



SIRPA KOSKINEN

Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka
vaativassa erityisopetuksessa

Itsesäätelytaitojen kehittäminen ja
tulevaisuusorientaation vahvistaminen
yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan keinoin



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Pinni B:n luentosalissa 1096, Kanslerinrinne 1, Tampere,
6. päivänä maaliskuuta 2015 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

SIRPA KOSKINEN

Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka
vaativassa erityisopetuksessa

Itsesäätelytaitojen kehittäminen ja
tulevaisuusorientaation vahvistaminen
yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan keinoin

English abstract

*Acta Universitatis Tamperensis 2028
Tampere University Press
Tampere 2015*

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla
Tampereen yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti.

Copyright ©2015 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Myynti:
kirjamyynti@juvenes.fi
<http://granum.uta.fi>

Acta Universitatis Tamperensis 2028
ISBN 978-951-44-9725-4 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1517
ISBN 978-951-44-9726-1 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2015



ESIPUHE

Tutkimuksen tekemistä olen usein verrannut mielessäni rakkaaseen harrastukseeni vaeltamiseen. Vaellukselle lähtee aina innokkaana, vaikka rinka painaakin hartioita. Toisinaan maasto on helppokulkuista, toisinaan taas eteneminen on hankalaa ja välillä on pysähdyttävä lepäämään. Karttaa on seurattava tarkasti ja tarvittaessa on tehtävä uusia reitinvalintoja. Vaellusilmoistakaan ei aina tiedä, varsinkaan Lapissa, välillä aurinko paistaa ja seuraavassa hetkessä tulee ja sataa räntää. Vaikka olosuhteet vaelluksella olisivat olleet kuinka vaikeat tahansa, kun vaellus on takana, sitä on aina ilo muistella.

Tutkimuksen eteni kuten vaelluskin. Aluksi lähdin vähän liiankin innokkaana tutkimukselliselle vaellukselleni, mutta pian oli pysähdyttävä ja tarkastettava suunta. Vähitellen oikea suunta löytyi ja tutkimus eteni vaihtelevassa maastossa. Nyt tämä vaellusreissu on lopuillaan ja pian on aika laittaa vaellustavarat toistaiseksi varastoon.

Vaellukselle ei ole syytä lähteä yksin, ei myöskään tutkimusvaellukselle. Minäkään en vaeltanut tutkimusvaellustani yksin. On aika kiittää henkilöitä ja tahoja, jotka tuellaan ja kannustuksellaan ovat vaikuttaneet tämän tutkimuksen tekemiseen.

Erityiskiitos kuuluu dosentti Heleena Lehtoselle. Ilman hänen asiantuntevaa ja kannustavaa ohjausta tämä väitöskirja ei olisi ikinä toteutunut. KT Helena Lehtoselle kiitos työn alkuvaiheessa käydyistä keskusteluista, jotka selkiyttivät teorioiden vuoropuhelua ja kiitokset tutkimukseni loppuvaiheessa rakentavista huomioista. Dosentti Marja-Liisa Pynnösen kielentarkastus tuki raportin rakenteellista ryhtiä ja kieli selkeytyi.

Esitarkastaja professori (emer.) Matti Koirasta ja dosentti Jaana Seikkula-Leinoa kiitän huolellisesta paneutumisesta työhöni ja kannustavasta lausunnosta, joka toi positiivista energiaa työni viimeistelyvaiheeseen.

Kiitän ystävääni Susanna Lappalaista tietoteknisestä avusta ja tekstin painokuntoon saattamisesta. Saija ja Asko Tanhuanpäättä kiitän kieliasun tarkastuksesta ja tekstiini liittyvistä kommentteista, joiden avulla teksti löysi lopullisen muotonsa.

Kustaa Hautamäelle kiitos tiivistelmän käännöstyöstä. Kiitos opiskelukaveri Maija Lyyrille ja tohtoriopiskelijakollega Eija Stenrothille tekstini stilisoinnista. Dosentti Heleena Lehtosen jatko-opiskelijaryhmää kiitän vertaistuesta ja lukuisista pohtivista keskusteluista, joita on käyty vuosien varrella. Työni loppuhionnassa minulle oli paljon apua ystäväni kollega Liisa Vaarnen kanssa käydyistä keskusteluista, kiitos. Kiitos kaikille ystäväilleni ja työkavereilleni kannustuksesta ja mielenkiinnosta tutkimustani kohtaan. Olette olleet ihanan kärsivällisiä, vaikka olen ollut hyvin yksipuolista keskusteluseuraa.

Harvialan koulukotia ja erityisesti johtaja Kari Oinosta ja kasvatustohtori Tapio Vesaa kiitän ymmärtäväisestä suhtautumisesta tutkimukseen ja sen tekijään, joka oli useita kuukausia pois työstä. Täydellisen keskittymisen väitöskirjaan osaksi aikaa mahdollistivat Suomen Kulttuurirahaston Hämeen rahastolta ja Yksityisyrittäjien Säätiöltä saamani apurahat, kiitokset niistä.

Tutkimuksen tekeminen on vaatinut minulta myös huomattavan määrän käveltyjä kilometrejä Hämeenlinnan rantareitillä ajatusten selkeyttämiseen. Janakkalan Ladun kävelyoporukassa kulkeminen on ollut voimaannuttavaa, kiitos mielenkiintoisista keskusteluista kävelyn ohessa. Voimaannuttavia ovat olleet myös joka kesäiset vaellukset Lapissa – vaelluskumppanini, kiitos.

Kaikki lähtee kotikasvatuksesta, niin myös tämän väitöskirjan yrittäjäyyskasvatuksen ajatukset. Äidilleni Ritva Koskiselle ja tammikuun alussa poisnukkuneelle isälleni Viljo Koskiselle kaikki kiitos. Teiltä saatu sisäisen yrittäjyyden malli on kantanut elämäni ja valintojani tähän vaiheeseen.

Veljeäni Marttia ja vaimoan Elinaa kiitän keskusteluista, joiden kautta yrittäjän näkökulma on tullut minulle tutummaksi.

Erityiskiitos veljeni lapsille Sallalle, Vihtorille ja Santerille – olette pitäneet minut kiinni arjessa ja irrottaneet sopivin välein tutkimuksesta mukaviin yhteisiin hetkiin niin matkoille kuin metsätöihin.

Hämeenlinnassa tammikuussa 2015

Sirpa Koskinen

TIIVISTELMÄ

Sirpa Koskinen (2015): Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka vaativassa erityisopetuksessa. Itsesäätelytaitojen kehittäminen ja tulevaisuusorientaation vahvistaminen yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan keinoin. Etnografinen tutkimus koulukotikoulusta.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa uutta tietoa yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan soveltuvuudesta erityisopetukseen ja tuoda esiin yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan menetelmiä, jotka tukevat oppilaan itsesäätelytaitojen ja tulevaisuusorientaation kehittymistä. Itsesäätelytaitoja tutkittiin Zimmermanin (1998, 2008) itsesäätelytaitojen oppimissyklin mukaan.

Tutkimustehtäviksi määrittyi:

1. kehittää yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapoja vaativassa erityisopetuksessa
2. kuvata yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa ja sen toimivuutta erityiskasvatuksessa ja
3. tuoda esiin oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikasta oppilaan itsesäätelytaitojen vahvistumisessa ja tulevaisuusorientaation kehittämisessä.

Tutkimuksessa **itsesäätelytaidot** ja **tulevaisuusorientaatio** on fokusoitu **opiskeluun** ja **työelämätaitoihin**. Tutkimuksen toteutusympäristönä oli yksi valtion koulukotikouluista.

Koulukotikoulut ovat erityiskouluja, joissa opiskelevat oppilaat luokitellaan kaikkein haasteellisimmiksi. (Stakes ja valtion koulukodit, 2008.) Heidän koulumotivaationsa on heikko ja usko omaan kykyihin opiskelijana on hyvin alhainen. (Kittinoja 2005, Lehto-Salo 2011.) Edellytyksiä opiskelulle useimmilla oppilailla kuitenkin on, mutta koulua ja päättötodistuksen saamista ei koeta merkitykselliseksi. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan menetelmät eroavat koulun perinteisistä työtavois-

ta. Niiden avulla koulumotivaatio voi löytyä ja tuottaa positiivisia tuloksia, mikä lisää uskoa omiin kykyihin.

Tutkimusta voi luonnehtia etnografiseksi toimintatutkimukseksi. Toimintatutkimuksen piirteitä oli yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapojen ja oman työn kehittämisessä. Etnografinen tutkimuksen osa seuraa oppilaiden kokemuksia ja yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan menetelmien toimivuutta. Tutkimusaineistoa olen kerännyt syksyn 2007 kevään ja 2010 välisen ajan. Tutkimusaineisto koostui observoinneista, haastatteluista ja kenttäpäiväkirjan merkinnöistä. Tutkimus voidaan myös määritellä practitioner research -tyyppiseksi tutkimukseksi, jossa käytännön työssä toimiva opettaja tarkastelee omaa työtään ja opetussuunnitelmansa toteutumista tavoitteena kehittää omaa ammattipätevyyttään sekä samalla luokkansa ja ehkä koko koulun opetus- ja oppimisympäristöä.

Itsesäätelytaitojen kehittymisen kannalta tärkeinä osa-alueina keskityin oppilaiden motivaatioon, itsetehokkuuteen ja tulevaisuusorientaatioon. **Syrjäytymisen ehkäisemisessä** koulun rooli korostuu siinä, että koulun pitää pystyä löytämään uusia toimintamuotoja motivoimaan oppilaita opiskelussa ja saamaan päättötodistus. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapojen lähtökohtana käytin Lehtosen ja Lehkosen (2008) luomaa Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus -mallia.

Oppilaiden myönteinen palaute viestittää yrittäjyyskasvatuksen toimivuudesta tilanteessa, jossa oppilaan hyväksi on yritetty monia ratkaisumalleja onnistuneen koulupolun loppuun saattamiseen. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka tuo koulunkäyntiin vaihtoehdon, jossa painottuvat omiin opintoihin vaikuttaminen ja oman suunnitelman mukaan eteneminen. Tutkimus osoitti, että tästä hyötyivät erityisesti kouluun negatiivisesti suhtautuvat oppilaat, joilla ei ollut oppimiseen liittyvää diagnoosia, sekä ADHD -diagnosoidut oppilaat. Tutkimus toi esille, että lähes motivoitumaton oppilas motivoitui koulutyöhön itsenäisen työskentelyn ja itsesäätelävän oppimiskulttuurin myötä. Oli myös havaittavissa, että mitä selkeämpi käsitys tulevaisuudesta oppilaalla oli, sitä motivoituneempi hän oli koulutyöhön ja työskentely oli itsesäädellympää.

Oppilaiden myönteinen palaute viestittää yrittäjyyskasvatuksen toimivuudesta tilanteessa, jossa oppilaan hyväksi on yritetty monia ratkaisumalleja onnistuneen koulupolun loppuun saattamiseen. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka tuo koulunkäyntiin vaihtoehdon, jossa painottuvat omiin opintoihin vaikuttaminen ja oman suunnitelman mukaan eteneminen. Tutkimus osoitti, että tästä hyötyivät erityisesti kouluun negatiivisesti suhtautuvat oppilaat, joilla ei ollut oppimiseen liittyvää diagnoosia sekä ADHD -diagnosoidut oppilaat. Tutkimus toi esille, että lähes motivoitumaton oppilas motivoitui koulutyöhön itsenäisen työskentelyn ja itsesäätelävän

oppimiskulttuurin myötä. Oli myös havaittavissa, että mitä selkeämpi käsitys tulevaisuudesta oppilaalla oli, sitä motivoituneempi hän oli koulutyöhön ja työskentely oli itsesäädellympää.

Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää sekä tutkimuksen kohteena olevan koulun opetus- ja oppimisympäristön kehittämiseen että laajemmin koulukotikoulujen kehittämiseen. Tutkimustulokset ovat hyödynnettävissä myös koko peruskoulun kentässä erityisesti yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan menetelmien osalta ehkäisemään koulutuksellista syrjäytymistä.

avainsanat: *erityisopetus, itsesäätely, koulukoti, tulevaisuusorientaatio, yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka, yrittäjyyskasvatus*

ABSTRACT

Sirpa Koskinen (2015): **Entrepreneurship pedagogy in demanding special education.** Developing the self-regulation skills and the future orientation with entrepreneurship pedagogy. An ethnographic study of a reform school.

The study was set out to produce new information concerning the application of entrepreneurship pedagogy in special education and surface the customs that support the development of students' self-regulation skills and future orientation. Self-regulation skills were examined using the Zimmerman (1998, 2008) self-regulated learning cycle.

Research tasks set out:

1. to develop the customs in entrepreneurship education in demanding special education
2. to depict the entrepreneurship pedagogy and its applicability in special education and
3. to bring out the students' experiences and conceptions regarding the entrepreneurial pedagogy in developing and strengthening their self-regulation skills and future orientation.

In the study the self-regulation skills and the future orientation are focused on studying and working life skills. The study was conducted in one of the public reform schools. The reform schools are special needs schools where the students are characterized as the most challenging. (Stakes ja valtion koulukodit, 2008.) Their school motivation is very weak and the confidence in one's learning skills is very low. (Kitinoja 2005, Lehto-Salo 2011.)_However, most of the students have sufficient skills for studying, but they do not find school and the degree, in general, meaningful.

The study can be characterized as an ethnographic action research. This could be seen in the development of the customs in entrepreneurial pedagogy, as well as, in the researcher's own work. The ethnographic part of the study follows the stu-

dents' views and experiences on the adaptation of entrepreneurship pedagogy. I have been gathering the research material from the fall of 2007 to the spring of 2010. The research material consisted of observations, interviews and the notes in my field diary. In addition, the study can be characterized as practitioner research where the teacher evaluates her own work and the fruition of the curriculum in regard to developing her own professional competence and the class and school's learning environment as a whole.

I focused on student motivation, self-efficacy and future orientation regarding them as the most important sectors in the development of self-regulation skills. To avoid student's social exclusion it is vital that schools seek out new customs to motivate students to study and help them to graduate. As the basis of entrepreneurship pedagogy I used Lehtonen and Lehkonen's (2008) model that emphasizes entrepreneurship pedagogy from the viewpoint of the student's need.

The positive feedback from the students sends a signal that entrepreneurship education is efficient when other solutions for successful education have been exhausted. Entrepreneurship pedagogy offers an alternative path where students' own choices and the following of an individual plan are emphasized. The study showed that this proved to be useful for the students who had a negative attitude towards schools, but who were not diagnosed with a learning difficulty and to those who had an ADHD -diagnose. The study revealed that a poorly motivated student was able to gain motivation towards school work through independent working and a self-regulation learning culture. In addition, it was noticeable that the clearer a student's future goal was, the more motivated the student was to school work and the working was more self-regulation.

The study results can be utilized as both, an object to developing the school's learning and teaching environment, and to developing the state reform schools at a larger scale. Furthermore, the results can be utilized by the whole basic education especially from the viewpoint of using entrepreneurial pedagogy to prevent educational marginalization.

Keywords: special education, self-regulation, state reform school, future orientation, entrepreneurship pedagogy, entrepreneurship education

SISÄLLYS

1	Johdanto.....	15
1.1	Lähtökohtia.....	15
1.2	Havaintoja koulukotikoulujen oppilaista.....	20
1.3	Tutkimustehtävä ja tutkimusraportin rakenne	22
2	Menetelmälliset valinnat	25
2.1	Tieteenfilosofiset lähtökohdat	26
2.2	Metodologiset valinnat.....	28
2.2.1	Toimintatutkimus.....	28
2.2.2	Etnografia.....	30
2.3	Metodit	33
2.3.1	Aineiston hankinta	33
2.3.2	Aineiston analysointi.....	36
2.3.3	Aineiston raportointi	39
3	Valtion koulukodit.....	41
3.1	Valtion koulukotien toiminta ja linjaukset	43
3.2	Koulukotiaiheinen tutkimus.....	47
4	Yrittäjyyskasvatus	49
4.1	Yrittäjyyskasvatus opetussuunnitelmassa.....	50
4.1.1	Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys valtion koulukotien opetussuunnitelmassa.....	52
4.1.2	Yrittäjyyskasvatuksen lähitulevaisuus peruskoulussa.....	53
4.1.3	Yrittäjyyskasvatus Euroopan maiden opetussuunnitelmissa.....	54
4.2	Yrittäjämäistä toimintaa vai yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka?	56
4.3	Yrittäjyyskasvatus ja yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka työskentelyn runkona	61
4.3.1	Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan edellytykset koulukotikoulussa	63
5	Teoreettinen kehys	65
5.1	Itsesäätely ja itsesäätely oppimisessa.....	67
5.1.1	Itsesäätelyn määrittelyä.....	67

5.1.2	Itsesäätelyn teorioita	70
	Zimmermanin malli itsesäätelystä.....	71
5.1.3	Itsesäätelytaitojen kehittäminen.....	75
5.2	Motivaatio	77
5.2.1	Motivaation merkitys itsesäätelyssä.....	79
5.2.2	Volitio	83
5.3	Itsetehokkuus	86
5.4	Tulevaisuusorientaatio	89
6	Yrittäjyyskasvatuksen pedagogikka vaativan erityisopetuksen arkipäivässä.....	95
6.1	Itsesäätelytaitojen kehittyminen.....	95
6.1.1	Turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön luominen.....	96
6.1.2	Yhteisöllisyyteen kasvattaminen	105
6.1.3	Toiminta innostavassa ja rikastavassa oppimisympäristössä	112
6.1.4	Kokemus siitä, että voi asioihin vaikuttaa	119
6.1.5	Omaehtoinen yrittäjyys	125
6.2	Interventiot oppilaan itsesäätelytaitojen vahvistamiseksi	128
6.3	Oppilasryhmät ja esimerkkitarinat	132
6.3.1	Itsenäiset työskentelijät	133
	Itsenäisen työskentelijän tarina	134
6.3.2	Ohjausta kaipaavat.....	136
	Ohjausta kaipaavan tarina.....	137
6.3.3	Ei-koulukuntoiset.....	139
	Ei-koulukuntoisen tarina.....	140
7	Yrittäjyyskasvatuksen pedagogikan kehittelyä.....	142
7.1	Toimintatapojen kehittyminen	143
8	Tuloksia ja päätelmiä teoreettiseen kehykseen liittäen.....	148
8.1	Itsesäätelyn kehittyminen	148
8.2	Motivaation ilmeneminen.....	152
8.3	Itsetehokkuus oppimistilanteissa.....	157
8.4	Tulevaisuusorientaation vahvistaminen	160
9	Pohdintaa	168
9.1	Luotettavuuden arviointi	168
9.2	Tutkimuksen merkityksen arviointi	173
9.3	Tutkimuksellista orientaatiota tulevaisuuteen	179
10	Lopuksi.....	181
Lähteet	182
Liitteet	218

Kuviot, taulukot ja kuvat

Kuvio 1.	Tutkimuksen tehtävät ja teoriat, joihin tutkimuksen tehtävät ovat sidoksissa.....	23
Kuvio 2.	Teoriasidonnainen aineiston analyysi tutkimuksessa.....	36
Kuvio 3.	Yrittäjyyskasvatuksen käsitteiden painotukset kasvatustieteessä ja kauppatieteessä.....	60
Kuvio 4.	Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus (Lehtonen & Lehkonen 2008, 65.).....	62
Kuvio 5.	Tutkimuksen teoreettinen kehys	66
Kuvio 6.	Itsesäätelyprosessin vaiheet (Zimmerman & Campillo, 2003, 239) (ks. myös Zimmerman 2008; Cleary, Callan & Zimmerman 2012; Ruohotie 2008).....	72
Kuvio 7.	Ulkoinen ja sisäinen motivaatio jatkumona (Ryan & Deci 2000a, 72; 2000c, 61)	81
Kuvio 8.	Esimerkkejä, ajatuksia ja tunteita oppimisprosessin eri vaiheissa (Järvenoja & Järvelä 2006, 88.).....	84
Kuvio 9.	Tehokkuusodotusten ja tulosodotusten välinen ero (Bandura 1977, 193.)	87
Kuvio 10.	Turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön ENNAKOINTI -vaiheen interventiot.....	101
Kuvio 11.	Turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön SUORITUS -vaiheen interventiot.....	102
Kuvio 12.	Turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön ITSEREFLEKTIO -vaiheen interventiot.	103
Kuvio 13.	Yhteisöllisyyden kasvattamisen ENNAKOINTI -vaiheen interventiot.....	109
Kuvio 14.	Yhteisöllisyyden kasvattamisen SUORITUS -vaiheen interventiot.....	110
Kuvio 15.	Yhteisöllisyyden kasvattamisen ITSEREFLEKTIO -vaiheen interventiot.....	111
Kuvio 16.	Toimiminen innostavassa ja rikastavassa oppimisympäristössä ENNAKOINTI -vaiheen interventiot.....	116
Kuvio 17.	Toiminta innostavassa ja rikastavassa oppimisympäristössä SUORITUS -vaiheen interventiot.....	118

Kuvio 18.	ITSEREFLEKTIO -vaiheen interventiot	119
Kuvio 19.	ENNAKOINTI, SUORITUS ja ITSEREFLEKTIO -vaiheen interventiot.....	124
Kuvio 20.	Toimintatavat ja menetelmät yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventioissa.....	129
Kuvio 21.	Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan kehittäminen vaativan erityisopetuksen tarpeita vastaavaksi tutkimusluokassa.....	146
Kuvio 22.	Jasun tulevaisuusjana	163
Kuvio 23.	Jommin tulevaisuusjana	164
Taulukko 1.	Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat	27
Taulukko 2.	Teoriasidonnaisen aineistoanalyysin käyttö	38
Taulukko 3.	Yrittäjämäisen ja perinteisen oppimisen erot (Gibb 1993a).....	58
Taulukko 4.	Itsesäätelyn ja itseohjautuvuuden käsitteiden käyttöä ja määrittelyä eri tutkijoiden mukaan (muokattu Tuijula 2011, 43).	68
Taulukko 5.	Toiminnan kontrollit ja volitiostrategiat (mukaillen Kuhl 1985; Corno 2001, 199; Parppei 2008, 42).....	85
Taulukko 6.	Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus -mallin ja Borban itsetunto -mallin vertailu.....	89
Taulukko 7.	Itseohjautuvuuden ja tulevaisuusorientaation vaihtelut (Lehtonen 2008, 82)	93

1 Johdanto

1.1 Lähtökohtia

Syrjäytyminen on yksi 2000-luvun alun suomalaisen yhteiskunnan vakavasti otettavia uhkatekijöitä. Nuoren syrjäytyminen alkaa jo peruskoulussa. Esimerkiksi luvulla 2012-2013 ilman päättötodistusta peruskoulusta eronneita oli 202¹. Lisäksi nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen keskeyttää vuosittain noin 9 % aloitaneista. Vaikka ilman peruskoulun päättötodistusta jäävien määrä ei ole ikäluokasta suuri ja ammatillisen koulutuksen keskeyttänyt saattaa siirtyä lukioon, on joukossa myös yhteiskunnasta syrjäytyviä nuoria. Syrjäytyminen ei ole vain henkilökohtainen ongelma. On esitetty laskelmia, joiden mukaan syrjäytynyt nuori maksaa yhteiskunnalle 1,2 -1,8 miljoonaa euroa.²

Koulun ja koulutuksen merkitys syrjäytymisen ehkäisyssä on merkittävä. Peruskoulun päättötodistus on avain ammatilliseen koulutukseen ja sitä kautta työelämään. Peruskoulun jälkeen jäi ilman tutkintoon johtavaa opiskelupaikkaa yli 9 % vuonna 2010. Tutkintoon johtavien opintojen ulkopuolelle jäävien osuus kasvoi tarkastelujaksoa edeltävistä vuosista. Ulkopuoliseksi jäämisen riski kasvaa sitä mukaa, kun nuori joutuu olemaan työttömänä tai hänelle ei avaudu mahdollisuutta kouluttautumiseen. (Ks. esim. Myrskylä 2011.) Tilastot kertovat yhteiskunnan tilasta. Tilastojen³ mukaan Suomessa oli lähes 66 000 nuorta työtä vailla vuonna 2013. Näiden nuorten elämään vaatimukset työurien pidentämisestä tai elinikäisestä oppimisestä eivät vaikuta, koska työura ei ole edes alkanut. Nuorison tyytymättömyys, turhautuminen ja osattomuuden tuntu on purkautunut mellakoiksi Ranskassa, Espanjassa ja väkivaltaisimmin Englannissa kesällä 2011. Eriarvoistumisen kasvaessa mellakat ovat mahdollisia Suomessakin.

¹ http://www.stat.fi/til/kkesk/2012/kkesk_2012_2014-03-20_fi.pdf

² www.sosiaalikehitys.com/uploads/Lehdistotiedote_14052012jakeluun.pdf

³ www.tilastokeskus.fi/til/tyti

Syrjäytymistä⁴ on tutkittu useiden vuosien ajan monista eri näkökulmista (mm. Dorling 2010; Kasurinen & Launikari 2007; Kivelä 2007; Popay, Escore, Hernandez, Johnston, Matheison & Rispel 2008). Vaikka tietoa ja tutkimusta syrjäytymisestä on runsaasti, syrjäytyneiden määrä ei ole vähentynyt.

Syrjäytyneiden määrän kasvaessa myös peruskoulussa erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden⁵ määrä on lisääntynyt. Esimerkiksi vuonna 2010 erityisopetukseen otettuja tai siirrettyjä oppilaita oli yli 45 000 eli 8,5 % peruskoulun oppilaista, kun vuonna 2000 erityisopetukseen otettuja tai siirrettyjä oppilaita oli ollut noin 27 000 eli 4,6 % peruskoulun oppilaista. Vuonna 2010 erityisopetukseen otetuista tai siirretyistä oppilaista 43 % opiskeli kaikissa aineissa yleisopetuksen oppimäärän mukaisesti⁶. Suurella osalla erityisopetuksen oppilaista ei ole varsinaista diagnoosia, vaan erityisopetukseen siirtoa perustellaan pedagogisella tarpeella, mikä tarkoittaa syrjäytymisvaarassa olevia, kouluun negatiivisesti suhtautuvia ja käytöshäiriöisiä oppilaita. Erityisopetukseen siirtäminen on yritys estää syrjäytymistä. Aina tavoite ei kuitenkaan toteudu. Lapsi tai nuori saattaa olla sellaisessa tilanteessa, että hän tarvitsee paljon tukea myös muissa kuin kouluun liittyvissä asioissa. Jos perhe ei syystä tai toisesta pysty lasta tai nuorta riittävästi tukemaan, on huostaanotto yhteiskunnan varsin voimakas, mutta lapsen parhaaksi suunnattu interventio. Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen tilastojen⁷ mukaan vuonna 2012 kodin ulkopuolelle oli sijoitettu yli 18 000 lasta tai nuorta, joista huostaanotettuja oli lähes 11 000. Huostassa olevien 16 vuotta täyttäneiden lasten osuus oli 2,8 % muita ikäryhmiä suurempi. Laitoshuollossa kaikista sijoitetuista lapsista ja nuorista oli 24 %. Laitoshuollosi luokitellaan sijoitukset lastensuojelulaitokseen, perhekuntoutusyksikköön, koulukotiin, päihdehoitolaitokseen tai kehitysvammalaitokseen.

⁴ Koulutuksellisessa syrjäytymisessä on kyse valmiuksien ja kompetenssien vähydestä tai puuttumisesta ja se tuottaa valikoitumista koulutusurille ja työmarkkinoille ja voi tuottaa työmarkkinallista syrjäytymistä. Sosiaalinen syrjäytyminen ilmenee siteettömyytenä, kaverittomuutena, yksinäisyytenä, ja sen taustalla on lähiyhteisöjen mureneminen, mikä johtaa sosiaalisen tuen ja ulkoisen kontrollin heikkenemiseen. Normatiivinen syrjäytyminen on normaalisuuden rikkomista, poikkeavaksi leimaamista ja siihen liittyvän identiteetin muodostumista. Vallankäytöllisessä syrjäytymisessä henkilöllä on vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa itseään koskeviin ratkaisuihin. (Burr 2000; Young 1999; Lehtonen & Vertanen 2006; Opetusministeriö 2003.) Lehtonen 2012, 137.

⁵ Määritelmä erityisopetukseen otettu ja siirretty oppilas poistui käytöstä uuden perusopetuslain myötä. Vuodesta 2011 perusopetuksessa oppilaalle annettava tuki jaetaan opiskelun yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Erityinen tuki vastaa aikaisempaa erityisopetukseen otettu/siirretty oppilas.

⁶ www.tilastokeskus.fi

⁷ http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/aiheittain/lasten_sosiaalipalvelut/lastensuojelu

Valtiolla on kuusi koulukotia. Näiden lisäksi toimii kaksi yksityistä koulukotia. Koulukoteihin on sijoitettuna noin 300 lasta. Määrä vastaa noin kahta prosenttia vuosittaisista lastensuojelusjoiutuksista.

