmaa 2004, 282), sillä arvosanojen korottamisen voisi olettaa korreloivan ainakin joidenkin uraan ja jatko-opintoihin liittyvien kysymysten kanssa. Yhteys nousikin esille tekstiosuuksissa sekä kyselylomakkeen avoimissa kysymyksissä että eläytymismenetelmäaineistossa.

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa todetaan, että lisäopetuksessa tulee olla mahdollisuus nostaa peruskoulun arvosanoja. Tämä mahdollisuus nähtiin sekä tilastollisen tarkastelun että eläytymismenetelmän tulosten perusteella kymppiluokan varsinaiseksi tarkoitukseksi. Toisin ilmaistuna arvosanojen korottaminen on tulkittavissa kymppiluokkalaisten yhteisesti jakamaksi sosiaalisesti representaatioksi ja kymppiluokan koko merkitys on ankkuroitu tämän konkreettisen asian ympärille. Moscovicin (2000, 50) mukaan asioita voidaan integroida kuvailevan ytimen ympärille kuvien yhdistelmäksi, joka näkyvästi toistaa ideoiden yhdistelmän. Snellman (1989, 15) määrittelee, että representaatioita voidaan kuvata verkostoina, joilla suurempi tai pienempi joukko käsitteitä, määritelmiä ja selityksiä liitetään yhteen kokonaisuudeksi. Tulkitseen arvosanojen korotusta paitsi välinearvona jatkokoulutuspaikan tavoittelussa myös jonkinlaisena ytimenä tai verkoston yläkäsitteenä, johon kymppiluokan muut aspektit kytkeytyvät. Snellman (1989, 17) jatkaa representaatioiden muokkaavan ja luovan todellisuutta sekä muuntuvan käytännöksi, joka objektivoi ajatukset ja tunteet heti, kun ne on kommunikoitu ja jaettu. Eläytymismenetelmän tuloksissa suurin osa osallistujista mainitsi kymppiluokan positiivisena puolena numeroiden nostamisen (ks. liite 4, s. 90–92). Kymppiluokan negatiiviseksi puoleksi osallistujat totesivat

mahdollisuuden, että numerot eivät nousekaan, ja edelliseen liittyen, että kymppiluokan jälkeen ei pääse jatkokoulutuspaikkaan²⁷.

"Hän on kuullut että kymppiluokalla on helppoa nostaa numeroita. Maijan asenne on aina ollut hyvä koulua kohtaan. Kun Maija ei päässyt haluamaansa kouluun yhteishaussa, hän haluaa todella nostaa numeroitaan". (O1)

"Hän ei aio enää pelleillä vaan pistää nupit kaakkoon opiskelussa, jotta pääsee hyvään opiskelupaikkaan". (O2)

"Matti uskoo, että hän pystyy parantamaan numeroita ja päästä yhteishaussa sinne minne haluaisi". (O3)

Selitys arvosanojen korottamisen merkityksestä hahmottuu seuraavista lainauksista. Kilpailu jatkokoulutuspaikoista on kova etenkin suosituimpien alojen kohdalla. Mahdollinen epäonnistuminen ammatinvalintaan liittyvän kehitystehtävän täyttämässä pelottaa ja surettaa sekä johtaa välinpitämättömyyteen koulutusta kohtaan. Sosiaalisten representaatioiden termein voisin kuvata, että arvosanojen korotus ankkuroitiin suoraan jatkokoulutukseen sijoittumiseen.

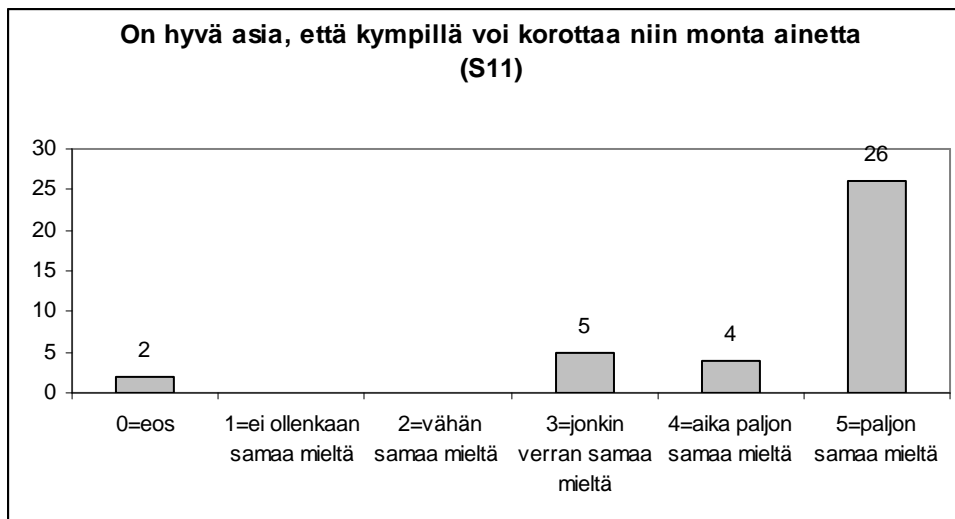
"Hän ei usko pystyvänsä nostamaan numeroitaan tarpeeksi. Maija haluaisi kovasti joko parturi-kampaajaksi tai lähihoitajaksi ja kouluttautua siitä sitten ensihoitajaksi. Parturi-kampaajakouluun tarvitsisi reilusti yli keskiarvon, mutta Maija ei usko pääsevänsä sinne". (O2)

"Hän panostaa, mutta numerot ei nouse, kiinnostus parempaa päin katoaa ja koulu tuntuu turhalta kuten viime vuonna 9:llä". (O2)

"Matti luulee että hän ei nosta numeroita. Matti pelkää että ei pääse minnekään". (O2)

"Matti on surullinen, koska yhteishaussa hän ei päässyt sinne, minne olisi halunnut ja viimeinen paikka minne hän haluaisi on kymppiluokka. Matille sana "kymppiluokka" on jotain noloa ja hirveää". (O3)

²⁷ Jatkokoulutukseen ja uraan liittyvät teemat kuuluvat varsinaisesti otsikon 9.3. (Ura ja opiskelu) alle, mutta yrittäessäni välttää kirjallisten vastausten pilkkomisen aiheuttamaa keinotekoisuutta, nostan ne esille arvosanojen kanssa samassa yhteydessä.



Kuva 5. Osallistujat olivat tyytyväisiä siitä, että kymppiluokalla pystyi korottamaan niin monen aineen arvosanoja.

9.3. Ura ja opiskelu

Tämän otsikon alle sijoittui kymmenen kysymystä, joilla oli yhtymäkohtia jatko-opintoihin (kysymykset 6 ja 10), uraan ja ammatinvalintaan (kysymykset 5, 13), ohjaukseen (12) sekä opiskelun reunaehtoihin kuten uusiin opettajiin, uuteen luokkaan ja uuteen koulurakennukseen sekä opiskelutaitoihin (kysymykset 9, 16, 18, 20, 22). Osion kysymyksistä 5, 6, 10, ja 12 oli johdettu opetussuunnitelman perusteista. Summamuuttujittain tarkasteltuna osallistujat arvioivat osion kysymykset ilmeisen merkittäviksi. Uusiin opettajiin liittyvä kysymys 20 sai toiseksi korkeimman summamuuttujan arvon (137) kaikista kysymyslomakkeen kysymyksistä. Kolmanneksi suurin arvo (131) oli väittämällä 10 eli *Kymppiluokka parantaa jatko-opintoihin pääsyn edellytyksiäni sekä opinnoissani tarvittavaa tieto- ja taitopohjaa* (ks. kuva 6. a.)²⁸. Sijainti lukion yhteydessä (kysymys 22) sai ryhmän kysymyksistä alhaisimman summamuuttujan arvon (95)²⁹. Muiden summamuuttujien arvot vaihtelivat välillä 114–123 (ks. kuva 3).

Keskiluvuittain tarkasteltuna vain kysymysten 9, *Opiskelutaitoni kasvavat kympin aikana*, ja 13 eli *TET-jaksot ovat tarpeellisia esim. tulevan ammatinvalintani kannalta* moodi oli *jonkin verran samaa mieltä*. Muiden kysymysten osalta yleisin vastaus oli *aika paljon samaa mieltä* (ks. kuva 3). Uraan ja ammatinvalintaan liittyvät kysymykset kiinnittyvät arvosanojen

²⁸Jatko-opintoihin pääsy nousi esille jo edellisen osion (9.2. Arvosanojen nostaminen) yhteydessä.

²⁹Sijainti lukion yhteydessä on tyypillinen vain tutkimalleni kymppiluokalle.

nostamiseen, minkä takia näihin teemoihin liittyvät eläytymismenetelmän ja avoimien kysymysten vastaukset on esitetty pitkälti arvosanojen korottamisen yhteydessä erittelyn vaikeudesta ja toiston välttämisestä johtuen. Tämä osio keskittyy niiden opiskelun puitteiden analysoimiseen, jotka nousivat myös esille avoimissa vastauksissa.

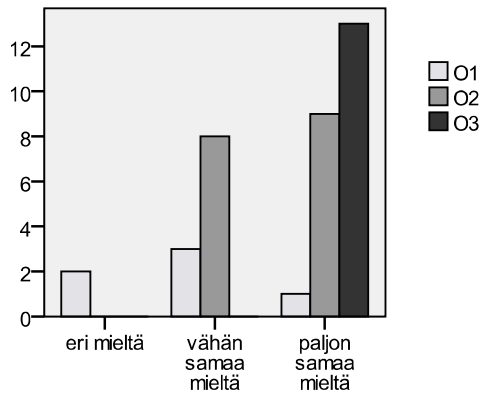
Kruskall-Wallisin testi osoitti kymppille tulon syiden selittävän uuden luokan koettua merkitystä tilastollisesti lähes merkitsevästi ($p < 0,05$) (ks. kuva 6. b.). Osallistujat, jotka eivät olleet päässeet haluamaansa kouluun tai olivat kymppiluokalla muista syistä, vaikuttivat suhtautuvan positiivisemmin uuden luokan merkitykseen. Ne, jotka eivät olleet päässeet mihinkään kouluun, eivät pitäneet uutta luokkaa opiskelun kannalta niin merkittävänä. Sosiaaliset representaatiot voidaan ymmärtää ympäristönä, joka on yhtä aikaa ihmisiin vaikuttava ja ihmisten vaikutettavissa (Moscovici 2000). Sosiaalisten representaatioiden teorian valossa voisi olettaa hylätyksi tulemisen koko yhteishaussa vaikuttavan negatiivisimmin nykyisiin merkityksiin. Nurmen (1998, 266) mukaan onnistumisen tai epäonnistumisen syiden tulkinta vaikuttaa käsitykseen omasta itsestä. Toisin sanoen mikäli aiemman huonon opiskelumenestyksen arvellaan johtuvan ulkoisista tekijöistä, kuten opettajista tai opiskelutovereista, voi sen olettaa vaikuttavan positiivisemmin käsitykseen omasta itsestä kuin siinä tapauksessa, että epäonnistumisen syyksi arvellaan omien kykyjen puute. Mahdollisesti tästä syystä osallistujien oli helpompi arvioida opettajiin ja uuteen luokkaan liittyviä kysymyksiä kuin esimerkiksi minäkuvaan liittyviä kysymyksiä. Tässä valossa ei myöskään ole yllättävää, että oppilasryhmän myönteinen suhtautuminen vaikutti kyseisen osion vastauksiin.

Oppilasryhmän myönteinen suhtautuminen selitti tilastollisesti lähes merkitsevästi ($p < 0,05$) kysymyksen *Opiskeluni kannalta on hyvä asia, että kympillä on eri opettajat kuin yläkoulussa* vastauksia ja tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,01$) muiden kysymysten vastauksia. Suuntauksena oli, että mitä myönteisempi suhtautuminen osallistujalla oli, sitä todennäköisemmäksi hän arvioi kymppiluokan positiivisen vaikutuksen tulevaan opinto- ja urapolkuunsa sekä opiskeluunsa. Tämä oli myös havaittavissa oppilasryhmien tyypikertomuksista (osio 8.3., s. 33–37). Kuvassa 6. a. ja c. on kuvattu oppilasryhmien myönteisen suhtautumisen tyypillinen vaikutus vastauksiin³⁰. Opinto-ohjauksen merkitys oli vastauksista ainoa poikkeava osio, jossa kukaan osallistujista ei ollut eri mieltä kysymyksen

³⁰ Muiden osion kysymysten osalta oppilasryhmäkohtaiset vastaukset olivat samantyyppisiä.

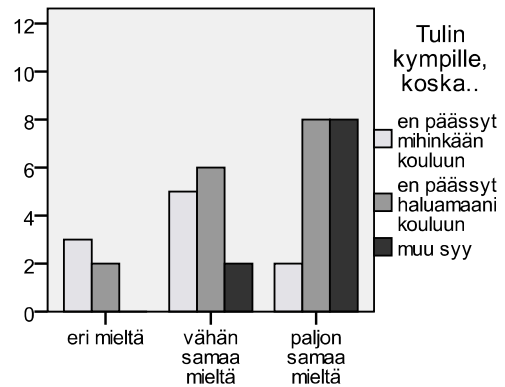
väittämän kanssa. Osallistujat arvioivat saavansa riittävästi tai lähes riittävästi ohjausta valinnoissaan ja opinnoissaan lisävuoden aikana (ks. kuva 6. d.).

a.



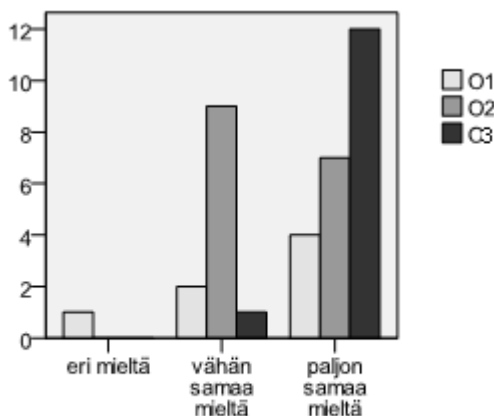
10. "jatko-opinnot"

b.



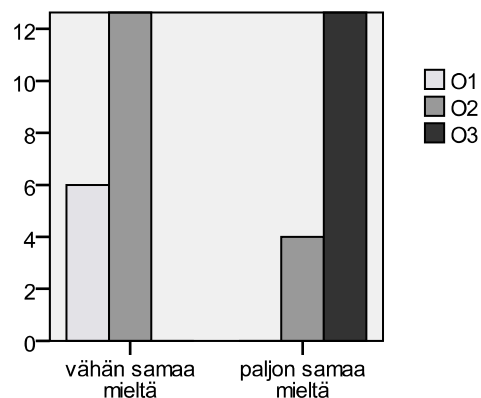
18. "uusi luokka"

c.



20. "uudet opettajat"

d.



12. "ohjaus"

Kuva 6. Oppilasryhmien myönteinen suhtautuminen vaikutti vastauksiin tilastollisesti merkitsevästi. O1 tarkoittaa kielteisen-, O2 neutraalin- ja O3 myönteisen suhtautumisen oppilasryhmää. Kuva a. havainnollistaa jatko-opintoihin pääsyyn liittyvän kysymyksen 10 vastauksia oppilasryhmäkohtaisesti. Kuvassa b. on esitetty kypille tulon syiden vaikutus uuteen luokkaan ja luokkakavereihin liittyvän kysymyksen 18 vastauksiin. Kuvassa c. on esitetty uusiin opettajiin liittyvän kysymyksen 20 vastaukset oppilasryhmäkohtaisesti. Kuva d. esittää oppilasryhmäkohtaisia vastauksia opinto-ohjaukseen liittyvään kysymykseen 12.

Uusien luokkakavereiden merkitys tuli esille myös eläytymismenetelmäaineistossa (ks. liite 4, s. 90–92). Suhtautuminen luokkakavereihin oli tulkittavissa positiivisemmaksi neutraalin ja myönteisen suhtautumisen oppilasryhmissä (ks. kuva 6. b.). Osallistujat arvioivat, että osa luokkakavereista ei keskity opiskeluun, luokkakaverit ovat "outoja" tai "rasittavia". Toisaalta osallistujat suhtautuivat uusiin luokkakavereihin positiivisesti ja toivoivat enemmän ryhmätyöskentelyä tunneille.

”Muut oppilaat ovat ihan viljejä eivätkä opiskele kunnolla”. (O1)

”Kympillä suurin osa asioista toimii hyvin ja luokkakaverit ovat hyviä ja avoimia, saa ainakin uusia kavereita joten opiskelu on helpompaa ja hausempaa kun luokassa on ihmisiä kenen kanssa voit jakaa kaiken ja opiskella yhdessä. Jotkut oppilaat ovat hieman rasittavia koska jos ei ole heidän tyyppiään he kohtelevat sinua kuin ilmaa”. (O3)

”Ihana luokka, ihania opettajia”. (O3)

Vuorovaikutus entisessä luokassa nousi esille yhtenä aiemman opiskelun epäonnistumisen syynä (vrt. Niemelä 2007). Kysymyslomakkeen avoimessa kysymyksessä 19 (uusien luokkakavereiden merkitys opiskelulle) yhdeksän osallistujaa arvioi, että tunneilla juttelu oli aiemmin häirinnyt opiskelua. Kolmessa vastauksessa todettiin kymppiluokan opiskelurauhan olevan yläkoulua parempi. Vastaukset on esitelty tarkemmin liitteessä 6 (s. 87–89).

”Ei tule juteltua tuttujen kanssa niin paljoa”. (O1)

”Aiemmin opiskelut ei sujunut, koska oli kavereita keiden kanssa riehua nyten kun niitä ei ole opiskelu on helpompaa”. (O2)

”Pienempi luokka, paljon vähemmän melua = pystyy keskittyä”. (O3)

Salmivallin (2005, 130) mukaan nuoret, joilla on tiettyjä yksilöllisiä ominaisuuksia ja taipumuksia saattavat eri ryhmissä toimia hyvinkin eri tavoin. Ryhmäpaine voi myös saada nuoren tekemään asioita, joita hän ei muuten tekisi (mt.). Osaltaan tähänkin liittyen 11 vastauksessa todettiin uusien koulukavereiden olevan myönteinen asia. Kaksi osallistujaa piti uutta luokkaa ongelmallisempänä. Seitsemän osallistujaa arvioi, että uusi luokka ja luokkakaverit eivät vaikuta heidän opiskeluunsa.

”Jotkut oppilaat vain pelleilevät eivätkä panosta kouluun kunnolla.” (O1)

”En pitänyt koulustani tai luokastani”. (O2)

”Jos ei tunne porukkaa voi aloittaa ns. puhtaalta pöydältä”. (O3)

Luokkakavereita merkittävämmäksi arvioitiin uudet opettajat, mikä nousi esille paitsi tilastollisessa tarkastelussa (ks. kuva 3) myös eläytymismenetelmän vastauksissa. Kysymyslomakkeen vastauksissa vain yksi osallistuja arvioi, että uudet opettajat eivät ole opiskelun kannalta tärkeitä (ks. kuva 6. c.). Sosiaalisten representaatioiden valossa kymppiluokka outona ympäristönä tai sen merkitys arvosanojen korotuksessa, voisi olla helposti ankkuroitavissa selkeään asiaan kuten opettajien toimintaan oppimistulosten

parantamisessa. Myös Ollikainen (2009) havaitsi, että ”nuorten hyvät oppimistulokset lisäopetuksessa näyttivät olevan yhteydessä opettajien ymmärrykseen nuoruusikäisten yksilöllisistä kehityseroista ja koulutuksellisista tarpeista. Menestykselliset opetusmenetelmät perustuivat opettajan ja oppilaan väliseen kiinnittymistä tukevaan, vastavuoroiseen vuorovaikutukseen ja oppilastuntemukseen”³¹. Opettajiin liittyvistä eläytymismenetelmäaineistosta lainatuista katkelmista kaksi viimeistä voisivat olla sijoitettavissa myös otsikon *Minäkuva* alle ja tulkittavissa itsetunnon ja itsetuntemuksen termein.