Koulukodit ovat perustamisestaan saakka 1800-luvun lopulta olleet luonteeltaan viimesijaisia⁸. (Lehtonen & Pylkkänen 1988; Pösö 1993, 2004; Taskinen 2002.) Oman tutkimukseni kontekstina on valtion koulukodin koulu. Koulukotikoulut ovat erityiskouluja, joissa opiskelee hyvin heterogeeninen joukko oppilaita. Kitinojan tutkimuksen mukaan koulukotiin sijoitetuilla oppilailla poissaoloja koulusta oli lähes puolella, kouluvaikeuksia oli 40,7 prosentilla ja 11 prosenttia tutkimuksen otannassa mukana olleista oli keskeyttänyt koulunkäynnin. Tutkimuksessa mukana olleista 96,9 prosenttia oli peruskoululaisia. Koulukotiin sijoitetulla oppilaalla oli ollut runsaiden poissaolojen lisäksi muitakin kouluongelmia kuten keskittymisvaikeuksia, oppimisvaikeuksia, piittaamattomuutta koulun säännöistä, levottomuutta ja väkivaltaisuutta. (Kitinoja 2005, 109-213; ks. myös Kuuri & Ulvinen 2002; Lehto-Salo 2011.) Kun tällainen oppilas tulee koulukotikouluun, on koulun pystyttävä tarjoamaan jotain muuta kuin perinteisiä opetusmenetelmiä, jotta epäonnistumisen kierre katkeaa. Vaihtoehtoisia pedagogisia ratkaisuja on useita kuten toiminnallisten menetelmien käyttäminen tai vaihtoehtoiset oppimisympäristöt. Kiinnostukseni yrittäjyyskasvatukseen ja yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaan vaikutti siihen, että valitsin luokkani työskentelytavaksi yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan. Kiinnostukseni vuoksi olin myös suorittanut aiheeseen liittyviä opintoja. Yrittäjyyskasvatus ja yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka ovat minulle luonteva tapa toimia ja opettaa. En ole kasvanut yrittäjäperheessä, mutta omaehtoiseen yrittäjyyteen minut on kasvatettu. Muistan isäni sanoneen, että häntä harmittavat työkaverit, jotka eivät viitsi tehdä mitään ylimääräistä. He sanoivat, että heillä ei ole rahaa yrityksessä kiinni. Isäni piti tätä outona ajatteluna. Hän sanoi, että hänen kaikki rahansa ovat kiinni yrityksessä, jossa työskentelee ja josta saa palkan. Siksi pitää työntekijänkin toimia yrittäjämäisesti.

Koska peruskoulun käyttämät menetelmät, myöskään erityisopetuksen käyttämät, eivät ole motivoineet suurinta osaa koulukotikoulussa opiskelevista oppilaista, on etsittävä vaihtoehtoja. Gibbin (1993) mukaan yrittäjyyskasvatus poikkeaa koulun perinteisistä työtavoista. Yrittäjyyskasvatus on ollut mukana perusopetuksen opetussuunnitelmassa vuodesta 1994 (Opetushallitus 1994). Vuoden 2004 opetussuun-

⁸ Viimesijaisuus tarkoittaa käytännössä sitä, että koulukodeissa olisi löydettävä vahvempia rajoja ja muita käytännön toimia kuin muissa laitoksissa ja avoimuudessa. (Salminen 2001, 27.)

nitelman uudistus toi aihekokonaisuuteen mukaan omaehtoisen yrittäjyyden⁹. Yrittäjyyttä käsitellään kaikilla peruskoulun luokilla. (Opetushallitus 2004.) Omaehtoinen yrittäjyys painottuu alakouluun. Omaehtoisessa yrittäjyydessä keskeistä on kehittää oppilaan motivaatiota, itsetuntemusta ja luovuutta sekä opettaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta oppimisesta. Ulkoisen yrittäjyyden pääpiirteet käsitellään 7-9 luokkien aikana, mutta tarkemmin yrittäjyys elämänurana liittyy ammatillisiin opintoihin. Tässä tutkimuksessa yrittäjyyskasvatus nähdään pedagogisena toimintatapana, jonka tavoitteena on omaehtoisen yrittäjyyden kehittäminen. Toimintani lähtökohtana on yrittäjyyskasvatus, ja sen pedagogiset ratkaisut perustuvat Lehtosen ja Lehkosen (2008) luomaan Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus -malliin.

Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka tarkoittaa sellaisten kasvatuksellisten ja opetuksellisten lähestymistapojen soveltamista, joissa oppija nähdään itseohjautuvana, vapaana, luovana ja vastuullisena yksilönä ja jossa oppiminen nähdään toiminnan kautta syventyvänä yksilöllisenä sekä kollektiivisena prosessina. (Remes 2003.) Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaan voidaan liittää myös yrittäjämäinen pedagogiikka. Yhteisenä tekijänä on näkemys oppijan ja opittavien asioiden holistisuudesta. Ruohotien ja Koirasen (2001) mukaan holistisen ihmiskäsityksen lisäksi yrittäjämäisen pedagogiikan tulee perustua holistiseen käsitykseen yrittäjyydestä ja yrittäjistä. Oppiminen nähdään siten monimuotoisena prosessina, joka tapahtuu kaikkialla ja joka on osin tiedostamatonta. Tarkastelen yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa ja sen toimivuutta toimintatutkimuksen avulla, koska tarkoitukseni on kehittää ja soveltaa yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa vaatimaan erityisopetukseen.

Kuvaan myös oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikasta liittyen heidän itsesäätelytaitoihinsa ja tulevaisuusorientaatioonsa. Teoreettisen kehyksen perustana ovat Lehtosen (2010) määrittelemät yrittävän käyttäytymisen ydintekijät ja avainkomponentit. Tutkimukseni kannalta merkityksellisimpiä yrittävän käyttäytymisen ydintekijöitä ovat itsesäätely, motivaatio ja tulevaisuusorientaatio. Yrittävän käyttäytymisen ydintekijöihin liittyvistä komponenteista mukana on itsesäätelyyn liittyvä itsetehokkuus. Lähtökohtana on itsesäätely, jota tarkastelen Zimmermanin luoman itsesäätelyn mallin mukaisesti. (Zimmerman & Campillo 2003; Zimmerman 2008.) Itsesäätely kohdennetaan oppimiseen. Zimmermanin (2000a) mukaan oppimisen itsesäätely viittaa ajatuksiin, tunteisiin ja toimintoihin, jotka ovat suunnitelmallisia ja joilla oppija tähtää henkilökohtaisten ta-

⁹ Omaehtoinen yrittäjyys viittaa yksilön kokonaisvaltaiseen yrittäjämäiseen asennoitumiseen ja toimintatapaan kaikilla elämän osa-alueilla korostaen näkemystä, halua ja mahdollisuutta vaikuttaa omaan tulevaisuuteen sekä vastuun ottamista omasta elämästä ja toiminnasta, esimerkiksi oppimisesta tai toimeentulosta (Kyrö, 1998).

voitteiden saavuttamiseen. Zimmerman (2008) jakaa itsesäätelyprosessin kolmeen vaiheeseen: (1) ennakointi, (2) suoritus ja (3) itsereflektio. Jokaiseen vaiheeseen sisältyy useita osa-alueita, joihin vaikuttamalla oppilaan itsesäätelytaidot voivat kehittyä. Motivaatio ja itsetehokkuus liittyvät itsesäätelytaitoihin. Motivaatio on tärkeää pyrittäessä itsesäätelyyn oppimiseen ja oppimisprosessin ylläpitämiseen. (Schunk 1984; Boekaerts & Niemivirta 2000.) Zimmermanin itsesäätelyprosessin ENNAKOINTI -vaiheeseen sisältyy tehtävän erittely ja motivationaaliset uskomukset. Motivationaalsiin uskomuksiin kuuluvat tehokkuususkomukset, tulosodotukset, tehtävän arvostus ja mielenkiinto. (Zimmerman & Campillo 2003; Zimmerman 2008; Cleary, Callan & Zimmerman 2012.) Motivaation määrittelynä käytän Ryanin ja Decin (Ryan & Deci 2000a ja c) luomaa ulkoisen ja sisäisen motivaation jatkumon mallia. Siinä ulkoinen motivaatio lähtee täysin ulkoisesta säätelystä, jossa toiminnan syyt ovat ulkoiset. Sisäistetyn säätelyn vaiheessa syy toiminnalle on edelleen ulkoinen, mutta toiminnassa on mukana omaa säätelyä. Seuraavassa vaiheessa, säätelyssä samaistumisen kautta, toimija kokee asian itselleen arvokkaaksi. Lähimpänä sisäistä motivaatiota on integroitu säätely, joka eroaa sisäisestä motivaatiosta siinä, että toiminnan tavoitteena on palkkio tai tietty lopputulos. Ulkoisen ja sisäisen motivaation jatkumon toisena ääripäänä on sisäinen motivaatio, jolloin toiminta ja käyttäytyminen nähdään tapahtuvan toimijan vapaasta tahdosta ilman materiaalista palkkioita.

Itsetehokkuus ohjaa itsesäätelyyn sekä ENNAKOINTI- että ITSEREFLEKTIO -vaiheissa. ENNAKOINTI -vaiheessa tehokkuususkomuksiin sisältyy sekä motivaatio että itsetehokkuus. ITSEREFLEKTIO -vaiheeseen kuuluva tyytyväisyys itseensä liittyy tunteisiin, joita oppija kokee omasta toiminnastaan. Tyytymättömyys itseensä johtaa epäonnistumisen kokemusten välttelyyn. (Ruohotie 2005; Zimmerman 2008; Zimmerman & Schunk 2008.)

Yrittävän käyttäytymisen ydintekijöihin (Lehtonen 2010) kuuluva tulevaisuusorientaatio on koulukotikoulun oppilaalla usein melko vähäinen. Lastensuojelun piirissä olevilla nuorilla on elämässään ollut, ja on edelleen, toistuvia siirtymiä, mikä tuo elämään epävarmuutta. Sijoitettu nuori kokee helposti tilanteen niin, ettei hänellä ole mahdollisuutta vaikuttaa omaan elämäänsä. Tulevaisuus koetaan epävarmana, eikä nuorella useinkaan ole keinoja käsitellä muutoksia. Nuori kokee turvattomuutta ja pelkoa, vaikka lastensuojelun piirissä pyritään löytämään keinoja, joilla nuoren uskoa omaan selviytymiseen ja uskoa omiin kykyihin voidaan tukea ja vahvistaa. (Känkänen & Rainio, 2010.) Syrjäytymiseen liittyy usein se, ettei ole ammatillista koulutusta. (Myrskylä 2011.) Peruskoululaisella suunnitelmat ammatilliseen koulutukseen hakeutumisesta ovat osa tulevaisuusorientaatiota. Jos suunnitelmat

tulevaisuudesta puuttuvat, oppilasta ei kiinnosta hakeutua ammatilliseen koulutukseen. Näin syrjäytymisen uhka kasvaa. Tämän vuoksi tutkin myös sitä, vaikuttavatko itsesäätelytaidot tulevaisuusorientaatioon.

1.2 Havaintoja koulukotikoulujen oppilaista

Kansainvälisissä vertailuissa (esim. PISA-tutkimus¹⁰) on tullut esille, että suomalainen koulu tuottaa korkeatasoista osaamista. Kuitenkin kouluviihtyvyysskyselyt (ks. esim. Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012) osoittavat, että on paljon oppilaita, jotka eivät ole motivoituneet käymään koulua. Osa näistä oppilaista, joilta puuttuu koulumotivaatio, ei käy koulua lainkaan. Näistä osa sijoitetaan huostaanoton jälkeen koulukoteihin. Koulukotikoulun pitää pystyä vastaamaan viihtyvyyshaasteeseen. Oppimisympäristön on muutettava, jotta oppilaan koulumotivaatio lisääntyisi ja syrjäytymisuhka vähenisi hänen kohdallaan.

Jahnukainen (2004) selvitti koulukotikouluista vuosina 1996 ja 2000 lähteneiden oppilaiden sijoittumista koulutukseen ja työelämään. Kävi ilmi, että vain harvalla on toisen asteen koulutus suoritettuna tai yleensä mitään jatko-opintoja peruskoulun jälkeen. Tällaisia nuoria on noin kolmannes koulukotikoulujen oppilaista. POLKU-tutkimuksen¹¹ (Lehto-Salo, Kuuri, Marttunen, Mahlanen, Toivonen, Toivola, Närhi, Ahonen & Koponen 2002) mukaan koulukotikoulujen oppilaista 27,7 prosentilla oli vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa ja jopa 42,5 prosentilla matematiikan perustaidoissa ongelmia, mikä selittää osan jatko-opintojen ongelmista. Oppimisvaikeuksia seuraa myös runsaista poissaoloista, sillä opetuksen ulottumattomissa koulutaidot jäävät karttumatta. Lisäksi POLKU tutkimuksen mukaan koulukotikoulujen oppilaista 82 %:lla on jokin mielenterveyden häiriö. Useimmin diagnoosina oli käytöshäiriö (74,7 %), mielialahäiriö (49,4 %) tai päihdehäiriö (39,1 %).

Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka antaa niitä vapauksia, joita koulukotikoulun oppilas kaipaa. Erityisesti ADHD¹² -oireista kärsivälle, mutta myös monelle muulle koulukotikoulun oppilaalle, perinteinen lukujärjestyksen mukainen opiskelu on

¹⁰ <http://ktl.jyu.fi/ktl/pisa/tulokset>

¹¹ POLKU-tutkimus: Tutkimus nuorista kolmessa koulukodissa. Psykiatrinen ja neuropsykologinen näkökulma. POLKU-tutkimus pohjautuu vuosina 1992-1993 toteutettuun Nuorten integroituun hoitomalliin eli Nupro-projektiin, johon osallistuivat Stakes, Koivikon ja Sairilan koulukodit sekä Etelä-Savon sairaanhoitopiirin lastenpsykiatrian ja nuorisopsykiatrian yksiköt.

¹² ADHD on tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö, jolle on ominaista kehitystasoon sopimaton jatkuva tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus ja impulsivinen käytös. (Huttunen 2011.)

usein ylivoimaista, kun taas itsenäisesti, mutta kuitenkin riittävän ohjatusti työskenteleminen onnistuu hyvin. Tahvosen (2007) tutkimuksessa tuli esille, että oppilaat ovat epävarmoja onnistumisestaan. Tämä saa monet jopa kokonaan luopumaan yrittämisestä. Koulukotikoulun oppilaille itsensä ohjaaminen ja johtamisen kokemukset ovat vähäisiä ja itsesäätelytaidot ovat heikot. Monesti lastensuojelun piirissä olevilla lapsilla ja nuorilla on kokemusta sivuun jäämisestä, loukatuksi ja hylätyksi tulemisesta. Elämää raskauttavat usein myös toistuvat siirtymät erilaisista elämäntilanteista toisiin. Kyse on monin tavoin vaihtelevista tilanteista ja tapahtumisista, joiden varjopuolena on toimintavaihtoehtojen vähäisyys ja tulevaisuuden epävarmuus. Myös jokainen sijoitus on koetteleva tapahtuma, vaikka sijoitukseen liittyisi-kin paljon hyviä ja huolia poistavia piirteitä. Lapsi saattaa kokea elämäänsä liittyvien muutosten tulevan ulkoapäin, jolloin kokemus omista mahdollisuuksista toimia aktiivisesti omassa asiassa voi jäädä vähäiseksi. Lapselta puuttuu usein konkreettisia keinoja ja resursseja, joiden avulla toistuvista elämäntilanteesta tapahtuvista muutoksista voisi selviytyä kohtuudella. (Känkänen & Rainio 2010, 5.)

Koulukotikoulun oppilasaineksessa kärjistyvät erilaiset ongelmat, joten on välttämätöntä kehittää pedagogisia menetelmiä nuoren tarpeista lähteviksi ja elämämaailmaan kohdentuviksi.

Mallia tai esimerkkiä yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikan soveltamisesta vaativaan erityisopetukseen ei kuitenkaan ollut. Niinpä lähdin kehittämään pedagogisia toimintatapoja ja hakemaan niille perusteluja aikaisemmista tutkimuksista, jotka liittyivät yrittäjäyyskasvatukseen, erityisopetukseen ja vaihtoehtopedagogiikan käyttöön peruskoulussa. Näin sain kehittämistyöhön systemaattisuutta. Itse kehittämistyö tuotti palautetta ja vaikuttavuuden arviointia eri sektoreilta, mikä mahdollisti kehittämistyön jatkamisen.

Vaikka koulukodeilla on yli sadan vuoden historia, koulukoteihin liittyvää tutkimusta löytyy varsin vähän. Esimerkiksi Saari (1951), Pesonen ja Murtonen (1968) sekä Rauhala (1972) käsittelevät lähinnä koulukotiin sijoittamista edeltänyttä tai sen jälkeistä aikaa. Uudempia väitöstutkimuksia ovat Mannisen (2013) *Koulukotiin sijoitettujen nuorten psykiatrinen oirekuva ja ennuste* ja Lehto-Salon (2011) *Koulukoti – nuoren toinen mahdollisuus. Mielen terveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämishaasteena*, jotka ovat psykologian alaan liittyviä sekä Kitinojan kasvatustieteen alaan liittyvä (2005) *Kujan päässä koulukoti – tutkimus koulukoteihin sijoitettujen lasten lastensuojeluasiakkuudesta ja koulub historiasta*. Myös Känkänen (2013) *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kofti tilaa ja kokemuksia* käsittelee koulukotia. Suomalainen koulukotijärjestelmä on hyvin erilainen verrattuna muiden maiden lasten ja nuorten laitospolttuuriin, joten koulukotiin liittyviä vastineita ei kansainvälisestä

laitostutkimuksesta löydy. Yrittäjyyskasvatusta on tutkittu monista eri näkökulmista sekä Suomessa että kansainvälisesti (esim. Frank 2007; Gibb 2005; Hägg 2011; Kyrö 2005; Matlay 2008; Rae 2005), mutta yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan ja peruskoulun yhdistävää väitöstutkimusta on vielä vähän. Peruskoulukontekstiin liittyviä tutkimuksia ovat esimerkiksi Hietasen (2012) *”Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin” Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta peruskoulun 7. luokan musiikin oppimisympäristössä* sekä aikaisemmin mm. Remeksen (2003) *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia*. Erityisopetuksen ja yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan yhdistävää väitöstutkimusta ei ole tehty.

1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimusraportin rakenne

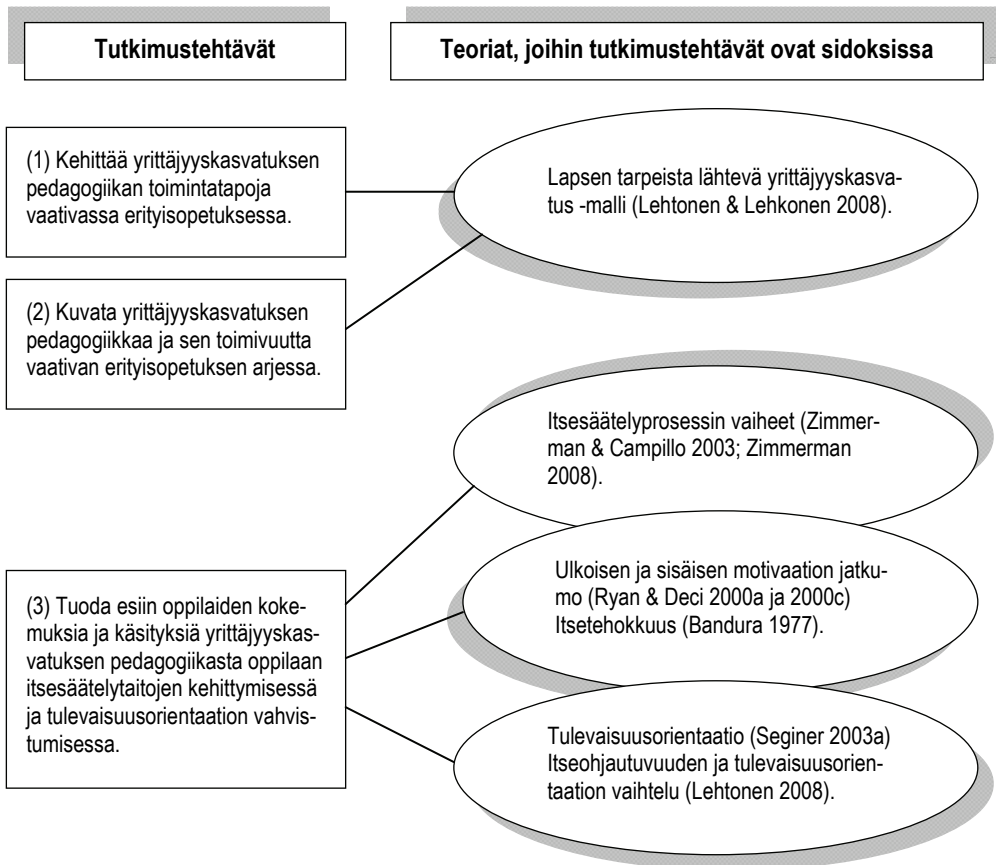
Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan soveltuvuudesta erityisopetukseen, erityisesti vaativaan erityisopetukseen. Tutkin yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan merkitystä koulukotikoulussa opiskelevan oppilaan itsesäätelytaitojen kehittymiseen ja tulevaisuusorientaation vahvistumiseen. Tutkimuksen tehtävänä on

1. Kehittää yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapoja vaativassa erityisopetuksessa.
2. Kuvata yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa ja sen toimivuutta vaativan erityisopetuksen arjessa.
3. Tuoda esiin oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikasta oppilaan itsesäätelytaitojen vahvistumisessa ja tulevaisuusorientaation kehittymisessä.

Kytken itsesäätelytaidot ja tulevaisuusorientaation opiskeluun ja työelämätaitoihin. Sovellan etnografista toimintatutkimusta, jossa narratiivisin kuvauksin tarkastelen koulukotikontekstia ja yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia menetelmiä.

Toimintatutkimuksen tutkimusote on ohjannut yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapojen kehittämistä. Etnografisen tutkimusotteen mukaisesti kuvaan yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapoja ja niiden kehittämistä vaativan erityisopetuksen arkipäivässä. Etnografisen tutkimusotteen ja kuvauksen keinoin tuon esille, miten oppilaat kokevat yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatavat itsesäätelytaitojen kehittymisessä ja tulevaisuusorientaation vahvistumisessa. Etnografisen kuvauksen avulla pyrin välittämään oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatavoista ja siitä miten heidän itsesäätelytaitonsa kehittyvät ja tulevaisuusorientaatio vahvistuu. Kokemuksia ja käsityksiä

kuvaamalla pyrin välittämään oppilaiden omia ajatuksia. Kuvio 1 esittää kootusti tutkimustehtävät ja niihin sidoksissa olevat teorit.



Kuvio 1. Tutkimuksen tehtävät ja teorit, joihin tutkimuksen tehtävät ovat sidoksissa

Tutkimusraportin rakenne

Kvalitatiivisen tutkimuksen perinteen mukaisesti tutkimusraportti koostuu teoreettisesta ja empiirisestä osasta.

Ensiksi olen perustellut tieteenfilosofiset lähtökohdat ja siihen liittyvät metodologiset valintani. Toiseksi esittelen toimintaympäristön eli valtion koulukotien toimintaa ja siihen liittyviä linjauksia sekä pedagogisena lähtökohtana käytetyn yrittäjyyskasvatuksen. Teoreettisen kehyksen muodostavat itsesäätely, siihen liittyvät itsetehokkuus ja motivaatio sekä tulevaisuusorientaatio. Teoreettisen kehyksen osatekijät olen esitellyt luvussa 5.

Empiirisessä osassa kuvaan luokan toimintaa sekä analysoin ja tulkitseen saatua tietoa teoreettiseen kehykseen pohjaten. Palmun (2003) mukaan etnografinen tutkimus ei tuota tutkimustuloksia samalla tavoin kuin kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät. Etnografialle luonteenomaista on kirjoittaminen ja tekstin tuottaminen. (Clifford 1986.) Etnografia vaatii tutkijan läsnäoloa. Tällöin kirjoittaminen, tarinat ja kokemuksellisuus ovat tutkimuksessa keskeisiä. (Denzin & Lincoln 1994.) *Etnografiassa teoria, metodit ja analyysi kietoutuvat yhteen, ja ruumiillisen läsnäolon ja kirjoittamisen prosessin tuloksena syntyy tarina – kirjoitus. Myös etnografian tulokset ovat kietoutuneita tarinan osaksi* (Palmu 2003, 185). (Ks. myös Clandinin & Connelly 2000, 60-62; Clifford 1989, 6.) Tuloksia on esitetty luvuissa 6, 7 ja 8.

Lainauksilla kenttäpäiväkirjoista, haastatteluista ja oppilaiden kirjoitelmista olen pyrkinyt tuomaan koulukotikoulun arjen lukijan ulottuville. Oppilastyypeistä luomieni kuvausten avulla tuon esille koulukotikoulujen oppilaiden heterogeenista joukkoa. Tekstit sisältävät koulukotien käyttämää sanastoa. *Hatkata* tarkoittaa oppilaiden luvatonta poistumista koulukodin alueelta tai sitä, ettei oppilas palaa sovitusti koulukotiin. *Maailmankoulut* ovat kuntien peruskouluja. EHO¹³ tarkoittaa erityisen huolenpidon osastoa, jollaisia osassa koulukodeista on. *Jälkibuollolla* tarkoitetaan 18-21 -vuotiaille nuorille annettua tukea esimerkiksi taloudellisten asioiden hoitamiseen, opiskeluun tai muihin henkilökohtaisten tarpeiden mukaisiin toimiin. Jälkihuollossa oleva henkilö asuu omassa asunnossa. Jälkihuolto perustuu lastensuojelulakiin¹⁴. Kaikkia kirosanoja en ole kirjannut autenttisiin näytteisiin, koska joidenkin oppilaiden puheessa näitä sanoja olisi runsaasti.

¹³ Erityisen huolenpidon osastot toimivat omassa rauhassa, erillään koulukodin muiden osastojen arjesta. Hoito soveltuu muun muassa aggressiivisten, karkailevien, levottomien sekä päihde-, huume- tai mielenterveysongelmista kärsivien nuorten hoitoon. Hoito- ja kasvatustyötä tehdään riittävästi resurssoidun ja moniammatillisen työryhmän voimin. Toiminnan avainsanoja ovat arjen rakenne, koulunkäynti ja aikuisen tuki. (www.valtionkoulukodit.fi)

¹⁴ Lastensuojelulaki 75§

2 Menetelmälliset valinnat

Luku käsittelee menetelmällisiä valintoja sekä perustelut valitsemieni menetelmien käytölle. Aluksi tarkastelen kvalitatiivisen tutkimuksen yleisiä piirteitä. Tämän jälkeen kuvaan tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat. Metodologiset valinnat, toimintatutkimus ja etnografia, ovat esillä luvussa 2.2. Tiedot tutkimusaineiston hankinnasta, aineiston analysointimenetelmistä ja raportoinnista on esitetty luvussa 2.3.

Kvalitatiiviset eli laadulliset menetelmät soveltuvat kulttuurin tai toimintatavan tutkimukseen, jossa ei ole valmiita kategorioita ja luokituksia. Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla on mahdollista tuottaa käsitteellisiä välineitä, luokitteluja ja selityksiä erilaisille ilmiöille. Yleistäminen ei ole laadullisen tutkimuksen keskeisiä päämääriä, vaan tutkimuksen tarkoituksena on ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen ja sen olemassaolon esille tuominen. (Alasuutari 2011, 231-250. Ks. myös Denzin & Lincoln 2003; Stake 2000; Vartio 2005.) Sosiologiassa, psykologiassa, kasvatustieteessä ja antropologiassa on omat kvalitatiivisen tutkimuksen traditionsa. Kvalitatiivinen tutkimus -nimikkeen alle mahtuu laaja joukko erilaisia suuntauksia sekä metodologisia koulukuntia ja tutkimuksen lähestymistapoja. Kvalitatiivisia tutkimusorientaatioita on useita. Deyn (1995) mukaan eri tutkimusorientaatioiden väliltä löytyy yhtäläisyys siinä, että ne korostavat sosiaalisten ilmiöiden merkityksellistä luonnetta ja tarvetta ottaa nämä huomioon kuvattaessa tai tulkittaessa kommunikaatiota, kulttuuria tai sosiaalista toimintaa. Yhteisiä piirteitä löytyy myös tiedonhankinnasta, aineistonkeruumenetelmistä, analysoinnista sekä tapausten ja aineiston ainutlaatuisuudesta. (Ks. Bogdan & Biklen 1982; Borg & Gall 1989; Maykut & Morehouse 1994; Patton 1983; Silverman 1994.)

Noudatan kvalitatiivisen tutkimuksen perinnettä. Kvantitatiiviseen tarkasteluun pohjautuvat aineistot sekä niihin liittyvät tulokset ovat peräisin Kitinojan (2005), Lehto-Salon (2011) ja Mannisen (2013) tutkimuksista. Lisäksi havainnollistan joitakin tuloksia prosenttiosuuksin.