”Jotkut opettajat eivät ole tarpeeksi tiukkoja eivätkä saa oppilaita kuriin”. (O1)

”Täällä on mukavia opettajia”. (O3)

”Lisäksi osa opettajista suhtautuu kymppeihin kuin joihinkin rikollisiin, jotka ovat päässeet kymppille vain, koska heitä ei huolitettu muualle”. (O3)

”Opettajilla on myös huomattavasti ennakkoluuloja meitä 10-luokkalaisia kohtaan ja selkeästi pitävät meitä tyhmempinä ja vähä-älyisempinä kuin muut”. (O3)

Kysymyslomakkeen avoimessa kysymyksessä 26 pyydettiin selittämään miten uudet opettajat vaikuttavat opiskeluun. Burr (2004, 119) toteaa, että turvaudumme objektivoinnissa myös metaforiin yksinkertaistaaksemme ja konkretisoidaksemme uusia asioita. Monissa avoimen osion vastauksissa korostettiin ”puhtaalta pöydältä” ajoittamista. Vastauksilla on yhteytensä representaatioon uusista koulukavereista³². Uusi luokka ja erityisesti uudet opettajat tarjoavat uuden mahdollisuuden, jossa yläkoulun ajat eivät ole rasiitteena. Vastaukset on esitelty tarkemmin liitteessä 6 (s. 95–97).

”Opettajilla ei ole ennakkoluuloja, kuten olisi samoilla, jotka minua jo opetti”. (O1)

”Koska uusilla opettajilla ei ole vanhoja juttuja ja sillai”. (O2)

”Saa aloittaa ns puhtaalta pöydältä” (O3)

”Saa aloittaa opiskelun ’uudelta pöydältä’ esim. jos on aiemmin ollut jotain ongelmia jonkun opettajan kanssa”. (O3)

Uusien opettajien opetustyyli koettiin osassa vastauksia positiiviseksi. Kielteinen suhtautuminen yläkouluun kulminoitui representaatioon, jonka mukaan yläkoulun opettajat ovat ”huonoja”.

³¹ <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2007/08/tiedote-2009-10-01-19-42-06-680029> (luettu 28.2.2012)

³² ”Puhtaan pöydän” metafora ilmeni myös joissain uuteen luokkaan liittyvissä vastauksissa.

"Yläasteella oli huonot opettajat". (O1)

"{} maikat oli aika huonoja". (O2)

"Uudet opettajat ovat uusia, joten se on kivempaa". (O3)

Ilmeisesti myös kymppiluokan opettajat saivat kritiikkiä muutamassa vastauksessa. Muutama osallistuja ei pitänyt opettajien vaihtumista merkittävänä asiana ja muutama ei osannut tai ei halunnut vastata kysymykseen.

"Jotkut ovat ärsyttäviä". (O1)

"Ei haittaa kuka opettaa, mutta en haluaisi vanhoja opettajia jotka tunnen". (O2)

"Voi olla, että jotkut opettajat ovat minua vastaan". (O3)

Keravalla kymppiluokka on sijoitettu lukion ja aikuislukion kanssa samoihin tiloihin. Olin kiinnostunut tietämään, vaikuttaako tämä seikka nuorten opiskeluun. Monella paikkakunnalla kymppiluokka on peruskoulun yhteydessä tai kansanopistossa. Kysymyksellä on yhteytensä uusiin opettajiin ja uusiin luokkakavereihin eli ylipäättään uuteen opiskeluympäristöön. Myös jotkut vastaukset tavoittivat tämän seikan: "Eri opettajat, uusi paikka, ns. "puhdas pöytä". Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla totesinkin uuden kouluympäristön korreloivan samaan asiayhteyteen liittyvien kysymysten kanssa. Uusien opettajien kanssa muuttuja korreloi tilastollisesti lähes merkitsevästi ($p < 0,05$) ja uuden luokan kanssa tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,01$). Korrelaatiokertoimien tarkastelu osoitti yhteyden uusiin opettajiin keskinkertaiseksi ja uuteen luokkaan melko voimakkaaksi (Nummenmaa 2004, 278).

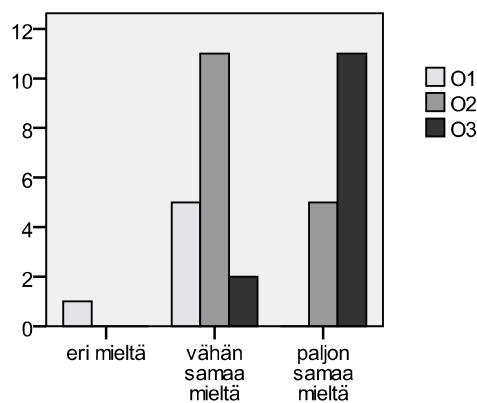
Kymppiluokan sijainti kuitenkin jakoi osallistujien mielipiteitä keskiluvun ja summamuuttujan arvon eroja tarkasteltaessa (ks. kuva 3). Oppilasryhmien suhtautuminen vaikutti vastausten eroihin (ks. kuva 7. b.) ja sama tendenssi oli havaittavissa myös avoimien osioiden vastauksissa. Kymppiluokan sijainti tuli esille negatiivisessa mielessä kolmessa eläytymismenetelmän vastauksessa. Kruse (1998, 196) huomauttaa, että kollektiivinen ja ryhmäspesifi tietoisuus pitää erottaa yksilöllisestä tiedosta kuten mielipiteistä, asenteista ja tulkitsevasta skeemasta. Vastausten kohdalla voi olla kysymys yksilöllisistä mielipiteistä. Toisaalta liitän vastaukset osallistujien huonoon itsetuntoon. Esitän mahdollisena tulkintana osallistujien kokevan, että lukiolaiset ovat täyttäneet koulutuksellisen kehitystehtävänsä, kymppiluokkalaiset taas eivät.

"Lukiolaiset halveksuvat kymppiluokkalaisia". (O1)

"Ei tunne ketään sieltä ja se on lukion kanssa samassa tilassa". (O2)

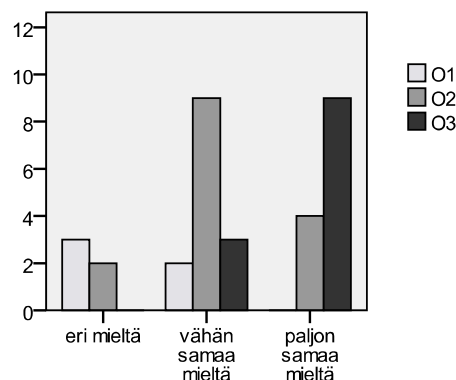
"Myös oppilaat luulevat meitä huonoiksi opiskelijoiksi vain, koska olemme kympillä". (O3)

a.



9. "opiskelutaidot"

b.



22. "sijainti"

Kuva 7. Kuva a. havainnollistaa opiskelutaitoihin liittyvän kysymyksen 9 vastauksia oppilasryhmäkohtaisesti. Kuvassa b. on esitetty oppilasryhmien myönteisen suhtautumisen vaikutus kysymykseen 22 (sijainti lukion yhteydessä).

Avoimessa kysymyksessä *Miksi on tärkeää että kymppiluokka sijaitsee nimenomaan Nikkarissa eikä esim. yläkoulun tai kansanopiston yhteydessä* korostui monessa vastauksessa uusi, aikuisempi, opiskeluympäristö. Sosiaalisten representaatioiden tasolla tulkitseen tämän representaatioksi kymppiluokkalaisista selkeästi yläkoululaisista erottuvana, aikuisempänä ryhmänä. Kehitystehtävien näkökulmasta korostui kuitenkin kymppiluokan luonne eräänlaisena välipysäkkinä, josta jatketaan lopulliseen päämäärään eli esimerkiksi lukioon. Ymmärrän lukioon pääsemisen myös mahdolliseksi kehitystehtäväksi joidenkin osallistujien kohdalla. Vastaukset on esitelty tarkemmin liitteessä 6 (s. 95–97).

"En tiedä mutta se on ihan hyvä että se on täällä eikä missään yläkoulussa". (O1)

"Kukaan kakaroista ei ole huutamassa ja tuntuu enemmän aikuismaiselta". (O2)

"Saa mallia lukiolaisista ja hyvästä opiskeluympäristöstä". (O3)

Avoimissa vastauksissa esiintyviä yksittäisiä teemoja olivat koulun sijainti lähellä kotia ja lukiossa opiskelevien kavereiden sama koulurakennus. Yhdeksän osallistujaa ei pitänyt sijaintia tärkeänä.

”Näkee muitaki kavereita, jotka opiskelevat lukiossa”. (O2)

”On muitakin kavereita koulussa kuin vain omat luokkalaiseni”. (O3)

Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin osoitti opiskelutaitoihin liittyvän kysymyksen 9 vastausten korreloivan tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,01$) kaikkien osion muiden muuttujien vastausten kanssa. Yhteys sijaintiin lukion yhteydessä (kysymys 22) oli tulkittavissa melko voimakkaaksi. Tämän perusteella pidän mahdollisena tulkintana, että kymppiluokkalaisten ”aikuisuus” yläkoululaisiin verrattuna voidaan osaltaan liittää myös kasvaviin opiskelutaitoihin. Tyypillisesti opiskelutaidot nousivat eläytymismenetelmäaineistossa esille kymppiluokan helppouden tai oman kasvavan motivaation termein (ks. liite 4, s. 90–92). Toisaalta vastauksissa nousi esille myös kertauksen ja läksyenluvun merkitys (ks. kuva 7. a.).

”Matti aikoo lukea läksyt säännöllisesti. Kun pitää tehdä esitelmä jostain henkilöstä Matti tekee sen heti kun se on kerrottu”. (O2)

”Kympillä kerrataan vanhoja asioita 7, 8 ja 9 luokilta ja saa paremman mahdollisuuden opetella niitä asioita uudestaan joita ei yläasteella oppinut/osannut”. (O3)

”Matin koulunkäynti ei ole niin rankkaa, mutta silti kokeisiin pitää lukea”. (O3)

TET-jakson merkitys ammatinvalinnan kannalta nousi esille yhdessä eläytymismenetelmän vastauksessa. Mahdollisesti työharjoittelua ei osattu vastausajankohtana pitää merkittävänä, koska molemmat työharjoittelujaksot olivat vielä edessä.

”Hänen mielestään on positiivista, että kympillä on TET-harjoittelu, koska hän pääsee tutustumaan haluamaansa alaan”. (O3)

9.4. Käytännölliset tavoitteet

Otsikoin seuraavan ryhmän käytännöllisiksi tavoitteiksi. Tämän otsikon alle sijoittui viisi erityyppistä kysymystä (kysymykset 4, 7, 14, 15 ja 17), joilla kaikilla on yhtymäkohtansa käytännön seikkoihin. Kaksi kysymystä liittyen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin ja tietojen hankinnantaitoihin oli johdettu opetussuunnitelman perusteista. Kaksi kysymystä käsitteli TET-jaksojen pituutta ja ajankohtaa³³ ja viimeinen pienen ryhmäkoon merkitystä. Yleisin vastaus kysymyksiin 4 eli *Kymppiluokalla opin yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja*, 7 eli *Kymppiluokka auttaa hankkimaan opinnoissa, yhteiskunnassa ja muussa elämässä tarvittavia tietoja käyttäen hyväksi myös tieto- ja viestintäteknologiaa*, ja 15 eli *TET-jaksot ovat mielestäni sopiviin aikoihin*, oli melko paljon samaa mieltä. Summamuuttujittain tarkasteltuna nämä kysymykset saivat kesinkertaisia arvoja (99–102). Pienen ryhmäkoon (kysymys 17) summamuuttujan arvo oli 110 ja yleisin vastaus *aika paljon samaa mieltä*. Kysymyksen 14 eli *TET-jaksot ovat mielestäni sopivan mittaisia*, yleisin vastaus oli *täysin samaa mieltä*. Summamuuttujan arvo (116) moodiin nähden kertoo kuitenkin, että kysymys jakoi osallistujien mielipiteitä.

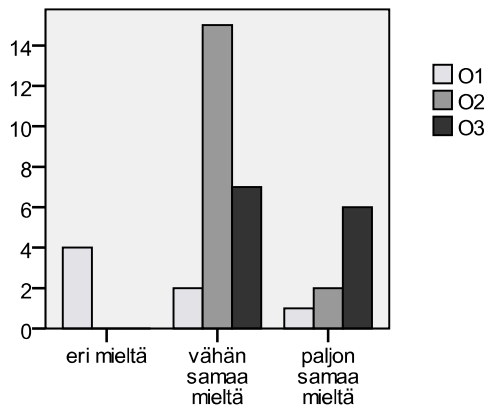
Kruskal-Wallis testin osoitti myönteisen suhtautumisen oppilasryhmän vaikuttavan tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,01$) kysymysten 4 ja 7 vastauksiin. Luonteva tulkinta on jälleen tendenssi suhtautua positiivisemmin kaikkiin lomakkeen kysymyksiin. Toisaalta kuvasta 8 on havaittavissa, että vastaukset *vähän samaa mieltä* korostuvat myös myönteisen suhtautumisen oppilasryhmässä. Luokka ja sukupuoli vaikuttivat TET:iin liittyvien kysymysten 14 ja 15 vastauksiin tilastollisesti merkitsevästi. Tytöt arvioivat TET-jaksojen olevan sopiviin aikoihin, pojat erityisesti toisessa ryhmässä esittivät myös eriäviä mielipiteitä.

Sosiaalisten representaatioiden teoria olettaa kommunikaation, puheen tai jokapäiväisen juttelun verkottuvan tiukasti teorian ajatukseen ideoista ja kuvista, jotka ovat spesifejä ajalle ja paikalle (Moscovici 2000). Ilmeisesti TET-jaksojen ajankohta ja pituus olivat puhuttaneet luokkakohtaisesti; toisella luokalla ratkaisuja pidettiin onnistuneempina kuin toisilla. Rätty ja Snellman (1990, 198) määrittelevät Moscovicin yhdistävän sosiaalisen representaation käsitteen sosiaalisiin ryhmiin niin, että representaatioiden yhdenmukainen omaksuminen luo

³³ TET-jakson merkitys ammatinvalinnan kannalta sijoittui edellisen otsikon ”Ura ja opiskelu” alle. Tähän osioon sijoittuvat TET:iin liittyvät vastaukset ovat tyypillisiä vain tutkimalleni kymppiluokalle, sillä pituus ja ajankohta vaihtelevat lisäopetusta järjestävän oppilaitoksen mukaan.

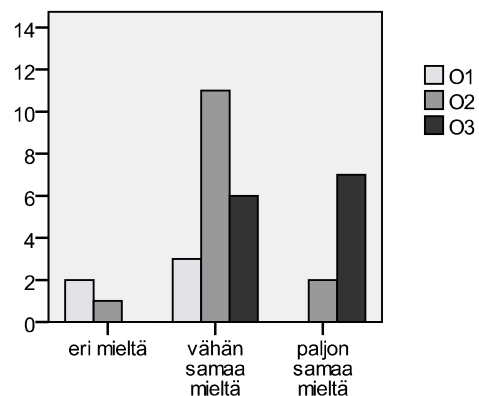
ryhmän ja sen identiteetin eli representaation raja on ryhmän raja. He lisäävät, että toisaalta ryhmän ja representaatioiden suhteessa on kysymys myös siitä, missä määrin ja missä merkityksessä sosiaaliset representaatiot ovat jaettu. Keinotekoiset ryhmät ovat jakaneet joitain representaatioita mutta eivät sukupuolirajoja ylittäen.

a.



4. "yhteistyö ja.."

b.



7. "tiedot"

Kuva 8. Kohdassa a. on esitetty oppilasryhmien myönteisen suhtautumisen vaikutus yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen liittyvään kysymykseen 4 ja kohdassa b. opinnoissa, yhteiskunnassa ja muussa elämässä tarvittavien tietojen hankkimiseen käyttäen hyväksi myös tieto- ja viestintäteknologiaa liittyvän kysymyksen 7 vastaukset oppilasryhmäkohtaisesti.

Kuten oletinkin, Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen mukaan kaksi TET:iin liittyvää kysymystä korreloivat tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,01$). Korrelaatiokerroin osoitti muuttujien välillä olevan keskinkertaista vahvemman lineaarisen yhteyden. Tilastollisesti lähes merkitseviä korrelaatioita ($p < 0,05$) oli myös TET:iin liittyvien kysymysten ja ryhmäkoon välillä, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen ja ryhmäkoon välillä sekä tietojen hankkimiseen tieto ja viestintäteknologiaa apuna käyttäen sekä TET:in ajankohdan välillä. Korrelaatiokertoimia tulkitessani havaitsin yhteyden kuitenkin olevan heikko (Nummenmaa 2004, 278.) Tämän aihealueen teemoista vain TET oli mainittu eläytymismenetelmän vastauksissa.

"Vatsa kurnii juuri kun pahin vitutus on menossa ohi hän kuulee että TET jakso on 2 osassa toinen vittu keskellä talvea. Matti tajuaa että hän joutuu kävelemään hyisessä 30 c pakkasessa työpaikalleen aivan jäässä". (O2)

"TET-jakso on kaksiosainen". (O2, neg. kertomus)

9.5. Minäkuva

Tämän otsikon alla on viisi kysymystä (kysymykset 1, 2, 3, 8 ja 11), joista neljä on johdettu suoraan opetussuunnitelman perusteista. Nämä itsenäisyyteen, itsetuntemukseen, itseluottamukseen, elämäntilanteissa selviämiseen sekä oman toiminnan arvioimiseen ja suunnitelmien toteuttamiseen muuttuvissa elämäntilanteissa liittyvät kysymykset olivat suhteellisen abstrakteja ja ehkä suorimmin minäkuvan muodostumiseen liittyviä. Summamuuttujien alhaiset arvot (95) kysymysten 2 eli *Kymppiluokka kehittää itsetuntemustani*, 3 eli *Itseluottamukseni kasvaa kymppin aikana*, ja 8 eli *Kymppiluokka tulee auttamaan minua kehittämään taitojani selvitä erilaisissa elämäntilanteissa*, kertoivat osaltaan paitsi epäuskosta näiden tavoitteiden toteutumista kohtaan, myös tämän osa-alueen vaikeasta tulkittavuudesta. Sosiaalisten representaatioiden termein ilmaistuna minäkuvaan liitetyt kysymykset eivät vaikuttaneet ankkuroituvan kymppiluokan merkitykseen. Kysymyksen 2 yleisin vastaus *vähän samaa mieltä* ja 3:n ja 8:n yleisin vastaus oli *jonkin verran samaa mieltä*. Kysymysten 1 eli *Kymppiluokka opettaa minulle itsenäisyyttä ja vastuullisuutta*, ja 11 eli *Kymppiluokka auttaa minua arvioimaan omaa toimintaani ja toteuttamaan suunnitelmiani muuttuvissa olosuhteissa*, summamuuttujien arvot tulkitsin keskinkertaiseksi (102–103). Yleisin vastaus molemmissa oli *jonkin verran samaa mieltä*.

Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla totesin kaikkien tämän otsikon alle jäävien muuttujien korreloivat tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,01$). Tulkitsin korrelaatiot voimakkuudeltaan keskinkertaisiksi. Muuttujien 1 ja 2 (itsenäisyys ja vastuullisuus sekä itsetuntemus) välisen korrelaation tulkitsin melko voimakkaaksi. (Nummenmaa 2004, 278.) Tämän tulkitsin tarkoittavan, että kysymykset miellettiin samantyyppisiksi. Jokainen kysymys oli laskennallisena osana myönteisen suhtautumisen summamuuttujassa, joten ei ole yllättävää, että oppilasryhmä vaikutti Kruskal-Wallis testin mukaan kysymysten 1, 2, 3 ja 8 vastauksiin tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < 0,001$) ja tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,01$) kysymyksen 11 vastauksiin. Tendenssinä oli, että myönteisen suhtautumisen oppilasryhmässä osallistujat olivat *paljon* tai *vähän samaa mieltä* väittämien kanssa, neutraalin suhtautumisen oppilasryhmässä korostuivat vastaukset *vähän samaa mieltä* ja kielteisen suhtautumisen oppilasryhmässä vastauksissa oltiin *eri mieltä* tai *vähän samaa mieltä* väittämien kanssa (ks. kuva 9). Myös luokalla oli tilastollisesti lähes merkitsevä ($p < 0,05$) vaikutus kysymykseen 11 eli *Kymppiluokka auttaa minua arvioimaan omaa toimintaani ja toteuttamaan suunnitelmiani muuttuvissa olosuhteissa*, minkä tulkitsin johtuvan sattumasta

tai liittyvän ryhmäkohtaisiin tilanteisiin tai asenteisiin (vrt. ryhmän vaikutus TET:iin liittyviin kysymyksiin osiossa 6.4.6.).

Eläytymismenetelmäaineistossa minäkuvaan kytkeytyvä aihepiiri esiintyi erityisesti negatiivisissa kertomuksissa (ks. liite 4, s. 90–92). Itsetuntoon ja itseluottamuksen teemojen ympärille kietoutui useita vastauksia. Myös aiemmissa osioissa esille noussut halveksituksi joutumisen kokemus on tulkintani mukaan luontevimmin sijoitettavissa minäkuvan kontekstiin. Sosiaalinen representaatio itsestä huonona, tyhmänä, kiusattuna tai keskittymisvaikeuden omaavana heijastuu eläytymismenetelmäaineistosta. Kehitystehtävien näkökulmasta tulkitsemisen huonouden tai tyhmyyden kyvyttömyydeksi täyttää normatiivista kehitystehtävää eli toisen asteen opiskelupaikan saavuttamista.

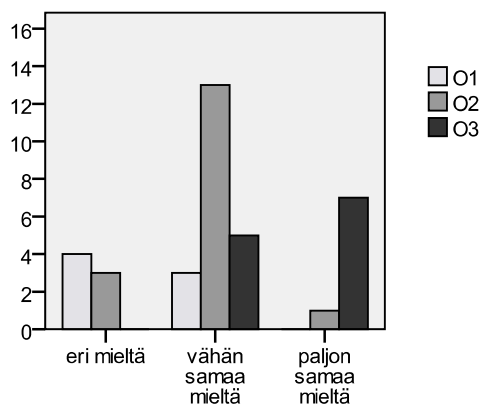
"Hän on niin tyhmä. Koska häntä ei kiinnosta koulunkäynti". (O1)

"Matti on huono, Hän ei jaksa mitään opiskelua ja lintsaa joka päivä." (O3)

"Hän oli yläasteella se, joka joutui aina nolatuksi ja naurukohteeksi. Maija on nyt peloissaan, että niin tulee käymään myös kymppiluokalla. Sen vuoksi häntä ei yhtään kiinnostaisi mennä sinne". (O3)

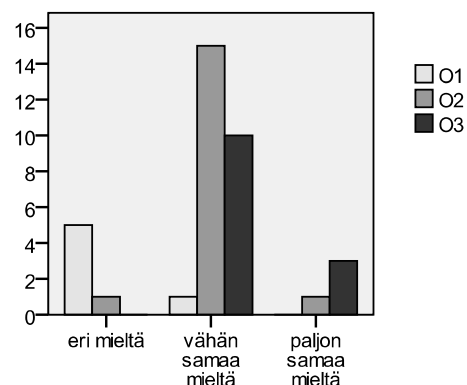
"Hänestä kymppiluokalla on helpompi keskittyä. Jos hänellä ei parane arvosanat tarpeeksi hän on ollut vuoden turhaan kymppiluokalla. Hän voi luulla, että hän ei pärjää siellä, jos hänellä on keskittymisvaikeus". (O3)

a.



3. "itseluottamus"

b.



8. "selviämistaidot"

Kuva 9. Kuvassa a. on esitetty kysymyksen 3 (itseluottamukseni kasvaa kymppin aikana) ja kuvassa b, kysymyksen 8 (kymppiluokka tulee auttamaan minua kehittämään taitojani selvitä erilaisissa elämäntilanteissa) vastaukset oppilasryhmäkohtaisesti.

Asenteisiin ja motivaatioon liittyviä vastauksia oli myös useita. Representaatio oman yrittämisen, asenteen tai motivaation merkityksestä korostui monessa vastauksessa.

”Hän on tuhlannut yhden vuoden omalla typeryydellään ja laiskuudellaan”. (O2)

”Hänellä on huonot numerot mutta hyvä opiskelumotivaatio jotta pääsisi opiskelemaan talonrakentajaksi. Hän luuli että numerot korottuu melkein itsestään eikä hän jaksaa opiskella ja saa kokoajan huonoja numeroita ja on huonot koulupäivät”. (O2)

”Matilla ei aiempanakaan ole ollut asenne kohdallaan opiskelua varten joten hän pelkää, että sama toistuu kymppillä”. (O2)

”Hän on saanut uuden mahdollisuuden ja tällä kertaa hän ei aio tyriä vaan hän aikoo panostaa”. (O3)

Kymppiluokka todettiin turhaksi muutamassa vastauksessa.

”Tämä on turhaa ajanhukkaa”. (O1)

”Kymppi on turhaa”. (O1)

”Maijan mielestä on turhaa korottaa numeroita ja hänelle on ihan sama mitä hän menee opiskelemaan kymppiluokan jälkeen”. (O3)

9.6. Yhteenveto ensimmäisen analyysivaiheen tuloksista

Palaan tässä vaiheessa alkuperäisiin tutkimuskysymyksiini, joista vastaan tiivistetysti kahteen ensimmäiseen. Muutoksia käsittelen omassa kappaleessaan.

9.6.1. Miten koulutuksellinen minäkuva selittää kymppiluokkalaisten opiskelukokemuksia?

Osallistujat eivät kokeneet kymppiluokan vaikuttavan koulutukselliseen minäkuvaansa. Tulosteni pohjalta tulkitsin kuitenkin koulutukselliseen minäkuvaan kytkeytyvät myönteisen suhtautumisen oppilasryhmät monia vastauksia suuntaavaksi tekijäksi sekä kysely- että eläytymismenetelmäaineistossa. Jälkimmäisessä erot oppilasryhmien välillä olivat havaittavissa erityisesti negatiivisissa tyyppikertomuksissa.

Kaikkien oppilasryhmien eläytymismenetelmäaineiston positiiviset tyyppikertomukset toistivat arvosanojen, kymppiluokan helppouden ja haluttuun opiskelupaikkaan pääsemisen teemoja. Neutraalin ja myönteisen suhtautumisen oppilasryhmissä myös vuorovaikutukseen kuten opiskelutovereihin ja opettajiin liittyviä teemoja arvioitiin myönteisinä seikkoina. Negatiivisissa kertomuksissa erityisesti kielteisen suhtautumisen oppilasryhmässä hahmottui

osallistujien huono itsetunto ja motivaatio. Kymppiluokka koettiin turhana ajanhukkana, joka ei kiinnosta eikä valmista mihinkään ammattiin. Suuntaus kertautui kyselylomakkeen vastauksissa, joissa kymppiluokan vaikutus etenkin uraan, opiskeluun ja minäkuvaan liittyviin aiheisiin arvioitiin vähäisiksi. Neutraalin suhtautumisen oppilasryhmässä kymppiluokka koettiin ylimääräisenä vuotena, joka ei välttämättä auta tavoitteiden saavuttamisessa. Myös uusia ihmisiä pidettiin kielteisenä seikkana. Oppilasryhmän kyselylomakkeen vastauksissa korostui varovainen optimismi. Kymppiluokan arvioitiin mahdollisesti vaikuttavan erityisesti uraan ja opiskeluun liittyviin aiheisiin. Myönteisen suhtautumisen oppilasryhmässä mahdollinen epäonnistumisen pelko opiskelussa ja jatko-opintopaikan saavuttamisessa nousi voimakkaimpana esille. Kymppiluokan vaikutus uraan, opiskeluun sekä mahdollisesti myös minäkuvaan liittyviin aiheisiin arvioitiin kuitenkin korkeaksi ja kymppiluokalle tavoitteiden mahdollistajana annettiin myönteisiä merkityksiä.

Liittäisin nämä koulutukselliseen minäkuvaan liittyvät tulokset suoraan osallistujien omaan arvioon nuoruuden siirtymävaiheen ammatillisessa kehitystehtävässä suoriutumisessa. Lähtökohtainen oma arvio kymppiluokalla epäonnistumisesta voi saada nuoren suhtautumaan negatiivisesti koulutusta kohtaan ja visio onnistumisesta ja jatko-opintopaikan saavuttamisesta vastaavasti suhtautumaan myönteisemmin. Myös myönteisimmin suhtautuvien taustalla on epäonnistumisen pelko, jos lisävuodenkaan jälkeen ei onnistu kiinnittymään jatko-opintoihin.

9.6.2. Mitä merkityksiä kymppiluokkalaiset antavat kymppiluokalle ja opiskelulle?

Vastauksissa korostuivat arvosanojen korottamisen merkitys ja tähän liittyen uraan ja jatko-opintoihin kytkeytyvät seikat. Kaikkien vastaajien yhteisesti jakamiksi representaatioiksi oli tulkittavissa kymppiluokan merkitys arvosanojen kohotuksessa sekä tätä helpottava ”puhtaalta pöydältä aloittaminen”, johon vaikuttivat erityisesti ulkoiset seikat kuten uudet opettajat. Myös ohjauksen ja uusien luokkakavereiden merkitys arvioitiin myönteiseksi, joskin jälkimmäinen myös jakoi vastauksia. Kolmantena representaationa hahmottelin osallistujien mielikuvan itsestään aikuisempaan ryhmänä, joka erottuu yläkoululaisista. Vastauksista tulkitsin, että käytännöllisten seikkojen arviointi oli osallistujille helpompaa kuin esimerkiksi minäkuvaan liittyvien. Sosiaalisten representaatioiden termein voisi todeta, että kymppiluokan merkitystä ei ankkuroitu minäkuvaan kytkeytyviin tekijöihin. Kuitenkin eläytymismenetelmäaineistosta heijastui osallistujien huono itsetunto, jonka varovaisesti tulkitsen sosiaalisesti representaatioksi itsestä huonona, tyhmänä, kiusattuna tai

keskittymisvaikeuden omaavana. Osallistujat kokivat, että opettajat ja lukiolaiset halveksivat kymppiluokkalaisia. Toisaalta myös oman yrittämisen ja motivaation merkitys korostui vastauksissa.

10. Muutos

10.1. Osallistujat ja jatko-opintosuunnitelmien muutokset

Keväällä kymppiluokkalaisia oli jäljellä 33. Tutkimukseen tavoitettiin 32 osallistujaa, joista kolme laati aineen ja täytti lomakkeen muita myöhemmin. Neljä syksyllä tutkimukseen osallistuneista oli keskeyttänyt positiivisista syistä eli siirtynyt jatkamaan opintojaan toisen asteen oppilaitoksessa. Osallistujista kuusi oli hakenut yhteishaussa lukioon, 25 ammattikouluun ja yksi aikoi armeijaan. Osalle kymppiluokka oli näyttäytynyt elämän suuntaajana. Yhdeksän osallistujaa arvioi alkuperäisten suunnitelmiansa muuttuneen kymppiluokan aikana ja muutama totesi saaneensa aikaa pohtia päätöksiään. Vastaukset on esitelty tarkemmin liitteessä 7 (s. 98–99).

”Sain mietintä aikaa”. (O2)

”Ajattelin hetken meneväni ammattikouluun, mutta haluan sittenkin lukioon”. (O2)

”Hain ysillä lukioon ympäristön painostuksen vuoksi”. (O3)

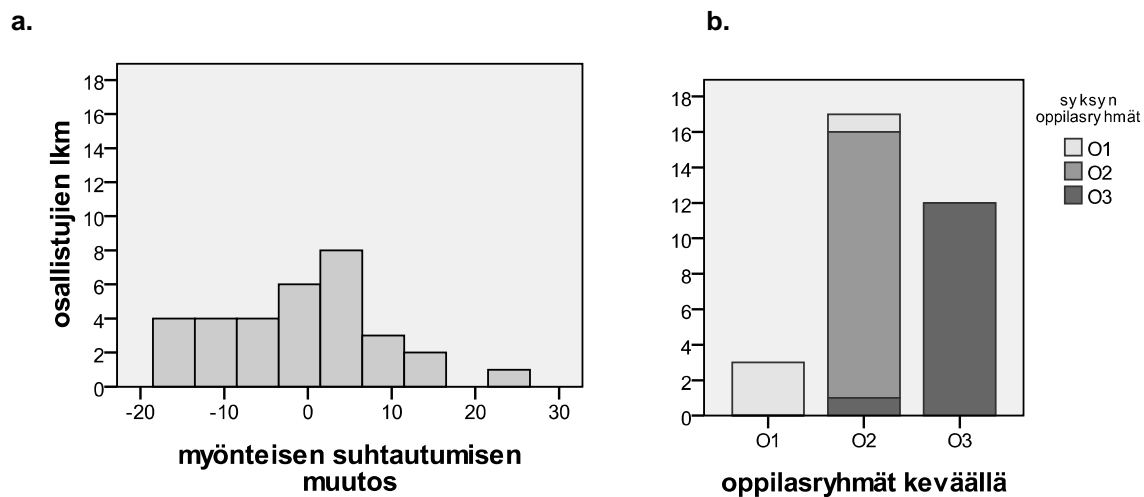
”Aluksi piti mennä LVI-asentajaksi mutta tajusin, että pärjään lukiossa”. (O3)

10.2. Oppilasryhmät kevään kyselyaineistossa

Oletin oppilaskohtaisen myönteisen suhtautumisen lisääntyvän kymppiluokan kuluessa, kun monet uudet arvosanat olivat selvillä ja uusi opiskelupaikka jo suhteellisen lähellä. Tämän takia tarkastelin myönteisen suhtautumisen muutosta vähentämällä kevään summamuuttujasta syksyn summamuuttujan. Erotuksen positiivinen arvo kertoo kasvaneesta myönteisestä suhtautumisesta, negatiivinen taas suhtautumisen muuttumisesta kielteisemmäksi. Kuvasta 10 a. on todettavissa, että suurimmalla osalla myönteinen suhtautuminen on lähes ennallaan. Totesin myös toistettujen mittausten t-testin avulla, että kevään myönteisen suhtautumisen summamuuttujat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi syksyn summamuuttujista. Suhtautumisessa oli kuitenkin yksilöllisiä muutoksia. Kuvasta 10 a. on myös havaittavissa,

että vaikka suurimman osan suhtautuminen oli lähes ennallaan, muutamalla se oli muuttunut huomattavasti kielteisempään suuntaan ja joillain vastaavasti myönteisemmäksi.

Käyttäessäni samoja oppilasryhmän luokituksia kuin syksyllä, havaitsin, että opiskelijat kuuluivat syksyn luokkarajoja käytettäessä pääasiallisesti samaan oppilasryhmään kuin aiemmin (ks. kuva 10 b.). Negatiivisen suhtautumisen oppilasryhmään kuului kolme osallistujaa, neutraalin suhtautumisen oppilasryhmään 17 osallistujaa ja myönteisen suhtautumisen oppilasryhmään 12 osallistujaa. Totesin myös myönteisen suhtautumisen summamuuttujien lähenevän keskiarvoa. Keväällä minimiarvo oli 21, syksyllä se oli 12. Maksimiarvo keväällä oli 54, syksyllä se oli 58.



Kuva 10. a. Myönteisen suhtautumisen summamuuttujan syksyn ja kevään arvojen erotus. b. Syksyn myönteisen suhtautumisen oppilasryhmiin sijoittumisessa tapahtunut muutos.

10.3. Oppilasryhmien kokemukset kevään eläytymismenetelmäaineistossa

10.3.1. Kielteisen suhtautumisen oppilasryhmä: turhuuden tunteesta kohonneisiin arvosanoihin

Kielteisen suhtautumisen oppilasryhmän eläytymismenetelmäaineisto oli tuotoksiltaan niukkaa myös keväällä. Teemoiksi nousivat arvosanojen kohoaminen ja sitä kautta luottamus tulevan opiskelupaikan saavuttamiseen. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin syksyllä.

Positiiviset teemat

Arvosanat kohonneet: 3

Koulu sujunut hyvin: 1

Odotus tuloksista kova: 1

Rakensin oppilasryhmän positiivisen tyypikertomuksen seuraavanlaiseksi: *Matti on nostanut paljon numeroita ja koulu on sujunut hyvin. Yhteishakukin on tehty ja odotus tuloksista on kova.*

Myös negatiivisissa teemoissa korostuivat monet samoista asioista kuin syksynkin vastauksissa. Myöhästely oli uusi vastauksissa esiin noussut asia. Saarinen (1999, 35) jakaa lisäopetuksen ongelmat opetuksellisesti kahteen ryhmään. Heikosti menestyneillä motivaatio voi hävitä, jos odotettua tulosta ei synny uusista mahdollisuuksista huolimatta. Tämä voi nujertaa heikosta itsetunnosta kärsivän opiskelijan kokonaan. (mt.). Myös tutkimani oppilasryhmän kielteinen suhtautuminen voi liittyä huonoon itsetuntoon. Toisaalta kaikki Keravan kymppiluokkalaiset saivat korotettua arvosanojaan. Toisaalta taas arvosanojen kohotus ei välttämättä ole riittävä opiskelijan alkuperäisiin tavoitteisiin nähden.

Negatiiviset teemat:

Vuosi on ollut turha: 1

Myöhästely: 1

Ei saanut korotettua numeroita: 1

Ei pääse haluamiinsa kouluihin: 1

Rakensin oppilasryhmän negatiivisen tyypikertomuksen seuraavanlaiseksi: *Hän on myöhästellyt välillä ja ei ole päässyt tunneille sisään. Matti ei saanu korotettua numeroitaan eikä todnäg pääse minnekkään. Vuosi on ollut turha.*

10.3.2. Neutraalin suhtautumisen oppilasryhmä: ylpeys omasta suoriutumisesta

Positiivisina teemoina lähes jokaisessa vastauksessa esiintyivät syksyn tulosten tavoin arvosanojen kohotus ja halutun jatko-opiskelupaikan saavuttaminen. Oppilasryhmä oli suoriutunut koulussa hyvin ja ongelmitta, saanut uusia kavereita ja oli ylpeä itsestään. Aineistosta ilmeni, että kymppiluokan jälkeen tulevaisuus näytti aiempaa selkeämmältä ja

lisävuoden aikaisiin vuorovaikutussuhteisiin oltiin tyytyväisiä. Myös Kasurinen (1999, 16) toteaa nuorten vastuuntunnon omasta tulevaisuudestaan alkavan usein kehittyä ja näkyä kymppiluokan aikana. Mielestäni tämä oppilasryhmä on onnistunut tavoitteissaan kymppiluokan aikana.. Samalla oletan kymppiluokkalaisten koulutuksellisen minäkuvan vahvistuneen vuoden aikana ja aikaperspektiivin vastaavasti laajentuneen. Toteaisin tämän oppilasryhmän saavuttavan myös toisen asteen opintoihin kiinnittymisen kehitystehtävähaasteensa.

Positiiviset teemat:

Arvosanojen kohottaminen: 15

Halutun jatko-opintopaikan saavuttaminen: 8

Uudet kaverit: 5

Ei ollut ongelmia/ vuosi on mennyt positiivisesti: 2

Tyytyväisyys omaan työpanokseen: 2

Koulussa oli rentoa: 1

Ylpeä itsestään: 1

Tulevaisuus näyttää hyvältä: 1

Hakkasi lukiolaisen: 1

Rakensin oppilasryhmän positiivisen tyyppikertomuksen seuraavanlaiseksi: *Matti on panostanut koulun käyntiin ja nostanut numeroita. Hän on saanut uusia kavereita ja koulussa on ollut rentoa. Hän pääsee todennäköisesti haluamaansa kouluun ja on iloinen siitä. Matti on ylpeä itsestään ja tulevaisuus vaikuttaa hyvältä.*

Negatiivisissa tarinoissa uusina asioina esille nousivat luvattomat poissaolot ja huonosti tehdyt koulutehtävät. Motivaatioon liittyvät tekijät saivat osaltaan tunnit tuntumaan liian pitkiltä ja välitunnit lyhyiltä. Toisaalta poissaolot, myöhästelyt ja motivaation puute voidaan määrittellä kaikille kymppiluokille yhteisiksi ongelmiksi (Savolainen 1999, 47, 51), mikä voi osaltaan johtaa myös arvosanojen pysymiseen ennallaan. Liialliset poissaolot voivat vaarantaa myös lisäopetuksen oppimäärän suorittaneille kuuluvat lisäpisteet yhteishaussa. Syksyn vastauksien lailla kymppiluokkaa pidettiin ylimääräisenä vuotena, jota ei jaksettu käydä ja jonka aikana ei opittu mitään uutta. Yhdistän vastaukset Saarisen (1999, 35) määrittelemien lisäopetuksen ongelmien toiseen ryhmään, ”hyviin oppilaisiin”, jotka kokevat turhauttavaksi opiskella niitä asioita, jotka he mielestään jo hallitsevat. Opiskelumotivaation puutteet voivat

purkautua jonkinlaisina opetusta häiritsevinä tekijöinä tai sitten mielenkiinnon puutteena opetusta kohtaan (mt.). Huomionarvoista kuitenkin on, että kokemus ylimääräisestä vuodesta oli syksyllä huomattavasti voimakkaampi kuin keväällä.