2.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa ei ole olemassa yhtä ja ylitse muiden käyvää tutkimusotetta tai paradigmaa. Kvalitatiivisella tutkimusotteella tutkija voi lähestyä etenkin sellaisia kasvatukseen liittyviä tutkimuskohteita, joista aikaisempaa tutkimusta löytyy niukasti. (Ks. Gall, Gall & Borg 2005; Karppinen 2005; Morrell & Carroll 2010.) Koulukotikouluista tutkimusta on hyvin vähän. Aikaisempien tutkimusten kohteena on ollut pääsääntöisesti koulukoti kokonaisuutena. Koska oman tutkimukseni tarkoituksena on kuvata yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikan soveltumista luokkatilanteeseen sekä selvittää oppilaiden itsesääteilytaitojen vahvistumista ja tulevaisuusorientaation kehittymistä, kvalitatiivinen lähestymistapa soveltuu tämän kaltaiseen tutkimukseen hyvin. Lisäksi oli havaittavissa, että oppilaani suhtautuivat negatiivisesti kaikkiin kirjallisiin kyselyihin ja jättivät ne yleensä tekemättä. Tutkijana tein ratkaisun, etten käytä kirjallisia kyselyitä oppilailla, vaan hankin tutkimusaineiston muilla tavoilla. Ensisijaisesti käytin osallistuvaa havainnointia. Aineistoa täydensin haastattelulla ja keskustelulla sekä keräämällä oppilaiden tuottamaa materiaalia. Lisäksi tutustuin oppilaisiin liittyviin asiakirjoihin. (Tarkemmin luku 2.3.1.) Päätymiseni kvalitatiiviseen tutkimustapaan ja soveltuviin aineistonkeruumenetelmiin perustui siihen, että tutkimustehtäviä ajatellen arvioin saavani tutkittavasta aiheesta syvempää ja merkityksellisempää tietoa parhaiten tarkkaillen ja havainnoiden.

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtiin kuuluu, että tutkija on tietoinen omasta ihmis- ja tiedonkäsityksestään sekä oppimiskäsityksestään. Guba ja Lincoln (1994, 109) erottavat kvalitatiivisessa tutkimustraditiossa neljä paradigmaa: positivistisen, uuspositivistisen, kriittisen teorian ja konstruktivistisen. Tämän tutkimuksen kontekstiin sopii luontevasti konstruktivistisen paradigman mukainen tutkimusote. Konstruktivistisen paradigman mukaan maailman nähdään koostuvan useista konstruktiosta, totuuksista. Nämä totuudet eivät ole muuttumattomia tai valmiiksi olemassa olevaa tietoa. Todellisuus on suhteellista. Se on ajasta, paikasta ja kontekstista riippuvaista. Tieteellinen tieto ja totuus ymmärretään tutkijan rakentamaksi, mutta myös tutkimuskohteena olevien ihmisten nähdään tuottavan omassa toiminnassaan erilaisia totuuksia. Konstruoidut totuudet eivät aina ole yleisen totuuskäsityksen mukaisia, joten niitä voidaan jalostaa ja muuttaa. (Guba & Lincoln 1994; Mahoney 2003; Murphy 1997.)

Yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikassa on piirteitä konstruktivistisesta paradigmasta. Koska yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikka ja yrittäjäyyskasvatus ovat käsitteinä moniulotteisia ja laajoja, jää tilaa monille totuuksille. Tarkastelen niitä sekä kirjal-

lisuuden että käytännön tilanteiden kautta. Pysin tuomaan esille uusia konstruktioita yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan diskurssiin. Pysin myös rakentamaan toiminnan ja käytännön havaintojen kautta yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapoja vaativan erityisopetuksen käyttöön soveltuviksi. Lisäksi yhtenä konstruktivisena piirteenä tutkimuksessa ovat oppilaiden tuottamat totuudet, joita opettaja-tutkijana tulkitsen vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Nämä totuudet ovat kuitenkin subjektiivisia eivätkä siten yleistettävissä. Oppilaiden tuottamat totuudet ovat selkeästi aikaan, paikkaan ja kontekstiin sidottuja ja muuttuvia.

Yrittäjyyskasvatuksessa oppimiskäsitys pohjautuu sosiokonstruktivismiin. (Remes 2003; Remes & Hietanen 2011; Seikkula-Leino 2007, 31.) Samoin perusopetuksen opetussuunnitelma perustuu sosiokonstruktivistiselle oppimiskäsitykselle (Opetushallitus 2004, 16), joten tutkimuksen oppimiskäsitys ei ole ristiriidassa tutkimuksen kohdekoulun yleisen linjan kanssa.

Sosiokonstruktivistinen tarkastelu itsesäätelystä lähtee siitä, että itsesäätelyyn perustuvassa opiskelussa opiskelija tarvitsee sosiaalisen verkon tukea ja vuorovaikutusta yhteisön kanssa. Myös itsesäätelyn näkeminen kehittyvänä ominaisuutena kuuluu sosiokonstruktivismiin. (Hämäläinen 2007; Kauppila 2007; Tuijula 2011; Vygotsky 1978.)

Myös tutkimuksen ontologiset lähtökohdat määrittävät yrittäjyyskasvatuksesta. Ontologisen analyysin perusteella löytyvät yrittäjyyskasvatusta määrittävät periaatteet, jotka Kyrön (2000, 7) mukaan ovat seuraavat: kokonaisvaltainen maailmankuva, kokonaisvaltainen ihmiskäsitys, jossa ihminen on ainutkertainen, riskejä ottava, luova, vapaa ja vastuullinen toimija. Remes tuo mukaan vielä kasvatuksen tajunnallisuuden. *Kasvatus on tajunnallisten, vuorovaikutuksellisten inhimillisten olentojen tuottama ilmiö, jolla on liitos yhteiskuntaan* (Remes 2003, 111).

Ruohotie ja Koironen (2001) korostavat, että holistisen ihmiskäsityksen lisäksi yrittäjämäisen pedagogiikan tulee perustua holistiseen käsitykseen yrittäjyydestä ja yrittäjistä.

Taulukko 1. Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Paradigma	Konstruktivismi
Ontologia	Holistinen
Epistemologia	Sosio-konstruktivismi
Metodologia	Etnografia Toimintatutkimus

Tieteenfilosofisten sitoumusten ja metodologisten valintojen tulee liittyvä toisiinsa. Taulukko 1 tiivistää tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat. *Vaikeka käsitys maailmasta ja olevaisesta ja mahdollisuudesta saada siitä tietoa vaikuttaa lukemattomien vaihtoehtojen viidakolta, niitä voidaan verrata erilaisiin peleihin, joissa on erilaisia sääntöjä. Kunkin pelin säännöt muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden, joissa ontologisilla ja epistemologisilla valinnoilla on hierarkkinen järjestys.* (Kyrö 2004, 36.) Valinnoilla on hierarkkinen rakenne. Se lähtee paradigmasta ja etenee metodologiaan sekä sen kautta metodeihin.

2.2 Metodologiset valinnat

Toimintatutkimukseen perustuvalla tutkimusotteella olen kehittänyt yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan ratkaisuja luokkatilanteessa niin, että oppilaiden itsensäätelyvalmiudet vahvistuisivat ja he pystyisivät suorittamaan peruskoulun loppuun. Etnografisella tutkimusotteella teen näkyväksi yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapoja luokassa ja kuvaan oppilaiden toimintaa.

2.2.1 Toimintatutkimus

Syksyllä 2007 aloitin uudessa työssä valtion koulukodin koulussa erityisluokanopettajana luokilla 7. - 9. Ryhmässä oli silloin tällöin myös 6. ja 10. luokkien oppilaita. Iältään oppilaat olivat 12-17 -vuotiaita. Olin toiminut opettajana vuodesta 1996 ja erityisopettajana vuodesta 2000 lähtien erilaisissa kouluissa ja kohdannut monenlaisia oppilaita. Uudessa työssä minulle selvisi varsin pian, että edellisissä työpaikoissa käyttämäni opettajajohtoisemmat opetusmenetelmät eivät soveltuneet koulukotikoulussa oleville oppilaille. Koska yksi merkittävä syy koulukotiin sijoittamisessa on koulun laiminlyöminen, on selvää, että peruskoulussa yleisesti käytetyt, edelleen melko opettajajohtoiset menetelmät eivät sovellu sellaisinaan, kun pyrkimyksenä on saada oppilas edes jossain määrin motivoitumaan koulunkäynnistä. Olin siis tilanteessa, jossa omaa työtä ja toimintatapoja oli pakko lähteä kehittämään. Aloin tarkastella omaa toimintaani ja ohjauin tekemään toimintatutkimusta.

Toimintatutkimus pyrkii käytännön toiminnan ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutukseen. Tutkimuksellinen lähestymistapa sai alkunsa USA:ssa 1940-luvulla, jolloin sosiaalipsykologi Kurt Lewin otti käyttöön action research -termin. (Carr & Kemmis 1986, 162; Cohen & Manion 1980, 176.)

Toimintatutkimukselle ei ole olemassa yleisesti tunnettua ja hyväksyttyä määritelmää, sillä siinä on kyse lähinnä tavasta lähestyä tutkimuskohdetta, eikä erityisestä

tutkimusmenetelmästä (Cohen & Manion 1980, 174). Toimintatutkimusta ovat määritelleet esimerkiksi Carr ja Kemmis (1986, 164), Cunningham (1993, 4), Kemmis ja McTaggart (1988, 5) ja Kemmis ja Wilkinson (1998, 21). (Ks. myös Hart & Bond 1995; Jyrkämä 1978.) Tämän tutkimuksen luonteeseen soveltuu parhaiten Carrin ja Kemmisin (1986, 164) määritelmä *Kasvatukseen liittyvällä toimintatutkimustermillä kuvataan sellaisten toimintojen joukkoa, jotka koskevat opetussuunnitelman kehittämistä, ammatillista kehittymistä, koulujen kehittämissuunnitelmia sekä opetusjärjestelyjen suunnittelua ja menetelmien kehittämistä. Näille toiminnoille on yhteistä suunniteltujen toimintastrategioiden havainnointi, reflektio ja käytäntöjen muuttaminen.*

Kemmis käyttää lähestymistavasta nimitystä 'participatory action research', osallistuva toimintatutkimus. (Kemmis & Wilkinson 1998.) Carr ja Kemmis (1986) jakoivat toimintatutkimuksen kolmeen koulukuntaan. Ne ovat tekninen, praktinen ja emansipatorinen eli kriittinen toimintatutkimus. Näistä erityisesti emansipatorinen toimintatutkimus on laajentunut tutkimuskohteen luonteen mukaisiin suuntauksiin (ks. esim. Kemmis & McTaggart 2000; Reason 1998; Reason & Brandbury 2008).

Kaikissa toimintatutkimuksen suuntauksissa yhteistä on toimintatutkimuksen kehittäjän Kurt Lewinin (1946) ajatus tutkimuksen syklisyydestä. Sykli lähtee suunnittelusta, jonka jälkeen on toiminta, sitten havainnointi ja lopuksi reflektio. Sykli toistuu niin monta kertaa kuin tarvitaan. Edellinen vaihe interventioineen on perusta seuraavalle kierrokselle, jossa tehtyjen havaintojen ja reflektion pohjalta toimintaa on muutettu tai kehitetty. (Carr & Kemmis 1986; Kemmis & McTaggart 2000; Kolb 1984; Syrjä 1994.)

Se mikä saattaa joidenkin mielestä näyttää sekavalta sarjalta epäonnistuneita tutkimushankkeiden aloituksia ja suunnanmuutoksia, voidaan nähdä myös johdonmukaisena ja järjestyksellisenä ideoiden kehittymisenä (Hanharan 1998, 302). Tutkimuksen suunnanmuutoksia voi pitää epäonnistumisina tai ne voidaan nähdä myös koko prosessin tärkeimpinä oppimisen paikkoina. Esimerkiksi William Whyte (1991) kutsuu "uutta luoviksi yllätyksiksi" näitä ideoita, jotka syntyvät odottamatta interventio prosessin kuluessa ja jotka johtavat koko tutkimustehtävän uudelleenmuotoiluun. Näitä uusia ennakkoimattomia ongelmia ja tutkimustehtäviä voidaan kuvata toimintatutkimuksessa myös niin sanottujen sivuspiraalien avulla (vrt. McNiff, Lomax & Whitehard 1996). Omassa työssäni näitä "epäonnistumisia" ja "uudelleen aloituksia" oli koko tutkimuksen ajan, mutta erityisesti ensimmäisenä lukuvuonna, jolloin etsin koulukotiin sopivia toimintamalleja. Esimerkiksi muutos luokkatilanteeseen sai aikaan häiriön toiminnassa. Toimintamallia oli hiottava, kun uusi oppilas tuli luokkaan tai joku vanhoista lähti, jolloin luokan sisäinen hierarkia oli luotava uudelleen. Uuden oppi-

laan totuttaminen luokan oppimiskulttuuriin ja hänen henkilökohtaisen oppimisen suunnitelmansa kehittäminen vaativat oman aikansa. Näistä tarkemmin luvussa 6.

Toimintatutkimus mielletään yhteisölliseksi tutkimustavaksi. Kun toimintatutkimuksessa haetaan vastausta käytännön toiminnassa ilmenevään ongelmaan, kehitetään vakiintuneita käytäntöjä tai kokeillaan omia ideoita käytännössä, voidaan tutkimusta tehdä yksinään. (Syrjälä 1994; Metsämuuronen 2000.) Tällä tavoin toimii, joten työni on luokiteltavissa teacher - as - researcher -tutkimukseksi. Siinä opettaja on samalla tutkija, joka pyrkii tietyn toimintatavoin kehittämään opetusta. Tämän perusteella tutkimustani voidaan myös luonnehtia practitioner research -tutkimukseksi. Practitioner research -tutkimukselle on tunnusomaista, että opettaja tutkii omaa työtään ja opetussuunnitelmansa toteutumista tavoitteena kehittää omaa ammattipätevyyttään sekä kehittää luokan ja mahdollisesti koko koulun opetus- ja oppimisympäristöä. (Carr & Kemmis 1986, 18-19; Zeichner & Noffke 2001, 301. Ks. myös Altrichter, Feldman, Posch & Somekh 2008; Cochran-Smith & Lytle 1999.)

2.2.2 Etnografia

Etnografia on kirjoittamista ihmisistä. (Goetz & LeCompte 1985, 245.) Sanalla etnografia saatetaan viitata myös tutkijan käyttämään menetelmien kirjoon – ainakin silloin kun tutkimukseen sisältyy läsnäoloa tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä (Lappalainen 2007, 9). Skeggsin (1997, 23) mukaan etnografia on metodologia, jossa tutkija tekee näkyväksi käsitteellistyksensä sekä lähestymistapansa suhteessa valtakysymyksiin, etiikkaan ja tutkijan vastuuseen. Yhteneväistä kaikille etnografian määritelmille on se lähtökohta, että etnografia on erilaisten kulttuurien kuvaamista. Etnografista tutkimusta pidetään kulttuurin, yhteisön tai ryhmän tutkimisena sisältäpäin, jolloin osallistuvan havainnoinnin avulla tallennetaan sitä, miten kohteena olevat yksilöt havaitsevat, konstruoivat ja ovat vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja taloudellisen ympäristönsä kanssa (ks. van Maanen 1995, 3; Salo 2007, 227; Syrjälä & Numminen 1988, 27; Tolonen 2001,49). Syrjäläisen (1991, 39) mukaan etnografiseen tutkimukseen liitettävien nimikkeiden runsaus, päällekkäisyys ja usein jopa sekavuus *juonaa tämän tutkimussuuntauksen monimuotoisuudesta, filosofisesta aatetaustasta sekä siitä, että se pitää sisällään lukuisia suuntauksia ja hyväksyy poikkeatieteellisyyden.* Etnografinen tutkimus pyrkii ymmärryksen lisäämiseen. Etnograafikon tavoitteita ovat myös inhimillisen ajattelun ja diskurssin rikastuttaminen. (Karpainen 2005, 69-70.)

Etnografia voidaan määritellä myös yhdeksi havainnoinnin muodoksi, joka tapahtuu sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa. Etnografia on osallis-

tuvaa, eli käytännössä pureudutaan toimijoiden kokemusmaailmaan ja erityisesti sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. (Eskola & Suoranta 2000, 104; Miettinen & Väänänen 1998, 74-75.)

Vaikka etnografia ei ole yhtenäinen tutkimussuuntaus, silti pyritään löytämään tapoja, joilla ihmiset ymmärtävät, toimivat ja selittävät toimintaansa tietyissä työtilanteissa. Tavoitteena on myös keksiä ja kuvata uusia keinoja, joilla he voisivat hallita jokapäiväistä elämäänsä. (Syrjälä & Numminen 1988, 27.)

Etnografisen tutkimuksen ihanteena on pidetty sitä, että kohdetta tutkitaan sen omista lähtökohdista. Pyritään selvittämään jonkin ihmisryhmän elämäntapojen ja totuttujen toimintojen luonnetta ja tarkoituksia. (Goetz & LeComte 1984, 245; Leino & Leino 1995, 83.) Tutkimuskirjallisuudessa (Erickson 1986; Hakala & Hynninen 2007; Smith 1982; Syrjälä & Numminen 1988; Taylor 1982; Tesch 1995) on korostettu etnografisten tutkimusten tulkinnallisuutta ja sitä, että etnografian keskeisin ja tärkein tavoite on tuottaa mahdollisimman osuva tulkinta, johon koko tutkimustapahtuma keskittyy ja jota pyritään rakentamaan koko tutkimusprosessin ajan. Tavoitteena on luoda etnografisen tutkimusraportin lukijalle sellainen tuntu, kuin hän itse eläisi mukana kuvatussa yhteisössä.

Etnografian juuret löytyvät antropologiasta. Vieraan kulttuurin kuvaaminen ja ymmärtäminen edellytti kentällä olemista usein pitkiäkin aikoja. Edelleenkin etnografiseen tutkimukseen kuuluu pitkähkö kenttätutkimusvaihe, jolloin tutkija tarkkailee kohdetta joko osallistuvana havainnoijana, täydellisenä havainnoijana, havainnoivana osallistujana tai täydellisenä osallistujana kulloisenkin tilanteen mukaan. (Ks. Genzuk 2003, 1-11; Germain 1993, 237-267, Lappalainen 2007, 9-14; Mills & Morton 2013, 1-20.)

Blomberg, Giacomi, Mosher & Swenton-Wall (1993, 123-155) määrittelevät tutkijan roolin etnografisessa kenttätutkimuksessa:

- tutkija tutkii toimintaa luonnollisissa oloissa
- hän omaksuu kokonaisvaltaisen näkökulman siitä, että toiminta voidaan ymmärtää vain siinä kontekstissa, jossa se tapahtuu
- tutkija pyrkii kuvailemaan ymmärtämiseen ja omaksuu tutkimuksen osallistujien näkökulman

Etnografista tutkimusta voidaan määrittää tarkemmin sen tutkimuskohteen tai ontologisen sitoumuksen mukaan. Etnografisia lähestymistapoja ovat muun muassa holistinen ja rakenteellinen etnografia (Denzin & Lincoln 1984), pedagoginen etnografia (Tesch 1995), feministinen etnografia (Skeggs 1999), kouluetnografia (Dela-

mot & Atkinson 1995), vertaileva etnografia (Lindblad & Popkewitz 2003) sekä poikkitieteellinen etnografia (Gordon & Lahelma 2004).

Oma tutkimukseni asettuu kouluetnografian genreen. Kouluinstituutiot ovatkin keskeisiä etnografisen tutkimuksen kohteita monissa maissa. Educational ethnography on totuttu kääntämään suomeksi kasvatus- tai kouluetnografiaksi (Lappalainen 2007, 12). Se on Delamontin ja Atkinsonin (1995) mukaan tutkimusta, jota tehdään koulutusinstituutiossa ja -instituutiosta.

Suomalainen kouluetnografia on nuorta. Etnografia metodologiana oli vierasta suomalaisessa kasvatustieteessä 1990-luvulle. Yhdysvalloissa kouluetnografia virisi jo 1920-luvulla, jolloin nk. Chicagon koulukunta tutki koulujen kulttuuria lähinnä sosiologian näkökulmasta. (Allard & Anderson 2005; Atkinson, Coffery, Delamont, Lofland & Lofland 2001; Deegan 2001.) Euroopassa kouluetnografia alkoi muotoutua 1970-luvulla ja kohdistui koulutuksen prosesseihin. Suomessa etnografinen tutkimus alkoi kiinnostaa kasvatustieteilijöitä vasta 1990-luvulla, jolloin ilmestyivät ensimmäiset etnografiset kasvatustieteen väitöskirjat (mm. Syrjäläinen 1990; Pösö 1993). Lisää tutkimusta on saatu 2000-luvulla runsaasti (esim. Tolonen 2001; Palmu 2003; Haapaniemi 2003; Karppinen 2005; Yliraudanjoki 2010). Erityisesti Pösön (2004) seurantatutkimus *Vakavat silmät ja muita kertomuksia koulukodista* kuvaa oman tutkimukseni kontekstia.

Suomalaisen kouluetnografian piirteitä ovat kiinnostus sukupuoleen, koulutuspolitiikkaan, vertaileva ja poikkikulttuurinen ote sekä kiinnostus metodologisiin ja eettisiin kysymyksiin. Etnografioillemme on tyypillistä myös laajojen, monipuolisten aineistojen hankkiminen ja monikerroksinen analyysi, vähemmän tyypillistä on pienten aineistojen teknisesti tarkka analysointi tai mikroetnografia. (Lahelma & Gordon 2007, 26-37.)

Koulukulttuuri luo luokkayhteisölle tietyt puitteet, joten tutkimuksessa on huomioitava myös koulun erityislaatu yhteiskunnallisena instituutiona. Kouluetnografisen tutkimus keskittyy koulukulttuurin tutkimiseen. Olennaista on ihmisen toiminnan sekä sen sisältämien paikallisten ja sosiaalisten merkitysten kuvaaminen ja ymmärtäminen tietyssä kontekstissa.

Tarkastelen omassa tutkimuksessani yrittäjyyskasvatuksen toteutumista Opetusministeriön vuonna 2009 laatimien yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivojen pohjalta. Samalla kuvaan koulukotikoulun kulttuuria ja pyrin ymmärtämään sitä.

2.3 Metodit

Tässä luvussa esitän metodiset valintani eli tutkimusaineiston hankinnan, analyysimenetelmät ja tulosten raportoinnin.

Etnografia metodologisenä valintana luo pohjan myös etnografisille menetelmille erityisesti aineiston hankinnassa, mutta myös aineiston analysoinnissa ja raportoinnissa.

Koska toimin oman työni tutkijana, olin valmiiksi kentällä. Tämä seikka on tuottanut tutkimukseen sekä vahvuuksia että haasteita. Vahvuutena tutkimusaineiston valinnassa on se, että opettajana minulla oli mahdollisuus havainnoida kaikkia koulun tilanteita ja sisäpiiriläisenä ymmärtää tilanteita, jotka eivät olisi olleet mahdollisia koulukodin ulkopuoliselle tutkijalle, joka satunnaisesti vierailee koulun arjessa. Tämä etu on myös etnografisen tutkimuksen ongelmakohta: tutkijan läheisyys tutkittavien kanssa estää häntä havaitsemasta tilanteita ja saattaa jopa herkistää vääristymille. (Haapaniemi 2003, 76. ks. myös LeCompte 1987; Woods 1986.)

2.3.1 Aineiston hankinta

Aineiston aktiivisen hankinnan aloitin syyslukukaudella 2007 ja se jatkui kevääseen 2010. Kenttävaiheen aikana 17 oppilaista suoritti yhdeksännen luokan opintoja. Tutkimusaineisto kerättiin yhdeksännen luokan oppilaista ryhmästä, jossa opiskeli myös kuudes-, seitsemäs- ja kahdeksasluokkalaisia sekä lisäluokkaa suorittavia. Yhdeksännen luokan oppilaat valitsin tutkimuskohteeksi siksi, että heidän peruskouluopintonsa olivat päättymässä ja heidän oli tehtävä tulevaisuuteensa liittyviä päätöksiä.

Tutkimusaineisto sisältää:

- osallistuvalla havainnoinnilla kerättyä materiaalia: tutkijan kenttäpäiväkirjat (176 käsin kirjoitettua A4 sivua) ja muut muistiinpanot (55 sivua)
- etnografisen haastattelun aineistoa (18 sivua litteroitua tekstiä)
- oppilaiden tuottamaa materiaalia: ohjattu kirjoitelma, jota varten oppilaille oli annettu tukikysymyksiä (19 kappaletta) sekä koulun arkipäivään liittyvät muut tuotokset kuten piirrookset, tehtävämonisteet, kokeet sekä muu opintomateriaali (arkistoituna yli 500 erilaista tuotosta)
- oppilastietokansio, jossa aikaisemmat todistukset ja lausunnot, jotka liittyvät kouluun ja opiskeluun
- oppilaiden henkilökohtaiset oppimisen suunnitelmat (68 A4 kokoista sivua)

- koulukodin henkilökunnan kanssa käydyt keskustelut ja niistä tehdyt muistiinpanot

Merkityksellisintä aineistoa ovat havainnointiin perustuvat kenttäpäiväkirjat ja oppilaille tehdyt haastattelut. Muu aineisto täydensi materiaalia. Tutkimusaineisto on etnografialle tyypilliseen tapaan laaja ja sitä on hankittu eri tavoilla, jolloin voidaan käyttää ilmaisua aineistotriangulaatio. (Denzin 1988; Eskola & Suoranta 2000.)

Osallistuva havainnointi

Osallistuva havainnointi on sekä etnografisen tutkimuksen että toimintatutkimuksen tapa hankkia tietoa tutkimuskohteesta. (Ks. esim. Anttila 1996; Germain 1993; Lappalainen, Hynninen, Kankkunen, Lahelma & Tolonen 2007.)

Denzin (1978, 183) on määritellyt osallistuvan havainnoinnin olevan kenttätutkimusmenetelmä, johon kuuluvat dokumenttien analysointi, haastattelut, aktiivinen osallistuminen ja havainnointi sekä tutkijan itsetarkkailu. Havainnointi jaetaan neljään eriasteiseen osallistumiseen: (1) havainnointi ilman varsinaista osallistumista, (2) havainnoija osallistujana, (3) osallistuja havainnoijana ja (4) täydellinen osallistuminen. (Adler & Adler 1994; Atkinson & Hammersley 1994; Germain 1993; Metsämuuronen 2000.) Osallistuvaa havainnointia voidaan tehdä joko niin, että tutkija on enemmän tutkijan roolissa (havainnoija osallistujana) tai hän on enemmän toimijan roolissa (osallistuja havainnoijana). Viimeksi mainittu tilanne toistuu useissa toimintatutkimuksissa. (Metsämuuronen 2000, 45.) Anttilan (1996, 218-224) mukaan tutkija on erityisesti toimintatutkimuksen interventioita havainnoidessaan läsnä tavallaan kahdessa roolissa: toimijana ja toisten käyttäytymisen seuraajana. Näitä rooleja toteutin tehdessäni tutkimusta omassa luokassani. Kun esimerkiksi toin luokkaan oppimateriaalia, jota luokka tai yksittäinen oppilas ei ollut ennen käyttänyt, käynnistyi havainnointivaihe osana toimintatutkimuksen spiraalia. Keskityin tarkkailemaan itsesäätelytaitojen, opiskelumotivaation, itsetehokkuuden ja tulevaisuusorientaation näyttäytymistä oppilaan toiminnassa. Etnografi ei voi havainnoida kaikkea, mitä koululuokassa tapahtuu. (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 43.) Fokusointi on välttämätöntä myös siksi, ettei aineistoa kerry valtavia määriä.

Koska muistiinpanojen tekeminen tapahtumahetkellä oli usein hankalaa, kenttämuistiinpanojen kirjaaminen tapahtui koulupäivän päätteeksi. Oppituntien aikana merkitsin havaintoja lyhyesti kenttäpäiväkirjaan muun muassa sen, mihin aikaan oppilas aloitti työskentelyn, milloin lopetti ja vaihtoiko hän opiskeltavaa ainetta oppitunnin aikana.

Etnografinen haastattelu

Etnografisessa haastattelussa oleellinen piirre on läsnäolo ja konteksti sekä se, kuinka pitkään ja millä intensiteetillä tutkija on tutkimuskohteessa. Etnografista haastattelua voitaisiin luonnehtia etnografisen kenttätöyön yhteydessä tehtynä haastatteluna, jossa molemmat tietävät jo ennestään jotakin toisistaan. (Tolonen & Palmu 2007, 91.)

Kun haastattelu luonnehditaan etnografiseksi haastatteluksi, se edellyttää, että kentällä toimiva tutkija haastattelee tutkimuskohteessa tutuksi tulleita henkilöitä. Haastatteliija pystyy valitsemaan haastattelulle sopivan ajankohdan ja paikan. Hän myös tietää tapahtumat ennen haastattelua, joten ”aivan kaikkea ei tarvitse selittää”. Niin kuin kaikissa haastatteluissa myös etnografisessa haastattelussa haastattelijan ja haastateltavan suhde vaikuttaa siihen, miten tutkimuksen teemoja ja kysymyksiä lähestytään, miten niistä neuvotellaan, miten niihin reagoidaan ja vastataan sekä siihen, miten merkitysten yhteinen rakentuminen tapahtuu. (Heyl 2001, 379; Tolonen & Palmu, 2007, 91.)

Joissakin tutkimuksissa etnografisella haastattelulla viitataan kaikkiin tutkijan ja tutkittavien välisiin ajatusten vaihtoihin kentällä. Informaalit keskustelut erityisessä haastattelutilanteessa rinnastetaan tapahtuviin keskusteluihin. (Esim. Gitz-Johansen 2003, 66-79; Mietola 2007, 159.)

Oman tutkimukseni haastattelut sovin ennalta. Ne ovat määriteltävissä puoli-strukturoiduiksi eli teemahaastatteluiksi. (Ks. Eskola & Suoranta 2000, 86-87; Hirsjärvi & Hurme 2008, 43-48.) Muista keskusteluista saamani informaation olen kirjannut muistiinpanoihin, mutta niitä en ole luokitellut etnografiseksi haastatteluksi. Haastattelun teemat liittyivät tutkimuskysymyksiin: itsesäätelytaitoihin, tulevaisuusorientaatioon ja yleisemmin yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaan. Kerroin kysymykset oppilaille pääpiirteittäin ennalta. Haastattelut tein koulussa oppilaan opintojen loppuvaiheessa. Vain kuusi oppilasta halusi osallistua haastatteluun. Vaikka nämä oppilaat olivat selvästi motivoituneita haastatteluun ja halusivat siihen osallistua, heidän vastauksensa olivat niukkoja ja toteavia. (Vrt. Mietola 2007, Oinas 2001.) Tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli eduksi, että tutkijaopettajana tunsin oppilaani ja pystyin tulkitsemaan heidän lyhyitäkin viestejään sekä täydentämään haastattelun materiaalia myöhemmin lisäkysymyksillä.

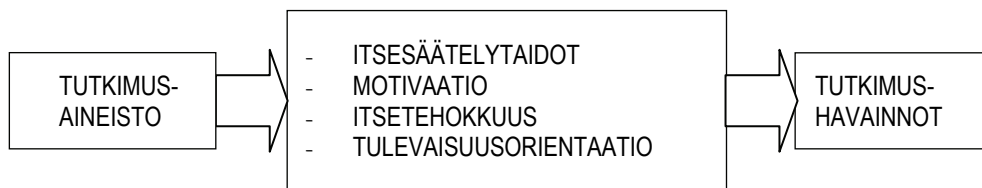
Haastattelut kestivät 20 minuutista noin tuntiin. Sain kaikilta haastatteluun suostuneilta myös luvan äänittää ne. Litteroin haastattelut pian haastattelutapahtuman jälkeen, jotta pystyin kirjaamaan myös tauot, liikehdinnän ja muut nonverbaaliset yksityiskohdat. Haastattelujen videointi olisi vielä lisännyt informaatiota, mutta videointiin olisi suostunut nuorista vain yksi, joten luovuin ajatuksesta.

2.3.2 Aineiston analysointi

Toimintatutkimuksen lähtökohdista selvitin, miten yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka soveltuu vaativan erityisopetuksen pedagogiseksi toimintamalliksi. Yksittäisen intervention jälkeen havainnoin ja reflektoin toimintaympäristöä eli luokkaa ja sen oppilaita. Havaintojen analysointia tapahtui koko ajan ja analysointiin perustuen tehtiin uusi interventio. Näin kehitin yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan menetelmiä oppilaille soveltuviksi. Käytetyt interventiot ja havainnot on kuvattu luvussa 7. Etnografisella tutkimusotteella kuvaan yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa ja tuon esiin oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä liittäen ne heidän itsesääteilytaitojensa kehittymiseen ja tulevaisuusorientaationsa vahvistumiseen. Sekä toimintatutkimukseen että etnografiaan soveltuu aineiston analysointimenetelmäksi teoriasidonnainen aineiston analyysi. Etnografista osuutta olen syventänyt etnografisella kuvauksella.

Teoriasidonnainen aineiston analyysi

Saarinen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) määrittelevät teoriasidonnaista analyysimenetelmää seuraavasti: teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen välimaastoon voidaan ajatella *teoriasidonnainen* tutkimus, jossa aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat havaittavissa. Tällöin aineistosta tehdyille löydöksille etsitään tulkintojen tueksi teoriasta selityksiä tai vahvistusta. Tutkija voi myös tehdä huomioita empirian vastaamattomuudesta aiempiin tutkimuksiin. (Eskola 2001, 135-140.) Teoriasidonnaista lähestymistapaa aineistoon kutsutaan myös abduktiiviseksi päättelyksi. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 99.)



Kuvio 2. Teoriasidonnainen aineiston analyysi tutkimuksessa

Kuviossa 2 on havainnollistettuna teoriataustan ja teoriasidonnaisen aineiston analyysin suhde. Tutkimusaineistoa analysoin siten, että etsin löydöksille vahvistusta tutkimuksen teoreettisesta kehiksestä. Esimerkiksi motivaatioon liittyvät havainnot analysoin Ryanin ja Decin (2000a) ulkoisen ja sisäisen motivaation jatkumoa käyttäen.

Tutkimusaineisto oli koko ajan esillä tutkimuksen aikana ja lähestyin aineistoa useaan kertaan eri tilanteissa. Alkuvaiheessa luin kenttäpäiväkirjaani sekä tutkin oppilaiden tuottamaa materiaalia, lähinnä annettuja oppimistehtäviä hyvin paljon, koska tarvitsin tietoa yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintamallin kehittämiseen. Aluksi tein suunnitelma - toiminta - havainto - reflektio -kokonaisuutta yksin, mutta pian otin mukaan oppilaat. Pyysin heiltä mielipiteitä ja ehdotuksia käytettyihin toimintatapoihin. Vastausten pohjalta toteutimme yhdessä uuden suunnitelma - toiminta - havainto - reflektio -syklin.

En tehnyt tutkimusaineistoon alkuvaiheessa merkintöjä tai luokitellut sitä (vrt. Hammersley & Atkinson 1995, 175). Analysoinnin aloitin vasta, kun ryhdyin kirjoittamaan tutkimusraporttia. Aikaisempaa vastaavaa tutkimusta ei ole, joten tutkimusta ei voida sitoa jo tehtyihin tutkimustuloksiin. Teoriasidonnainen aineistonanalyysi soveltuu ihmisten kokemusten tutkimiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95-99.) Aloitin aineiston analysoinnin etsimällä kerätystä materiaalista yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaan, itsesäätelyyn, motivaatioon, itsetehokkuuteen ja tulevaisuusorientaatioon liittyviä ilmaisuja ja merkitsin niitä eri väreillä. Esimerkkinä lainauksia kirjoitelmasta ja haastattelusta¹⁵, joissa löytyy itsesäätelyyn liittyviä ilmaisuja:

En suunnittele toimintaani täällä. Koulussa en ole kiinnostunut mistään. (Oppilaan kirjoitelma)

S: Miten suunnittelet opiskelua. Esimerkeiksi suunnitteletko missä järjestyksessä teet töitä?

O3: Fiilispohjalta.

Tämän jälkeen kokosin jokaiseen osa-alueeseen liittyvät ilmaukset yhteen sekä jaoin ilmaukset positiivisiksi tai negatiivisiksi. En jatkanut analyysia aineiston pelkistämiseen, koska oppilaiden tuottama materiaali ja haastattelut olivat jo valmiiksi hyvin niukkoja. Haastatteluissa vastausten niukkuus korostui, kuten seuraavasta esimerkistä voi huomata:

S: Uskoit kuitenkin suorittavasi yhdeksännen luokan?

O6: Joo.

S: Kiinnostaako sinua opiskelu yleensä?

O6: Ei.

S: Tämä on siis sinulle pakko, joka pitää suorittaa?

O6: (nyökkää)

¹⁵ Haastattelujen lainauksissa S viittaa tutkijaan ja O1, O2, ... oppilaaseen. Numerointi seuraa haastattelujen järjestystä.

Taulukossa 2 ovat esiteltyinä ne tutkimusaineiston osat, joita teoriasidonnaisessa aineistoanalyysissä on ensisijaisesti käytetty ja ne tulosten osa-alueet, joihin aineistoa on käytetty. Käytetty aineisto koostui litteroidusta haastattelumateriaalista, kenttäpäiväkirjoista ja oppilaiden kirjoitelmista.

Taulukko 2. Teoriasidonnaisen aineistoanalyysin käyttö

Käytetty aineisto	Mihin?
Litteroitu haastattelumateriaali	<ul style="list-style-type: none"> oppilaiden kokemukset yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikasta itsesäätelyn, motivaation ja itsetehokkuuden kehittyminen sekä tulevaisuusorientaation vahvistuminen oppilasryhmien luokittelu
Kenttäpäiväkirjat	<ul style="list-style-type: none"> oppilaiden kokemukset yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikasta itsesäätelyn, motivaation ja itsetehokkuuden kehittyminen ja tulevaisuusorientaation vahvistuminen oppilasryhmien luokittelu yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan kehittäminen vaativaan erityisopetukseen
Oppilaiden kirjoitelmat	<ul style="list-style-type: none"> oppilaiden kokemukset yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikasta itsesäätelyn, motivaation ja itsetehokkuuden kehittyminen ja tulevaisuusorientaation vahvistuminen

Lisäksi teoriasidonnaisessa aineistoanalyysissä hyödynsin oppilaiden henkilökohtaisia oppimisen suunnitelmia, joihin jokaisen oppilaan suoritukset ja suoritusten ajankohdat on kirjattu.

Litteroitua haastattelumateriaalia kertyi kuudesta haastateltavasta yhteensä 18 sivua. Kenttäpäiväkirjana toimi A4 kokoinen ruutuvihko, joita täyttyi kevätlukukauden 2008 alusta kevätlukukauden 2010 loppuun yhteensä kolme eli 176 käsin kirjoitettua sivua. Kenttäpäiväkirjojen tekstejä en kirjoittanut puhtaaksi. Viidentoista eri oppilaan kirjoitelmia aineistossa on yhteensä 19, sillä pyysin pidempään luokassa olleilta samansisältöisen kirjoitelman kahteen kertaan. Kirjoitelmat ovat kaikki noin puolen A4 sivun mittaisia. Oppilaiden henkilökohtaisia oppimisen suunnitelmia on 17 kappaletta, joissa jokaisessa oli neljä sivua sekä joissain lisäksi täydentäviä sivuja yksi tai kaksi. Oppimispäiväkirja tehtiin viidelle oppilaalle. Arkistoitua ja analysoinnissa huomioon otettua materiaalia oli yhteensä yli 300 sivua tutkijan tuottamaa tekstiä ja yli 500 erilaista oppilaiden tekemää tuotosta.

Etnografinen kuvaus

Etnografinen aineiston analysoinnissa painottuvat kuvaileva ja teoreettinen analyysi. Kuvailevassa analyysissä etsitään aineiston säännönmukaisuuksia ja teemoja, teoreettisessa analyysissä merkityksiä. (Angrosion 2007, 68.) Etnografinen kuvaus kertoo tutkittavien ilmiöiden ominaisuuksista. Kuvaukset ovat luonteeltaan erityisiä, sillä asiat tapahtuvat tietyssä ajassa ja paikassa. Kuvauksille on tyypillistä teoreettisiin oletuksiin pohjautuminen. Etnografinen kuvauksen yhtenä päämääränä on esitellä jokin ilmiö uudella ja paljastavalla tavalla sekä löytää yleinen erityisistä. Etnografiassa pyritään kuvaamaan ja selittämään ilmiöitä. Etnografia on kentän kuvausta siten, kuin se näyttäytyy tutkijalle. (Brewer 2000; Hammersley 1992.)

Etnografinen kuvaus tarkoittaa tutkimuksessani tutkimusympäristön valottamista lukijalle tuomalla esiin aineistolainauksissa koulukotikoulua tilana, oppilaiden ja henkilökunnan vuorovaikutusta ja työskentelyä, koulun arkipäivän tapahtumia sekä kuvauksia tuntemuksista, joita eri tilanteet saivat aikaan. Etnografinen kuvaus on kuvausta tutkimuksen kohteesta. Kuvaus lähtee ihmisistä, ilmiöistä ja tapahtumista. Tutkimuskohteen anonyymiteetin säilyttämiseksi olen kirjoittanut raporttiin metatariinoita¹⁶ sekä hyödynnän metodologisten valintojen tuottamaa tietoa raportoimalla sen osittain narratiivisessa¹⁷ muodossa.

2.3.3 Aineiston raportointi

Etnografia on tarina ja kokonaisuus, jota on vaikea pilkkoa osiin. Kun tavoitteena on arjen kuvailu ja käytäntöjen purkaminen, on yhteenvedojen tekeminen vaikeaa – ehkä myös mahdotonta. Tutkimuksen ”tulokset” ovat tekstin sisällä, erilaisissa luvuissa ja episodeissa. (Palmu 2007, 149.) Myös toimintatutkimus mielletään kertomukseksi. *Toimintatutkimus on luonnostaan ajassa etenevä sosiaalinen prosessi, joka keuhkeytyy juonellisen kertomuksen tapaan.* (Heikkinen 2001, 15.)

Tutkimuksen raportoinnissa narratiivisuus on metatarinaksi kirjoitettua kuvausta oppilaista ja kerronnallisuus näkyy myös yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan raportoinnissa. Metatarinat on luotu oppilastietoasiakirjojen, kenttämuistutöiden, haastattelujen ja muun kerätyn aineiston (ks. luku 2.3.1) pohjalta. Oppilaat on luokiteltu kouluhistoriansa perusteella kolmeen ryhmään: (1) itsenäiset työskentelijät,

¹⁶ Metatarinassa on sekoitettu henkilöitä ja tapahtumia sekä tapahtumapaikkoja, jotta yksittäistä henkilöä ei voisi tunnistaa. Kuvauksen oleellinen sisältö ei ole muuttunut.

¹⁷ Narratiivisuuden käsite on peräisin latinankielestä, jonka substantiivi *narratio* tarkoittaa kertomusta ja verbi *narrate* kertomista. Hänninen (1999) käyttää sanaa tarinallisuus ja esim. Heikkinen (2001) käyttää tutkimuksessaan sanoja narratiivi, kertomus ja tarina väljästi toistensa synonyymeina.

(2) ohjausta kaipaavat ja (3) ei-koulukuntoiset. Näistä ryhmistä olen luonut meta-kertomuksen oppilaiden anonymiteetin vuoksi. Cloughin (2002) mukaan tarinat tutkimusraportissa antavat mahdollisuuden sille, että totuus, jota ei ehkä muuten voitaisi kertoa, tulee lausutuksi ääneen. Kertomuksina, metatarinoina ja narratiiveina tutkija voi tuoda esille aineistoa niiltäkin osin, joka ei muuten olisi mahdollista pyrittäessä takaamaan tutkittavien anonymiteettiä. Tässä tutkimuksessa anonymiteetin säilyttäminen korostuu, koska tutkimuskohde on pieni lastensuojelulaitos, jossa kaikki tuntevat toisensa. Olen luonut tarinoita, jotka saattaisivat olla tosia tai jotka voidaan johtaa todellisista tapahtumista ja keskusteluista, mutta jotka tutkija on rakentanut avatakseen lukijoilleen syvemmän näkemyksen. (Ks. esim. Bridges 2002; Clough 2002; Denzin & Lincoln 1998; Heikkinen 2002; Portaankorva-Koivisto 2010.)

Olen pyrkinyt kirjoittamaan raportin kertomukset niin, että tutkimuksessa mukana olleen luokan oppilaiden anonymiteetti säilyisi. Jokin tapahtuma voi tuntua niin tutulta, että raportin lukija huomaa olleensa mukana. Olen kuitenkin yhdistänyt tapahtumia ja henkilöitä tai vienyt tapahtumat toiseen tapahtumaympäristöön, jotta henkilöt ja tapahtumat eivät olisi tunnistettavissa. Silti kertomuksissa on säilytetty alkuperäisestä aineistosta merkitykselliset kohdat, joissa viitataan yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaan, itsesäätelyyn, motivaatioon, itsetehokkuuteen tai tulevaisuus-orientaatioon.

3 Valtion koulukodit

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen toteutusympäristön. Tutkimus toteutettiin yhdessä valtion koulukotikoulussa. Luvussa tuon esille koulukotien toiminnan periaatteet ja toimintaa ohjaavat lait sekä perustietoja koulukotiin sijoitetuista lapsista. Koulukotien historiaa ja kehittymistä nykyiseen toimintamuotoonsa tarkastelen lakien ja toiminnan linjausten kautta. Lisäksi kuvaan koulukotiin liittyvää tutkimusta, jota koulukotien pitkästä historiasta huolimatta on niukasti.

Koulukoteja tai niihin verrattavia lastensuojelulaitoksia on ollut Suomessa 1800-luvulta alkaen. Kuitenkin koulukodit ja niiden toiminta on jäänyt ulkopuolisille hyvin etäiseksi. Lähinnä koulukoti tai aikaisemmin käytetyt nimet: poikakoti, tyttö-koti, kasvatustila, on tuttu vain lapsille esitetystä uhkauksesta: ”Jos et ole kunnolla, sinut vieään kasvatustilaan”.

Käsité koulukoti, joka on ollut käytössä vuodesta 1947, kuvaa hyvin koulukotien toiminta-periaatetta lastensuojelun ja erityisopetuksen leikkauspisteessä. On kyse kodissa ja koulussa (ja muissa nuoruuden tavanomaisissa yhteisöissä ja instituutioissa) tapahtuvasta murtumisesta ja yhteisöllisistä reaktioista niihin. (Pösö, Jahnukainen & Kekoni 2004, 7.)

Valtion koulukodit ovat vaativan lastensuojelun osajia, jotka toimivat Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen (THL) ja Opetushallituksen (OPH) tulosohjaamina. Ne ovat taloudellista voittoa tavoittelemattomia lastensuojelun laitoshuollon yksiköitä. Valtion koulukoteja on yhteensä kuusi¹⁸, joista yksi palvelee kaksikielisesti (suomi ja ruotsi). (www.thl.fi)

Koulukodit ovat itse määritelleet perustehtävänsä lähtökohdiksi lastensuojelulain ja osittain myös mielenterveyslain. Koulukotien toimintakertomuksissa perustehtävää on tarkennettu THL:n määritelmästä seuraaville osa-alueilla: kasvatustila, hoito, huolenpito, kuntoutus, peruskouluopetus, työopetus ja ammattikoulutus. Perustehtävän määrittelyssä otetaan huomioon valtakunnallisuus ja lainsäädännön määrittämä koulukoteihin sijoitettavien lasten ikä: 12 - 17 vuotta. (Salminen 2001, 17.)

¹⁸ Valtion koulukoteja ovat Harvialan koulukoti Janakkalassa, Lagsmansgarden Pedersöressä, Limingan koulutuskeskus Limingassa, Sippolan koulukoti Anjalankoskella, Vuorelan koulukoti Nummelassa ja Sairilan koulukoti Mikkelissä. Lisäksi on kaksi yksityistä koulukotia: Lausteen perhekuntoutuskeskus Turussa ja Pohjolakoti Muhoksella.

Koulukotien asema lastensuojelussa on viime sijainen. Viimesijaisuus merkitsee, että koulukotien tehtäväksi asettuu paitsi arjen turvaaminen, myös kasvatuksen ja (uudelleen)sosiaalistamisen tehtävät. Yhä enemmän koulukoti on saanut myös hoidon tehtäviä: lasten psykososiaalisia ja psykiatrisia ongelmia on alettu hoitaa koulukodille perinteisten kasvatuksen, koulunkäynnin ja arjen ohjaamisen tehtävien rinnalla. (Jahnukainen ym. 2004, 9.)

Koulukotien viime sijaisuutta ja asemaa vaikeahoidoisten lasten ja nuorten sijoituspaikkana korostetaan useissa lähteissä. Koulukotisijoituksen viime sijainen luonne syntyi vuosisadan alkuvuosikymmenien lastensuojelukäytännöissä, joissa uskottiin asteittain raskauttaviin toimenpiteisiin. (Pösö 1993, 144.)

Koulukotien toimintaa ei ole säätiöity. Eduskunta on ilmaissut kantansa, jonka mukaan valtion vastuun vaikeimmin hoidettavista lapsista ja nuorista tulee säilyä. (Salminen 2001, 10.)

Koulukotien tehtävä on tarjota laaja-alainen ja asiantunteva palvelukokonaisuus yhteiskunnassa vaikeimmassa huollollisessa tilanteessa oleville lapsille ja heidän perheilleen. (Kitinoja 2005, 65.)

Koulukotien luonne on poikkeuksellinen myös siltä osin, että koulukodeissa on vain marginaalinen ryhmä huostaanotettuja lapsia. Oppilaat sijoitetaan koulukoteihin lastensuojelulain perusteella. Koulukodeissa hoidetaan peruskouluikäisiä lapsia, jotka sijoituksen alkaessa ovat keskimäärin 15,5-vuotiaita. Suurin osa koulukoteihin sijoitetuista lapsista on 13-17-vuotiaita. Sijoitukseen johtaneita syitä ovat muun muassa käyttäytymishäiriöt, mielenterveysongelmat, päihderiippuvuus, runsaat poissaolot koulusta sekä oppimis- ja keskittymisvaikeudet.

Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen tilastojen¹⁹ mukaan kodin ulkopuolelle oli sijoitettu yli 16 000 lasta tai nuorta. Huostassa olevien 16 vuotta täyttäneiden lasten osuus oli muita ikäryhmiä suurempi (2,5 %). Kaikista sijoitetusta lapsista ja nuorista laitoshuollossa oli 14 %. Laitoshuollossa luokitellaan sijoitukset lastensuojelulaitoksiin, perhekuntoutusyksiköihin, koulukoteihin, päihdehoitolaitoksiin tai kehitysvammalaitoksiin.

Laki Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen alaisista lastensuojeluyksiköistä tuli voimaan tammikuussa 2011 (1379/2010). Siinä määritellään koulukotien ohjaus, johto ja valvonta, perusopetuksen sekä muun opetuksen ja toiminnan järjestäminen, henkilökunta ja sen kelpoisuusvaatimukset. Muita koulukoteja koskevia lakeja ovat: lastensuojelulaki (417/2007), mielenterveyslaki (1116/1990) sekä koulua kos-

¹⁹ Lastensuojelu 2009 - tilastoraportti

keva perusopetuslaki (628/1998), perusopetusasetus (852/1998) sekä asetus opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (1435/2001).

3.1 Valtion koulukotien toiminta ja linjaukset

Suomalaisen koulukodin historia juontaa juurensa 1800-luvulle. Ensimmäisiä valtion perustamia laitoksia oli 1829 perustettu kasvatustuloslaitos Viipurissa ja alaikäisille lainrikkojille 1870 perustettu kasvatustuloslaitos Keravalla. (Harrikari 2004, 21.)

Aluksi koulukodeilla²⁰ oli rangaistuslaitoksen status, ja ne kuuluivat vankeinhoidon laitokselle. Maamme itsenäistyttyä koulukodit siirtyivät kouluhallituksen valvontaan. Vuonna 1924 valvonta ja johto siirrettiin sosiaaliministeriölle. Lopullisesti koulukodit irtautuivat oikeuslaitoksen piiristä vuonna 1942, kun laki nuorista rikoksen tekijöistä tuli voimaan. (Salminen, 2001, 4-10.) 2000 -luvun alun koulukodit ovat Terveyden- ja hyvinvoinninlaitoksen tulosohjaamia.

Lasten ja nuorison suojelu Suomessa on alkanut toisaalta köyhäinhoidon lastenhuollosta, toisaalta nuorten rikollisten käsittelystä. Tämän ohessa on sekä kuntien että yksityisten järjestöjen ja kirkon vapaalla toiminnalla ollut huomattava vaikutus lastensuojelun kehitykseen. (Siltanen, 1991, 45.)

Aluksi kasvatustuloslaitokset olivat alaikäisiä lainrikkojia varten. Varsin pian tuli käytännöksi, että laitoksiin voitiin sijoittaa myös hakemuksesta alaikäisiä, joiden käytös katsottiin taipuvaiseksi rikollisuuteen ja kurittomuuteen tai heidät saattoi määritellä ”huonohoitaisiksi” kotiolojen perusteella.

Lastensuojelu ja siihen liittyen koulukotien työ on aina ollut oman aikakautensa näköistä. Painotukset 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun agraari-Suomen tarpeista 2000-luvulle on kulkenut monen muutoksen kautta.

Koulukotien toiminnan alkuvaiheesta aina 1940-luvun lopulle pääpaino oli jumalanpelon, siveyden, tietojen, ahkeruuden ja hyvän järjestyksen korostamisessa. 1940-luvun lopulla painotus siirtyi pyrkimykseen luoda kodin elämää ja yleistä nuorten sielunelämää tukevaa toimintaa. Ankarinta kritiikkiä koulukotien toiminta kohtasi 1960-luvulla, jolloin arvosteltiin koulukotien toimintaperiaatteista muun muassa rangaistuskäytäntöjä. Näihin tulikin huomattavia muutoksia, kun esimerkiksi ruumiillinen kuritus kiellettiin 1965.

²⁰ Vuoteen 1949 käytettiin nimitystä kasvatustuloslaitos ja aikasemmin myös turvakoti.

Koulukotien toiminnan linjauksista on tähän poimittu merkittävimmät (Harrikari 2004, 48-51; Kitinoja 2005, 72-73):

- 1800-luku rikoksen tehneiden lasten pakkokasvatuslaitoksia
- 1829 ensimmäinen kasvatuslaitos Kyllialä perustetaan
- 1870 Turvattomien lasten kasvatusyhdistyksen alainen Myrskylän asyyli perustetaan
- 1890-luku vankeinhoitohallituksen alaiset Koivulan ja Vuorelan kasvatuslaitokset aloittavat toimintansa
- 1900-luvun alku suojelukasvatusaate Suomeen. Lastensuojelussa painottuu huonosti hoidettujen ja pahatapaisten lasten laitospäivähoito
- 1918 pahatapaisten turvakodit ja rikollisten lasten kasvatuslaitokset yhdistetään hallinnollisesti, ja kaikki laitokset muuttuvat valtion kasvatuslaitoksiksi 1922
- 1920-luvulla toiminnan oppina ylisukupuolinen degeneraatio
- 1940-luvulla laitosten kasarmimaisuus pyritään poistamaan ja luomaan kodinomaista asumista pienissä yksiköissä
- 1947 kasvatuslaitosten nimi muutetaan koulukodiksi
- 1950-luku toi keskusteluun suojelu- ja parantamisopin käsitteen sosiaalisesti sopeutumaton. Erityiskasvatus, erityispedagogiikka ja psykologia painottuvat toiminnassa
- 1960-luvulla yleisen laitospäivähoitoa kritiikin aikaa
- 1965 ruumiillinen kuritus kielletään koulukodeissa
- 1970-luvulla lapsen edun ja perhekeskeisyyden painottaminen lastensuojelutyössä
- 1980-luvulla painotuksena lapsen asema itsenäisenä oikeussubjektina
- 1990-luvulla taloudellisen laman vaikutukset näkyvät lastensuojelutyössä. Kolme valtion koulukotia lakkautetaan
- 2000-luvulla uusi lastensuojelulaki voimaan 2007

Kasvatuslaitosten ja myöhemmin koulukotien toiminta perustuu osaltaan Suomessa omaksuttuun lastensuojelun skandinaaviseen malliin, jonka peruslähtökohta on huollollinen ja toiminnan organisointi tapahtuu kunnallisten lautakuntien kautta. Näin pahatapaisten ja turvattomien lasten huolehtiminen tuli sosiaalityön tehtäväalueeksi. (Salminen 2001, 7.)

Suomen lastensuojelua alettiin kehittää 1800-luvun lopussa yleisen yhteiskunnallisen heräämisen myötä. Teollistuminen ja teollisuuspaikkakunnille muutto toivat mukanaan lastensuojelullisia funktioita, kuten lasten työssäkäynnin, vanhempien

työssäkäynnin seurauksena lasten jäämisen ilman valvontaa sekä myöhemmin kansakoulujen yleistyessä myös koulunkäynnin laiminlyönnin.

Suomen kasvatuslaitostoiminnan mallit haettiin Skandinaviasta ja Saksasta, joiden toimintatavat perustuivat yleisesti 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa vallalla olleeseen suojelukasvatuksen ajatukseen. Suomen agraarimainen yhteiskunta toi siihen kuitenkin omat painotuksensa. (Ks. esim. Harrikari 2004, 31-34; Vehkalahti 2004, 18-21.)

Koulu ja koulutus ovat olleet tärkeässä roolissa koulukotien perustamisesta lähtien. 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa ennen oppivelvollisuuslain säätämistä 1921 koulukodeissa olleilla nuorilla oli moniin aikalaisiinsa verrattuna parempi mahdollisuus käydä koulua, oppia lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan sekä saada oppia ammattiin. Erityisesti maaseudun lapset jäivät paitsi koulunkäynnistä, vaikka kansakoulutodistuksesta oli muototutunut ”kelpo kansalaisuuden mitta” 1800-1900 -lukujen vaihteessa. Kansakouluasetus oli saatu maahan jo vuonna 1866, mutta kouluja perustettiin lähinnä isoille paikkakunnille. Silti kaikki vanhemmat eivät suhtautunut lastensa koulunkäyntiin suopeasti. (Ks. esim. Haikari 2009, 67-72; Sjöström 2002, 83-85; Vehkalahti 2004, 84-87.)

Koulun asema osana koulukotia on ollut itsestään selvä oppivelvollisuuslain säätämisen jälkeen vuodesta 1921. (Salminen 2001, 8.) Toisaalta koulukodeissa on painotettu myös työtoimintaa. Koulukodit olivat pitkään toimivia maatiloja, joten maatalouden vaativat työt olivat osa koulukodin arkea. *Pojat lähtivät juosten työmaalle, sillä he pitivät enemmän käytännön töistä kuin teoreettisesta koulutyöstä.* (Kypö 1989, 49.)

Koulu ja kouluun liittyvät ongelmat ovat olleet erityisesti oppivelvollisuuslain säätämisen jälkeen merkittävä syy koulukotiin sijoittamiseen. Myös yhteiskunnan muuttuminen alkoi painottaa yhtä enemmän oppivelvollisuuden suorittamista. Esimerkiksi Vuorelan koulukotiin vuonna 1945 tulleista 11 oppilaasta kuudella (55 %) on kirjattu olevan koulunkäyntiin liittyviä ongelmia ja vuonna 1965 tulleilla 29 oppilaalla jo 23:lla (79 %). (Vehkalahti 2004, 145.) Poissaolot ja kouluvaikeudet ovat säilyneet merkittävänä koulukotiin sijoittamisen syinä. Kitinojan tutkimuksen mukaan vuosina 1996 ja 2000 koulukotiin sijoitetuista lapsista (185 lasta) yli puolella (68,6%) oli niin paljon poissaoloja, että lasta koskevissa asiakirjoissa oli maininta koulunkäynnin laiminlyönnistä. (Kitinoja 2005, 210.)