Oppilasryhmän negatiivisin visio oli syksyn vastausten tavoin, että arvosanat eivät olisikaan nousseet. Vastuu omista arvosanoista kuitenkin ymmärrettiin ja syiksi nostettiin oman panostuksen riittämättömyys. Tähän liittyen yhdessä vastauksesta todettiin, että ”Hän ei ole käynyt koulua kunnolla. Minun mielestäni et voi olla tyytymätön kymppiluokalla, koska täällä opiskelu on helppoa ja oppilaita tuetaan sekä opettajien naamat eivät häiritse täällä.”

Negatiiviset teemat:

Arvosanat eivät kohonneet: 7

Ei pääse haluamaansa kouluun: 3

Myöhästymiset: 2

Ei käynyt kunnolla koulua: 2

Pelko oman panostuksen riittämättömyydestä: 2

Ei saanut kavereita: 2

Ylimääräinen vuosi: 1

Minäkuva ei ole muuttunut: 1

Ei oppinut mitään uutta: 1

Pitkät koulupäivät: 1

Kyllästyminen: 1

Lukiolaiset ärsyttävät: 1

Paha ruoka: 1

Rakensin oppilasryhmän negatiivisen tyyppikertomuksen seuraavanlaiseksi: *Matti ei oppinut mitään vaikka sai numerot nostettua. Hän käy samoja asioita läpi, ei opiskele mitään uutta, koulupäivät ovat pitkiä jne. Matti on ollut tyhmä ja lintsannu paljon tunneilta ja ei ole tehnyt tehtäviään kunnolla. Häntä pelottaa että hän ei ehkä olekaan riittävä haluamiinsa kouluihin tai edes lukioon. Hän olisi halunnut lukea ja nostaa numeroitaan enemmän.*

10.3.3. Myönteisen suhtautumisen oppilasryhmä: onnistuminen opinnoissa ja lisävuoden arvokkuus

Myönteisen suhtautumisen oppilasryhmässä arvosanat ja haluttu jatko-opiskelupaikka olivat edelleen pääteemoja. Syksyn vastausten lailla uudet kaverit nousivat esille toisena tärkeänä aihealueena. Lisävuotta pidettiin tärkeänä myös tulevaisuuden vaihtoehtojen kartoittamisen kannalta. Totean myös tämän oppilasryhmän olevan saavuttamassa kehitystehtävähaasteensa eli päässeen kiinnittymään toisen asteen opiskelupaikkaan kypsemmin päätöksentekotaidoin kuin vuosi aiemmin.

Positiiviset teemat:

Arvosanojen nostaminen: 10

Uudet kaverit: 5

Halutun jatko-opiskelupaikan saavuttaminen: 2

Vuosi aikaa miettiä: 2

Kympillä oli hauskaa: 2

3 lisäpistettä yhteishaussa: 1

Ei ongelmia/moitittavaa: 1

Rakensin oppilasryhmän positiivisen tyyppikertomuksen seuraavanlaiseksi: *Matti on saanut korotettua numeroita, tutustunut uusiin ihmisiin ja pääsee kouluun opiskelemaan mihin on aina halunnut päästä. Hän on saanut vuoden aikaa miettiä mihin haluaisi mennä opiskelemaan. Kaikki meni hyvin eikä ongelmia ollut. Ei moitittavaa.*

Epäonnistumisen pelko ei noussut kokemuksissa syksyn tavoin enää esille, mistä tulkitsin, että osallistujat arvioivat onnistuneensa opinnoissaan. Myöskään syksyllä arveluttaneet vuorovaikutussuhteet eivät nousseet kevään aineistossa esiin. Negatiivisissa tarinoissa pelättiin, että arvosanat eivät kuitenkaan nousseet tarpeeksi halutun opiskelupaikan saavuttamista varten. Koulupäivät tuntuvat pitkiltä ja välitunnit lyhyiltä. Oppilasryhmän myönteisestä suhtautumisesta kertoo yhden vastauksen toteamus: ”En osaa sanoa mitään, koska olen ihan tyytyväinen kouluun”.

Negatiiviset teemat:

Arvosanat eivät nousseet: 6

Pitkät päivät/ tunnit: 2

Välitunnit lyhyitä: 1

Ei kolmea lisäpistettä yhteishakuun: 1

Ei jaksanut opiskella: 1

Ei ehdi ruokailuun: 1

Vanhemmat eivät tyytyväisiä/ovat huolissaan: 1

Rakensin oppilasryhmän negatiivisen tyypikertomuksen seuraavanlaiseksi: *Matti ei ole saanut nostettua numeroita niin paljon kuin olisi alun perin halunnut. Hän ei ole varma riittääkö hänen keskiarvonsa hakemaansa kouluun. Hänen vanhempansakaan eivät ole tyytyväisiä ja ovat huolissaan Matin koulutuspaikasta. Tunnit ovat pitkiä, välillä pitkästyttäviä ja välitunnit liian lyhyitä.*

10.4. Opiskelukokemusten muutos kyselyaineistossa

10.4.1. Summamuuttujat ja avoimet vastaukset

Summamuuttujittain tarkasteltuna havaitsin, että osallistujien arvioinnit olivat pysyneet lähes ennallaan. Arvosanojen kohotus (kysymys 24) oli edelleen osallistujien kokemusten mukaan kymppiluokan tärkein anti (ks. kuva 11). Tulosten ja eläytymismenetelmäaineiston perusteella siis totean, että kymppiluokan merkitys representoitiin edelleen arvosanojen kohottamisen termein. Osallistujat arvioivat myös uusien opettajien (kysymys 20) merkityksen edelleen korkeaksi. Kysymyslomakkeen avoimissa osioissa osallistujat kuvasivat uusien opettajien ja uuden luokan merkitystä uuden alun, tai syksynkin vastauksista ilmenneen ”puhtaan pöydän” tavoin (ks. liite 7, s. 98–99). Tulkitsinkin kymppiluokan mieltämisen uutena alkuna osallistujien jakamaksi sosiaalisesti representaatioksi myös kevään aineistossa.

”On helpompaa aloittaa puhtaalta pöydältä”. (O1)

”Koska opeilla ei oo susta viel mitää arvosanoja nii saa aloittaa ns. alusta”. (O2)

”Puhdas pöytä” (O2)

”Minusta uudet opettajat ovat vähän niin kuin uusi alku”. (O3)

Kolmas myös kevään vastauksissa esille nouseva tema oli kokemus kymppiluokkalaisista yläkoululaisista erottuvana aikuisempana ryhmänä (kysymys 23). Aikuisuuden kokemus on mielestäni edelleen tulkittavissa kolmanneksi opiskelijoiden jakamaksi representaatioksi.

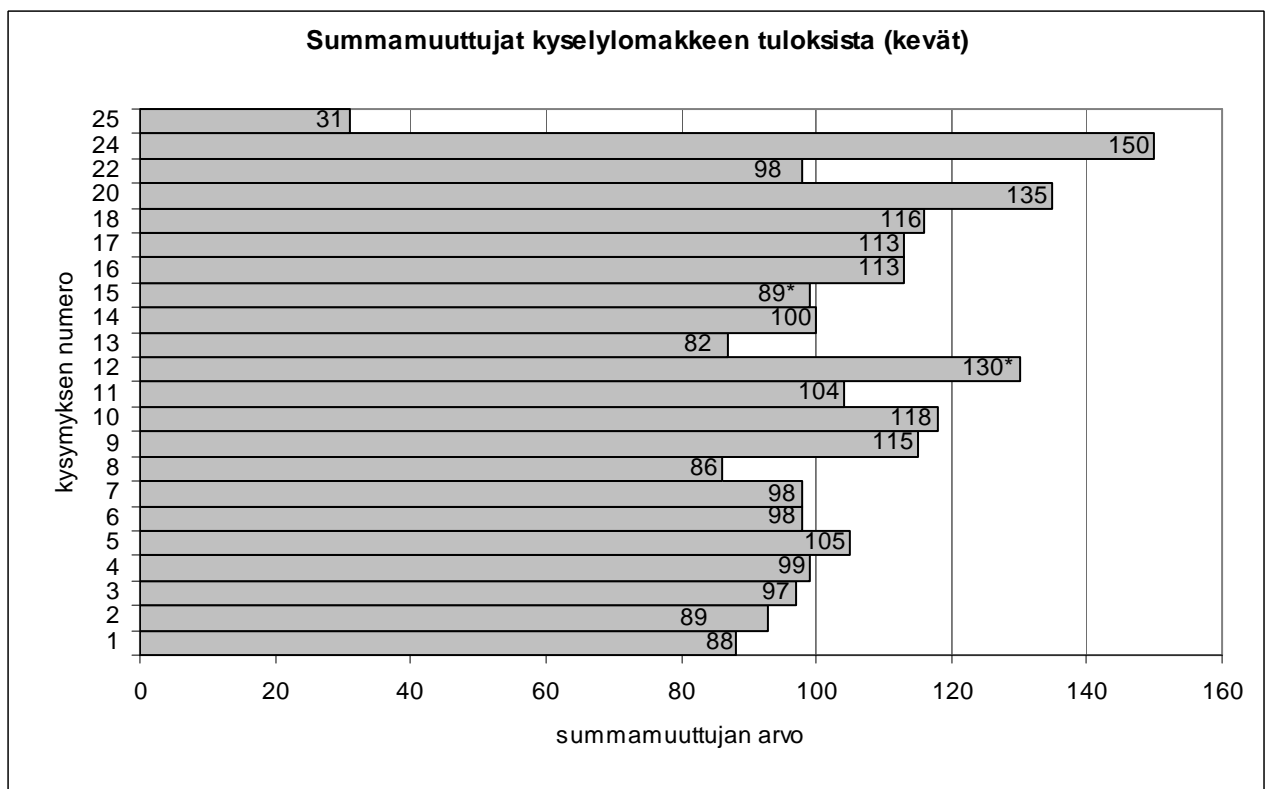
”Lukio antaa käsitystä korkeammasta koulusta, ja antaa minulle ainakin tsemppiä”. (O1)

”Ei ole hauskaa opiskella yläastelaisten kanssa, mieluummin vanhempien kanssa”.

(O1)

”Ei jaksais hengaa pikkulapsien kanssa yläasteella, täällä sentää voi hengaa vanhempien kanssa jotka ovat aikuistuneet eikä lapsellisia”. (O3)

”Oppilaat eivät joudu olla yläastelaisten kanssa vielä vuoden se vain pahentaisi mieltä..”. (O2)



Kuva 11. Kevään muuttujakohtaisten summamuuttujien teoreettinen minimiarvo on 32 ja maksimi 160. Tähti kuvaa tilastollisesti merkitsevää eroa verrattuna syksyn tuloksiin. Kysymykset on esitetty liitteessä 2 (s. 87–88).

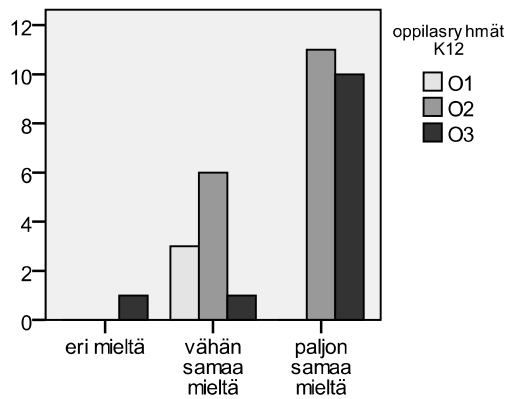
10.4.2. Tilastollinen tarkastelu

Wilcoxonin testi soitti, että arviot ohjauksesta (kysymys 12) erosivat tilastollisesti merkitseväksi ($p < 0,01$) syksyn vastauksista. Saadun ohjauksen määrä arvioitiin hyväksi, eivätkä taustamuuttujat vaikuttaneet tilastollisesti merkitsevästi vastauksiin. Vastauksia voi selittää osaltaan opinto-ohjauksen kurssimäärä. Ohjaus nousi summamuuttujittain tarkasteltuna kolmanneksi korkeimmaksi arvioiduksi muuttujaksi heti arvosanojen kohotuksen ja uusien opettajien jälkeen. Toinen tilastollisesti lähes merkitsevä ($p < 0,05$) ero oli oppilaitoskohtaiseksi tulkittava arvio TET -jaksojen ajoista.

Tarkastelin vielä erikseen taustamuuttujien vaikutusta selitettäviin muuttujiin. Kruskal-Wallis testin avulla havaitsin, että opiskelusuunnitelmat vaikuttivat tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,01$) TET-jaksojen tarpeellisuuden arviointiin ammatinvalinnan kannalta. Lukioon aikovat mielsivät työharjoittelun vähemmän tarpeelliseksi kuin ammattikouluun suuntaavat. Tulevaisuudessa opintojen osittainen eriyttäminen lukioon ja ammattikouluun suuntaavien kesken voikin olla mielekäs vaihtoehto.

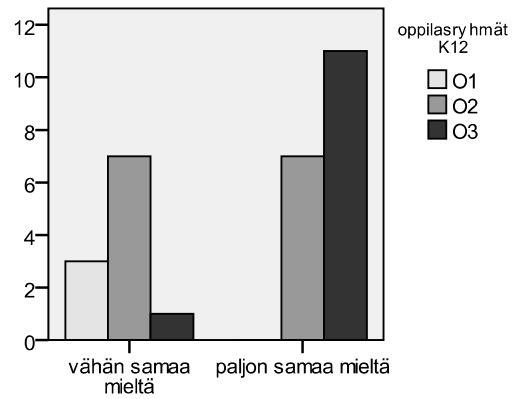
Kruskal-Wallis testin osoitti, että jaottelemani oppilasryhmät vaikuttivat tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,01$) uraan ja opiskeluun liittyvien kysymysten 6 eli *Kymppiluokka on parantanut tulevissa opinnoissani tarvittavaa tieto- ja taitopohjaa* ja 18 eli *Minusta on ollut opiskeluni kannalta tärkeää, että kympillä on uusi luokka ja uudet luokkakaverit* vastauksiin. Tilastollisesti lähes merkitsevästi ($p < 0,05$) oppilasryhmä vaikutti uraan ja opiskeluun ja käytännöllisiin tavoitteisiin liittyvien kysymysten 5 eli *Kymppiluokka on kehittänyt valmiuksiani tehdä päätöksiä ja suunnitella uraani ja tulevaisuuttani*, 7 eli *Kymppiluokka on auttanut minua hankkimaan opinnoissa, yhteiskunnassa ja muussa elämässä tarvittavia tietoja käyttäen hyväksi myös tieto- ja viestintäteknologiaa* ja 9 eli *Opiskelutaitoni ovat kasvaneet kympin aikana* vastauksiin (ks. kuva 12.). Pitäisin syksyn tavoin luontevana tulkintana, että myönteisemmin opiskeluunsa suhtautuvat kokivat kymppiluokan merkityksen suurimpana tulevaisuutensa kannalta. Kymppiluokan merkitys vaikutti osallistujien vastauksien perusteella ankkuroituvan pitkälle tulevaisuuden opintoihin ja uraan eikä sitä edelleenkaan yhdistetty minäkuvaan liittyviin tekijöihin.

a.



9. "Opiskelutaidot"

b.



18. "Uusi luokka"

Kuva 12. Kysymysten 9 ja 18 vastaukset oppilasryhmittäin.

Alasuutari (1999, 223) toteaa, että hyvien miksi -kysymysten jäljille päästään myös, jos aineistosta löydetään sisäisiä epä johdonmukaisuuksia. Tähän liittyen kysyn, miksi eläytymismenetelmäaineiston minäkuvaan kytkeytyvät teemat vaikuttivat positiivisimmalta kuin kysymyslomakeaineiston? Summamuuttujittain tarkasteltuna (ks. kuva 11) minäkuvaan liittyvät kysymykset (1, 2, 3, 8 ja 11) saivat kysymystä 11 eli *Kymppiluokka on auttanut minua arvioimaan omaa toimintaani ja toteuttamaan suunnitelmiani muuttuvissa olosuhteissa* ehkä lukuun ottamatta suhteellisen alhaisia arvoja. Syksyn vastauksista poiketen myönteisen suhtautumisen oppilasryhmä ei enää vaikuttanut tilastollisesti merkitsevästi minäkuvaan liittyviin kysymyksiin. Kyse voi olla osaltaan mittarin heikkoudesta mutta osaltaan myös seuraavaksi esittelemistäni seikoista.

Alasuutarin (1999, 102) mukaan lähdekritiikki tarkoittaa, että arkaluontoisia tai moraalisesti latautuneita asioita koskeviin tietoihin on syytä suhtautua kriittisemmin ja epäluuloisemmin kuin neutraaleita asioita koskeviin vastauksiin. Hämäläinen (1983, 112) toteaa, että itsearviointiin perustuvassa tutkimuksessa osallistujat eivät aina paljasta itsestään kaikkea tai tiedosta kaikkia kokemusmaailmansa aspekteja. Nämä seikat saattoivat olla osasyynä vastaajien kielteiseksi tulkitsemaani suhtautumiseen. Minäkuvaan kytkeytyvät tekijät voidaan tulkita henkilökohtaisuudessaan arkaluonteiseksi tai sitten vaikeammin kymppiluokkaan yhdistyviksi. Kuitenkin eläytymismenetelmäaineistossa hahmotin aiempaa myönteisempään minäkuvaan liittyvää tematiikkaa. Vastaavasti aineistossa oli syksyä niukemmin huonoon itsetuntoon liittämiäni vastauksia. Syksyn eläytymismenetelmäaineistossa ilmenneet negatiiviset itserepresentaatiot itsestä huonona, tyhmänä, kiusattuna tai halveksittuna eivät

nousseet kevään vastauksissa esille yhtä voimakkaasti. Myös huonoon asenteeseen ja motivaatioon liittyviä vastauksia oli keväällä syksyä vähemmän (ks. liite 5, s. 93–94).

”Matti ei saanu korotettua numeroitaan eikä todnäg pääse minnekkään ja joutuu elämään sosiaalisurguna jatkaen kohti synkkää, itseään toistavaa tulevaisuutta” (O1)

”Hän oli yläasteella se ”hiljainen tyttö”, jolla ei oikein ollut ystäviä. Nyt 10 luokan jälkeen hänellä on surullinen olo, sillä hän ei saanut 10. luokan aikana paljon enempää ystäviä mitä hänellä oli yläasteella. Eikä hänen ”hiljainen tyttö” kuvansa vaihtunut parempaan suuntaan” (O2)

”Hän on ollut tyhmä ja lintsannu paljon tunneilta ja ei ole tehnyt tehtäviään kunnolla” (O2)

”Maijaa pelottaa että hän ei ehkä olekaan riittävä haluamiinsa kouluihin tai edes lukion. Hän olisi halunnut lukea ja nostaa numeroitaan enemmän.” (O2)

Voiko yhteenvedona siis tulkita, että osallistujien koulutuksellinen minäkuva on muuttunut lisävuoden aikana myönteisempään suuntaan? Näin ainakin tulosteni perusteella päättelen – ja toivon. Ainakin aiemmissa tutkimuksissa (esim. Vallenmaa 1997; Jahnukainen 1997) ilmennyt jatko-opintomahdollisuuksien parantuminen, ammatinvalinnan tarkentuminen ja tulevaisuuden näyttäytyminen aiempaa selkeämpänä ovat myös tutkimukseni selkeää näyttöä.

11. Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Tutkimieni nuorten itserepresentaatiot muuttuivat kymppiluokan kuluessa myönteisemmiksi, vaikka lisävuoden merkitystä ei kyselylomakeaineistossa liitettykään koulutukselliseen minäkuvaan. Aineistosta hahmottui aiempaa suurempi tulevaisuuteen sitoutuminen ja kypsemät opiskelu- ja päätöksentekotaidot. Kymppiluokka koettiin tärkeänä aikana tulevaisuuden vaihtoehtojen kartoittamiseksi. Tulkintani mukaan osallistujat mielsivät onnistuneensa toisen asteen koulutukseen kiinnittymisen kehitystehtävässään, mikä johti aiempaa positiivisempiin minän määritelmiin.

Muut havaitsemani sosiaaliset representaatiot olivat suhteellisen muuttumattomia tutkimuskertojen välillä. Kymppiluokan merkitys oli koko lukuvuoden representoitu arvosanojen korottamisen termin. Kohonneet arvosanat liitettiin suoraan jatko-opintoihin kiinnittymiseen. Kymppiluokka nähtiin uutena mahdollisuutena, jossa kehykset tarjosivat

uudet opettajat, opinto-ohjaus ja yläkoulusta erillinen opiskeluympäristö. Osallistujat mielsivät itsensä yläkoululaisista selvästi erottuvana, aikuisempaan ryhmänä.

Lund (2010, 71) pohti, voisivatko hänen tutkimiansa kymppiluokkalaisten antamat negatiiviset merkitykset johtua ohjauksen puutteesta. Tutkimuksessani lisäopetuksen aikainen opinto-ohjaus ei noussut kriittiseksi tekijäksi. Syksyn tuloksissa kaikki kymppiluokkalaiset arvioivat saaneensa tarpeeksi tai lähes tarpeeksi ohjausta opintojensa aikana. Keväällä kaikki osallistujat arvioivat saaneensa riittävästi ohjausta. Myös Nieminen (2009) havaitsi, että 4-8 vuotta lisävuoden jälkeen haastatellut kymppiluokan kävijät olivat kokeneet saaneensa kymppiluokalla enemmän ohjausta ja tukea peruskouluun verrattuna³⁴.

Opinto-ohjauksellisesta näkökulmasta on kuitenkin kiinnostavaa kysyä, miksi osallistujat eivät tunteneet ammattistarttijärjestelmää. Tähän liittyen Huhtala ja Lilja (2008, 80) huomauttavat, että oman lisänsä toisen asteen koulutustarjontaan tuovat lukion ja ammatillisen koulutuksen yhdistelmäopinnot ja oppimista tukevat koulutusmuodot kuten juuri kymppiluokka ja ammattistartti. He katsovat näin laajan koulutustarjonnan kokonaisvaltaisen esittelyn ja tiedonhallinnan olevan yksittäiselle opinto-ohjaajalle käytännössä mahdotonta. Toisaalta yläkoulun aikaista opinto-ohjausta ja ohjaajien realistista tietoa nivelvaiheen eri vaihtoehdoista ja niiden soveltuvuudesta nuorille ei koulutuksellisen syrjäytymisen näkökulmasta voida mielestäni väheksyä. Myös Huhtala ja Lilja (2008, 14) pitävät siirtymävaihetta peruskoulusta toisen asteen koulutukseen syrjäytymisen kannalta kriittisenä aikana, joten koulutuksen nivelvaiheiden ohjaukseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota.

Uuden opiskeluympäristön tai ”puhtaan pöydän” merkitys korostui osallistujien vastauksissa. Tutkimukseni nojalla hyvät oppimistulokset vaativat riittävät ohjausresurssit ja innostavat opettajat. Aiemmin Ollikainen (2009) on havainnut kymppiluokkalaisten opintomenestyksen olevan yhteydessä opettajien ymmärrykseen nuorten yksilöllisistä kehityseroista ja koulutuksellisista tarpeista³⁵. Mahdollisesti tutkimani aikuislukion opettajien laaja kokemus erityisryhmistä loi suotuisan pohjan myös kymppiluokkalaisten kohtaamiseen. Oppiaineiden yläkoulua intensiivisempi opiskelu aikuislukion viisijaksoisen järjestelmän mukaan saattoi vaikuttaa myönteisesti oppimistuloksiin. Myös uusi, entisestä yläkoulusta erillinen

³⁴ http://hankinnat.fi/k_perussivu.asp?path=1;29;66354;66362;165738 (luettu 28.2.2012)

³⁵ <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2007/08/tiedote-2009-10-01-19-42-06-680029> (luettu 28.2.2012)

opiskeluympäristö auttoi opiskelijoita hyvien tulosten saavuttamisessa ja myönteisemmän koulutuksellisen minäkuvan rakentamisessa.

Opettajien ohella monet osallistujista arvioivat uudet luokkakaverit opiskelunsa kannalta myönteisenä seikkana. Keravalla kymppiluokalle pääsemisessä suositaan oman kunnan nuoria, joskin opiskelijoita on myös lähikunnista. Tässä voi olla omat ongelmansa. Jos peruskoulussa muodostunut vertaisryhmä päättyy samalle lisäluokalle, ei uusi alku ehkä muodostukaan. Salmivalli (2005, 33) huomauttaa, että vertaisryhmässä tapahtuvan sosiaalisen vertailun kautta nuori oppii paljon itsestään ja rakentaa minäkuvaansa, käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan. Lisäksi muodostunut sosiaalinen status jää yleensä pysyväksi (mt.). Keravalla kymppiluokkalaisten ryhmiä oli kaksi, mikä mahdollisti edes osaksi peruskoulun aikana muodostuneiden kaveriporukoiden hajottamisen. Sekä eri että samaan ryhmään päätyminen entisten koulukavereiden kanssa aiheutti todennäköisesti uusista luokkakavereista aiheutuneita kielteisiä mainintoja. Toisaalta Salmivalli (2005, 139) huomauttaa, että sosiaalinen konteksti on usein pysyvä, sillä nuoret myös hakeutuvat aktiivisesti samankaltaisten seuraan.

Vastauksissa arvioitiin pienen ryhmäkoon merkitystä keskinkertaiseksi. Arvelisin ryhmäkoon kuitenkin olevan opiskelun ja välillisesti myös arvosanojen korotuksen kannalta merkittävä. Entisen luokan kokeminen ”äänekkäänä” liittyy tähän aihepiiriin. Olettaisin, että tarpeeksi pieni ryhmä koko peruskoulussa tai suurempi oppimisvaikeuksiin puuttuminen olisi voinut monen kohdalla vähentää tarvetta suorittaa kymppiluokka. Suuntaus yhdistää yläkouluja suuremmiksi yksiköiksi ja luokkakokojen kasvattaminen voi osaltaan vaikeuttaa yksittäisen oppilaan opiskeluongelmien havaitsemista tai jopa aiheuttaa niitä. Sato peruskouluvaiheen säästöistä korjataan opintojen nivelvaiheessa. Edelliseen liittyen Ruoppila (1998, 161–162) toteaa oppimisvaikeuksien johtavan oppimisvajauksiin suhteessa ikätovereihin. Oppimisvajauksilla voi olla haittaavia emotionaalisia ja motivaatioon vaikuttavia seurauksia, jotka voivat rajoittaa peruskoulun jälkeistä opiskelua (mt.).

Tutkimani kymppiluokkalaiset arvottivat syksyn vastauksissa korkealle jatko-opiskeluun liittyviä asioita. Työharjoittelua pidettiin merkittävänä, mutta sitä ei kytketty tulevaan ammatinvalintaan. Konkreettisenä seikkana työharjoittelun pituutta ja ajankohtaa oli kuitenkin helppo arvottaa. Kevään vastauksissa ammattikouluun suuntaavat pitivät työharjoittelua lukioon menijöitä tärkeämpänä. Aiemmissa tutkimuksissa Komonen (2001, 9)

on havainnut työharjoittelulla ja -kokemuksilla olevan nuorille kahdenlaisia merkityksiä: työ toimii eräänlaisena ”menestymisen näyttämönä”, joka tasoittaa koulutuksellisia epäonnistumisia tarjoten samalla mahdollisuuden kiinnostavan alan löytämiseen. Tämän lisäksi työharjoittelu yhdistää muodollisen koulutuksen ja arkipäivän oppimisen suhdetta, joka johtaa koulutuksen uudelleen aloittamiseen (mt.). Työharjoittelun ja esimerkiksi opintoaloihin tutustumista painottava ammattistartti voisi tässä mielessä olla joillekin kymppiluokkaa mielekkäämpi vaihtoehto.

Toisaalta Vehviläinen (2011, 42) havaitsi ammattistartti-hankkeiden loppuraportin koosteessa, että ammattistartin tavoitteista toteutui huonoimmin arvosanojen korotus. Kaikki tutkimukseni osallistujat korostivat kohonneiden arvosanojen merkitystä, mikä onkin jatkokoulutuspaikan saavuttamisen kannalta kymppiluokan tärkein anti. Komosen (2001, 11) mukaan koulutusyhteiskunnan perspektiivistä käsin voidaan todeta, että nuorten toiminnan normaalisuus määrittyy koulutukseen osallistumisen tai osallistumattomuuden kautta. Kouluttautuminen ja sen puute rakenteistavat ja luovat puitteet nuoren elämälle (mt.). Koulutuspaikan saavuttamista voidaan tarkastella tutkimukseni tavoin kehitystehtävänä, jonka ratkaisemattomuus oli hyvin havainnollinen erityisesti syksyn minäkuvaan kytkeytyvien vastausten kohdalla. Arvosanojen kohoamisen myötä kasvava varmuus jatkokoulutuspaikasta näkyi myös kevään eläytymismenetelmäaineistossa. Onnistumisen kokemusta ei voi vähätellä. Ruoppila (1998, 163) pitää nuoruusiän kehitystehtävien ratkaisemisen edellytyksenä nuoren identiteetin muuttumista aikuisen identiteetiksi.

Lundin (2010, 71) tutkimat kymppiluokkalaiset kokivat aikuistuneensa ja kasvaneensa lisävuoden aikana. Tämän hän liitti kasvaneisiin elämänhallintataitoihin. Omien tutkimustulosteni nojalla voisin hahmotella samansuuntaisia tuloksia. Ollikaisen (2009) mukaan kymppiluokkalaisten ”myönteinen psyykinen kehitys jatkui lisäopetusvuoden jälkeen”³⁶. Nieminen (2009) havaitsi, että ”kymppiluokka antoi sen suorittaneille rohkeutta ja motivaatiota avaten ovia tulevaisuuden eri vaihtoehtoihin”³⁷.

³⁶ <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2007/08/tiedote-2009-10-01-19-42-06-680029> (luettu 28.2.2012)

³⁷ http://hankinnat.fi/k_perussivu.asp?path=1;29;66354;66362;165738 (luettu 28.2.2012)

Usko omiin mahdollisuuksiin saavuttaa tavoitteet luo pohjaa hyvinvoinnille. Vaikka palaute nuoren toiminnasta, kuten huono koulumenestys, luo pohjaa sille, mitä nuori itsestään ajattelee, ja valinnat sekä menestys eri elämänalueilla ohjaavat hänen myöhempää kehitystään ja hyvinvointiaan monilla tavoilla (Nurmi 1998, 258, 264, 268), ei kehityskulku ole – ainakaan syrjäytymisen näkökulmasta - täysin mustavalkoinen. Ruoppila (1998, 164) toteaa, että erityisiä vaikeuksia syntyy, jos nuori joutuu yhteiskunnan odotusten ja tosiasiallisten toimintamahdollisuuksien väliseen ristiriitatilanteeseen. Toisaalta Huhtala ja Lilja (2008, 29) havaitsivat, että koulunkäyntimotivaation kadotessa ei opiskelija välttämättä syrjäydy yhteiskunnallisesti, vaan tilalle voi tulla esimerkiksi perheen perustaminen tai voimakas halu työelämään, jotka ratkaisuna motivoivat nuorta opiskelua enemmän. Tällaiset opiskelun keskeyttämisen syyt pitävät nuoren elämän kunnossa motivaation koulutukseen löytyessä mahdollisesti myöhemmässä elämänvaiheessa (mt.).

Kymppiluokka ei luonnollisestikaan ole avain aikuisuuteen. Myöskään tutkimieni kymppiluokkalaisten lisävuosi ei ole ollut mutkaton. Esimerkiksi myöhästelyt, luvattomat poissaolot ja motivaation puute ovat olleet yleisiä ongelmia. Lisävuosikaan ei välttämättä aukaise halutun koulutuspaikan ovia. Keravalla kymppiluokka on nimetty ”Jatkoajaksi”, joka tiivistää yhden sen tärkeimmistä merkityksistä. Huhtala ja Lilja (2008, 13) huomauttavat, että perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaihe tulisi ymmärtää pidempänä, jopa usean vuoden mittaisena siirtymävaiheena. Tällöin nuori alkaa asteittain selkiyttää omaa suuntautumistaan ja pyrkimyksiään ja päätyy vähitellen jonkinasteiseen varmuuteen elämänsä suunnasta (mt.). Tähän liittyen pitäisin nivelvaiheen yhtenä epäkohtana, että ainakaan toistaiseksi kymppiluokalle ei ole voinut hakeutua yhteishaussa. Tilastokeskuksen mukaan nuorille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa keskeyttämisprosentti oli syksyllä 2008 8,5 prosenttia ja lukiokoulutuksessa 3,9 prosenttia³⁸. Mahdollisesti epätydyttävästä alanvalinnasta johtuva opintojen keskeyttäminen voitaisiin monen kohdalla välttää, jos tulevaisuuden kartoittamiseen soveltuva lisäopetus mielletäisiin muuksikin kuin pelkäksi varavaihtoehdoksi.

³⁸ Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkajulkaisu]. ISSN=1798-9280. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 15.9.2011].
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/kkesk/index.html>.

Voiko kymppiluokka täyttää haasteellisen tehtävän, joka sille on valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määritelty? Ainakin epätydyttävää jatko-opintopaikkaa, epäselviä valintoja tai arvosanojen kohotusta varten kymppiluokka vaikuttaisi tutkimukseni mukaan olevan hyvä vaihtoehto. Lisäopetukseen osallistunut on yhteishaussa samalla viivalla peruskoulusta valmistuneiden kanssa, sillä myös lisäopetus oikeuttaa kolmeen lisäpisteeseen yhteishaussa. Tulevaisuus selkeytyy monelle lisävuoden aikana opiskelumotivaation ja vastuullisuuden noustessa yhdessä arvosanojen kanssa. Voiko tämän yhdistää Eriksonin esittämien nuoruusiän kehitystehtävien, ammatillisen suuntautumisen löytämisen sekä tulevaisuuden muuttumisen tietoisien elämänsuunnittelun osaksi, saavuttamiseksi? Tutkimukseni perusteella ainakin kehitystä oikeaan suuntaan tapahtuu.

Perusopetuslaissa todetaan, että kunta voi järjestää lisäopetusta (Perusopetuslaki 1998/628, 5 §)³⁹, mutta lainsäädäntö ei velvoita siihen. Laaksola (2008) toteaa Opettaja-lehden artikkelissa, että kymppiluokat ovatkin joutuneet erityisesti pienten kuntien leikkauslistalle⁴⁰. Lisäopetuksen järjestämisen leikkaaminen voi kuitenkin säästöjen sijasta kasvattaa kuntien menoja, sillä pudokasnuoret kasvattavat nuorisotyöttömyyttä (mt.). Tähän liittyen Turun sanomat uutisoi 17.8.2009 Valtiontalouden tarkastusviraston laskeneen, että työelämän ulkopuolelle jäänyt nuori maksaa yhteiskunnalle joka vuosi peräti 27 200 euroa⁴¹. Työ- ja elinkeinoministeriön raportissa (2012, 19) arvioidaan 40 000 syrjäytyneen nuoren maksavan noin 300 miljoonaa euroa vuodessa⁴².

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsoisinkin tutkimukseni puolustavan lisäopetuksen arvokkuutta mahdollisen syrjäytymiskehityksen katkaisijana. Tulosteni perusteella toteaisin, että nivelvaiheen vaihtoehtojen tulisi tarjota nuorille elämänhallintataitojen ohella myös konkreettista hyötyä. Tuloksissani korostui erityisesti kymppiluokille ominainen arvosanojen korottaminen. Arvosanat kytkeytyivät suoraan jatko-opintopaikan saavuttamiseen, minkä olettaisin johtavan aiemmasta syrjäytymisriskistä yhteiskuntaan kiinnittymiseen ja suotuisampaan elämänkulkuun. Tutkimukseni valottaa kuitenkin vain osallistujien lisävuoden

³⁹ <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628> (luettu 10.5.2012)

⁴⁰ http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=126575 (luettu 12.5.2012)

⁴¹ <http://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/67982/Syrjaytynyt+nuori+maksaa+yhteiskunnalle++27500+euroa+vuodessa> (luettu 12.5.2012)

⁴² [http://www.tem.fi/files/32352/Nuorten_yhteiskuntatakuu_-tyoryhman_raportti_\(2\).pdf](http://www.tem.fi/files/32352/Nuorten_yhteiskuntatakuu_-tyoryhman_raportti_(2).pdf)

aikaisia kokemuksia ja kokemusten muutoksia aineistojen keräämisten välillä. Mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde olisikin pitkittäistutkimus, joka selventäisi muuttuvatko kymppiluokkalaisten antamat merkitykset lisäopetuksen jälkeen.

12. Epilogi

Tutkimukseni osallistujista valtaosa sai opiskelupaikan kevään yhteishaussa. Kevään osallistujista opiskelupaikan sai 27 kymppiluokkalaista eli 84 prosenttia. Syksyn osallistujista neljä oli jo siirtynyt opiskelemaan toisaalle ennen kevään aineistonkeruuta. Kuitenkin peräti kuusi kymppiluokkalaista jäi edelleen ilman opiskelupaikkaa. Opiskelupaikatta jäämisen syyt olivat hakujärjestykseen, poissaoloihin, kielitestiin ja edelleen liian alhaiseen keskiarvoon liittyviä. Todennäköisesti kuudesta koulupaikatta jääneestä noin puolet sijoittuu uusintahaussa tai syksyllä peruutuspaikkoja jaettaessa opiskelijauralle.

Lähdeluettelo

Painetut lähteet

Aarnos, E. (2001). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. s. 144–157. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS kustannus.

Alasuutari, P. (1999). Laadullinen tutkimus. 3. p. 317 s. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, A., R. Rinne & L. Koski (2010). Kasvatussosiologia. 3.-4. p. 413 s. Helsinki: WSOY.

Burr, V. (2004). Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. 176 s. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino. Suomentanut Jyrki Vainonen. Englanninkielinen alkuteos.

Dunderfelt, T. (2011). Elämänkaaripsykologia. 14. p. 286 s. Helsinki: WSOY.

Erikson, E. H. (1982). Lapsuus ja yhteiskunta. 2. p. 447 s. Jyväskylä: Gummerus. Suomentanut Esko Huttunen. Englanninkielinen alkuteos.

Erikson, E. (1983). Identity: Youth and Crisis. 3. p. 336 s. Whitstable Litho, Whitstable, Kent.

Eskola, J. (2007). Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. s. 71–86. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 2. p. 243 s. Jyväskylä: PS kustannus.

Eskola, J. (1997). Eläytymismenetelmäopas. 102 s. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola, J. & J. Suoranta (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. p. 268 s. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & J. Vastamäki (2001) Teemahaastattelu: opit ja opetukset. s. 24–42. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS kustannus.

- Flick, U. (1998) (toim.). *The psychology of the social*. 285 s. Cambridge: Cambridge University Press.
- Havighurst, R. (1972). *Developmental tasks and education*. 3. p. 119 s. New York: Longman.
- Harré, R. (1998). *The epistemology of social representations*. s. 129–137. Teoksessa Flick, U. (toim.). *The psychology of the social*. 285 s. Cambridge University Press.
- Helkama, K., R. Myllyniemi & K. Liebkind (2007). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. 3.-7. p. 432 s. Helsinki: Edita.
- Hämäläinen, J. (1983). *Strukturoidut ja puolistrukturoidut menetelmät vanhemmuuden tutkimisessa*. s. 107-120. Teoksessa S. Hirsjärvi. (toim.). *Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisista lähtökohdista*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 3/1983.
- Jahnukainen, M. (1997). *Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet*. 253 s. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Jahnukainen, M. (1998). *Lisäluokalta tulevaisuuteen. Vantaan kymppiluokan oppilaiden lukuvuoden 1995–1996 koulukokemukset ja jälkiseuranta*. 77. s. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kasurinen, H. (1999). *Vantaan avoin oppimiskeskus*. s. 15–26. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.). *Kympillä pedagogiikkaa – lisäopetusta kehittämässä*. 93 s. Helsinki: Opetushallitus.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. 482 s. Chigago: IL.
- Korhonen, M. (2011). *Elämänkulku ja kehitys – muutoksia ja jatkuvuuksia*. Luento-ojonne 30.11.2011. Erilliset opinto-ohjaajan opinnot 2011–2012. Itä-Suomen yliopisto, psykologian laitos.