Koulukotien opetustoiminta

Asetus valtion koulukodeista (A769/1978) määrittelee luvussa 4 koulukotien opetustoiminnan. Se on perusopetuslain mukaista peruskouluopetusta, johon tarvittaessa sovelletaan erityisopetusta koskevia säädöksiä ja määräyksiä.

Koulukotien koulutyöskentelyn keskeisenä tavoitteena on peruskoulun suorittaminen ja jatko-opintovalmiuksien saavuttaminen. Opetuksen lähtökohdaksi määritellään jokaisen oppilaan erityistarpeet ja oppimisedellytykset.

Koulukotien hallinnollisesti poikkeava asema²¹ on pitänyt ne kunnallisen koululaitoksen ja yleisopetuksen linjojen seurailijoina. (Salminen 2001, 9)

Koulukodeille laadittiin yhteinen opetussuunnitelma vuonna 2005 vuoden 2004 opetushallituksen hyväksymän perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteiden mukaisesti.

Koulukotikoulujen toiminta-ajatus

Koulukotikoulujen toiminta-ajatuksena on oppilaan kasvattaminen kaikessa toiminnassaan vastuullisuuteen, suvaitsevaisuuteen sekä määrätietoiseen ja suunnitelmalliseen elämänhallinnan rakentamiseen. Tavoitteena on oppilaan kokonaisvaltainen eheyttäminen. Koulukotikoulut luovat oppilaalle turvalliset puitteet oppimiseen ja kasvamiseen. Opetus ja kasvatustyö on määrätietoista ja tavoitteena on, että oppilas saa perusopetuksen päättötodistuksen ja jatko-opintokelpoisuuden toisen asteen koulutukseen. Koulukotikoulun oppilaalle laaditaan HOJKS²² tai vaihtoehtoisesti oppimissuunnitelma, jolla myös varmistetaan oppilaan oikeusturvan toteutuminen. HOJKS laaditaan, mikäli oppilas on siirretty erityisopetukseen. (Koulukotien opetussuunnitelma 2005, 6.) Vuonna 2011 voimaan tulleen perusopetuslain myötä termi erityisopetukseen otettu/siirretty poistui ja käytössä on kolmiportaisen tuen malli, jonka mukaisesti myös valtion koulukodit toimivat.

Opetustoimintaan koulukotikoulussa liittyy käsite moniammatillinen yhteistyö, jossa oppilaan opetukseen, kasvatukseen ja kuntoutustyöhön osallistuvat eri yhteistyötahot. Koulu ja laitoksen asumisyksiköt tekevät yhteistyötä opetus- ja kasvatustyössä. Näin ollen koulukodeissa opetus- ja kasvatustyö on ympärivuorokautista yhteisten tavoitteiden mukaista toimintaa. (Koulukotien opetussuunnitelma 2005, 6-7.)

Koulukotikouluissa opetusta voidaan järjestää vuosiluokkiin sitomattomasti, jolloin oppilas etenee henkilökohtaisen suunnitelmansa mukaisesti.

²¹ Koulukotitoiminta on Terveyden- ja hyvinvoinninlaitoksen (THL) tulosohtajamaa. Kuitenkin Asetus valtion koulukodeista (13.10.1978/769) 3§ toisen momentin mukaan koulukodeissa toimivien koulujen opetustoiminnan valvonta kuuluu opetushallitukselle.

²² Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

3.2 Koulukotiaiheinen tutkimus

Koulukoteihin ja yleensä lastensuojelulaitoksiin liittyvää tutkimusta on sekä Suomessa että muualla maailmassa tehty vähän. Tutkimuksen tekeminen laitoksessa koetaan jopa uhkaavaksi, sillä tutkimus saattaa horjuttaa niin laitoksen, siellä asuvin ja toimivien kuin tutkijan tasapainoa. Yleisesti laitostutkimuksessa on kaksi päälinjaa: (1) laitoksessa asuvien lasten ja nuorten kehityksellisen psykopatologian tutkiminen ja (2) laitoshoidon vaikuttavuuden tutkiminen. (Pösö, Jahnukainen & Kekoni 2004, 7-8.)

Suomessa on valmistunut 2000-luvulla neljä koulukotiaiheista väitöskirjatutkimusta. Ne ovat Manu Kitinojan *Kujan päässä koulukoti* (2005), Kaisa Vehkalahden *Daughters of Penitence. Vuorela State Reform School and the construction of Reformatory Identity 1893-1923* (2008), Pirkko Lehto-Salon *Koulukotisijoitus – nuoren toinen mahdollisuus? Mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämishaasteena* (2011) ja Marko Mannisen *Koulukotiin sijoitettujen nuorten psykiatrinen oirekuva ja ennuste* (2013). Myös Päivi Känkäsen *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia* (2013) käsittelee osittain myös koulukotia. Aikaisemmista koulukotikontekstiin liittyvistä väitöksistä mainittakoon Tarja Pösön *Kolme koulukotia* (1983).

Muita tutkimuksia 2000-luvulla on julkaistu muutamia. Vuonna 2004 ilmestyi Jahnukaisen, Kenkonin ja Pösön toimittama *Nuoruus ja koulukoti*, jossa koulukotia tarkastellaan historiallisesti, kulttuurisesti ja yhteiskuntapoliittisesti kahdentoista eri tieteenaloja edustavan tutkijan voimin. Lisäksi on ilmestynyt Bardyn ja Känkäsen (2005) tutkimusraportti *Omat ja muiden tarinat: Ihmissyyttä vaalimassa sekä Erityinen huolenpito koulukodissa* (Kekoni, Kitinoja & Pösö, 2008). Koulukotioppilaan urat -tutkimusryhmä aloitti Stakesin rahoituksella vuonna 2001. Sen tuloksena julkaistiin mainittu väitöskirja *Kujan päässä koulukoti* (Kitinoja 2005), Tarja Pösön *Vakavat silmät ja muita kertomuksia koulukodista* (2004) sekä Markku Jahnukaisen (2004) tutkimus *Koulukodissa ja koulukodin jälkeen. Vuosina 1996 ja 2000 valtion koulukodeista kotiutettujen nuorten koulukotikokemukset ja jälkiseuranta vuoteen 2002*.

Tutkimuksia koulukotikouluista on muutamia. Niiden aiheena ovat lähinnä oppimisvaikeudet. Koulukotikoulujen oppilaista ja oppimisesta tehtyjä tutkimuksia ovat: *Osa-aikaisen erityisopetuksen projekti Kasvun Yhteisössä. Koivikon ja Myllyjoen koulujen oppilaiden akateemisten taitojen ja oppimistyylien tarkastelua oppimisvaikeuksien näkökulmasta lukuvuonna 2006 - 2007* (Vesterinen 2008), *Koulukotikoulun oppilaiden suoritusmotivaatio ja työskentelytavat* (Tahvonen 2007). Lisäksi on julkaistu tutkimus *Oppimisvaikeudet koulukotinuoren ongelmana*. (Kuuri & Ulvinen, 2002.)

Vanhempia suomalaisesta koulukotimaailmasta tehtyjä tutkimuksia ovat muun muassa Järvilinnan vastaanottokodin johtajan väitöstutkimus *Pabatapaisuus yksilön sopeutumattomuuden oireena* (Saari 1951) ja *Koulukotipoikien ja nuorisovankien myöhemmät elämänvaiheet. Tutkimus sosiaalisen taustan, henkilökohtaisten ominaisuuksien ja laitoshoidon vaikutuksista koulukotipoikien ja nuorisovankien myöhempään elämänvaiheisiin.* (Rauhala 1972.)

Lähes kaikki koulukotiin liittyvä tutkimus on tehty sosiologian tai sosiaalipolitiikan näkökulmasta.

Kitinoja (2005, 93-95) ryhmittelee koulukoteihin liittyvän tutkimuksen seitsemään eri aihepiiriin:

- 1) Koulukotioppilaiden taustatekijöitä ja persoonallisuuden piirteitä kartoittavat tutkimukset.
- 2) Koulukotioppilaiden koulukotisijoituksen jälkeistä elämää selvittelevät tutkimukset.
- 3) Edellisten tutkimusaiheiden yhdistelmät.
- 4) Koulukotien oppilasaineksen muuttumista käsittelevät tutkimukset.
- 5) Koulukotioppilaiden kokemuksia, näkemyksiä, mielipiteitä ja tunteita käsittelevät tutkimukset.
- 6) Koulukotien erillisyyksiköitä tai -osastoja koskevat tutkimukset.
- 7) Muita koulukotioppilaita koskevia tutkimusaiheita.

Kaikki valtion koulukodit ovat julkaisseet historiikkeja, joissa käsitellään laajasti myös eri aikakausille tyypillisiä lastensuojeluun liittyviä erityispiirteitä sekä niiden tuomia muutoksia koulukotien toimintaan. (Ks. Haikari 2009; Korpi 2004; Sjöström 2002; Vainionkangas 2000; Vehkalahti 2004.)

4 Yrittäjyyskasvatus

Tässä luvussa esitän, miten yrittäjyyskasvatusta on kehitetty osaksi suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmaa sekä tuon esille yrittäjyyskasvatuksen lähitulevaisuutta peruskoulussa. Tarkastelen yrittäjyyskasvatusta myös Euroopan Unionin asettamien tavoitteiden näkökulmasta ja esittelen muutamia esimerkkejä, miten yrittäjyyskasvatusta on toteutettu Euroopan Unioniin kuuluvien maiden kouluissa. Lisäksi kuvaan yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan muotoutumista yrittäjäkoulutuspainotteisuudesta peruskoulun käyttämäksi pedagogiikaksi.

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa keskustelu yrittäjyyskasvatuksesta alkoi 1980-luvulla. (Naskali 2010, 94-99; Remes 2003, 11.) Yrittäjyyskasvatus oli vielä 1990-luvullakin pelkästään liiketalouteen liittyvää toimintaa – kasvatusta yrittäjyyteen. Taloudellisen tilanteen muuttuminen niin Suomessa kuin maailmanlaajuisesti, työttömyyden lisääntyminen, syrjäytymisen ongelmien laajeneminen sekä yleinen asenteiden muuttuminen on saanut aikaan sen, että peruskoulun opetussuunnitelmassa mainittuun yrittäjyyskasvatukseen on alettu suhtautua positiivisesti. Yrittäjyyskasvatus tarjoaa mahdollisuuden kehittää oppilaiden elämänhallinnan ja työelämän taitoja. Silti hyvin kriittistä tai vieroksuva ajattelua yrittäjyyskasvatusta kohtaan on edelleen paljon. (Ks. esim. Backström-Widjeskog 2008; 2011; Korhonen 2012; Korhonen, Komulainen & Rätty 2012; Seikkula-Leino 2007.)

Yrittäjyyskasvatus otettiin mukaan peruskoulun opetussuunnitelmaan 1994. Vuonna 2004 käynnistettiin yrittäjyyskasvatuksen toimenpideohjelma samaan aikaan, kun peruskoulun opetussuunnitelma uudistettiin. Ohjelman mukaan koulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota ulkoisen yrittäjyyden lisäksi sisäisen yrittäjyyden asenteeseen, jossa yhdistyvät jatkuvuus, aloitekyky, luovuus, riskinottokyky, oma-toimisuus sekä toisaalta yhteistyökyky ja vahva suoritusmotivaatio. (Opetusministeriö 2004, 8.) Yrittäjyyskasvatuksen tuominen voimakkaasti perusopetukseen on Euroopan Unionin (Euroopan Komissio 2003; 2006) ja Unescon (2008) asettamien tavoitteiden mukaista.

Yrittäjyyskasvatuksen strategialinjaukset elävät nopeammassa tahdissa kuin tavoitteet. Ne heijastavat yhteiskunnan tilaa, poliittisia virtauksia ja yhteiskunnan painotuksia. Ehkä tärkeimmät kansalliset strategialinjaukset yrittäjyyskasvatuksesta ovat hallituksen politiikkaohjelmat (esim. www.tem.fi 26.1.2011) sekä valtakunnalli-

set opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet (Opetushallitus 2003, 2004, 2009). Näiden strategia-asiakirjojen taustalla on havaittavissa vahva poliittinen näkemys ja intressi vastata vallitseviin yhteiskunnallisiin tarpeisiin. Yrittäjyyskasvatus strategialinjauksissa on laajan poliittisen yhteisymmärryksen tulosta. (Pihkala & Rusko-vaara 2011, 46.)

Yrittäjyyskasvatus (*entrepreneurship education*) on määritelty sekä taloustieteen että kasvatustieteen näkökulmasta. (mm. Gibb 2005; Komulainen, Keskitalo-Foley & Lappalainen 2010; Kyrö 1998; 2005; Kyrö, Lehtonen & Ristimäki 2007; Matlay 2006, 2008; McGowan & Bridge 2008; Remes 2003; Ristimäki 2004.) Kasvatustiede ja taloustiede ovat niin erilaisia tieteenaloja, että yrittäjyyskasvatuksen määritelmän ymmärtäminen ja selkiyttäminen on ollut ongelmallista.

Yrittäjyyskasvatus on herättänyt ristiriitaisia ajatuksia peruskoulun, toisen asteen koulujen ja yrittäjäkoulutuksen toimijoissa, vaikka yrittäjyyskasvatuksesta on keskusteltu jo 1980-luvulta alkaen. Itse asiassa yrittäjyyskasvatus on vanhaa perua. Taloudellisen toimeliaisuuden ja oma-aloitteisuuden korostaminen näkyi jo 1700-luvun kustavilaisen ajan ihanteissa (Ks. esim. Ikonen 1997; 2007) ja 1900-luvun alun reformipedagogioissa (Ks. esim. Acker 2007; Hintikka & Valkama 2000; Lewin-Benham 2008; Montessori, Osvald & Schultz-Benesch 2007; Nicol 2010). Myös peruskoulussa ja sitä ennen kansakoulussa yrittäjämäisyys eli oma-aloitteisuus, vastuunotto sekä kyky ja halu tarttua asioihin painottuivat. Oma-aloitteisuutta ja vastuullisuutta on pidetty hyvän kansalaisen ominaisuutena. Näin tulkittuna yrittäjyyskasvatus on paluuta vanhaan kansalaiskasvatukseen. Sen tavoitteena on ollut ja on kansalaisen taloudellisen autonomian saavuttaminen ja elämähallintataitojen edistäminen. (Ikonen 2007, 44-61; Korhonen ym. 2012, 6-7.)

4.1 Yrittäjyyskasvatus opetussuunnitelmassa

Yrittäjyyskasvatus tuli peruskoulun opetussuunnitelmaan aihekokonaisuutena 1994. Tällöin yrittäjyys määriteltiin sekä ulkoiseksi yrittäjyydeksi että sisäiseksi yrittäjyydeksi. *Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaassa sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joita hän tarvitsee opiskeluaikanaan sekä myöhemmin työelämässä riippumatta siitä, työskenteleekö hän itsenäisenä yrittäjänä vai toisen palveluksessa. Yrittäjyyskasvatuksen avulla tuetaan oppilaan sisäistä yrittäjyyttä eli yritteliäisyyttä, aktiivisuutta, luovuutta ja sinnikkyyttä.* (Opetushallitus 1994, 32-33.) Kun peruskoulun opetussuunnitelma uudistettiin, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys säilyivät edelleen yhtenä aihekokonaisuutena. Uudessa opetussuunnitelmassa yrittäjyys hahmotettiin myös omaehtoiseksi yrittäjyydeksi.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet määrittää osallistuvan kansalaisuuden ja yrittäjyyden seuraavasti:

Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta kehittämään yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmasta ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia sekä luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille. Koulun oppimiskulttuurin ja toimintatapojen tulee tukea oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi sekä tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva vaikutusmahdollisuuksistaan. (Opetushallitus 2004, 38.)

Vaikka opetussuunnitelmassa käytetään käsitettä yrittäjämäinen toiminta, eri yhteyksissä on käytössä myös käsitteet yritteliäs toiminta ja yritteliäs toimintatapa sekä yritteliäisyys. Lisäksi käytetään määritelmää toimiminen yrittäjämäisellä tavalla (ks. esim. Hietanen 2012, 35; Kyrö, Mylläri & Seikkula-Leino 2008, 271-272). Englanninkielisissä teksteissä käytetään laajasti käsitettä entrepreneurial behaviour, yrittäjämäinen käyttäytyminen (ks. esim. Fayolle, Gailly & Lasses-Clerc 2006, Gibb 2002, 2005; Harkema & Schout 2008; Heinonen 2007; Jones & Iredale 2006, 2010). Shane ja Venkatamaran (2000, 217) puolestaan määrittää yrittäjämäistä toimintaa käsitteellä entrepreneurial performance.

Opetussuunnitelmassa on määritelty aihekokonaisuudelle Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys seuraavat tavoitteet, joissa otetaan huomioon sekä oppilaan henkilökohtaiseen elämänhallintaan liittyvien taitojen kehittäminen että yrittäjyyden ja työelämätaitojen oppiminen. Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys aihekokonaisuuden tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään koulutyön, julkisen sektorin, elinkeinoelämän ja järjestöjen merkitystä, toimintaa ja tarpeita yhteiskunnan toimivuuden näkökulmasta. Oppimistavoitteena on myös, että oppilalle muodostuisi oma kriittinen mielipide erilaista asiantuntijuutta hyödyntäen. Oppilaan tulisi myös oppia osallistumaan tarkoituksenmukaisella tavalla ja ottamaan vastuuta yhteisten asioiden hoidosta omassa koulu yhteisössä ja paikallisyhteisössä. Muutoksen, epävarmuuden ja ristiriitojen kohtaaminen ja käsitteleminen sekä yritteliäästi ja aloitteellisesti toimiminen kuuluvat aihekokonaisuuden oppimistavoitteisiin. Lisäksi oppilaan tulisi oppia toimimaan innovatiivisesti ja pitkäjänteisesti päämäärän saavuttamiseksi sekä arvioimaan omaa toimintaansa ja sen vaikutusta sekä tuntemaan työelämää ja yritystoimintaa sekä ymmärtämään näiden merkitystä yksilölle ja yhteiskunnalle. (Opetushallitus 2004, 38-39.)

Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys aihekokonaisuuden keskeisiä sisältöjä ovat perustietoja koulu yhteisön, julkisen sektorin, elinkeinoelämän ja järjestöjen toiminnasta sekä työnjaosta, demokratian merkitys yhteisössä ja yhteiskunnassa, erilaisia

osallistumis- ja vaikuttamiskeinoja kansalaisyhteiskunnassa, verkostoituminen oman ja yhteisen hyvinvoinnin edistämiseksi, osallistuminen ja vaikuttaminen omassa koulussa ja elinympäristössä sekä oman toiminnan vaikuttavuuden arviointi ja yrittäjyys ja sen merkitys yhteiskunnalle, perustietoja yrittäjyydestä ammattina sekä työelämään tutustuminen. (Opetushallitus 2004, 39.)

Remes (2004) on tarkentanut kansalaiskasvatuksen ja yrittäjyyden aihekokonaisuutta. Perusopetuksessa yrittäjyys ymmärretään enemmänkin asenneperustan luomiseksi kuin yrittäjätietojen opiskeluksi. Yrittäjyyskasvatus voidaan käsittää myös oppimisen menetelmäksi. Sen avulla opitaan yrittäjyyttä ja osallisuutta tulevaisuuden ratkaisujen luomisessa kuten myös entisten hyväksi koettujen ratkaisujen ylläpitämisessä. Jo perusopetuksessa voidaan kasvattaa osallistumaan ja vaikuttamaan omassa koulussa ja elinympäristössä. Se onnistuu, kun oppilaat ja koulun ympäristön toimijat otetaan mukaan suunnittelemaan koulun pedagogisia ratkaisuja.

Yrittäjyyteen oppiminen vaatii oppilailta monipuolista aktiivisuutta. Sen toteuttamiseksi oppimisprosessia on suunniteltava niin, että luodaan tilanteita, jotka mahdollistavat osallistumisen ja ongelmien ratkaisun. Yksilölle ja koko yhteisölle on annettava oikeus muovata toimintatapaa. Yksilön yrittäjyys tulee esille, kun hän on itse määritellyt oppimisensa lähtökohtia. Silloin hän pystyy koko oppimisprosessin ajan vaikuttamaan muodostuvan tiedon luonteeseen. Näin muodostuva tieto on oppijan itsensä arvioimaa ja se suuntautuu kuin luonnostaan hänen toimintaympäristönsä aitojen ongelmien ratkaisemiseen. (Remes 2004, 83.)

4.1.1 Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys valtion koulukotien opetussuunnitelmassa

Valtion koulukotien opetussuunnitelma perustuu opetushallituksen 16.1.2004 hyväksymiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Edelleen opetussuunnitelman laatimisessa on tarkasteltu, mitä koulutuksesta määrätään perusopetuslaissa, perusopetusasetuksessa, valtioneuvoston asetuksessa 1435/2001 ja muissa lapsia ja nuoria koskevissa päätöksissä.

Koulukotien opetustoiminta on siirtynyt vaiheittain valtakunnan muun perusopetuksen piiriin. Lähentymistä on tapahtunut sekä opetustoiminnassa että kouluhallinnossa. Koulukotikouluista onkin tullut 2000-luvun alkuvuosikymmeninä yksi tunnustettu osa suomalaista perus- ja erityisopetusjärjestelmää. Myös opetussuunnitelma on yhdenmukaisin kriteerein laadittu suomalaisten perusopetusta tarjoavien koulujen kanssa. (Koulukotien opetussuunnitelma 2005, 4.)

Kaikki valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa olevat aihekokonaisuudet ovat myös koulukotien opetussuunnitelmassa. Oppiainerajat ylittävien aihekokonaisuuksien avulla koulu voi reagoida toimintaympäristössään tapahtuviin muutoksiin. (Koulukotien OPS 2005, 24.) Aihekokonaisuuksia sovelletaan koulukotimaailmaan ottamalla huomioon laitosten erityisnäkökohdat. Osallistuvan kansalaisuuden ja yrittäjyyden aihekokonaisuudessa painotetaan yrittäjyyttä ja työelämätaitoja, koska elämänhallintataitojen oppimiseen keskitytään sekä osasto- että koulutyössä. Elämänhallintataitojen harjoittelu onkin koulukotityön keskeisimpiä toimintamuotoja.

Yrittäjyyskasvatus ohjaa oppilaita arvostamaan yritteliäisyyttä ja näkemään yrittäjyyden arvon koko yhteiskunnan toiminnassa. Työharjoittelujaksoilla oppilas tutustuu yrittäjän työhön. Lisäksi yrittäjyyteen kasvamista korostetaan pienimuotoisilla yrittäjyystapahtumilla. Oppilaita rohkaistaan omatoimisuuteen ja huomioidaan aloitteellisuuden merkitys oman elämäntilanteen hallinnassa. Osallistuvan kansalaisuuden sisältökokonaisuudet sivuavat yhteiskuntatiedon sisältöalueita, kun opetuksessa havainnollistetaan miten kansalainen osallistuu yhteiskunnan eri toimiin ja kansalaisvelvoitteisiin. (Koulukotien opetussuunnitelma, 2005, 24.)

Oppimisen tavoitteet ja keskeiset sisällöt ovat koulukotien opetussuunnitelmasa samat kuin valtakunnallisen opetussuunnitelman osallistuvan kansalaisuuden ja yrittäjyyden aihekokonaisuudessa.

4.1.2 Yrittäjyyskasvatuksen lähitulevaisuus peruskoulussa

Yrittäjyyskasvatuksen merkitys peruskoulussa on todettu tärkeäksi ja koulutuspoliittikot haluavat vahvistaa yrittäjyyskasvatuksen asemaa. Opetusministeriö julkaisi 2009 yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat, jossa esiteltiin ”tahtotila 2015”. Siinä todettiin, että yrittäjyyskasvatus on entistä vahvemmin sisällytetty uudistuviin opetussuunnitelmien perusteisiin ja että opettajien peruskoulutukseen liittyy kiinteästi yrittäjyyskasvatus. (Opetusministeriö 2009, 14-15.) Kun opetussuunnitelmia ollaan uudistamassa, opetus- ja kulttuuriministeriö on raportissaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b) tuonut julki suunnitelman, jonka mukaan 7-9 -luokille tulisi yhden vuosiviikkotunnin laajuinen, kaikille yhteinen opintokokonaisuus, jonka yhtenä osa-alueena on yrittäjyyskasvatus. Valtioneuvoston vahvistamassa Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011-2016 todetaan, että kaikilla koulutusasteilla vahvistetaan kansalaisen, työntekijän ja yrittäjän oikeuksia ja velvollisuuksia koskevaa työelämä- ja yrittäjyyskasvatusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012a.)

Yrittäjyyskasvatus on myös Euroopan parlamentin ja Euroopan neuvoston suosituksena yhtenä kahdeksasta avaintaidoista (ks. Euroopan parlamentti ja neuvosto 2006). Yrittäjyyskasvatuksen toteutumista Euroopan unionin maissa seurataan (ks. Euroopan komissio 2012). Euroopan Unionin ja Suomen kansanedustuslaitoksen tavoitteena on edistää yrittäjyyskasvatuksen ja siihen liittyvän pedagogiikan vahvistumista suomalaisessa peruskoulussa (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b; Työ- ja elinkeinoministeriö 2011).

Opetussuunnitelmassa on luotu edellytykset yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiselle peruskoulussa. Koska opetussuunnitelmat tarkennetaan kunta- ja koulutasolle, opettajat ovat avainasemassa haluttaessa juurruttaa yrittäjyyskasvatus oppilaitoksiin, jotta tulokset aikanaan konkretisoituvat yhteiskunnassa yritteliäiden toimintatapojen kasvuna. (Pihkala, Ruskovaara, Seikkula-Leino & Pihkala 2011, 28.) Yrittäjyyskasvatuksen opinnot ovat osa luokanopettajakoulutusta (Opetusministeriö 2009, 29), vaikka yrittäjyyskasvatuksen kurssit vaihtelevat yliopistoittain ja niitä toteutetaan eri tavoin. (Lepistö 2011 13-27; Rautiainen 2010, 257-266.)

Tutkimuksissa sekä Suomessa että muualla on tullut ilmi, että opettajien on vaikea löytää sisältöjä ja keinoja, joilla vastata yrittäjyyskasvatuksen haasteeseen. (Seikkula-Leino 2006, 2007; Fiet 2000a, 2000b.) Yrittäjyyskasvatus tuo peruseriaatteen mukaisesti uusia toimijoita ja yhteistyökumppaneita kouluun sekä suuntaa koulun toimintakulttuuria ulospäin. Yrittäjäjärjestöt kokevat yrittäjyyskasvatuksen tärkeäksi ja toimivat yhteistyössä koulujen kanssa. Esimerkiksi Kauppakamarissa oppilaitosten ja yritysten yhteistyö nähdään sekä perinteisenä tapana tuoda esiin, millaista on toimia yrittäjänä että myös työnä syrjäytymistä vastaan. *Kyse on yhteiskuntavastuusta, mutta myös osaavan työvoiman saatavuuden varmistamisesta tulevaisuudessa.* (Saario 2012.) Yrittäjäjärjestöjen lisäksi yrittäjyyskasvatuksen yhteistyökumppaneita ja kehittäjiä ovat erityisesti YES-keskukset, joiden tehtävänä on tuottaa yrittäjyyskasvatuksen palveluita opettajille ja YVI-hanke, jonka yhtenä tavoitteena on vahvistaa yrittäjyyskasvatuksen asemaa opettajankoulutuksessa. Yrittäjyyskasvatukseen liittyvää materiaalia tuottaa myös Opinkirjo ry. Yrittäjyyskaivatukseen on luotu mittaristo opettajien itsearvioinnin tueksi, jotta opettajat voivat kehittyä yrittäjyyskasvatuksen toteuttajina ja kehittää myös yrittäjyyskasvatuksen toteuttamistapoja (Ks. www.yes-keskus.fi; www.yvi.fi; www.opinkirjo.fi; www.lut.fi/mittaristo).

4.1.3 Yrittäjyyskasvatus Euroopan maiden opetussuunnitelmissa

Suomalaiseen koulutuspolitiikkaan vaikuttavat Euroopan Unionin tekemät koulutuspoliittiset ratkaisut. Euroopan Unionin tekemät yrittäjyyskasvatuksen linjaukset

näkyvät kaikkien Euroopan Unioniin kuuluvien maiden yrittäjyyskasvatukseen liittyvissä toimissa. Euroopan komission myöntämä rahallinen tuki on merkityksellistä kansallisen tason toiminnassa. Tällä rahoituksella on voitu toteuttaa Euroopan Unioniin kuuluvissa maissa erilaisia yrittäjyyskasvatusta tukevia hankkeita kuten Suomessa Nuori Yrittäjyys -opinto-ohjelmat ja Yes-keskukset. Hankkeissa opettajia on koulutettu, ja he ovat saaneet materiaalia yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen eri koulutusasteilla.