Kuronen, I. (2010). Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. 362 s. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kruse, L. (1998). The social representation of 'man' in everyday speech. s. 196–206. Flick, U. (toim.). The psychology of the social. 285 s. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehtovirta, M., M. Huusari, L. Peltola & K. Tattari (1997). Kasvurenkaita, psykologia ja kehityspsykologia. 1. p. 233 s. Helsinki: WSOY.

Linnossuo, O. (2004). Syrjäytymisestä selviytymiseen? Arviointitutkimus työttömien nuorten palveluohjauksesta. 87 s. Helsinki: Kela, tutkimusosasto.

Marcia, J. (1993). Ego identity: a handbook for psychosocial research. 391 s. New York: Springer-Verlag.

McKinley, J. P. & J. Vogel (1987). Developmental theories. s. 13–33. Teoksessa V. B. Van Hasselt & M. Hersen (toim.). Handbook of Adolescent Psychology. 508 s. New York: Pergamon Press.

Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3.p. 74 s. Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. (2000). Tilastollisen kuvauksen perusteet. 77 s. Helsinki: International Methelp.

Moilanen, P. & P. Räihä 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. s. 44–67. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 210 s. Jyväskylä: PS-kustannus.

Moscovici, S. (2000). Social Representations. Explorations in Social Psychology. 313 s. Cambridge: Polity Press

- Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representation. s. 209-247. Teoksessa U. Flick (toim.). The psychology of the social. 285 s. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niemelä, K. (2007). Kymppiluokka – oppilaan uusi mahdollisuus. s. 69–78. Teoksessa Niemi, H. & R. Sarras (2007). Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus kouluissa. 132 s. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ.
- Nummenmaa, L. (2004). Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 400 s. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, J. (1998) Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. s. 256–274. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.). Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. 1.-3. p. 503 s. Porvoo: WSOY.
- Nurmi, J. & K. Salmela-Aro (2000). Ihmisen psykologinen kehitys ja elämäntietä. s. 86–98. Teoksessa E. Heikkinen & J. Tuomi (toim.). Suomalainen elämäntietä. 1.-2. p. 260 s. Helsinki: Tammi.
- Oyserman, D. & H. Markus (1998). Self as social representation. s. 107–125. Teoksessa Flick, U. (toim.). The psychology of the social. 285 s. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perlmutter, R. & E. R. Shapiro (1987). Morals and Values in Adolescence. s. 184-204. Teoksessa V. B. Van Hasselt & M. Hersen (toim.). Handbook of Adolescent Psychology. 508 s. New York: Pergamon Press.
- Piaget, J (1967). Biologie et connaissance : essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs. 430 s. Paris: Gallimard.
- Piaget, J. & B. Inhelder (1977). Lapsen psykologia. 156 s. Jyväskylä: Gummerus. Suomentanut Mirja Rutanen. Ranskankielinen alkuteos.
- Pulkkinen, L. (1996) (toim.). Lapsesta aikuiseksi. 260 s. Jyväskylä: Atena.

Pulkkinen, L. & A. Caspi (toim.) (2002). Paths to Successful Development. Personality in the Life Course. 422 s. Cambridge: Cambridge University Press.

Pulkkinen, L., J. Nurmi & K. Kokko (2002). Individual differences in personal goals in mid-thirties. s. 331–352. Teoksessa L. Pulkkinen & A. Caspi (toim.). Paths to Successful Development. Personality in the Life Course. 422 s. Cambridge: Cambridge University Press.

Ruoppila, I. (2001). Lapsuudesta nuoruuteen. Johdanto. s. 158–167. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.). Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.-5. p. 503 s. Porvoo: WSOY.

Rutter, M. & M. Rutter (1993). Developing minds. Challenge and Continuity across the Life Span. 416 s. Harmondsworth : Penguin

Räty, H. & L. Snellman (1990). Eurooppalaista keskustelua sosiaalisten representaatioiden teoriasta.. Psykologia 25: s. 196–202.

Saarela-Kinnunen, M. & J. Ekola (2001). Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus?. s. 158–169. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS kustannus.

Saarinen (1999). Valtio-projekti 10. luokalle. s. 35–41. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.). Kympillä pedagogiikkaa – lisäopetusta kehittämässä. 93 s. Helsinki: Opetushallitus.

Salmivalli, C. (2005). Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. 240 s. Jyväskylä: PS-kustannus.

Savolainen, M. (1999). Kympin vuo(k)si työpajassa. s. 42–51. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.). Kympillä pedagogiikkaa – lisäopetusta kehittämässä. 93 s. Helsinki: Opetushallitus.

Sinisalo, P. (1996). Ammatinvalinta ja urakehitys elämänkulussa. s. 125–137. M. Sarkkinen (toim.). Psykologia – johdantokurssi. 159 s. Helsinki: YLE, opetuspalvelut.

Snellman, L. (1989). Sosiaaliset representaation à la Moscovici. Suomen antropologi 1/1989: s. 13–19.

Snellman, L. (1991). Kammottava sosiaalinen – joitakin huomioita arkiajattelun sosiaalipsykologiasta. Psykologia 26: s. 375–379.

Sugarman, Léonie (2001). Life-Span Development. Frameworks, Accounts and Strategies. 2. p. 243 s. Hove : Psychology Press.

Valli, R. (2001). Kyselylomaketutkimus? s. 100–112. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 217 s. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vallenmaa, S. (1997). Kymppiluokka – kokeilusta kehittämiseen. 71 s. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B18: 1997.

Vehviläinen, J. (2011). Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutuskokeilu (ammattistartti) 2006–2010. Kooste hankkeiden loppuraporteista. 59 s. Helsinki: Opetushallitus.

Digitaaliset lähteet

Huhtala, M. & K. Lilja (2008). Ongelmalliset oppijat. 87.s. Opetushallituksen monisteita 6/2008. (http://www.oph.fi/download/46570_ongelmalliset_oppijat.pdf)

Komonen, K. (2001). Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. 15 s. (http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Komonen_Katja.pdf)

Koskela, H. (2003). Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory –menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. (<http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-314-3>)

Lappalainen, H. (2009). Koulutuksellisen syrjäytymisriskin ennustettavuus yhteishakuvalintojen kautta tarkasteltuna: koulupudokkuusriskin yhteys oppilaan

kognitiiviseen kompetenssiin, koulumenestykseen sekä itseä ja vanhempia koskeviin uskomuksiin. (<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201006162051>)

Lund, A. (2011). Lisää aikaa ja uusia ystäviä vai turha vuosi niuhottavine opettajineen. Kymppiluokkalaisten ajatuksia lisäopetuksesta. (<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04730.pdf>)

Nuorten yhteiskuntatakuu 2013. TEM raportteja 8/2012.
([http://www.tem.fi/files/32352/Nuorten_yhteiskuntatakuu_-tyoryhman_raportti_\(2\).pdf](http://www.tem.fi/files/32352/Nuorten_yhteiskuntatakuu_-tyoryhman_raportti_(2).pdf))

Nurmi, P. (2009). Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-27-1300-4>)

Onatsu-Arvilommi, T. (2003). Pupils' Achievement Strategies, Family Background and School Performance. (<http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-0730-3>).

Tapio, J. (2011). Ryhmänohjaus nuoren suoritusstrategioiden muutoksen mahdollistajana. Motivaatioattribuution näkökulma koulun luokkaohjaukseen. (<http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8306-6.pdf>)

Tuuri, T. (2008). Nuoren elämäntilannetta ja ohjaus opintojen nivelvaiheessa – oppilaiden kokemuksia ova-koulutuksesta. (<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu02456.pdf>).

Verkkosivut

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628> (luettu 10.5.2012)

http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_5.html (luettu 27.9.2011)

http://hankinnat.fi/k_perussivu.asp?path=1;29;66354;66362;165738 (luettu 28.2.2012)

<http://www.hs.fi/juttusarja/penaali/artikkeli/Kymppiluokalle+on+taas+tunkua/113526859570>
5 (luettu 27.1.2012)

<https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2007/08/tiedote-2009-10-01-19-42-06-680029> (luettu 28.2.2012)

http://www.kansanopistot.fi/kympit/docs/20100629_tiedote.pdf (luettu 27.2.2012)

<http://www.koulutusnetti.fi/?path=ammattistartti> (luettu 5.12.2011)

http://www.koulutusnetti.fi/?path=ammatilliseen_ja_lukiokoulutukseen (luettu 1.3.2012)

http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=126575 (luettu 12.5.2012)

www.oph.fi/ops/perusopetus/lisaopetus.doc. (luettu 27.9.2011)

<http://suomisanakirja.fi/syrj%C3%A4ytyminen> (luettu 28.2.2012)

<http://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/67982/Syrjaytynyt+nuori+maksaa+yhteiskunnalle++27500+euroa+vuodessa> (luettu 12.5.2012)

<http://www.valt.helsinki.fi/blogs/kvanti/post13.htm> (luettu 23.3.2012)

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutukseen hakeutuminen [verkkojulkaisu].
ISSN=1799-4500. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 15.9.2011].
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/khak/index.html>

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu].
ISSN=1798-9280. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 15.9.2011].
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/kkesk/index.html>.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutukseen hakeutuminen [verkkojulkaisu].
ISSN=1799-4500. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 14.2.2012].
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/khak/index.html>.

Liitteet

Liite 1. Kysymyslomake (S11)

Kysymyksiä kymppiluokasta

I. Taustatiedot (ympäroi oikea kohta)

- a. Sukupuoli 1 = mies
2 = nainen
- b. Tulin kympile koska 1 = en päässyt mihinkään kouluun
2 = en päässyt haluamaani kouluun
3 = muu syy, mikä? _____
- c. Kympin jälkeen aion 1 = lukioon
2 = ammattikouluun
3 = jonnekin muualle, minne? _____

II. Vastaa väittämiin ympäröimällä mielestäsi sopiva kohta

Olen samaa mieltä:

1 = ei ollenkaan, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = aika paljon, 5 = paljon, 0 = en osaa sanoa

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. Kymppiluokka opettaa minulle itsenäisyyttä ja vastuullisuutta | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Kymppiluokka kehittää itsetuntemustani | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Itseluottamukseni kasvaa kympin aikana | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Kymppiluokalla opin yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Kymppiluokka kehittää valmiuksiani tehdä päätöksiä ja suunnitella uraani ja tulevaisuuttani | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Kymppiluokka parantaa tulevissa opinnoissani tarvittavaa tieto- ja taitopohjaa | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Kymppiluokka auttaa hankkimaan opinnoissa, yhteiskunnassa ja muussa elämässä tarvittavia tietoja käyttäen hyväksi myös tieto- ja viestintäteknologiaa | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Kymppiluokka tulee auttamaan minua kehittämään taitojani selvitä erilaisissa elämäntilanteissa. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Opiskelutaitoni kasvavat kympin aikana | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Kymppiluokka parantaa jatko-opintoihin pääsyn edellytyksiäni sekä opinnoissani tarvittavaa tieto- ja taitopohjaa | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Kymppiluokka auttaa minua arvioimaan omaa toimintaani ja toteuttamaan suunnitelmiani muuttuvissa olosuhteissa | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Tulen saamaan tarpeeksi ohjausta opinnoissani ja valinnoissani kympin aikana. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. TET-jaksot ovat tarpeellisia esim. tulevan ammatinvalintani kannalta. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. TET-jaksot ovat mielestäni sopivan mittaisia | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. TET-jaksot ovat mielestäni sopiviin aikoihin. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Uusi opiskeluympäristö (uusi koulurakennus, opettajat ja kaverit) auttaa minua opiskelussani. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Pieni ryhmäkoko tukee minua opinnoissani | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Minusta on opiskeluni kannalta tärkeää, että kympillä on uusi luokka ja uudet luokkakaverit. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Analysoi kysymystä 18 tarkemmin | | | | | | |

20. Opiskeluni kannalta on hyvä asia, että kympeillä on eri opettajat kuin yläkoulussa.
0 1 2 3 4 5
21. Analysoi kysymystä 20 tarkemmin.
-

22. Mielestäni on tärkeää, että kymppiluokka on lukion, eikä esim. peruskoulun tai kansanopiston yhteydessä.
0 1 2 3 4 5

23. Analysoi kysymystä 22 tarkemmin. Miksi (/miksi ei) on tärkeää, että kymppi sijaitsee nimenomaan Nikkarissa?

24. On hyvä asia, että kymppiluokalla voi korottaa niin montaa ainetta.
0 1 2 3 4 5

25. Olisin mieluummin ammattistartilla kuin kymppiluokalla.
0 1 2 3 4 5

26. Analysoi viimeistä kysymystä tarkemmin. Miksi / miksi et olisi mieluummin ammattistartilla?

III. Jatka seuraavia kertomuksia:

”Matti/Maija on päätenyt kymppiluokalle. Matin/Maijan odotukset kymppiluokalla opiskelua kohtaan ovat positiivisia, koska..”

”Matti/Maija on päätenyt kymppiluokalle. Matin/Maijan odotukset kymppiluokalla opiskelua kohtaan ovat negatiivisia, koska..”

Liite 2. Kysymyslomake (K12)

Kysymyksiä kympiluokasta

I. Taustatiedot (ympäroï oikea kohta)

a. Kympin jälkeen aion
1 = lukioon
2 = ammattikouluun
3 = jonnekin muualle, minne? _____

b. Kympiluokka on muuttanut alkuperäisiä suunnitelmiani.

1 = kyllä
2 = ei

c. Kommentoi edellistä kysymystä.

II. Vastaa väittämiin ympäröimällä mielestäsi sopiva kohta

Olen samaa mieltä:

1 = ei ollenkaan, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = aika paljon, 5 = paljon, 0 = en osaa sanoa

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. Kympiluokka on opettanut minulle itsenäisyyttä ja vastuullisuutta | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Kympiluokka on kehittänyt itsetuntemustani | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Itseluottamukseni on kasvanut kympin aikana | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Kympiluokalla olen oppinut yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Kympiluokka on kehittänyt valmiuksiani tehdä päätöksiä ja suunnitella uraani ja tulevaisuuttani | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Kympiluokka on parantanut tulevaisuuden opinnoissani tarvittavaa tieto- ja taitopohjaa | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Kympiluokka on auttanut minua hankkimaan opinnoissa, yhteiskunnassa ja muussa elämässä tarvittavia tietoja käyttäen hyväksi myös tieto- ja viestintäteknologiaa | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Kympiluokka on auttanut minua kehittämään taitojani selvittää erilaisissa elämäntilanteissa. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Opiskelutaitoni ovat kasvaneet kympin aikana | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Kympiluokka on parantanut jatko-opintoihin pääsyn edellytyksiäni sekä opinnoissani tarvittavaa tieto- ja taitopohjaa | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Kympiluokka on auttanut minua arvioimaan omaa toimintaani ja toteuttamaan suunnitelmiani muuttuvissa olosuhteissa | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Olen saanut tarpeeksi ohjausta opinnoissani ja valinnoissani kympin aikana. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. TET-jaksot ovat olleet tarpeellisia esim. tulevan ammatinvalintani kannalta. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. TET-jaksot ovat olleet mielestäni sopivan mittaisia | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. TET-jaksot ovat olleet mielestäni sopiviin aikoihin. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Uusi opiskeluympäristö (uusi koulurakennus, opettajat ja kaverit) on auttanut minua opiskelussani. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Pieni ryhmäkoko on tukenut minua opinnoissani | | | | | | |

0 1 2 3 4 5
18. Minusta on ollut opiskeluni kannalta tärkeää, että kympillä on uusi luokka ja uudet luokkakaverit.

0 1 2 3 4 5
19. Analysoi kysymystä 18 tarkemmin.

20. Opiskeluni kannalta on ollut hyvä asia, että kympillä on eri opettajat kuin yläkoulussa.

0 1 2 3 4 5
21. Analysoi kysymystä 20 tarkemmin.

22. Mielestäni on ollut tärkeää, että kymppiluokka on lukion, eikä esim. peruskoulun tai kansanopiston yhteydessä.

0 1 2 3 4 5
23. Analysoi kysymystä 22 tarkemmin. Miksi (/miksi ei) on ollut tärkeää, että kymppi sijaitsee nimenomaan Nikkarissa?

24. On ollut hyvä asia, että kymppiluokalla on voinut korottaa niin montaa ainetta.

0 1 2 3 4 5

25. Olisin ollut mieluummin ammattistartilla kuin kymppiluokalla.

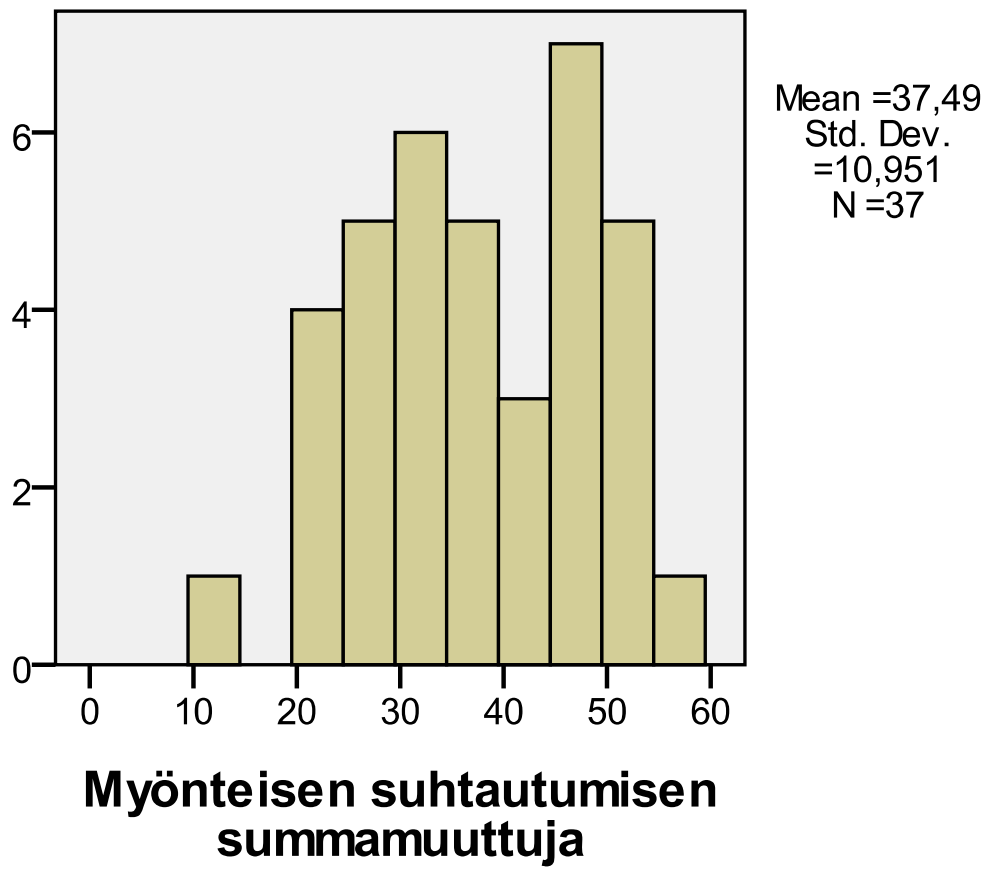
0 1 2 3 4 5

III. Jatka seuraavia kertomuksia:

”Matin/Maijan vuosi kymppiluokalla on päättymässä. Matti/Maija on vuoteensa tyytyväinen, koska..”

”Matin/Maijan vuosi kymppiluokalla on päättymässä. Matti/Maija ei ole vuoteensa tyytyväinen, koska..”

Liite 3. Histogrammi myönteisen suhtautumisen summamuuttujasta



Liite 4. Eläytymismenetelmä (S11)

1. Negatiivisen suhtautumisen oppilasryhmä (O1)

Positiiviset kertomukset:

”Hän on kuullut että kymppiluokalla on helppoa nostaa numeroita. Maijan asenne on aina ollut hyvä koulua kohtaan. Kun Maija ei päässyt haluamaansa kouluun yhteishaussa, hän haluaa todella nostaa numeroitaan.”

”Hän ei päässyt mihinkään.”

”Hänellä on mahdollisuus korottaa keskiarvoaan ja päästä sinne minne haluaa opiskelemaan.”

”Hän on niin tyhmä. Koska hän tietää, että siellä on helppoa.”

”Hän uskoo nostavansa numeroita ja pääsevänsä opiskelemaan minne haluaa. Matti haluaa myös tutustua uusiin ihmisiin.”

”Siellä voi nostaa päättötodistuksen numeroita ja jos pyrkii ammatilliseen oppilaitokseen saa kympeiltä 3 lisäpistettä.” Siellä voi miettiä haluaako lukioon vai amikseen. Pari hänen kaveriaan tulevat myös sinne.”

”Numerot saattaa nousta.”

Negatiiviset kertomukset:

”Hän ajattelee että kymppi on kuin olisi yläasteella. Maija ei vain päässyt mihinkään muualle”.

”Tämä on turha ajanhukkaa”.

”Joutuu olemaan peruskoulussa ylimääräistä aikaa”.

”Hän on niin tyhmä. Koska häntä ei kiinnosta koulunkäynti”.

”Hän ei jaksa opiskella samoja asioita uudestaan ja tunnit ovat niin pitkiä”.

”Muut oppilaat ovat ihan viljejä eivätkä opiskele kunnolla. Matti olisi halunnut lukioon ja kympeille joutuminen masensi Mattin. Jotkut opettajat eivät ole tarpeeksi tiukkoja eivätkä saa oppilaita kuriin”.

”Koulumatka on pitkä, luokkalaiset on outoja. Kympeiltä ei valmistu mihinkään ammattiin. Kymppi on turha. Ruoka on kasvisruokaa”.

2. Neutraalin suhtautumisen oppilasryhmä (O2)

Positiiviset kertomukset:

”Hän ei aio enää pelleillä vaan pistää nupit kaakkoon opiskelussa, jotta pääsee hyvään opiskelupaikkaan.”

”Hän voi korottaa numeroita ja saa enemmän aikaa miettiä kympin jälkeen minne haluaa mennä. Jos hän korottaa paljon numeroita voi miettiä isompia aloja koska on isompi keskiarvo. Hän voi samalla opiskella lukiota jos hän ei halua, että kokonainen vuosi menee.”

”Maija uskoo, että se saisi häntä elämässä eteenpäin. Todellisuudessa tyttö ei onnistu numeroidensa nostamisessa, koska hänellä ei ole muuta motiivia kuin pelkkä opiskelu. Maija on silloin yhteiskunnan standardien mukaan epäonnistunut joka kuitenkin halunsa osata vuoksi masentuu, sillä motivoimattamana ei onnistu. Tulevaisuus ei tunnu kirkaalta.”

”Uusia ihmisiä, ehkä helpompaa, ehkä uusi paikka.”

”Numerot ei voi laskea ja numeroita on helppo korottaa.”

”Maija voi korottaa numeroita ja pääsee siten jatkamaan opiskelemista muualla. Myös uudet ystävät ja uusi kaveripiiri on hyvää vaihtelua.”

”Opiskeltavat asiat ovat helppoja, kun ne on käyty jo yläasteella ja numeroita pääsee nostamaan helposti.”

”Hän voi nostaa numeroitaan (ei muuta)”

”Siellä voi nostaa numeroita.”

”Hänellä on mahdollisuus nostaa numerot ja yrittää saada parhaan koulun itelleen. Kymppiluokalla on myös mahdollisuus miettiä enemmän mihin menee sit ensi vuonna.”

”Hän haluaa päästä kouluun mihin hän on jo aiemmin hakenut ja tätä varten haluaa korottaa numeroitaan. Matti opiskelee kympeillä positiivisesti, koska hänellä on tänä vuonna hyvä asenne.”

”Hänellä on huonot numerot mutta hyvä opiskelumotivaatio jotta pääsisi opiskelemaan talonrakentajaksi. Ja koska kymppiluokalla on helpompaa korottaa numeroita kuin yläasteella.”

”Hän luulee että kympeillä on hauskaa ja siellä voi nostaa numeroita ja on lyhyet koulupäivät.”

”Hänen tavoitteenaan on parantaa peruskoulun arvosanoja, jotta pääsisi ensi syksynä haluamaansa oppilaitokseen.”

”Hän tuntee luokalta monia ja koulussa on viihtyisää olla. Matti on tyytyväinen opiskeluympäristöön ja kouluun. Lukujärjestys on mukava ja kouluaineet helppoja.”

”Siellä voi nostaa numeroita ja opiskelu on helppoa. Hän luulee nyt pääsevänsä mihin vaan ja saa hyvän keskiarvon. Matti aikoo lukea läksyt säännöllisesti. Kun pitää tehdä esitelmä jostain henkilöstä Matti tekee sen heti kun se on kerrottu. Matti uskoo saavansa uusia kavereita ja että vuosi menee hyvin.”

”Maija haluaa korottaa numeroitaan ja kymppiluokalla hän pystyy! Samalla Maija saa lisää aikaa miettiä mihin hän hakee seuraavassa yhteishaussa.”

Negatiiviset kertomukset:

”Hän on tuhlannut yhden vuoden omalla typeryydellään ja laiskuudellaan”.

”Negatiivista on, että menee kokonainen vuosi opiskelusta”.

”Maija on ihmisroskaa joka luulee olevansa anarkisti ja uskoo että onnistuu elämässään tekemättä mitään. Numerot eivät muutu ja Maijasta tulee yhteiskunnan riippakivi, sossupummi joka täyttää elämänsä alkoholilla ja aineilla elääkseen uudestaan menetettyä nuoruuttaan. Toisaalta Maija voi myös olla epäloogisten sosiaalipaineiden alla ja negatiivisuus on harhaa”.

”Ei ole samoja ihmisiä. 1 vuosi lisää koulua”.

”Ei tunne ketään sieltä ja se on lukion kanssa samassa tilassa”.

”Hän panostaa, mutta numerot ei nouse, kiinnostus parempaa päin katoaa ja koulu tuntuu turhalta kuten viime vuonna 9:llä”.

”Jää vuoden kavereista jälkee”.

”Hän ei päässyt minnekään ja tulee yksi ylimääräinen vuosi”.

”Hän ei olisi jaksanut käydä tavallaan ylimääräistä 9-luokkaa”.

”Hän ei usko pystyvänsä nostamaan numeroitaan tarpeeksi. Maija haluaisi kovasti joko parturi-kampaajaksi tai lähihoitajaksi ja kouluttautua siitä sitten ensihoitajaksi. Parturi-kampaajakouluun tarvitsisi reilusti yli keskiarvon, mutta Maija ei usko pääsevänsä sinne”.

”Hän tajuaa että hänellä ei ole ruokailua koska hänen koulupäivä alkaa niin myöhään. Vatsa kurnii juuri kun pahin vitutus on menossa ohi hän kuulee että TET jakso on 2 osassa toinen vittu keskellä talvea. Matti tajuaa että hän joutuu kävelemään hyisessä 30 c pakkasessa työpaikalleen aivan jäässä”.

”Hän luuli että numerot korottuu melkein itsestään eikä hän jaksaa opiskella ja saa kokoajan huonoja numeroita ja on huonot koulupäivät”.

”Hän ei usko opiskelun sujuvan kymppillä ja hän pelkää sitä, että ei pääsisi kympinkään jälkeen haluamaansa kouluun. Matilla ei aiempanakaan ole ollut asenne kohdallaan opiskelua varten joten hän pelkää, että sama toistuu kymppillä”.

”No sulla menee turhaa yks vuosi koulusta. Se on se ainoa negatiivinen puoli tähän asti”.

”Maijan mielestä on turhaa olla vielä lisävuoden korottamassa numeroita”.

”Hän jää 1 vuoden jälkeen kavereista. Matti luulee että hän ei nosta numeroita. Matti pelkää että ei pääse minnekään”.

”Koulupäivät joskus kestää jopa puoli kuuteen ja TET-jakso on kaksiosainen”.

3. Myönteisen suhtautumisen oppilasryhmä (O3)

Positiiviset kertomukset:

”Kymppillä kerrataan vanhoja asioita 7, 8 ja 9 luokilta ja saa paremman mahdollisuuden opetella niitä asioita uudestaan joita ei yläasteella oppinut/osannut. Numeroiden nostaminen on yllättävänkin helppoa, ei tarvitse hirveästi opiskella kuten lukiossa. Pienet sanakokeet kielistä virkistää muistia niistä sanoista mitä käytetään lähes päivittäin. Opiskelu kymppillä on erittäinkin helppoa. Oppiainejaksot ovat tarpeeksi pitkiä ja on hyvä ettei kaikki aineet ole samassa jaksossa. Koulujat ovat mielestäni hyviä. Välillä tuntuu että koulua on liian vähän, mutta siihen tottuu loppujen lopuksi. Joka päivä aamulla huudetaan nimet että ketä on paikalla ja niille oppilaille jotka eivät ole koulussa soitetaan ja kysytään missä he ovat ja tulevatko he kouluun. Kymppillä suurin osa asioista toimii hyvin ja luokkakaverit ovat hyviä ja avoimia, saa ainakin uusia kavereita joten opiskelu on helpompaa ja hauskeempaa kun luokassa on ihmisiä kenen kanssa voit jakaa kaiken ja opiskella yhdessä.”

”Kymppillä voi nostaa numeroita ja saa uusia ystäviä. Täällä on mukavia opettajia. Perjantait on vapaita ja muutenkin koulupäivät eivät ole kovin pitkiä.”

”Hänellä on innostusta korottamaan päästötodistuksensa numeroita jotta hän pääsee haluamaansa opiskelupaikkaan. Maija on jo pienestä lapsesta asti halunnut valokuvaus alalle, mutta hänen keskiarvonsa ei ollut riittävä. Nyt hän aikoo antaa kaikkensa, jotta pääsee isona toteuttamaan unelmiansa valokuvauksen parissa.”

”Matti on hikke, hän menestyy koulussa hyvin. Hän lukee kokeisiin päivät ja yöt ja saa kokeista kympejä. Mutta, Matti ei menesty liikunnassa, koska hän on jalkavammainen. Jalkavammaisuus häiritsee häntä, mutta hän pääsee kuiteski kouluun /lukioon.”

”Hänen kaverinsa on kehunut kymppiluokkaa hyväksi ja että se kannattaa. Matti uskoo, että hän pystyy parantamaan numeroita ja päästä yhteishaussa sinne minne haluaisi.”

”Se auttaa korottamaan numeroita ja siten pääsemään opiskelemaan mihin haluaa.”

”Hän on saanut uuden mahdollisuuden ja tällä kertaa hän ei aio tyriä vaan hän aikoo panostaa.”

”Siellä on helpompi nostaa numeroita mitä Matin pitää nostaa jotta pääsisi jatko-opiskelupaikkaan.

”Voin korottaa paljon keskiarvoani, eikä todistuksen (edellisen) numerot voi laskea. Ihana luokka, ihania opettajia.”

”Hän haluaa parantaa päästötodistuksen arvosanoja. Matti aikoo opiskella enemmän, jotta pääsisi haluamaansa jatko-opiskelupaikkaan. Hänestä kymppiluokalla on helpompi keskittyä.”

”Maija haluaa korottaa numeroitaan ja sitä kautta päästä parempaan jatkokoulutuspaikkaan opiskelemaan haluamaansa ammattia.”

”Matin numerot eivät voi laskea, hän saa uusia kavereita ja hänellä on vuosi aikaa miettiä mitä hän haluaa tulevaisuudessa tehdä. Matin koulunkäynti ei ole niin rankkaa, mutta silti kokeisiin pitää lukea.”

”Hän pääsee korottamaan arvosanoja ja pääsee vielä vuoden miettimään mihin kouluun haluaisi jatkossa mennä opiskelemaan. Hänen mielestään on positiivista, että kympillä on TET-harjoittelu, koska hän pääsee tutustumaan haluamaansa alaan.”

Negatiiviset kertomukset:

”Koska välillä koulu alkaa niin myöhään ettei saa koulussa ruokaa ja on koko päivän hirveä nälkä ja täytyy kaupasta käydä itse ostamassa jotain syötävää. Jotkut oppilaat ovat hieman rasittavia koska jos ei ole heidän tyyppiään he kohtelevat sinua kuin ilmaa. Liian lyhyet välitunnit ja välillä pitkästyttävän tylsiä tunteja, jotka kestävät 120 min. Joskus on päiviä, ettei vaan jaksakaan tehdä mitään ja se vaikuttaa huomattavasti työpanokseen ja siihen, ettei keskity tunneilla tarpeeksi. Läksyjä ei juurikaan tule koska on toisessa koulussa tottunut jokapäiväiseen läksyvyöryyn. Välillä tuntuu ettei opi tarpeeksi hyvin joitain asioita mitkä pitäisi olla helppoja. Koululta ei saa opiskelijakorttia eikä opintotukea mikä on merkittävä asia monille nuorille jotka eivät asu koulun vieressä ja siten kulkeminen on vaikeaa”.

”Matti on huono, Hän ei jaksakaan opiskelua ja lintaa joka päivä. Numerot eivät muutu ja hän ei pääse minnekkään jatko-opintoihin. Liikunta on ainoa jossa hän on hyvä, koska hän on sporttinen tyyppi”.

”Hän oli yläasteella se, joka joutui aina nolatuksi ja naurukohteeksi. Maija on nyt peloissaan, että niin tulee käymään myös kymppiluokalla. Sen vuoksi häntä ei yhtään kiinnostaisi mennä sinne”.

”Jotkut tunnit ovat tylsiä. Voisi olla enemmän juttuja ryhmän kanssa eikä aina yksintyöskentelyä. Oppitunnin pituus on aika pitkä”.

”Luokalla on ihmisiä, jotka eivät keskity kouluun vaan kuluttavat aikaa koulussa keskittymättä opiskeluun. Lisäksi osa opettajista suhtautuu kymppeihin kuin joihinkin rikollisiin, jotka ovat päässeet kympile vain, koska heitä ei huolitettu muualle”.

”Matti ei usko että pärjäisi kymppiluokalla paremmin kuin yhdeksännellä luokalla. Matti on surullinen, koska yhteishaussa hän ei päässyt sinne, minne olisi halunnut ja viimeinen paikka minne hän haluaisi on kymppiluokka. Matille sana ”kymppiluokka” on jotain noloa ja hirveää”.

”Joutuu periaatteessa käydä a-luokan uudelleen ja kertaamaan ns. kaiken uudelleen. Opettajilla on myös huomattavasti ennakkoluuloja meitä 10-luokkalaisia kohtaan ja selkeästi pitävät meitä tyhempinä ja vähä-älyisempinä kuin muut. Myös oppilaat luulevat meitä huonoiksi opiskelijoiksi vain, koska olemme kympillä”.

”Matti ei päässyt muualle”.

”Hän uskoo olevansa huono opiskelija edelleen eikä voi tehdä parannusta”.

”Hän olisi halunnut päästä opiskelemaan toivomaansa paikkaan, mutta ei päässyt. Maija ajattelee että häneltä menee vuosi turhaan opiskeluun”.

”Matilla menee vuosi hukkaan, kun hänen muut kaverit lähtevät lukioihin ja ammattikouluihin, joista muut valmistuvat vuosi aikaisemmin”.

”Maijan mielestä on turhaa korottaa numeroita ja hänelle on ihan sama mitä hän menee opiskelemaan kymppiluokan jälkeen”.

”Jos hänellä ei parane arvosanat tarpeeksi hän on ollut vuoden turhaan kymppiluokalla. Hän voi luulla, että hän ei pärjää siellä, jos hänellä on keskittymisvaikeus”.

Liite 5. Eläytymismenetelmä (K12)

Negatiivisen suhtautumisen oppilasryhmä (O1)

Positiiviset kertomukset:

”Sai korotettua numeroitaan ja pääsi jatkamaan elämäänsä lampaana muiden keskuuteen ♥”

”Hän on nostanut paljon numeroita ja koulu on sujunut hyvin. Yhteishakukin on tehty ja odotus tuloksista on kova”

”Matti nosti numeroita”

Negatiiviset kertomukset:

”Vuosi on ollut turha”

”Matti ei saanu korotettua numeroitaan eikä todnäg pääse minnekkään ja joutuu elämään sosiaalispurguna jatkaen kohti synkkää, itseään toistavaa tulevaisuutta”

”Hän on myöhästellyt välillä ja ei ole päässyt tunneille sisään”

Neutraalin suhtautumisen oppilasryhmä (O2)

Positiiviset kertomukset:

”Hän on saanut korotettua numeroitaan ja nyt hänellä on paremmat mahdollisuudet päästä sinne kouluun mihin hän haluaa. Maija sai kymppiluokalta paljon uusia ystäviä ja osa heistä hakee samaan kouluun kuin hän ja siitä Maija on tyytyväinen, että heidän yhteistyö jatkuu”

”Hän sai nostettua numeroita”

”Hän on ollut tunneilla ja tehnyt tehtävänsä kiitettävästi”

”Maijan numerot ovat nousseet. Hän on tyytyväinen työpanokseensa, vaikka hän tietää, että olisi voinut toimia paremminkin. Hän pääsee vähintään edes huonoimpaan lukioon, sillä lukiokoulutus on ainut tarvittava hänen tulevaisuuden ammatissa”

”Nosti paljon numeroita ja sai kavereita eikä ollut ongelmia”

”Se on nostanu numeroita paljon ja tietää että pääsee kouluun”

”Hän on saanut korotettua numeroita, tutustunut uusiin ihmisiin ja pääsee kouluun opiskelemaan mihin se on aina halunnut päästä”

”Hän on saanut nostettua paljon numeroita ja on aika varma että pääsee amikseen haluamalleen alalle”

”Hän on nostanut keskiarvoaan ja saanut hyviä numeroita sekä kavereita”

”Matti on nostanut numeroita, kaveripiiri on ollut hyvä ja kymppi oli hauska. Matilla on mennyt vuosi tosi positiivisesti ja hän nostanu numeroita ja nyt matti on ihan varma että pääsee lukio. Matti on tyytyväinen koska hän yritti ammattikoulu mutta ei päässyt nyt se yritti lukion.”

”Hän on panostanut koulun käyntiin ja nostanut numeroita. Matti pääsee todennäköisesti haluamaansa kouluun ja on iloinen siitä.”

”Hän on nostanut keskiarvoa”

”Hän on nostanut numeroita ja hakkasi lukiolaisen”

”Hän on onnistunut korottamaan numeroita”

”Hän on nostanut numeroita ja pääsee ihan mihin vaan. Matti on ylpeä itsestään ja hänen tulevaisuus vaikuttaa hyvältä”

”Hän sai korotettua numeroita ja koulussa oli rentoa”

Negatiiviset kertomukset:

”Hän oli yläasteella se ”hiljainen tyttö”, jolla ei oikein ollut ystäviä. Nyt 10 luokan jälkeen hänellä on surullinen olo, sillä hän ei saanut 10. luokan aikana paljon enempää ystäviä mitä hänellä oli yläasteella. Eikä hänen

”hiljainen tyttö” kuvansa vaihtunut parempaan suuntaan”

”Ei oppinut mitään vaikka sai numerot nostettua”

”Hän on ollut tyhmä ja lintsannu paljon tunneilta ja ei ole tehnyt tehtäviään kunnolla”

”Maijaa pelottaa että hän ei ehkä olekaan riittävä haluamiinsa kouluihin tai edes lukion. Hän olisi halunnut lukea ja nostaa numeroitaan enemmän.”

”Ei saanut kavereita eikä nostanut numeroita”

”Ei jaksanu käydä koulua ja paljon aamu myöhästymisiä”

”Hän käy samoja asioita läpi, ei opiskele mitään uutta, koulupäivät ovat pitkiä jne.”

”Hän on kyllästynyt koulun pahaan ruokaan ja samaan maisemaan”

”Siellä on mennyt koko vuosi. On mennyt huonosti ei ollu kavereita eikä sen numerot ole nousut ja se yritti päästä lukion sen johtuen hän yrittää ammattikoulu”

”Hän ei ole käynyt koulua kunnolla. Minun mielestäni et voi olla tyytymätön kymppiluokalla, koska täällä opiskelu on helppoa ja oppilaita tuetaan sekä opettajien naamat eivät häiritse täällä.”

”Hän ei ole saanut nostettua keskiarvoa.”