Suomi oli ensimmäisten maiden joukossa, jotka ottivat yrittäjyyskasvatuksen yleissivistävän koulun opetussuunnitelmiin. Euroopan komission (2012) julkaiseman raportin mukaan yrittäjyyskasvatusta edistetään yhä enemmän useimmissa Euroopan maissa. Kahdeksan maata tai aluetta (Tanska, Viro, Liettua, Alankomaat, Ruotsi, Norja, Wales ja Belgian flaaminkielinen osa) on käynnistänyt erityisiä strategioita yrittäjyyskasvatuksen edistämiseksi, kun taas muut 13 maata (Itävalta, Bulgaria, Tšekki, Suomi, Kreikka, Unkari, Islanti, Liechtenstein, Puola, Slovakia, Slovenia, Espanja ja Turkki) sisällyttävät sen osaksi kansallisia elinikäisen oppimisen-, nuorisoasioiden- tai kasvustrategioitaan. Puolet Euroopan maista on tekemässä koulutus uudistuksia ja vahvistamassa yrittäjyyskoulutuksen asemaa tässä yhteydessä. Raportti osoittaa, että kahdessa kolmasosassa maista yrittäjyyskasvatus on otettu nimenomaisesti huomioon alemman perusasteen opetussuunnitelmissa. Vaikka yrittäjyyttä ei opeteta erillisenä oppiaineena alemmalla perusasteella, puolet maista on määritellyt oppimistavoitteita, jotka liittyvät yrittäjyysmyönteisiin asenteisiin ja taitoihin, kuten nuorten aloitteellisuuteen, luovuuteen ja riskinottoon. (Euroopan komissio 2012, 1-2.)

Painotukset eri maiden kansallisissa opetussuunnitelmissa ovat erilaisia ja huomioivat kansallisia tapoja. Esimerkiksi Latviassa yrittäjyyskasvatus fokuoittuu luonnontieteiden opetussuunnitelman kautta. (Rytkölä, Kesler & Karhuvaara 2011, 134; EACEA 2012, 53.) Euroopan komission alaisen EACEA:n raportissa yrittäjyyskasvatuksen tämän hetkinen tila Euroopan Unionin maissa tulee laajasti näkyviin. Virossa uusien opetussuunnitelmien myötä yrittäjyyskasvatus on säädetty kaikilla kouluasteilla opetettavaksi läpäisyperiaatteella. Yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisen ongelmaa vähentämään on julkaistu eri luokka-asteille soveltuvaa materiaalia. (www.oppekave.ee; www.hm.ee; EACEA 2012, 44.) Ruotsissa opetussuunnitelmissa yrittäjyyskasvatuksen opetus on mukana perusopetuksessa. Yrittäjyys tulee esille erityisesti aihekokonaisuuksissa: ”koti ja kuluttaminen” sekä ”taiteet”, vaikka yrittäjyyttä ei opintosuunnitelmassa erikseen kuvata. (www.sweden.gov.se/sb/d/574/129999; EACEA 2012, 80.)

Ruotsi, Viro, Latvia ja Suomi ovat olleet mukana Enteprising SELF²³ yhteistyöprojektissa. Sen tarkoituksena oli kehittää materiaalia ja saada kokemuksia, joiden avulla motivoidaan oppilasta ja muutetaan hänen asennettaan yrittäjyyteen. Mukana oli kuusikymmentä perusasteen ja toisen asteen koulua projektin yhteistyömaista. (www.enteprisingself.com/international). Ruotsin tavoin useimmissa maissa yrittäjyys ja yrittäjyyskasvatus on mukana useiden oppiaineiden sisällöissä osana pakollisia opintoja matemaattisissa aineissa ja yhteiskuntatieteissä. Valinnaisia opintoja oli monissa maissa liittyen talouteen, liiketoimintaan, ammatinvalintaan ja yrittäjyyteen. (EACEA 2012, 19.) Yrittäjyyskasvatus on mukana kaikkien Euroopan Unionin maiden yleisopetuksen opetussuunnitelmissa. Yrittäjyyskasvatuksen toimintatapoja edistetään niin kansallisilla kuin Euroopan komission hankkeilla.

4.2 Yrittäjämäistä toimintaa vai yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa?

Yrittäjyyskasvatukseen liittyvä käsitteistö on moniulotteinen, koska yrittäjyyskasvatusta toteutetaan eri tieteenalojen lähtökohdista. Tämä aiheuttaa myös hämmennystä. Yrittäjyyskasvatukseen liittyviä käsitteitä on sekä suomalaisessa että englanninkielisessä kirjallisuudessa useita. Jopa samassa artikkelissa saattaa olla useita eri käsitteitä. Esimerkiksi Rae (2007) käyttää teoksessaan *Enterprenurship. From opportunity to action* kuutta eri ilmaisua, jotka suomennoksessa voisi tiivistää yrittäjämäiseksi toiminnaksi. Raen käyttämiä alkuperäisilmaisuja ovat: *entrepreneurial behaviour*, *working in entrepreneurial way*, *entrepreneurial working*, *acting in enterprising way*, *entrepreneurial action*, *enterprising activity*. Suomalaisessa kirjallisuudessa käsittekirjo on yhtä runsas. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan (Lassila & Kiuru 2009; Lehtonen & Lehtonen 2011) lisäksi käytetään käsitteitä yrittäjämäinen pedagogiikka (Hägg 2011; Kyrö ym. 2008; Kyrö & Ripatti 2006, Remes 2001, 2003), yrittäjämäinen oppiminen (Kyrö 2001, 2005; Hytti ym. 2011), yrittäjyyspedagogiikka (Hannula 2011; Pihkala ym. 2011), yrittäjyyteen kasvaminen (Heinonen 2007) ja yrittäjämäinen toiminta (Heinonen 2007; Kyrö ym. 2008). Tässä tutkimuksessa käytän ilmaisu yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka, koska yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka on erityisesti kasvatustieteen alan ilmaisu (ks. esim. Lehtonen & Lehtonen 2011, 91-92; Remes 2003, 163; Seikkula-Leino 2006, 30).

²³ Enteprising Educaton in Sweden, Estonia, Latvia and Finland

Yrittäjyyskasvatusta toteutetaan useimmiten perinteisin opettajajohtoisin menetelmin, sillä opettajat kokevat yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisen resurssit rajallisiksi. (Seikkula-Leino 2007, 73-77; Pihkala & Ruskovaara 2011, 53.) Opettajajohtoisia opetusmenetelmiä toteutettaessa yrittäjyyskasvatusta mielletään lähinnä tavaksi opettaa tietoja ulkoisesta yrittäjyydestä. Yrittäjyyteen kasvattaminen on yksi yrittäjyyskasvatuksen tavoite. Muita tavoitteita ovat yrittäjyyden merkityksen ymmärtäminen yhteiskunnassa ja yrittäjämäisten toimintatapojen oppiminen. (Frank 2007; Gibb 2005; Heinonen 2007; Opetusministeriö 2009.)

Remes ja Hietanen (2011) tuovat esiin sen, miten yrittäjämäinen pedagogiikka (entrepreneurial pedagogy) määritellään amerikkalaisessa kirjallisuudessa. Lähtökohtana näissä tutkimuksissa on lähinnä yrittäjäkoulutuksen pedagogiikka. Määritelmää voidaan soveltaa myös peruskoulun yrittäjyyskasvatukseen. Yrittäjämäiseksi pedagogiikaksi voidaan määritellä laajasti kaikki opetus, jossa hyödynnetään sekä yksilöiden että ryhmän osaamista, vuoropuhelua ja tutkivaa toiminnallista oppimista. (Gibb 2005; Kyrö & Ripatti 2006; Remes & Hietanen 2011, 6.) Yrittäjyysvalmennuksen näkökulmasta yrittäjämäisestä oppimisesta ja siihen liittyvästä pedagogiikasta on tehty useita tutkimuksia (ks. esim. Blicek 2005; Gibb 2005; Kyrö 2001, 2005; Young & Sexton 1997; Rae & Carswell 2001; Rae 2001, 2005; Ruohotie & Koironen 2000).

Käsitteiden määrittely ja soveltaminen kasvatustieteeseen on ollut jossain määrin ongelmallista. Kyrö, Lehtonen ja Ristimäki (2007, 17) sanovat 'enterprising education' -käsitteen viittaavan lähinnä yrittäjyysvalmiuksiin ja -kompetensseihin, kun taas käsite 'entrepreneurial education' kohdentuu enemmän liiketoimintaan. Näin käsite 'entrepreneurship education' sisältäisi sekä yrittäjyysvalmiuksien että liiketoiminnan näkökulman. Jones ja Iredale (2010, 11) määrittelevät käsitteen 'entrepreneurship education' kattamaan ainoastaan varsinaisessa yritystoiminnassa tarvittavia, liiketoimintaan liittyviä tietoja ja taitoja. He korostavat kaikenlaisiin konteksteihin sopivan, inhimillistä toimintaa kuvaavan käsitteen 'enterprise education' laajuutta suhteessa tähän kapea-alaisempaan 'entrepreneurship education' -käsitteeseen.

Kyrö kiinnittää huomiota myös kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Kyrön mukaan kasvatustieteellinen tutkimus keskittyy tarkastelemaan yrittäjämäisen, yksilöllisen ja kollektiivisen toiminnan dynamiikkaa ja niiden vuorovaikutteisuutta. Siihen kuuluvaa oppimista voidaan nimittää yrittäjyyspedagogiikaksi. On kyse elinikäisestä prosessista, jossa konteksti aina määrittää, miten eri yrittäjyyden muodot painottuvat eri-ikäisillä, eri elämänvaiheissa ja erilaisissa toimintaympäristöissä. (Kyrö 2008, 144.)

Yrittäjäsyykskasvatuksen pedagogiikka eroaa toimintatavoiltaan koulun tutuista opiskelun ja opettamisen tavoista, mikä selittää opettajien ja opiskelijoiden hämmennystä suhtautumisessa yrittäjyyskasvatusta kohtaan. (Seikkula-Leino 2007; Backström-Widjeskog 2011; Lepistö 2011.) Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toteuttaminen näet edellyttää opettajalta toimimista yrittäjämäisesti. (Gibb 2011; Hietanen 2012; Rae & Carswell 2001; Remes 2007.) Yrittäjämäisyyttä sekä oppimisessa että opettamisessa on tuotu esiin 1980-luvun loppupuolelta alkaen, jolloin yrittäjyyskasvatuksesta alettiin keskustella suomalaisessa koulutuspolitiikassa ja sama ilmiö oli havaittavissa myös muissa Euroopan maissa. Yrittäjämäisyyttä oppimisessa ja opettamisessa on kuvattu esimerkiksi taulukoissa 3 ja 4 esitetyillä tavoilla, vaikka Remes (2007, 24) toteaa, että liiallinen vastakkainasettelun korostaminen voi johtaa kuitenkin väittelyyn oikeasta tavasta toimia ja siten osaltaan herättää vastustusta yrittäjyyskasvatusta kohtaan.

Esimerkiksi Gibb (1993a; 1993b) on verrannut yrittäjämäistä ja perinteistä luokahuoneoppimista taulukkoon 3 kootulla tavalla. (Ks. myös Gibb 1987, 17; Koironen & Peltonen 1995, 58; Paasio & Nurmi 2006, 41).

Taulukko 3. Yrittäjämäisen ja perinteisen oppimisen erot (Gibb 1993a)

PERINTEISEN OPPIMINEN	YRITTÄJÄMÄISEN OPPIMINEN
Oppiminen opettajalta	Oppiminen toisilta
Passiivinen rooli kuuntelijana	Oppiminen tekemällä
Oppiminen kirjoitetusta tekstistä	Oppiminen henkilökohtaisesta keskustelusta ja väittelystä
Oppiminen opettajan tarjoamista asiantuntevista viitekehysistä	Oppiminen löytämällä (ohjatusti)
Oppiminen opettajan antamasta palautteesta	Oppiminen monen ihmisen reaktioista
Oppiminen organisoidussa, aikataulutetussa ympäristössä	Oppiminen joustavassa, epämuodollisessa ympäristössä
Oppiminen ilman tavoitteisiin liittyviä paineita	Oppiminen tavoitteellista
Toisilta kopioimista vältetään	Oppiminen toisilta lainaamalla
Virheitä pelätään	Virheitä opitaan
Oppiminen muistiinpanoista	Oppiminen ongelmaratkaisun kautta

Luukkainen ja Wuorinen tuovat esiin pehmeän ajatusmallin yrittäjämäisen pedagogiikan toteuttamisesta, vaikka näkevätkin koulukulttuurin vaikeudet ottaa vastaan yrittäjämäisen pedagogiikan toimintatapoja. Suomalaiseen (koulu)kulttuuriin on liikaa kuulunut pyrkimys virheitteiden etsimiseen ja välttämiseen, vaikka itseohjautuvuuden ja yritteliäisyyden kannalta virheet tulisi nähdä oppimistilanteina, ei epäonnistumisina. Koulussa tulisi löytää toimintatapa, jossa pohtivassa ja hyväksyvässä ilmapiirissä ohjataan oppilasta ajattelemaan. Ilmapiiriin tulisi olla sellainen, ettei oppilaan tarvitsisi pelätä epäonnistumista tai kenenkään pilkkaa. (Luukkainen & Wuorinen 2002, 45-46.)

Muissakin yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaan liittyvissä määrittelyissä (esim. Kyrö 2008; Remes 2001, 2003; ks. myös Backström-Widjeskog 2011; Hietanen 2012, Hägg 2011; Rae 2005, 2011) näkyvät erot perinteisen ja yrittäjämäisen opetustavan välillä. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan ratkaisuihin kuuluva toiminnallisuus jää perinteisessä opetuksessa helposti sivuun. (Seikkula-Leino 2007, 65-67.) Myöskään oppijan vastuu oppimisesta, riskinotto tai innovointi sekä itseohjautuvuus eivät ole merkittävästi esillä perinteisessä luokahuonetyöskentelyssä. Tilanne on toinen yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa toteutettaessa.

Vaikka yrittäjämäinen pedagogiikka liittyy erityisesti kauppatieteen alaan ja yhdistetään lähinnä yrittäjyyden opettamiseen, ovat sen peruseriaatteet sovellettavissa myös peruskoulussa tapahtuvan yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapoihin. Tämä tulee esiin esimerkiksi Kyrön, Myllärin ja Seikkula-Leinon (2008, 271-272) sekä Remeksen (2001, 368-381; 2003, 150-156) kuvaamista yrittäjämäisen pedagogiikan peruseriaateista.

Kyrö ym. (2008, 120) listaa yrittäjämäisen pedagogiikan peruseriaatteet seuraavasti:

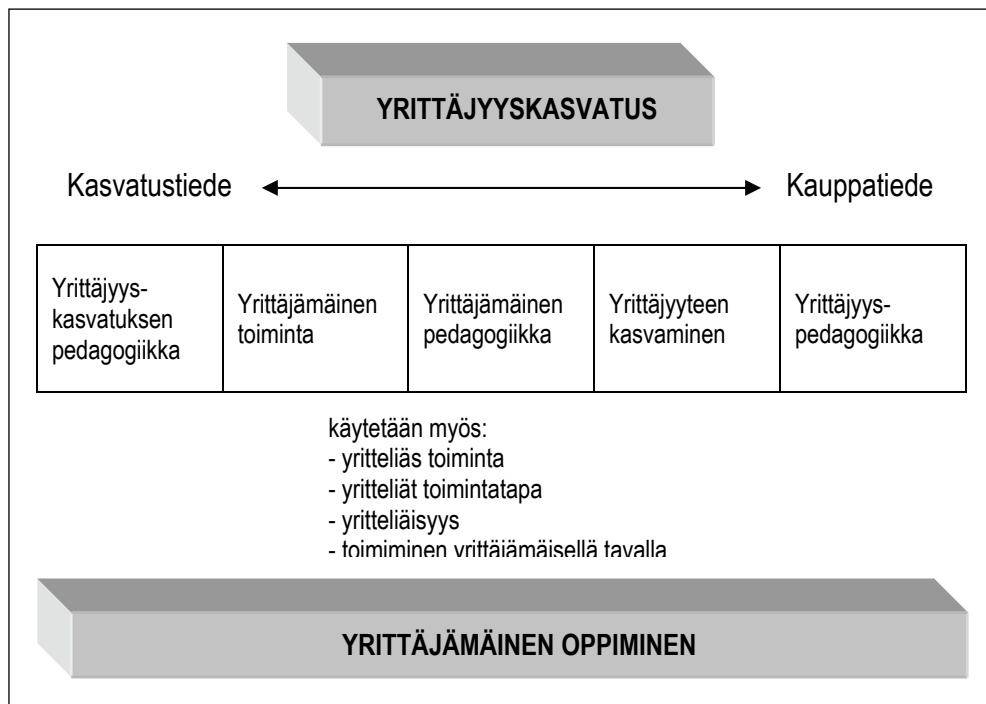
- 1) Elämä ja tieto syntyvät toiminnan kautta ja oppija on aktiivinen toimija.
- 2) Oppijalla on kokonaisvaltainen suhde ympäristöön.
- 3) Oppijalla on kokonaisvaltainen suhde itseensä ja omaan toimintaansa.
- 4) Oppija on ainutlaatuinen, vapaa ja vastuullinen omasta toiminnastaan ja sen seurauksista.

Remes (2001, 2003) kuvaa yrittäjämäisen pedagogiikan oppimisprosessia kolmena tasona. Yritteliäs toimintatapa aktivoituu toiminnan tarpeen kartoittamisesta. Yritteliäs toimintatapa perustuu holistiselle ihmis- ja maailmankuvalle sekä holistiselle tiedonkäsitykselle. Yritteliäs toimintatapa aktivoituu toimintatarpeen kartoittamisella. Tämä voi olla ongelma tai muu toiminnallinen haaste, jota seuraa ratkaisun etsi-

minen. Tällöin myös luovuus aktivoituu. Ideointia seuraa valintojen tekeminen ja valintoja testataan kokeilemalla. Oppilas oppii havaitsemaan, arvioimaan ja ottamaan riskejä. (Remes & Hietanen 2011, 6.)

Yleisesti yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toteuttaminen niin peruskoulussa kuin muissa koulutuksissa vaatii opettajalta rohkeutta käyttää totutusta poikkeavia pedagogisia ratkaisuja (vrt. esim. Gibb 2005; Rae & Carswell 2001; Rae 2010; Ristimäki 2004; Swierczek & Ha 2003; Suomen yrittäjät 2011). Remes (2007) vertaakin yrittäjyyskasvatusta reformi- eli vaihtoehtopedagogioihin. Myös itse liitän yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan vaihtoehtopedagogiikaksi.

Kuviossa 3 tuon esiin yrittäjyyskasvatukseen liittyvien käsitteiden suhdetta kasvatustieteessä ja kauppatieteessä.



Kuvio 3. Yrittäjyyskasvatuksen käsitteiden painotukset kasvatustieteessä ja kauppatieteessä.

Yrittäjyyskasvatus on sekä kasvatustieteessä että kauppatieteessä käytetty yhteinen käsite. Yrittäjyyskasvatus käsitettä voidaan pitää yläkäsitteenä, joka sisältää eri tieteenaloilla alaan liittyviä erilaisia painotuksia. Kasvatustiede painottaa yritteliäisyyttä toimintatapana ja kasvatustieteessä käytetään yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan

käsitettä. (Esim. Lehtonen & Lehkonen 2011.) Koska yrittäjyys ulkoisen yrittäjyyden näkökulmasta on ensisijainen kauppatieteessä, se näkyy myös käytettynä käsitteenä yrittäjyyspedagogiikka. (Esim. Hannula 2011.) Yrittäjämäinen toiminta, yrittäjämäinen pedagogiikka ja yrittäjyyteen kasvaminen ovat sekä kasvatus- että kauppatieteiden tutkimuksissa esiintyviä käsitteitä. Käsitteet eivät kuitenkaan ole ehdottomasti tieteenalaan sidottuja. Käsitteen käyttöön vaikuttaa enemmän se, painotetaanko ulkoista yrittäjyyttä vai yritteliäisyyttä. Yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen edellyttää yrittäjämäistä oppimista kaikissa tilanteissa. On myös huomattava, että suoranaiseen yrittäjyyteen kouluttaminen edellyttää erilaisia opetuksellisia näkökulmia kuin yrittäjämäisten toimintamallien opettaminen. (Mwasalwiba 2010, 23; Hietanen 2012, 42-43.)

Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on kasvattaa yritteliäästi toimivia ihmisiä, jotka työskentelevät kaikissa mahdollisissa ammateissa niin palkansaajina kuin yrittäjinä sekä julkisella että yksityisellä sektorilla taloudellista voittoa tavoitellen tai tavoittelematta. Näin yrittäjyyskasvatuksen tavoitteet ovat sidoksissa koko yhteiskuntaan (Tiikkala 2013, 16; ks. myös Hartshorn & Hannon 2005). Yrittäjyyskasvatuksen voidaan katsoa olevan kansalaiskasvatusta, jonka avulla vaikutetaan koulutettaviin taitoihin, uskomuksiin ja yrittäjämäiseen käyttäytymiseen (Seikkula-Leino 2007), joten ei ole mitään perusteita jättää ketään yrittäjyyskasvatuksen ulkopuolelle. (Sarasvathy & Venkataraman 2011.)

4.3 Yrittäjyyskasvatus ja yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka työskentelyn runkona

Noudatin luokassani Lehtosen & Lehkosen (2008, 65) luomaa Lapsen tarpeista lähtevää yrittäjyyskasvatuksen -mallia. Tiivistettynä tämä malli on esitetty kuviossa 4. Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus -malli on luotu porrasmaiseksi ja tässä tutkimuksessa olen seurannut mallin porrasmaisuutta. On kuitenkin huomioitava, ettei omaehtoisen yrittäjyyden saavuttaminen kaikissa tilanteissa edellytä lähtemistä Turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön luominen -vaiheesta ja etenemistä portaittain kaikkia vaiheita.



Kuvio 4. Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus (Lehtonen & Lehtonen 2008, 65.)

Mallin ensimmäisenä vaiheena on turvallinen ja viihtyisä oppimisympäristö. Yrittäjämäisen toimintatavan piirteitä ovat uskallus ajatella ja toimia yleisistä tavoista poikkeavalla tavalla. (Ks. esim. Gibb 2005; Kyrö 1997; Rae 2010; Ristimäki 2004.) Turvallisessa oppimisympäristössä oppilas uskaltaa toimia pelkäämättä tulevana nolatuksi. Rauhattomuus, toisten häiritseminen ja oppimisen estyminen ovat usein seurauksena turvattomuuden tunteesta. (Lehtonen & Lehtonen 2008, 63; Luukkainen & Wuorinen, 2002, 45-46.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004, 16) pohjaa oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen tapahtuu yksilöllisissä ja yhteisöllisissä taitojen ja tietojen rakennusprosesseissa, mikä synnyttää kulttuurista osallisuutta. Yhteisöllisyyden kasvamista voidaankin pitää perusopetuksen yrittäjyyskasvatuksen toisena vaiheena. Yhteisöllisten toimintamuotojen avulla tuetaan oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja heidän kykyään toimia yksilönä yhdessä toisten kanssa. Samalla nuori kokee olevansa osa yhteisöä. (Lehtonen & Lehtonen 2008, 63.)

Luottamus ja turvallisuus ovat kolmannen vaiheen lähtökohdat. Kun luottamus ja turvallisuuden tunne ovat olemassa, oppilas voi luottaa uusissa tilanteissa ympärillä oleviin tuttuihin ihmisiin. Yrittäjyyskasvatuksen kolmannessa vaiheessa toteutuu toiminta innostavassa ja rikastavassa oppimisympäristössä (vrt. Himanen 2007).

Kokemus siitä, että asioihin voi vaikuttaa, tukee oppilaan tulevaisuusorientaatiota. Oppilasta tuetaan tulevaisuuteen liittyvissä ratkaisuisa. Etenkin syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita opastetaan havaitsemaan ympäristössä olevia mahdollisuuksia. Oppilaita rohkaistaan unelmointiin niin, ettei tulevaisuus ole yhden suunnitelman varassa. Heitä opastetaan havaitsemaan vaihtoehtoisia mahdollisuuksia toimia vastoinkäymisten yllättäessä. Unelmat ja sinnikkyys luovat pohjan yrittävälle toiminnalle ja omaehtoiselle yrittäjyydelle, jota voidaan pitää perusopetuksen yrittäjyyskasvatuksen perustana. (Lehtonen & Lehkonen 2008, 64.)

Kuvaan yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan käytäntöjä tarkasti empiirisessä osassa luvussa 6. Tutkimuksen kohteena olevassa luokassa yrittäjyyskasvatus ilmeni erityisesti omaehtoisen, omiin päätöksiin perustuvan opiskelutavan painottamisena (vrt. Remes 2001; Rae 2010) sekä koulun ja koulupäivän ulkopuolella tapahtuvan oppimisen huomioimisena suorituksissa (vrt. Koironen & Ruohotie 2001). Oppitunnit eivät edenneet opettajajohtoisesti, vaan ne sisälsivät pieniä opetustuokioita (vrt. Koironen & Peltonen 1995) ja tunneilla opettajan lisäksi oli muita avustamassa oppimisessa (vrt. Koironen & Ruohotie 2001; Gibb 1987). Tällä tavalla pyrin vahvistamaan positiivista oppimisasennetta ja omaehtoista yrittämistä (vrt. Remes 2004). Oppilaat toteuttivat omaa suunnitelmaansa ja saivat vaikuttaa siihen, mitä tekivät, kuinka kauan, missä ja kenen kanssa. Opettajan tehtävä oli ehdottaa oppilalle sopivia työskentelytapoja erityisesti silloin, kun ei ollut ilmennyt motivaatiota työntekoon, opastaa ja neuvoa, miten edetä tehtävissä sekä opastaa siinä, mistä ratkaisuja tehtäviin voisi etsiä. Erilaisille oppijoille sopivien tehtävien löytäminen ja edistymisen seuranta sekä opiskelussa kannustaminen olivat opettajan työnkuvaan kuuluvia perustoimia.

4.3.1 Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan edellytykset koulukotikoulussa

Koulukotikoulu on profiloitunut vaatimaan erityisopetukseen (Stakes 2008) ja suurimmalla osalla koulukotiin sijoitetuista oppilaista kouluongelmat ovat olleet vaikuttamassa koulukotiin sijoittamisessa (ks. Kitinoja 2005). On huomattava, että peruskoululaki edellyttää eritasoisten tukitoimien käyttöä ennen erityisen tuen (vuoteen 2010 erityisopetukseen siirto) toimeenpanoa. Huostaanotto ja oppilaan sijoittaminen koulukotiin on usean ongelman kasautumisen seurauksena. Koulunkäynnin laiminlyönti on ollut vaikuttamassa yli puolella (52,1 %) koulukotiin sijoittamisessa. (Kitinoja 2005, 209.) Lehto-Salon tutkimuksen mukaan koulukotiin sijoitetulla oppimisvaikeuksien taustalla ovat sekä neuropsykologiset erityisvaikeudet että taitojen

heikkous. Taitojen heikkous voi johtua siitä, että nuori ei ole ollut koulussa paikalla opiskelemaan (Lehto-Salo 2011, 56), joten hänen koulusuorituksensa eivät ole taitojen tasoisia. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan on osoitettu kannustavan alisuoriutujia²⁴ parempiin tuloksiin. (Harkema & Schout 2008; Hietanen 2012; Korhonen ym. 2012.)

Yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen on mahdollista monissa erilaisissa oppimisympäristöissä. Edellytyksenä kuitenkin on oppimisympäristön joustavuus, muuntuvuus ja vapaus. Yrittäjyyskasvatuksen oppimisympäristön luomisessa kulttuuri (mm. koulukulttuuri) vaikuttaa siihen, millaiseksi oppimisympäristö muotoutuu ja mitä se sallii. Koulukotien opetussuunnitelmassa pedagoginen oppimisympäristö määritellään yrittäjyyskasvatuksen sallivaksi:

Koulukotikouluissa on paljon koulun ulkopuolella tapahtuvaa opiskelua: retket, leirikoulut, opintokäynnit ja tutustumiskohteet. Virikkeellisellä pedagogiikalla pyritään kiinnittämään haasteellisten oppilaiden mielenkiinto opiskelua kohtaan. Tavoitteena on syrjäytymisen ehkäisy opiskelun kautta. (Koulukotien opetussuunnitelma 2005, 10.)

²⁴ Alisuoriutumisen tarkoitetaan älyllisen kapasiteetin perusteella oletetun ja todellisen koulumenestyksen eroa. (Aho 1992, 13.)

5 Teoreettinen kehys

Luku käsittelee tutkimuksen teoreettista kehystä. Teoreettiseen kehykseen olen esioletuksen perusteella määrittänyt itsesäätelyn, motivaation, itsetehokkuuden ja tulevaisuusorientaation. Koska yhtenä tutkimustehtävänä on tuoda esille oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä yrittäjyyskasvatuksen pedagogikasta itsesäätelytaitojen kehittämisessä ja tulevaisuusorientaation vahvistumisessa, käsitellään motivaatio, itsetehokkuus ja tulevaisuusorientaatio itsesäätelyn kautta. Itsesäätelyn lähtökohdana on Zimmermanin (2003; 2008) luoma malli itsesäätelyprosessin vaiheista.

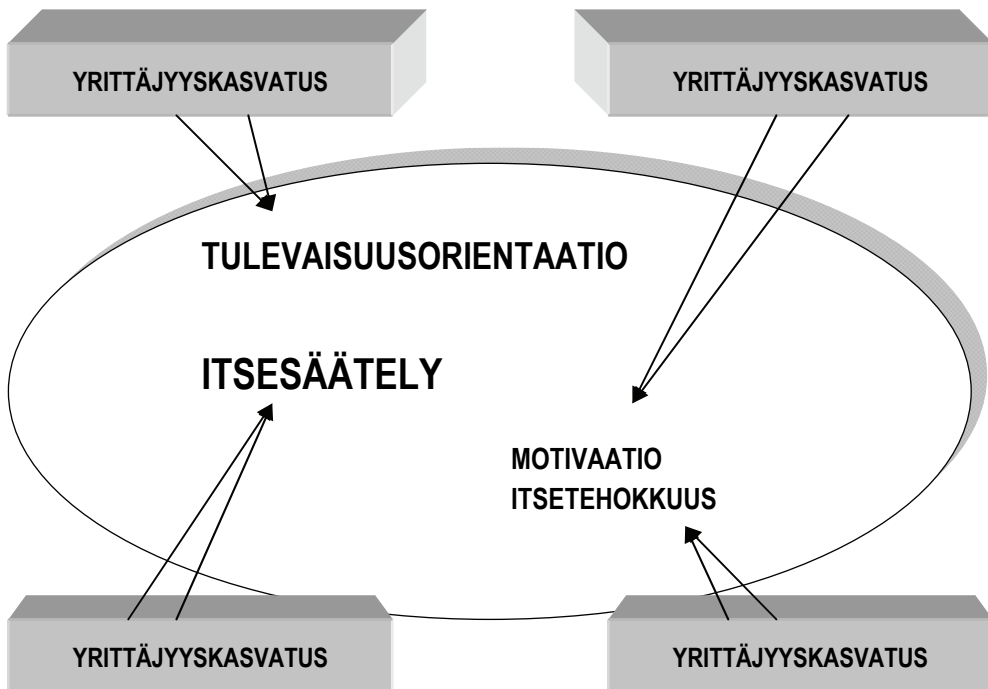
Teoreettisen kehyksen perustana ovat Lehtosen määrittelemät yrittävän käyttäytymisen ydintekijät ja avainkomponentit. Niissä painottuvat ne kohdat, jotka soveltuvat koulukotikontekstiin ja erityisesti koulukotikoulun oppilaan koulu-uraan. Yrittävän käyttäytymisen ydintekijöistä oman tutkimukseni kannalta merkityksellisimpiä ovat motivaatio ja itsesäätelyyn liittyvä itsetehokkuus sekä tulevaisuusorientaatio. Muita yrittävän käyttäytymisen ydintekijöitä ovat luovuus ja vuorovaikutus. Ydintekijät hän jakaa useisiin komponentteihin. (Lehtonen 2010, 138.)

Yhtenä tutkimustehtävänä on selvittää koulukotioppilaan kokemuksia ja käsityksiä yrittäjyyskasvatuksen pedagogikasta hänen itsesäätelytaitojensa kehittämisessä ja niiden myötä myös tulevaisuusorientaation kehittämisessä. Itsesäätelytaitoihin liittyy olennaisena osana motivaatio (ks. esim. Higgins & Spiegel 2004, 284-285; Lehtonen 2011, 20; Tuijula 2011, 52; Zimmerman & Shunk 2008) ja itsetehokkuus (ks. esim. Bandura 1994; Lehtonen 2012; Zimmerman & Shunk 2008; Zimmerman 2000b). Tulevaisuusorientaation rakentuminen edellyttää itsesäätelyä. (Zimmerman & Shunk 2008, 12-14.) Kehittyneet oppimisen itsesäätelytaidot saavat aikaan tulevaisuusorientaation vahvistumista. Tulevaisuusorientaation vahvistumisella on merkitystä, kun tarkastellaan nuorten syrjäytymisriskiä. (Lehtonen & Lehtonen 2008; Seginer 2009; Virtanen, Jalava, Koskela & Kilappa 2006; Trommsdorff, 1986.)

Itsesäätely, motivaatio sekä itsetehokkuus ja tulevaisuusorientaatio ovat ne yrittävän käyttäytymisen ydintekijät ja avainkomponentit, jotka oman työssä muodostuneen esioletuksen, ammattikirjallisuuteen ja tutkimuksiin tutustumisen sekä koulukodin työntekijöiden kanssa käytyjen keskustelujen perusteella osoittautuivat kes-

keisiksi koulukotinuoren syrjäytymisen ehkäisyssä. Niinpä keskityn oppilaan itsesäätelytaitoihin ja niihin vaikuttamiseen yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan keinoin.

Kuviossa 5 tutkimuksen teoreettinen kehys on kuvattuna lampi -metaforan avulla. Keskellä lampea ovat motivaatio ja itsetehokkuus. Niiden vahvuus tai puute vaikuttaa opiskeluun ja sen intensiteettiin. Seuraavana on itsesäätely ja uloimpana tulevaisuusorientaatio. Kun rannalta heitetään ”yrittäjyyskasvatuskivillä” mihin tahansa kohtaan lammessa, se aiheuttaa liikettä ja jopa muutosta koko lammella. Toiminnan ajatus on se, että vaikutettaessa esimerkiksi motivaatioon vaikutetaan myös itsetehokkuuteen, itsesäätelyyn ja tulevaisuusorientaatioon.



Kuvio 5. Tutkimuksen teoreettinen kehys

Koulukotikoulujen opettajien kanssa keskustellessa tuli esiin, että he kokevat motivaation ja itsetehokkuuden yhtä tärkeiksi opintojen etenemisessä. Tästä syystä motivaatio ja itsetehokkuus ovat kuviossa keskellä.

Seuraavassa alaluvussa tarkastelen ensin itsesäätelyä. Sitten esittelen käyttämäni Zimmermanin itsesäätelymallia.

5.1 Itsesäätely ja itsesäätely oppimisessa

Itsesäätelytaidot, motivaatio, itsetehokkuus ja tulevaisuusorientaatio ovat vuorovai-
kutuksessa toistensa kanssa ja vahvistavat toisiaan. Itsesäätelytaitoja ja niiden kehiti-
tämistä tarkastellaan Zimmermanin ja Campillon (Zimmerman 2008) luoman mal-
lin mukaisesti.

Jokaisella oppilaalla on käsitys siitä, millainen oppija hän on ja mitä hän osaa
parhaiten tehdä. Oppilaiden viesteistä tulee esiin heidän ratkaisunsa oppimistilan-
teissa, joissa oma osaaminen tai mielenkiinto tehtävää kohtaan on etenemisen kan-
nalta merkityksellistä. Oppilaiden mielenkiintoon viittaavat ilmaisut, kuten ”en viit-
si”, ”ei huvita”, ovat myös viestejä epävarmuudesta oman osaamisen tasosta.

”Teen ensin sen aineen mitä osaan parhaiten.” (O3, Jasu²⁵)

”Monta kertaa on niin, ettei viitsi jatkaa kun tulee takas välitunnilta.” (O5, Miku)

”Jos tykkään jostain hommasta, niin voin jatkaa vaikka kuinka kauan.” (O2, Kapa)

”Kyl tehtävä jää tekemättä, jos en osaa sitä beti tehdä.” (O4, Jommi)

On mukavaa opiskella niitä asioita, joissa tietää onnistuvansa. Tilanteet, joissa oppi-
ja pelkää epäonnistuvansa, hän saattaa ratkaista niin kuin Miku tai Jommi. Valinnat
ja ajatukset liittyvät oppimisen itsesäätelyyn, mikä on inhimilliselle toiminnalle omi-
nainen piirre. Asetamme itsellemme oppimiseen liittyviä tavoitteita, arvioimme
tekojamme ja myös palkitsemme itseämme saavutuksista. Itsesäätelykyvyt vaikutta-
vat myös motivaatioon. Toisaalta pieni ”itsensä pakottaminen” on myös yksi toi-
mintakeinoista.

Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan perusajatuksia ovat muun muassa oppilaan
vastuullisuus oppimisesta, oma-aloitteisuus ja itsesäätelytaidot (ks. esim. Gibb 2002;
Luukkainen & Wuorinen 2002; Rae 2010; Seikkula-Leino 2007) ja itsesäätelyä pide-
tään yrittävän yksilön keskeisenä piirteenä (Lehtonen 2011, 21).

5.1.1 Itsesäätelyn määrittelyä

Itsesäätely voidaan liittää ihmisen kaikkiin elämänaloihin ja itsesäätelyä voidaan
tarkastella useista lähtökohdista (ks. esim. Baumeister & Vohs, 2004).

Zimmerman (2000a) määrittää itsesäätelyn, erityisesti oppimisen itsesäätelyn,
viittaavan ajatuksiin, tunteisiin ja toimintoihin, jotka ovat suunnitelmallisia ja sykli-

²⁵ Nimet eivät ole oppilaiden oikeita etunimiä tai lempinimiä.

sesti sidoksissa henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen. Zimmerman liittyy oppimisen itsesäätelyyn myös sen, että oppija on metakognitiivisesti, motivationaalisesti ja toiminnallisesti aktiivinen osapuoli omassa oppimisprosessissaan. Oppimisprosessi on moniulotteinen ja oppija pyrkii kontrolloimaan kognitioitaan, motivaatiotaan, käyttäytymistään sekä ympäristöään optimoidakseen oppimisen ja suoriutuskyvyn. (Bandura 1986; Cleary, Callan & Zimmerman 2012; Dismore, Alexander & Loughlin 2008; Zimmerman 2009.) Itsesäätelystä (self-regulation) käytetään myös itseohjautuvan oppimisen (self-regulated learning) käsitettä. Itsesäätelyä lähellä olevia käsitteitä ovat myös itsehillintä (self-control) ja itsekuuri (self-discipline). (English & English 1958; Cleary, Callan & Zimmerman 2012.) Itsesäätelyn synonyyminä voidaan pitää myös itseohjautuvuus käsitettä (self-direction, self-directedness). (Virta 2007, 10-11.) Tuijulan mukaan kasvatustieteellisen tutkimuksen kentässä itsesäätely liittyy enemmän kasvatustieteeseen ja pedagogiikkaan, kun taas itseohjautuvuuden termiä käytetään aikuiskasvatuksen viitekehyksessä. Taulukossa 5 esitetään Tuijulan tiivistelmä siitä, mitä käsitettä eri tutkijat ovat käyttäneet ja miten he käsitteen ovat määrittäneet. (Tuijula 2011, 43.)

Taulukko 4. Itsesäätelyn ja itseohjautuvuuden käsitteiden käyttöä ja määrittelyä eri tutkijoiden mukaan (muokattu Tuijula 2011, 43)

	Selfregulation	Selfdirection	Suom. käsite	Määritelmä/osatekijät
Bandura Albert	X		Itsesäätely	Itsesäätelymekanismin rakenneosia ovat itsetarkkailu, oman toiminnan arviointi ja affektiiviset itsesäätelyreaktiot (1991 sekä tehokkuususkomukset (1993, 1997).
Boekaerts Monique	X		Itsesäätely, itsesäädeltä oppiminen	Sisältyy havainnot, metakognitiivinen tieto, arviointi ja tulkinnat tilanteesta, oma toiminta ja motivaatio (1997, 1999).
Deci Edward & Ryan Richard			Itsemäärääminen	Sisäisen motivaation teorian liittyen ihmisellä on tarve, oikeus ja velvollisuus määrätä itse asioistaan (1985). On laajempi sosiaalis-kognitiivis-affektiivinen näkemys

Guglielmino Lucy		X	Itseohjattu oppiminen	Valmius itseohjattuun oppimiseen korostuu asenteiden, arvojen ja kykyjen valmiudesta, johon liittyy aloitekyky, itsenäisyys, sitkeys, vastuu, itsekuri, uteliaisuus, oppimisesta nauttiminen, tavoitetsuuntuneisuus ja ongelmien näkeminen haasteena (1977).
Knowles Malcolm		X	Itseohjautuvuus, itseohjattu oppiminen	Prosessi, jossa oppija tekee aloitteen itse tai toisen avulla oppimistarpeidensa havaitsemisessa, tavoitteidensa määrittelyssä, henkilö- ja materiaaliressurssien hankkimisessa, strategioiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä oppimistulostensa arvioinnissa (1975).
Pintrich Paul	X		Itsesäätely, itsesäädeltä oppiminen	Itsesäätelyn alueet ovat kognitio, motivaatio/affekti, käyttäytyminen ja konteksti/arviointi (2000a, 2000b).
Vermunt Jan	X		Oppimistyylin osana itsesäätely	Metakognitiiviset säätelytoiminnot ovat yhteydessä kognitiivisiin ja affektiivisiin toimintoihin (tehtävään orientoituminen, oppimisprosessin ja suunnitelmien vastaavuuden arviointi, vaikeuksien syiden pohdinta ja prosessin omaohjaus tarvittaessa) ja sitä kautta tuloksiin (1996).
Winne Philip	X		Itsesäätely, itsesäädeltä oppiminen	Itsesäätelyn keskeisiä elementtejä ovat uskomukset ja tiedot sekä oppimistehtävää, palautetta ja sosiaalista vuorovaikutusta koskevat tulkinnat (1995, 2001).
Zimmerman Barry	X		Itsesäätely, itsesäädeltä oppiminen	Itsesäätely viittaa tuotettuihin ajatuksiin, tunteisiin ja toimintoihin, jotka ovat suunnitelmallisia ja syklistesti sidoksissa henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen (2000a). Osatekijät ovat näkymätön (covert), käyttäytymisen (behavioural) ja ympäristön (environmental) säätely (1990b, 1998a).

Itsesäätelyyn liittyvä tutkimus alkoi kehittyä ja laajentua 1980-luvun puolivälin jälkeen. Itseohjautuvuutta oppimisessa on tutkittu jo ennen mainittua ajankohtaa, mutta vasta oppimiskäsitysten laajeneminen ja muuttuminen behavioristisesta konstruktivistiseksi toi itsesäädellyn oppimisen laajasti tutkimuksen kohteeksi ja myös osaksi opetussuunnitelmien perusteita. Kansainvälisesti merkittävää itsesäätelyn mittaamiseen liittyvää tutkimusta ovat tehneet mm. Butler ja Winne (1995), Pintrich (2000b, 2000c) sekä Zimmerman (1998). Itsesäätelyn ilmenemistä ovat selvittäneet myös Schommer (1998), Zimmerman ja Kinsantas (2005) ja itsesäätelytaitoja ja niiden kehittämistä Pintrich (1995), Ruohotie (1998, 2000), Winne ja Nesbit (2009). Tutkijat kuten Pintrich, Ruohotie, Winne ja Zimmerman ovat kehittäneet sekä itsesäätelyyn liittyvää teoriaa että keränneet tutkimustietoa itsesäätelystä eri kontekstissa. Mainittakoon, että Ruohotie on tutkinut erityisesti ammattiin opiskelevien itsesäätelyä, kun taas Zimmerman sekä urheilijoiden että yliopisto-opiskelijoiden itsesäätelytaitoja.

Suomessa itsesäätelyyn liittyviä väitöstutkimuksia ovat tehneet muun muassa Kaartinen (2005), Mäntylä (2003) ja Tuijula (2011). Kaartinen tarkasteli itsesäätelyvalmiuksia musiikin opiskelussa ja Mäntylä kuudesluokkalaisten oppilaan reflektiota ja metakognitiota itseohjautuvuusvalmiutta harjoittavassa opiskeluprojektissa. Tuijula puolestaan toteutti seuranta tutkimuksen lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä, opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta.

5.1.2 Itsesäätelyn teorioita

Itsesäätelyteoriat olettavat, että oppijat ovat tietoisia itsesäätelyprosessien vaikutuksista oppimistuloksiin. Eri teoriasuuntaukset eroavat kuitenkin yksityiskohtien osalta toisistaan. (Ruohotie 2008, 205) Zimmerman (2001, 2009, 8-9) on vertaillut keskenään eri teoriasuuntauksia. Hän kuvaa seitsemää eri itsesäätelyn teoreettista suuntausta. Ne ovat 1) operantti ehdollistaminen, 2) fenomenologinen, 3) informaation prosessointi, 4) sosiokognitiivinen, 5) volitionaalinen, 6) vygotskilainen ja 7) konstruktivistinen.

Teoriasuuntaukset on luokiteltu sen mukaan, miten ne vastaavat seuraaviin kysymyksiin:

1. Mikä motivoi opiskelijaa itsesäätelyyn opiskelun aikana?
2. Millaisen prosessin tai toiminnan kautta oppija vahvistaa itseymmärrystään?
3. Mitkä ovat avainprosessit tai vaiheet, jotka itsesäätelvä oppija käy läpi saavuttaakseen opiskelutavoitteensa?

4. Kuinka sosiaalinen ja fyysinen ympäristö vaikuttaa?
5. Kuinka oppija saavuttaa valmiuksia itsesäätelyyn?

Teoriasuunnat painottavat eri asioita itsesäädelyssä oppimisprosessissa. Lähtökohdiana kaikilla on syklinen oppimisprosessi, jonka aikana oppija tietoisesti harjoittaa itsesäätelyä motivoituneena opiskeluun. Kysymykseen motivaatiosta esimerkiksi fenomenologinen teoriasuunta vastaa ”itsensä toteuttaminen”, kun taas sosiokonstruktivistinen näkee motivoivana tehokkuususkomukset. Itseymmärryksen vahvistamiseen nähdään vaikuttavan muun muassa minäkäsityksen fenomenologisessa suuntauksessa ja toiminnankontrollin volitionaalisessa suuntauksessa. Avainprosesseille, sosiaalisen ja fyysisen ympäristön vaikutuksille sekä valmiuksien saavuttamiselle tuo jokainen teoriasuunta lähtökohtansa mukaisen vastauksen. Oman tutkimukseni epistemologisena lähtökohtana on konstruktivismi, tarkennettuna sosiokonstruktivismi, käytössä olevan opetussuunnitelman epistemologisen pohjan mukaan. Konstruktivistisen teoriasuunnan näkökulmasta itsesäätelyssä korostuviin prosesseihin vaikuttavat:

Motivaatio: kognitiivisen konfliktin ratkaisu tai uteliaisuuden korostaminen

Itseymmärrys: metakognitiivinen tarkkailu

Avainprosessit: skeemojen, strategioiden ja omien teorioiden konstruointi

Sosiaalinen ja fyysinen ympäristö: painottuu sosiaaliseen konfliktien ratkaisuun tai oivaltavaan oppimiseen

Valmiuksien saavuttaminen: kehitys pakottaa lapsen itsesäätelyprosessiin

(Zimmerman 2008; 9, 29-33.)

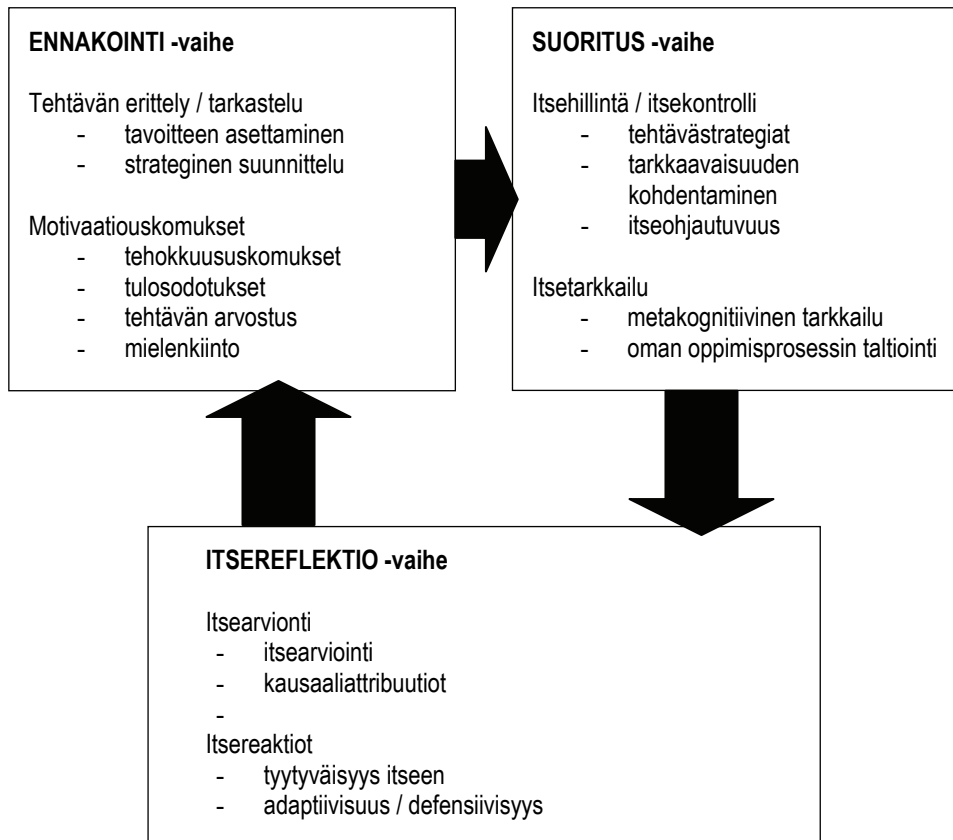
Oppimisen itsesäätelystä on luotu useita malleja. Esimerkiksi Touhgtin (1967) ja Knowlesin (1975) malleissa itsesäätely nähdään lineaarisena, kun taas Garrisonin (1997) mallia voidaan kuvata määritelmällä monidimensionaalinen ja interaktiivinen. Butlein ja Winnen (1995) itsesäätelymalli perustuu ajatukseen kognitiivisesta systeemistä ja siihen liittyvistä oppimistehtävää ja palautetta koskevista tulkinnoista. Banduran (1991) itsesäätelymallin perustana on sosiokonstruktivismi. Zimmerman on yhdessä Campillon kanssa luonut kolmivaiheiseen sykliin perustuvan itsesäätelyn mallin. (Zimmerman 1998; Zimmerman & Campillo 2003, 239.)

Zimmermanin malli itsesäätelystä

Käytän itsesäätelyn tutkimiseen Zimmermanin itsesäätelyn mallia. (Zimmerman 1998; Zimmerman & Campillo 2003, 239.) Malli on syklinen ja siinä on kolme vai-

hetta: (1) ennakointi, (2) suoritus ja (3) itsereflektio. Eri vaiheiden sisällä voidaan erottaa useita osa-alueita.

Kuvio 6 havainnollistaa itsesäätelyprosessin vaiheet. Zimmerman on esittänyt kolmeen vaiheeseen jakautuvan itsesäätelyprosessin vuonna 1998 ja tarkentanut sitä tämän tutkimuksen lähtökohtana olevan itsesäätelyprosessin mukaiseksi yhdessä Campillon kanssa vuonna 2003. Myöhemmin (mm. vuosina 2008 ja 2012) Zimmerman on edelleen tarkentanut itsesäätelyprosessin vaiheita yksityiskohtaisemmaksi ja näitä tarkennuksia on tuotu kuvioon 6.



Kuvio 6. Itsesäätelyprosessin vaiheet (Zimmerman & Campillo, 2003, 239.) (Ks. myös Zimmerman 2008; Cleary, Callan & Zimmerman 2012; Ruohotie 2008.)

ENNAKOINTI -vaihe

ENNAKOINTI -vaiheen pääkohtia ovat *tehtäväänalyysi* ja (itse)*motivatioon*aliset uskomukset. *Tehtäväänalyysi* koostuu ensinnäkin tavoitteen/tavoitteiden asettamisesta. Itseohjautuva oppija osaa jakaa tehtävän osiin ja asettaa tavoitteita hierarkkisesti.

(Carver & Scheier 2000.) Itsesäätelytaidoiltaan kehittyneen eli proaktiivisen oppijan asettamat tavoitteet ovat spesifejä, proksimaalisia, hierarkkisesti integroivia ja oppijalle sopivan haasteellisia. (Locken & Latham 2002; Schunk 2001.)

Toisena on strateginen suunnittelu. Jos oppija ei ole itsesäätelvä, hän ei suunnittele oppimisen strategioita vaan luottaa toiminnan ja sen tulosten parantavan oppimista. Itsesäätelyssä taitava oppija yhdistää tavoitteet ja strategiat valitsemalla mielestään parhaan strategian saavuttaakseen asettamiaan tavoitteita. (Bandura 1991; Locke & Latham 1990.)

Motivonaaliset uskomukset vaikuttavat oppijan sitoutumiseen. Tehokkuususkomukset edistävät motivaatiota sitoutua itsesäätelyyn ja suorittaa itsetarkkailua, itsearviointia ja tavoitteen määrittelyä. (Ruohotie 2008, 208.) Tulosodotukset heikosti itsesäätelväällä oppijalla jopa ehkäisevät motivaatiota. Ne muuttuvat positiivisiksi ja paranevat, jos oppija saa palkkion tai tuloksille asetetaan sosiaalinen faktori. (Schunk 1984.) Tehtävän arvostus ja mielenkiinto vaikuttavat siihen, mille tasolle oppija asettaa tavoitteensa. (Wigfield, Tonks & Eccles 2004.) *Kaikki motivonaaliset uskomukset voivat lisätä oppijan sitoutumista saavuttaa asettamansa tavoitteet, mutta tavoitteet vaikuttavat myös heidän opiskelumetodeihinsa* (Zimmerman 2008, 281).

SUORITUS -vaihe

Myös SUORITUS -vaihe jakautuu kahteen pääluokkaan eli *itsekontrolliin* ja *itsetarkkailuun*.

Itsekontrollin luokka sisältää tehtävästrategiat, tarkkaavaisuuden kohdentamisen ja itseohjautuvuuden. Tehtävästrategioiden avulla oppija pyrkii välttämään liian laajoja ja monimutkaisia kokonaisuuksia. Oppija pyrkii optimoimaan suorituksensa käyttämällä itselleen sopivia tehtävästrategioita. Näitä ovat esimerkiksi muistiinpanojen tekeminen opiskelun aikana, oppimiskeskustelut ja tarkka ajankäytön suunnittelu. Keskittymisen parantaminen ulkoisten häiriöiden poissulkemisella auttaa tarkkaavaisuuden kohdentamista. Häiriöt voivat olla konkreettisia, kuten melua ja liikettä tai oppijan sisältä tulevia. (Boekaerts & Niemivirta 2000.) Itseohjaus opastaa ajatuksia ja toimintaa. Oppijan itselleen tekemät kirjalliset tai sanalliset strategiat tai ääneen pohdittu matemaattinen ongelma ovat osa itseohjausta, samoin itsensä keuhminen. (Schunk 2001.)

SUORITUS -vaiheen toinen pääluokka, *itsetarkkailu*, on ensinnäkin metakognitiivista tarkkailua. Jos oppija ei ole asettanut spesifejä tavoitteita, metakognitiivinen tarkkailu on mahdotonta. (Brokowski & Thorpe 1994.) Toiseksi itsetarkkailuun sisältyy oman oppimisprosessin taltiointi. Näitä ovat esimerkiksi oppimispäiväkirjat, käsittekartat tai oppimisportfoliot, jotka vahvistavat itsesäätelyä ja tukevat oppimis-

ta. (Zimmerman & Kitsantas 1996.) Itsesäätelyssä taitava oppija tekee erilaisia muistiinpanoja oppimisen aikana ja hyödyntää niitä myöhemmissä suorituksissa, erityisesti, jos suorituksen aikana on ollut ongelmia.

ITSEREFLEKTIO -vaihe

ITSEREFLEKTIO -vaihe on Zimmermanin itsesäätelyprosessia kuvaavan syklin luonteen mukaisesti kaksiosainen. Se sisältää *itsearviointin* ja *itsereaktiot*.

Itsearviointi puolestaan on jaettavissa itsearviointiin ja kausaaliattribuutioihin. Proaktiivinen oppija pystyy vertaamaan asettamiaan tavoitteita itsearviointin tuloksiin, kun taas itsesäätelytaidoiltaan heikko oppija ”ei tarvitse huonoja uutisia lainkaan” (Zimmerman & Kitsantas 2005, 516). Kausaaliattribuutiot ovat niitä tulkin-toja, joita oppija tekee omasta oppimistuloksestaan. Epäonnistumisen ajatellaan johtuvan joko hallitsemattomista syistä ja riittämättömistä kyvyistä tai tehottomasta oppimisstrategiasta. (Zimmerman & Kitsantas 1997.)

Itsereaktiot sisältävät sekä tyytyväisyyden itseän että adaptiivisuuden. Tyytyväisyys tai tyytymättömyys liittyy tunteisiin, joita oppija kokee omasta toiminnastaan. Hän tuntee työstään iloa ja onnistumisen riemua tai epäonnistumisen tuomaa masennusta. Jos oppija kokee epäonnistuneensa ja on tyytymätön itseensä, hän alkaa vältellä epäonnistumisen kokemuksia aiheuttavia töitä. (Zimmerman & Bandura 1994.) Adaptiivisuus tai defensiivisyys eli mukautuvat tai puolustavat päätelmät oppimisesta aiheuttavat oppimiselle ongelmaa, jos oppilas on defensiivinen. Defensiivisyys saa oppilaassa aikaan epäonnistumisen välttelyä, joka ilmenee opittuna avuttomuutena, viivyttelynä, tehtävien välttelynä, kognitiivisena vetäytymisenä tai jopa apatiaa. (Boekaerts & Niemivirta 2000; Garcia & Pintrich 1994.)

Itsesäätelyssä taitamaton eli reaktiivinen oppija on usein myös aloittelija, joka ei tunne opiskeltavaa aihetta hyvin, kun taas itsesäätelytaidoiltaan hyvä eli proaktiivinen oppija tuntee opiskeltavaa aihetta. Itsesäätelyssä taitavan ja taitamattoman oppijan erot ovat merkittäviä kaikissa itsesäätely -syklin vaiheissa. (Cleary & Zimmerman 2001; Zimmerman & Kitsantas 2005, 514-517; Zimmerman 2008, 278-286.)