”Ei ole nostanut numeroita eikä pääse mihinkään ja lukiolaiset ärsyttää häntä”

”Hänelle on tullut ehkä hieman liikaa poissaoloja”
”Myöhästymisiin suhtautuminen kuumottaa”
”Hän ei ole nostonut numeroita ja on huolissaan opiskelupaikasta. Hän yrittää vielä nostaa numeroita. Jos pääsisi vaikka johonkin mihin ei tarvita paljoa”
”Koska hänellä menee opiskeluun vielä 3 v. ainakin :O”

Myönteisen suhtautumisen oppilasryhmä (O3)

Positiiviset kertomukset;

”Hän sai korotettua numeroita ja sai uusia ystäviä”
”Hänen kymppiluokka meni hyvin. Matti oli nostonut aika paljon numeroita ja oli saanut 3 lisäpistettä”
”Hänen numeronsa ovat nousseet”
”Kaikki meni hyvin eikä ongelmia ollut. Ei moitittavaa”
”Hän on saanut nostettua numeroitansa sekä saanut uusia ystäviä”
”Hän sai aikaa ottaa tietoa eri ammateista ja sai nostettua numeroita”
”Hän sai korotettua numeroitansa ja pääsi haluamaansa jatkokoulutuspaikkaan”
”Hän on saanut nostettua joitain numeroitansa ja on tutustunut uusiin ihmisiin, hän on saanut vuoden aikaa miettiä mihin haluaisi mennä opiskelemaan”
”Hän on saanut numeronsa korotettua ja saanut paremman keskiarvon. Maija sai tutustua ihaniin uusiin ihmisiin ja saanut uusia kavereita. Ja kouluvuosi kympillä on ollut hauskaa ja mukavaa”
”Hän on saanut korotettua melkein kaikkia numeroita ja pystyi hakemaan sinne minne oli halunnut”
”Koska Matin numerot nousivat ja hän sai uusia kavereita”

Negatiiviset kertomukset:

”En osaa sanoa mitään, koska olen ihan tyytyväinen kouluun”
”Hänen kymppiluokka meni huonosti, hän ei ole nostonut yhtäkään numeroa ja hän ei saanut 3 lisäpistettä kun hän oli hakenut amikseen.”
”Osa numeroista ei ole nousut”
”Hän ei ole saanut nostettua numeroita niin paljoa kuin olisi alun perin halunnut”
”Hän ei ole varma riittääkö hänen keskiarvonsa hakemaansa kouluun”
”Hän ei jaksanut opiskella”
”Hän ei välttämättä pääse haluamaansa kouluun eikä hän ole saanut haluamaansa keskiarvoa! Hänen vanhempansakaan eivät ole tyytyväisiä ja ovat huolissaan Matin koulutuspaikasta”
”Oppitunnit ovat liian pitkiä”

Liite 6. Syksyn kyselyaineiston kysymysten 25, 19, 20 ja 22 vastaukset

25. Olisin ollut mieluummin ammattistartilla kuin kymppiluokalla

- ”{ammattistartilla} parempi porukka, lyhyempi matka, rennompaa, enemmän TET” (O1)
- ”Koska se {ammattistartti} on parempi paikka” (O1)
- ”Siellä ei saa korotettua yhtä monta numeroa kuin kympillä” (O1)
- ”En vaan olisi” (O1)
- ”Tää on varmaa parempi” (O1)
- ”Sieltä en välttämättä pääsisi haluamaani paikkaan” (O1)
- ”En tiä millaista ammattistartilla olisi” (O2)
- ”En tiedä?” (O2)
- ”Siellä ei saa korottaa tarpeeksi numeroita” (O2)
- ”Siellä ei voi niin monta numeroa korottaa” (O2)
- ”Ensin halusin mennä ammattistarttiin mutta kymppiluokalla voi korottaa enemmän aineita” (O2)
- ”Kympillä voi korottaa enemmän aineita” (O2)
- ”En vaan pidä ammattistarttia hyvänä vaihtoehtona” (O2)
- ”No ku tulin 10:lle” (O2)
- ”Olen kymppiluokalla koska se on parempi kuin ammattistartti” (O2)
- ”Kympillä hyötty enemmän” (O2)
- ”En tiedä kymppiluokka vaikuttaa paremmalta ja on varmasti parempi opiskeluympäristö” (O2)
- ”Koska meil on hyvä luokka” (O2)
- ”Ei kiinnosta” (O2)
- ”Ei ole väliä” (O2)
- ”Koska en tiedä miksikä haluan kouluttautua, niin ammattistartilla pääsisi tutustumaan enemmän ammatteihin” (O2)
- ”Siellä tutustutaan eri ammatteihin, itse kokeilemalla niillä” (O3)
- ”Siksi koska pyrin ammattikouluun” (O3)
- ”En osaa kunnolla vastata..” (O3)
- ”Täällä opiskellaan enemmän” (O3)
- ”Koska siellä voi korottaa vain 4 ainetta” (O3)
- ”Ammattistartilla on vaikeampi korottaa numeroita” (O3)
- ”Koska tiedän minne haluan ja ammattistartti on painotettu juuri niille, mutta olen onnellinen että olen kympillä” (O3)
- ”En osaa sanoa” (O3)

19. Minusta on ollut opiskeluni kannalta tärkeää, että kympillä on uusi luokka ja uudet luokkakaverit.

- ”Ei tule juteltua tuttujen kanssa niin paljoa” (O1)
- ”Olisi mukavampaa ja helpompaa että olisi kavereita/hyviä tyyppejä, nää on ihan outoja” (O1)
- ”Jotkut oppilaat vain pelleilevät eivätkä panosta kouluun kunnolla.” (O1)
- ”Onhan se ihan ok” (O1)
- ”Vaihtelu virkistää ja opiskelu vanhan luokan kanssa ei sujunut” (O1)
- ”Ei sillä sinänsä ole väliä” (O1)
- ”En pitänyt koulustani tai luokastani” (O2)
- ”Minua ei haittaa ketä luokallani on” (O2)
- ”Ei vaikuta missä tai ketä luokallani on” (O2)
- ”emt” (O2)
- ”Ei sillä ole väliä samat vai uudet” (O2)
- ”Aiemmin opiskelut ei sujunut, koska oli kavereita keiden kanssa riehua nytten kun niitä ei ole opiskelu on helpompaa” (O2)
- ”No silloin ei tuu juteltua niin paljon” (O2)
- ”On hyvä tutustua muihin ihmisiin, koska saattaa olla, että en halunnu opiskella viime vuonna, kun kukaan muukaan ei tehny sillee?” (O2)
- ”Edellinen luokkani oli todella äänekäs, luokallani oli parhaita kavereitani, joka edisti puhumista tunnilla” (O3)
- ”On kiva tutustua uusiin ihmisiin, mutta silloin voin keskittyä opiskeluun kun ei ole niin paljon puhuttavaa” (O3)
- ”Ei puhu niin paljon kun ei tunne kaikkia” (O3)
- ”Opiskelu ei mene mölyämiseen kavereiden kanssa” (O3)
- ”Pystyy keskittymään paremmin tunneilla” (O3)

”Täällä on rauhallisempaa” (O3)
 ”Pienempi luokka, paljon vähemmän melua = pystyy keskittyä” (O3)
 ”Ei ole niin paljon melua luokassa” (O3)
 ”Pääsee tutustumaan uusiin ihmisiin ja saa uusia kavereita” (O2)
 ”On kiva saada uusia kavereita ja uusi luokka” (O3)
 ”Koska ei jaksaa samaa luokkaa 10 vuotta ja voi tutustua uusiin ihmisiin” (O3)
 ”Tutustuu uusiin kavereihin” (O3)
 ”Saa uutta tietoa uusilta ihmisiltä” (O3)
 ”Jos ei tunne porukkaa voi aloittaa ns. puhtaalta pöydältä” (O3)
 ”Kiva tulla kouluun kun on uusia kavereita” (O3)
 ”Mukava tutustua uusiin ihmisiin” (O3)

20. Opiskeluni kannalta on hyvä asia, että kymppillä on eri opettajat kuin yläkoulussa.

”En nauttinut opettajien suosiota” (O1)
 ”Yläasteella minulla oli opettajien kanssa erimielisyyksiä” (O1)
 ”Opettajilla ei ole ennakkoluuloja, kuten olisi samoilla, jotka minua jo opetti” (O1)
 ”Jotkut ovat ärsyttäviä” (O1)
 ”Ei sillä ole väliä” (O1)
 ”En” (O1)
 ”Yläasteella oli huonot opettajat” (O1)
 ”Vanhat opettajat olivat huonoja” (O1)
 ”Yläasteella huonoja opettajia” (O2)
 ”Yläkoulussa oli huonot opettajat” (O2)
 ”{ } maikat oli aika huonoja” (O2)
 ”Jokaisella maikalla on erilainen opetusmenetelmä” (O2)
 ”Jotkut opettajat ovat parempia ja uusi opetustyyli auttaa” (O2)
 ”Koska opettajat opettavat kymppillä paremmin” (O2)
 ”Jotkut opettajat parempia tai kivempia” (O2)
 ”Jaksan opiskella paremmin” (O2)
 ”Uudet naamat jotka yllättää” (O2)
 ”En osaa sanoa” (O2)
 ”Jotkut opettajat ovat huonoja” (O2)
 ”Ei haittaa kuka opettaa, mutta en haluaisi vanhoja opettajia jotka tunnen” (O2)
 ”Opettajissa oli jotain minua vastaan” (O2)
 ”Koska uusilla opettajilla ei ole vanhoja juttuja ja sillai” (O2)
 ”Koska eräillä opettajilla oli huonot välit kanssani” (O2)
 ”Olin vanhan käytökseni takia kaikkien opettajien silmätikku” (O3)
 ”Opettajilla ei ole ennakkokäsityksiä ennen tuntien alkua” (O3)
 ”Vanhat opettajat tuntevat meidät yläaste ajoilta” (O3)
 ”Saa aloittaa ns puhtaalta pöydältä” (O3)
 ”Saa aloittaa opiskelun ’uudelta pöydältä’ esim. jos on aiemmin ollut jotain ongelmia jonkun opettajan kanssa” (O3)
 ”Joihinkin meni hermo” (O3)
 ”Saa uutta tietoa uusilta ihmisiltä” (O3)
 ”Uudet opettajat ovat uusia, joten se on kivempaa” (O3)
 ”Heillä on erilaiset opettamistavat” (O3)
 ”Voi olla, että jotkut opettajat ovat minua vastaan” (O3)
 ”Ei ole väliä” (O3)

22. Mielestäni on tärkeää, että kymppiluokka on lukion, eikä esim. peruskoulun tai kansanopiston yhteydessä.

”En tiedä mutta se on ihan hyvä että se on täällä eikä missään yläkoulussa” (O1)
 ”Ei sillä ole väliä” (O1)
 ”Ei ole millään tavalla tärkeää” (O1)
 ”Minulle se on niin lähellä” (O1)
 ”Lukiolaiset halveksuvat kymppiluokkalaisia” (O1)
 ”Lähellä kotia” (O1)
 ”En tiedä?” (O2)
 ”En tiedä” (O2)

”Ei minua haittaa missä se on” (O2)
”emt” (O2)
”Mulle on ihan sama” (O2)
”Sillä ei ole mitään merkitystä missä se sijaitsee” (O2)
”Ei ole mitään väliä” (O2)
”En ois halunnut jäädä enää { }” (O2)
”Kansanopisto vaikuttaisi uskonnollisesti asioihin” (O2)
”Näkee muitakin kavereita, jotka opiskelevat lukiossa” (O2)
”Kukaan kakaroista ei ole huutamassa ja tuntuu enemmän aikuismaiselta” (O2)
”Koska me olemme vanhoja emme halua olla lapsien kanssa” (O2)
”Opiskellaan kuitenkin saman ikäisten kanssa se on parempi kuin opiskelisi pienempien kanssa” (O2)
”Ei ole niin väliä paitsi opiskeluympäristö” (O2)
”Saa mallia lukiolaisista ja hyvästä opiskeluympäristöstä” (O3)
”Lukioon pyrkijät näkevät millaista lukiossa on” (O3)
”On helpompi työskennellä kun koulussa on samanikäisiä ja vähän vanhempia” (O3)
”Koska oppii esim. kulkemaan luokasta luokkaan ja on paljon vanhempia oppilaita eikä ärsyttäviä kirkuvia teinejä” (O3)
”Ei jaksakaan olla pikku kakaroiden kanssa samassa koulussa” (O3)
”On muitakin kavereita koulussa kuin vain omat luokkalaiseni” (O3)

Liite 7. Kevään kyselylomakkeen kysymysten I c, 19, 21 ja 23 vastaukset.

I c. Kymppiluokka on muuttanut alkuperäisiä suunnitelmiani

- ”Haen taidelukioihin enkä normaaleihin”. (O1)
- ”10 luokka ei ole muuttanut tulevaisuuden suunnitelmia mitenkään”. (O1)
- ”Sain mietintäaikaa”. (O2)
- ”Emmää tiää”. (O2)
- ”?”. (O2)
- ”Olen hakenut paikkaan johon aioin ennen kymppiluokkaa”. (O2)
- ”Vaihtanut alaa mihin haen”. (O2)
- ”10 ei vaikuttanut suunnitelmiani”. (O2)
- ”Uusia mahdollisuuksia”. (O2)
- ”Haen edelleen samaan paikkaan koska se kiinnostaa minua”. (O2)
- ”Ei ole”. (O2)
- ”Tiesin jo aikaisemmin mihin kouluun haluan”. (O2)
- ”Hain jo ennen 10:lle tulemista kauppikseen, mutta siellä opiskelu ei tuntunut oikealta niin tulin tänne ja nyt merkonomi ala taas kiinnostaa”. (O2)
- ”Ajattelin hetken meneväni ammattikouluun, mutta haluan sittenkin lukioon”. (O2)
- ”Ei ole muuttanut”. (O2)
- ”Haluan LVI-alalle eikä mieltäni mikään muuta” (O3)
- ”Haluan edelleen samaan ammattiin yms.”. (O3)
- ”Sain aikaa ottaa tietoa”. (O3)
- ”Aluksi piti mennä LVI-asentajaksi mutta tajusin, että pärjään lukiossa” (O3)
- ”Olen ennenkin hakenut lähihoitajaksi tai lastenohjaajaksi” (O3)
- ”Ennen olin hakenut myös ammattikouluun” (O3)
- ”No comments”. (O3)
- ”Aioin mennä merenkulkualalle, mutta vanhemmat eivät päästäneet viime vuonna, joten toivottavasti minä pääsen nyt”. (O3)
- ”Koska olen kokeilemassa taas amikseen”. (O3)
- ”Hain ysillä lukioon ympäristön painostuksen vuoksi”. (O3)
- ”?”. (O3)
- ”Päätin hakea nuoriso-ohjaajaksi”. (O3)

19. Minusta on ollut opiskeluni kannalta tärkeää, että kympillä on uusi luokka ja uuden luokkakaverit.

- ”Ei ole samoja pellejä luokalla”. (O1)
- ”On helpompaa aloittaa puhtaalta pöydältä”. (O1)
- ”Viime luokkani oli rasittava enkä pitänyt heistä. Myös uudet ihmiset ovat ennakkoluulottomia minua kohtaan, kuin myös toisinpäin”. (O1)
- ”Ei ole niin tärkeää”. (O2)
- ”On helpompi taas opiskella 9. luokan jälkeen, kun voi antaa itsestään uuden, paremman kuvan”. (O2)
- ”En osaa sanoa”. (O2)
- ”Voi opiskella rauhallisemmin”. (O2)
- ”Jooo”. (O2)
- ”Auttaa keskittymään”. (O2)
- ”Eriolaista kuin yläasteella”. (O2)
- ”En tarte välttämättä uutta luokkaa”. (O2)
- ”Ei riipu ryhmän koosta, vaan asiallisuudesta”. (O2)
- ”Ei jaksa samoja naamoja”. (O2)
- ”Hyvä opiskella uudessa ilmapiirissä”. (O2)
- ”Opiskelee paremmin”. (O2)
- ”On kiva että on uusi kavereita ja opettajia”. (O3)
- ”Uudet kaverit on aina hyvästä”. (O3)
- ”Ei vanhoja oletuksia”. (O3)
- ”Uudet kaverit mutta koulutus on sama joten ei ole paljon analysoitavaa”. (O3)
- ”Ihan kiva jos on tuttujakin”. (O3)
- ”Tutustuu uusiin ihmisiin”. (O3)
- ”Tutustuu uusiin ihmisiin”. (O3)
- ”Kiva tutustuu uusiin ihmisiin”. (O3)
- ”Mielenkiintoista kun on uusia ihmisiä”. (O3)
- ”Saa uusia kavereita”. (O3)

”Ei ole vaikuttanut opiskeluuni”. (O3)

21. Opiskeluni kannalta on hyvä asia, että kymppillä on eri opettajat kuin yläkoulussa.

”Yläasteen opettajat vinoilivat työstä, taidoista ja numeroista. Täällä on hyvät opettajat”. (O1)

”Ei ole samoja vihaisia opettajia”. (O1)

”On kiva saada uusia opettajia”. (O1)

”Yläasteen opettajat olivat huonompia”. (O2)

”Olin jo kyllästynyt yläasteen opettajiin”. (O2)

”Ei jaksaa samoja”. (O2)

”Puhdas pöytä”. (O2)

”Vihaan vanhoja opettajiani”. (O2)

”Koska opeilla ei oo susta viel mitää arvosanoja nii saa alottaa ns. alusta”. (O2)

”Jotku parempia”. (O2)

”En tullu joidenki kanssa toimeen”. (O2)

”Yläkoulussa oli idiootteja opettajia”. (O2)

”Ei”. (O2)

”Ihan sama mitkä opettajat on”. (O2)

”On helpompi taas opiskella 9 luokan jälkeen kun voi antaa itsestään uuden paremman kuvan”. (O2)

”Yläkoulun opettajat ovat hanurista”. (O2)

”Yläasteen opettajat eivät osanneet opettaa”. (O2)

”Yläasteella en tykänny joistain maikoista”. (O3)

”Siellä minulla oli opettajien keskuudessa tietynlainen ”maine”. (O3)

”Minusta uudet opettajat ovat vähän niin kuin uusi alku”. (O3)

”Parempi että eri opettajat opettajat omia aineita. Olisi tylsää, jos sama opettaja jos vaikka olis maikkaa jotai vastaa”. (O3)

”Ihan sama jos osaa opettaa”. (O3)

”Rennompaa, mukavat maikat”. (O3)

”Jonku mielestä ysillä oli huonot opettajat”. (O3)

”Koska olin silmätikku”. (O3)

”Opettajilla ei ennakokäsityksiä”. (O3)

”Uudet opettajat voivat muodostaa minusta uuden kuvan”. (O3)

23. Miksi (/miksi ei) on ollut tärkeää, että kymppi sijaitsee nimenomaan Nikkarissa?

”Ei ole hauskaa opiskella yläasteelaisten kanssa, mieluummin vanhempien kanssa”. (O1)

”Ei sillä ole mitään merkitystä”. (O1)

”Lukio antaa käsitystä korkeammasta koulusta, ja minulle ainakin tsemppiä”. (O1)

”Iha jees et se on täällä”. (O2)

”En osaa sanoa”. (O2)

”Ei ole tärkeää”. (O2)

”Ei ole”. (O2)

”Näkee lukion arkea samalla”. (O2)

”Emt”. (O2)

”No ei sill nii paljo oo välii mis se on”. (O2)

”En tiedä”. (O2)

”Eri fiilis kun peruskoulurakennuksesta”. (O2)

”Kaverit”. (O2)

”Oppilaat eivät joudu olla ylä-asteelaisten kanssa vielä vuoden, se vain pahoittaisi mieltä..”. (O2)

”Parempi ympäristö”. (O2)

”Olis hyvä että amiksessa, mutta on lukioki hyvä”. (O3)

”Ei samat tilat peruskoulun kanssa”. (O3)

”Koska lukiolaiset ovat perseestä”. (O3)

”Ihan sama se on”. (O3)

”Ei jaksais hengaa pikkulapsien kanssa yläasteella, täällä sentää voi hengaa vanhempien kanssa jotka ovat aikuistuneet eivätkä lapsellisia”. (O3)

”Täällä on vanhempaa porukkaa ku peruskoulussa”. (O3)

”Tääl on oman ikästä lössi”. (O3)

”Lukioon pyrkivät näkevät lukiolaisten elämää”. (O3)

”Saa nähä myös lukioelämää”. (O3)

”Mielestäni se on vain parempi että ei ole esim. vanhassa koulussa”. (O3)