Tavoitteen asettaminen itselleen vaikuttaa oppimismotivaation. Päivittäiset tarkat tavoitteet tuottavat parempia saavutuksia, koska palaute tulee nopeammin kuin pitkän aikavälin, esimerkiksi viikon mittaisista tavoitteista. Pitkän aikavälin suunnitelmat ovat tärkeitä hierarkkisesti lyhyen aikavälin tavoitteiden kanssa. Itsesäätelyn hyödyt tulevat esille pitkän aikavälin tavoitteiden kautta. (Zimmerman 2008, 269-270.) Pitkän aikavälin hierarkkiset tavoitteet ovat tehokkaita ilman ulkopuolista

motivaatiota tai seuranta. Kongruenssi²⁶ saa aikaan sosiaalista painetta, joka estää asettamasta tarpeettoman korkeita tavoitteita, ettei leimaudu vaikkapa nörtiksi. Kuitenkin riittävän korkeat tavoitteet ja niiden saavuttaminen tuo tyytyväisyyttä itsen. Itse asetetut tavoitteet ovat tehokkaampia kuin yleiset. Ulkopuolelta annettu tavoite toimii, jos tavoitteen antajalla on positiivista auktoriteettia oppijan mielessä ja tavoitteet on perusteltu uskottavasti. Oppija, joka ei aseta tavoitteita, saa heikkoja tuloksia. (Deci & Ryan 1991; Schunk 1985; Zimmerman 2008, 272.)

Tiedostamaton sääätely johtaa rutinoituihin toimintatapoihin, jotka rajoittavat itesesäätelyä ja adaptaatiota muun muassa rajoittamalla opiskelun tehokkuutta. Rutinoidut toimintatavat ovat käyttökelpoisia uuden (perus)taidon oppimisessa esimerkiksi lukemaan oppimisessa tai vieraan kielen opiskelussa. Tällöin rutinoidut toimintatavat vapauttavat oppijan keskittymään sisältöön ja käyttämään siihen itesesäätelyä. (Zimmerman 2008, 274.) Itsesäätelyn onnistumiseen vaikuttavat oppijan oppimisen laadulliset ulottuvuudet.

Laadullisen ulottuvuuden kaksi keskeistä osaa ovat proaktiivinen (ennustava) oppiminen ja reaktiivinen oppiminen. Proaktiivisen oppijan itsesäätely on tehokasta, koska oppija pitää yllä mielenkiintoa oppimiseen korkeatasoisella ennakkoinnilla, kuten kuvio 6 näyttää. Ennakointi parantaa oppijan itsesäätelyn toimivuutta myöhemmissä vaiheissa. Reaktiivinen oppija on vähemmän tehokas, koska hän luottaa pääasiassa itsearviointi -vaiheen tuloksiin. Reaktiivinen oppija asettaa epämääräisiä tavoitteita, ja hänen mukautumisensa henkilökohtaiseen palautteeseen, myös itsearviointiin, on rajallista. (Zimmerman 2008, 278-280.)

5.1.3 Itsesäätelytaitojen kehittäminen

Itsesäätelytaidot eivät ole pysyviä, vaan niitä voidaan ja pitääkin järjestelmällisesti kehittää koulutyössä.

Oppilaiden itsesäätelytaitojen tason selvittäminen on yksinkertaista tilanteissa, joissa oppilaat suunnittelevat ja toteuttavat oppimistapahtuman. Prosessi lähtee liikkeelle opittavaan materiaaliin tutustumisella ja oppimisprosessin kriittisten kohtien pohtimisella. Myös oppimistekniikoiden ja muiden opiskelussa huomioon otettavien asioiden arviointi on käytävä oppilaiden kanssa yhdessä läpi. Mitä tutummiksi itsesäätelyprosessit tulevat ja mitä enemmän oppilaat oppivat itsesäätelytaitoja, sitä vähemmän tarvitaan yksityiskohtiin meneviä ohjeita. (McCombs, 1988; Ruohotie, 1998.) Koulukotikoulun oppilaalla itsesäätelytaitojen opettelu alkaa pienillä ta-

²⁶ Yhdenmukaisuus

voitteilla. Opiskelu on perustunut paljolti sattumanvaraisiin yrityksiin ja erehdyksiin, joihin ei ole sisältynyt itsesäätelyn piirteitä. Oppilaan itsesäätelytaitojen kehittäminen edellyttää, että oppija on tietoinen omasta kognitiivisesta toiminnastaan ja oppimistavoitteistaan. Jotta oppija voi omaksua monimutkaisia ja vaikeutuvia oppimiskokonaisuuksia, hänen on pystyttävä kehittämään ymmärrystään ja oppimistaan. (Lehtinen ym. 1991; Niemi 1999; Ruohotie & Honka 2003.)

Oppimisen itsesäätely ei aina ole tarkoituksellista, kompleksista tai metakognitiivista. Muiden taitojen tavoin oppimisen itsesäätely voi kehittyä tasolle, jolloin se on automaattista ja näyttää yksinkertaiselta. Itsesäätelyn juuret voivat olla syvällä. Tällöin itsesäätely perustuu tietoihin, taitoihin ja uskomuksiin, jotka ovat integroituneet oppimiskokemuksiin pitkällä aikavälillä. (Ruohotie & Honka 2003, 103.)

Itsesäätelytaitojen kehittymisen malleja ovat kehittäneet muun muassa Pintrich (1995), Trawich ja Corno (1995) ja Zimmerman (2000a). Itsesäätelytaitojen kehittämisessä on Zimmermanin (2000a) mukaan neljä vaihetta:

1. sosiaalisen mallin observointi
2. jäljittely
3. itsekontrolli
4. joustava itsesäätely

Sosiaalisen mallin observoinnin vaiheessa oppija seuraa ohjaajan suoritusta ja kuuntelee saamaansa opetusta. Näin oppilalle alkaa kehittyä mentaalinen kuva oikeasta suorituksesta ja käytetyistä strategioista. Lisäksi hän alkaa hahmottaa suorituststandardeja, motivationaalista orientaatiota ja arvoja, jotka ovat sidoksissa opittavaan taitoon.

*Jäljittely*vaiheessa oppija alkaa toteuttaa ensimmäisessä vaiheessa oppimiaan mentaalisia taitoja opettajan ohjauksessa. Hän ei välttämättä kopioi tiettyä toimintamallia ja toteuta sitä orjallisesti, vaan omaksuu toimintatavan, jota harjoittelu ja saatu palaute tukee.

Taidon itsekontrolloidussa vaiheessa oppija hallitsee taidon ilman opettajan välitöntä ohjausta.

Joustavan itsesäätelyn vaihe on saavutettu silloin, kun oppija pystyy systemaattisesti muuttamaan toimintansa muuttuviin persoonallisiin ja kontekstuaalisiin tilanteisiin. Hän ei enää toteuta vain yhtä omaksumaansa tapaa vaan pystyy soveltamaan sitä tilanteeseen sopivaksi. (Ruohotie & Honka 2003, 103-104; Ruohotie 2000; Zimmerman 2000a.)

Itsesäätelyn kehittyminen on sidoksissa minäkäsityksen ja minäprosessien kehittymiseen. Niitä ovat itsetietoisuus, itsetarkkailu ja itsearviointi. Oppijoiden on kyet-

tävä määrittelemään oppimistavoitteet ja määrittämään, mikä merkitys niillä on heille itselleen. Heidän on tunnettava ja hyväksyttävä itsensä. Samoin heillä tulee olla realistiset odotukset suhteessa omaan suorituskyykyyn. Heidän tulee ymmärtää vastuunsa itsensä kehittämistä ja ottaa siinä aktiivinen rooli, ja heidän tulee ymmärtää omat mahdollisuutensa säädellä kognitioitaan, affektejaan, motivaatiotaan ja käyttäytymistään. (Ruohotie 2002, 14.) Koulukotioppilaan itsesäätelytaitojen kehittyminen on hyvin puutteellista, koska hänellä on kouluhistoriassaan paljon poissaoloja sekä oppimiseen liittyviä ongelmia. (Kitinoja 2005; Lehto-Salo 2011.) Poissaolojen ja oppimisen ongelmien vuoksi sosiaalisen mallin observointi on oppilaalla ollut vähäistä. Oppilas ei ota tai ei edes pysty ottamaan vastaan opettajan ohjausta, joten hän pyrkii puutteellisin itsesäätelytaitoin itsekontrollin vaiheeseen. Kun opiskelu ei itsenäisesti onnistu, oppilas luopuu työskentelystä. Vaikka koulukotikoulussa oppilaiden opiskelutaidot ovat puutteellisia, he haluavat työskennellä itsenäisesti. Osittain tämä johtuu heikosta itsetunnosta tai/ja itsetehokkuudesta. Oppilas ei näet uskalla vastata luokan kuullen tai hän ei halua työskennellä toisten oppilaiden kanssa, koska pelkää virheitä.

5.2 Motivaatio

Motivaatiolla tarkoitetaan meille kaikille tuttuja mielen sisäisiä, itseä koskevia käsityksiä ja prosesseja, joiden eri tekijät ohjaavat meitä arkipäivän tilanteissa. Oppijan käsitykset itsestä sekä tulkinnat oppimistilanteesta ja ympäristöstä ohjaavat häntä yrittämään tai luovuttamaan. Laajasti määriteltynä oppimismotivaatiossa onkin kyse oppijan omien vaihtoehtojen punnitsemisesta omien kokemusten, mieltymysten ja tulkintojen valossa sekä tavoitteiden asettamisesta näiden perusteella. Lisäksi siihen liittyy asetettuihin tavoitteisiin sitoutuminen sekä oman toiminnan suuntaaminen, ylläpitäminen ja ohjaaminen näiden tavoitteiden mukaisesti. (Ford 1992; Pintrich 2000c; Tynjälä 1999; Järvenoja & Järvelä 2006, 86.)

Motivaation löytyminen on yksi koulukotikoulun haasteista. Oppilaiden viesteissä motivaatio koetaan vähäiseksi tai he väittävät motivaation puuttuvan kokonaan. Seuraava oppilaan kommentin sisältö oli havaittavissa useimmilla oppilailta, kun kysyin heiltä motivaatiosta.

”Motivaatio on just se juttu, mikä yleensä multa puuttuu.”

Heikkoon motivaatioon vaikuttaa muun muassa oppilaan aikaisempi kouluhistoria. Tutkimuksissa on todettu koulukotien oppilailla runsaasti kouluun ja oppimiseen liittyviä vaikeuksia (ks. esim. Kitinoja 2005; Lehto-Salo 2011; Lehto-Salo ym. 2002). Luottamus omiin kykyihin on yhteydessä oppiaineen arvostukseen sekä oppimis- ja pätemismotivaation omaksumiseen. (Cury, Elliot Da Fonseca & Moller 2006; Anderman, Eccles, Yoon, Roeser, Wigfield & Blumenfeld 2001.) Motivaation ja itse-tehokkuuden puute vaikuttavat koulukotioppilaan opiskeluun erittäin paljon. Opettajan valitsemilla toimintatavoilla on tässä suuri merkitys. Oppimisympäristöllä, ilmapiirillä ja toimintakulttuurilla on olennainen osa motivaation kehittymisessä. Luomalla oppimiselle olosuhteet, jotka edistävät sisäistä motivaatiota, käsitteellinen oppiminen, luova ajattelu ja oppimisen laatu lisääntyvät. (Amabile, 1997; Reeve, 2002; Uusikylä & Piirto, 1999.) Epämuodollinen oppimisympäristö, joka tarjoaa optimaalisia haasteita, paljon virikkeitä ja mahdollisuuden kokea autonomian tunteita, edesauttaa oppimisen kannalta suotuisan motivaation syntyä, koska se tarjoaa mahdollisuuden itsemäärittelylle sisäiselle motivaatiolle. Oppiminen tehostuu, kun oppilaille suodaan mahdollisuus päättää, mitä hän opiskelee. (Deci & Ryan 1985; Lepper & Henderlong 2000.) Samoin itsenäinen työskentely ja oppijan itse tekemät päätökset siitä, mitä opiskelee, ovat keskeinen osa itsesäätelevää oppimista. Vertanen (2002, 215) toteaa, että opettajan tärkein taito on luoda toimivia oppimisympäristöjä, joiden avulla oppijat saavat mahdollisuuden kehittää oppimisen valmiuksiin.

Motivaation affektiivinen osa-alue korostuu koulukotioppilaan toiminnassa. Motivaation affektisen osa-alueen komponentit ilmentävät oppijan emotionaalisia reaktioita oppimistehtävään, kuten koe- ja esiintymishermostuneisuutta ja kognitiivisen ristiriidan kokemuksia. Ruohotien (2000, 95) mukaan riittämättömät kognitiiviset taidot omaava oppija kärsii koetilanteessa erilaisista häiriöistä, mikä heikentää hänen kognitiivista kapasiteettiaan. Sen sijaan huolellinen koevalmistautuminen ja relevanttien strategioiden soveltaminen suojaavat oppijaa koetilanteeseen liittyviltä häiriöiltä. Hermoilevat opiskelijat eivät käytä tarkoituksenmukaisia opiskelustrategioita, vaikka he opiskelisivat ja yrittäisivät yhtä lujasti kuin muut (vrt. Tahvonen 2007).

Myös itsearvostuksella on oppimistulosten selittäjänä keskeinen rooli. Oppijat pyrkivät luomaan ja vahvistamaan itsearvostustaan. He kehittävät erilaisia selviytymisstrategioita ylläpitääkseen itsearvostusta. Motivaation eri osatekijät, kuten tehokkuususkomukset, sisäinen tavoiteorientaatio ja koehermostuneisuus korreloivat vahvasti kognitiivisten ja metakognitiivisten strategioiden kanssa (ks. Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1993; Pintrich & Schrauben 1992; Kaartinen 2005, 7).

Koulukotikoulun oppilaalla opiskelumotivaatio on heikko ja oppilas käyttää usein toimimattomia strategioita työskentelyssään. Oppilaiden tehokkuususkomukset ovat alhaiset ja heillä on halu välttää heikkoja oppimistuloksia. (Tahvonen 2007, 20-29. ks. myös Lehto-Salo 2011; Manninen 2013.)

5.2.1 Motivaation merkitys itsesäätelyssä

Motivaatio tulee esille Zimmermanin itsesäätelyn kehässä (Zimmerman & Campillo 2003) sen ensimmäisessä eli SUUNNITTELU -vaiheessa. Motivationaaliset uskomukset vaikuttavat oppijan sitoutumiseen. *Tehokkuususkomukset edistävät motivaatiota sitoutua itsesäätelyyn ja suorittaa itsetarkkailua, itsearviointia ja tavoitteen määrittelyä.* (Ruohtie 2008, 208.) Tulosodotukset heikosti itsesäätelyllä oppijalla jopa ehkäisevät motivaatiota. Tulosodotukset tulevat positiivisiksi ja paranevat, jos tuloksista saa palkkion tai niille asetetaan sosiaalinen faktori. (Schunk 1984.) Tehtävän arvostus ja mielenkiinto vaikuttavat siihen, mille tasolle oppija asettaa tavoitteensa. (Wigfield ym. 2004.) Kaikki motivationaaliset uskomukset voivat lisätä oppijan sitoutumista saavuttaa asettamansa tavoitteet, mutta tavoitteet vaikuttavat myös heidän opiskelumetodeihinsa. (Zimmerman 2008, 281.)

Motivaation ja oppimisen avainkohdiksi on osoitettu seuraavat neljä:

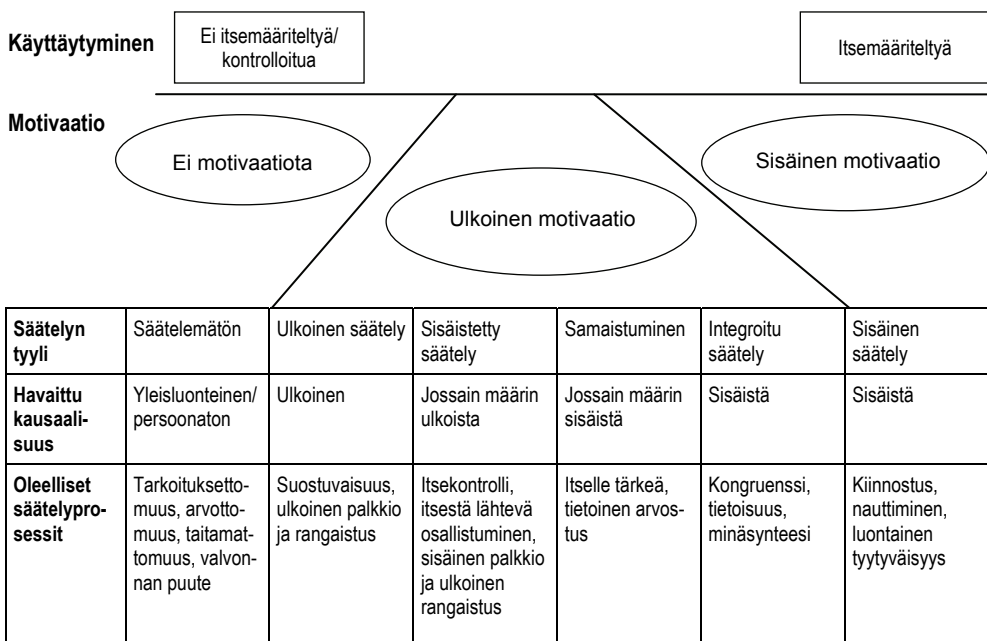
1. Motivaatio on keskeinen tekijä pyrittäessä itsesäätelyyn oppimiseen, koska motivoitunut oppija on tarkkaavaisempi oppimisprosessin aikana ja ottaa vastuuta oppimisesta paremmin kuin heikosti motivoitunut. Motivoitunut oppija kehittää itsetarkkailuaan koko ajan saavuttaakseen haluamansa oppimistuloksen (ks. esim. Bouffard-Bouchard, Parent & Larivee 1991; Schunk 1984; Zimmerman & Kitsantas 1996).
2. Itsesäätelyprosessin aikana saattaa ilmetä ristiriitaa oppimisen ja motivaation välillä. Itsesäätelyprosessissa käytetään oppimisstrategioita, jotka saattavat viedä aikaa ja oppimisen vuoksi on nähtävä vaivaa. Opettajan on pystyttävä motivoimaan myös passiivista oppijaa panostamaan enemmän oppimiseen. Parhaassa tapauksessa oppijan motivaatio lisääntyy ja hänen oppimistuloksensa paranevat. Näin syntyy positiivinen oppimista edistävä sykli. Motivaation puute tai heikot tehokkuususkomukset voivat saada aikaan negatiivisen syklin. Kehitykseen vaikuttaa myös sosiaalinen ympäristö; opettajat, vanhemmat sekä muilta saatu tuki ja apu. Heikommin menestyvät oppilaat pyytävät vähemmän apua kuin paremmin menestyvät. Tämä lisää heikommin

menestyvien eroa motivoituneeseen ja paremmin menestyvään oppilaaseen. (Newman 1994; Zimmerman 2008.)

3. Motivaation ylläpitäminen ja parantaminen pitkän aikavälin tavoitteiden ja itsesäätelyprosessin aikana on haasteellista sekä oppijalle että opettajalle. Opettajat ovat pyrkineet aina tekemään mahdollisimman motivoivia opetus-suunnitelmia esimerkiksi valitsemalla oppilaan mielenkiinnon mukaisia tehtäviä, antamalla konkreettisia palkkioita ja kiitosta ja tekemällä opiskelutehtävistä mahdollisimman itsenäisiä. Toimenpiteet lisäävät motivaatiota. Silti jotkin tehtävät ovat pakostakin tylsiä vieraan kielen sanojen opetteluun tapaan. Tämän kaltaisia tehtäviä ei kuitenkaan ole syytä vältellä, koska niiden laiminlyönti johtaa motivaation laskuun oppimistulosten heikentyessä. Liian laaja itsenäisyys tehtävien suorittamisessa saattaa johtaa tilanteeseen, jossa oppija valitsee vain mukavia tehtäviä. Myös jatkuva palkitseminen voi heikentää sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 1987; Zimmerman 2008.)
4. Motivaatiota tuottavia ja ylläpitäviä osa-alueita on useita, ja niiden rooli itsesäätelyssä on joko esiaste (korrelaatti), välittäjä tai samanaikainen. Keskeisenä kysymyksenä on, miten opiskelija käsittelee motivaatiota liittyen itsesäätelyn prosessin tuloksiin. Wolters (2003) on tuonut esille, että erilaisten itsesäätelyn strategioiden avulla voi kehittää opiskelijan motivaatiota. Nämä strategiat voivat lisätä motivaation käyttäytymiseen liittyviä muotoja, esimerkiksi sisua tai affektiivisiä muotoja, kuten riemua ja tyytyväisyyttä itseän. Itsesäätelyn strategiat voivat myös vähentää haitallisia emotionaalisia reaktioita, joita ovat muun muassa ahdistuneisuus, opittu avuttomuus, viivyttely, tehtävän välttely (ks. myös Boekaerts & Niemivirta 2000).

Motivaation lähteitä ovat tavoiteorientaatio, kiinnostus, itsetehokkuus, tulosodotukset, kausaaliattribuutiot, tehtävän arvo, tavoitteen asettaminen, itsereaktiot, sosiaalinen motivaatio, sukupuoli-identiteetti ja kulttuuri-identiteetti. (Zimmermanin & Schunkin 2008, 1-7.)

Deci ja Ryan (1985) ovat uudistaneet sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitettä siten, että kahtiajaon sijaan nämä käsitteet muodostajat jatkumon. Kuviossa 7 on pelkistetysti kuvattuna tämä motivaation jatkumo. Siinä on otettu huomioon myös säätelyn tyypit ja toiminnan kausaalisuus sekä oleellimmat säätelyyn liittyvät prosessit.



Kuvio 7. Ulkoinen ja sisäinen motivaatio jatkumona (Ryan & Deci 2000a, 72; 2000c, 61.)

Ryanin ja Decin (2000a, 72; 2000c, 61) mukaan ulkoista motivaatiota edeltää motivoitumaton tilanne, jossa säätelyä ei ole ja toiminnan syyt ovat persoonattomia. Säätelyprosessit ovat tarkoituksettomia, ja niihin liittyy valvonnan puute. Ulkoisen motivaation Ryan ja Deci jakavat neljään säätelytyyppiin. Ulkoinen säätely (external regulation) on motivoituneen toiminnan ensimmäinen vaihe. Siinä toiminta tapahtuu toimijan näkökulmasta ulkopuolisen kontrolloimana, ja toiminnan syyt ovat ulkoisia. Ulkoiset palkkiot ja rangaistukset ovat toiminnan taustalla. Esimerkiksi 1950-luvulla ulkoista säätelyä pidettiin ainoana motivaation ilmentymänä ehdollistamisteoreetikkojen piirissä. (Ryan & Deci 2000c, 61-62.)

Sisäistetty säätely (introjected regulation) on ulkoisen säätelyn toinen vaihe. Sisäistetyn säätelyn tilanteessa toiminnan syyt ovat vielä jonkin verran ulkoisia. Sisäistetty säätely edellyttää toimijan käyttämää omaa säätelyä, mutta toimija ei täysin hyväksy sitä omanaan. Silti on kyseessä suhteellisen hallittu säätelyn muoto, jossa toimijan itsetunnolla on vaikutusta. Toiminnan tavoitteena voi olla syyllisyyden tunteen tai ahdistuksen välttäminen. (Ryan & Deci 2000a, 72.) Kolmas ulkoisen motivaation vaihe on edellistä autonomisempi ja siitä löytyy enemmän itsemääritel-

tyjä piirteitä. Ryan ja Deci kutsuvat tätä vaihetta säätelyksi identifikaation eli samaistumisen kautta (regulation through identification).

Samaistumisen vaiheessa jokin asia koetaan itselle arvokkaaksi ja tärkeäksi. Toimintaan motivoituminen tapahtuu edelleen ulkoisen syyn kautta, joka tässä tilanteessa on selkeä palkkio tai lopputulos. Käyttäytyminen kuitenkin muistuttaa sisäisesti motivoitunutta käyttäytymistä. (Ryan & Deci 2000a, 72.) Lähinnä sisäistä motivaatiota on integroitu säätely (integrated regulation). Se on kaikkein autonomisin ulkoisen motivaation muoto. Integrointia tapahtuu silloin, kun säätelystä on tullut osa yksilön minuutta ja säätelyyn liittyvät arvot on sovitettu yhteen omien arvojen ja tarpeiden kanssa. Samaistumiseen pohjautuvat toiminnot muistuttavat sisäisesti motivoitunutta käyttäytymistä. Toiminto määritellään ulkoiseen motivaatioon, koska sisäisen nautinnon sijaan tavoitteena on jokin selvästi erotettava palkkio tai lopputulos. (Ryan & Deci 2000a, 72-73; 2000c, 62.) Ulkoisen ja sisäisen jatkumon toisena ääripäänä on sisäinen motivaatio, jossa toiminta ja käyttäytyminen nähdään tapahtuvaksi toimijan vapaasta tahdosta ja hänen kiinnostuksestaan ilman materiaalista palkkiota tai sitä että toimija kokisi jonkin pakotteen uhkaavan häntä. (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci 2000a, 70-71.)

Tutkimuksissa (Ryan & Deci 2000b; Ryan 2001; Urdan & Turner 2005) on osoitettu, että turvallisilla ihmissuhteilla on merkitystä myös sisäisen motivaation kehittymisessä (vrt. Lehtonen & Lehtonen 2008).

Monet tutkimukset (Ryan & Deci 2000a, 2000b; Myrphy & Alexander 2000) tukevat Rogersin 1969 kirjaamaa väitettä, jonka mukaan ihmisellä on luontaista potentiaalia oppia. Hänen oppimistaan motivoi uteliaisuus, kunnes koulu tukahduttaa sen. Oppilaiden sisäinen motivaatio laskee kahdeksan peruskouluvuoden aikana tai jopa luokkien kolme ja kuusi välillä. Sisäistä opiskelumotivaatiota voidaan kuitenkin Lepperin (1988, 303-304) mukaan edistää. Hän esittää sisäisen opiskelumotivaation edistämiseksi neljä keinoa:

1. Opetus on suunniteltava siten, että opiskelija voi tuntea omaavansa vaikutusmahdollisuuksia oppimistapahtumaan liittyviin valintoihin ja päätöksiin.
2. Opiskelu tulisi kokea haastavana, jolloin oppimistehtävien tulisi olla sopusoinnussa opiskelijan kykyjen kanssa.
3. Oppimistilanteiden tulisi herättää opiskelijoissa aitoa uteliaisuutta.
4. Opiskeltavat asiat tulisi sitoa siihen tosielämän kontekstiin, jota varten niitä opiskellaan.

Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan käytännöt tukevat Lepperin mallia sisäisen motivaation edistämisestä, sillä opiskelija on aina mukana henkilökohtaisen oppimisen

suunnitelman laatimisessa ja hän hallitsee päivän työt itse, henkilökohtaisessa suunnitelmassa otetaan huomioon opiskelijan kyvyt suhteessa tehtäviin. Lisäksi vaihdellaan sekä oppimistilanteita että -paikkoja.

Itsesäätelyyn liittyen motivaatiota lisäävät tekijät ovat myös hyvin samansuuntaisia. Zimmerman (2008) puhuu tavoitteen asettamisesta ja sen vaikutuksesta motivaatioon. Itse asetetut tavoitteet vaikuttavat motivaatioon, sillä tavoitteet motivoivat opiskelijaa valitsemaan itselleen sopivia tehtäviä ja kannustavat ponnistelemaan. Tavoitteiden saavuttaminen lisää sisua ja päättäväisyyttä. Sopivat tavoitteet pitävät yllä opiskeluvireyttä. (Zimmerman 2008, 268.)

5.2.2 Volitio

Motivaation lisäksi itsesäätelyyn liittyy volitio eli tahto. Päätöksentekoa edeltävää tilaa kutsutaan motivaatioksi ja sen jälkeinen tila on puolestaan tahto eli volitio (Ruohotie & Honka 2000, 87). Motivaation ja tahdon erottaminen toisistaan on välttämätöntä, koska jopa voimakkaasti motivoituneiden opiskelijoiden saattaa olla vaikea asettaa selkeitä tavoitteita ja toteuttaa intentioitaan. Heitä saattavat häiritä esimerkiksi ajatusten harhailu ja toisten ihmisten asettamat pakotteet. (Ruohotie 2000, 80-81.) Kuhlin (1985) mukaan volitio liittyy päätöksen jälkeisiin, itsesäätöisiin prosesseihin, jotka ylläpitävät ja edistävät aiottuja toimintoja.

Kuviossa 8 on kuvattu volition ja motivaation suhde. Kuvion vasen puoli havainnollistaa niitä ajatuksia ja tuntemuksia, joita oppilas saattaa kohdata valintamotivaation vaiheessa, kun hän vielä punnitsee erilaisten vaihtoehtojen ja kilpailevien motiivien välillä. Kuvion oikea puoli taas kuvaa sitä, miten nämä kokemukset muuttuvat toisen tyyppisiksi toimeenpanevan motivaation vaiheessa, tilanteessa, jossa oppija on jo sitoutunut tavoitteisiin. (Järvenoja & Järvelä 2006, 87-88.)



Kuvio 8. Esimerkkejä, ajatuksia ja tunteuksia oppimisprosessin eri vaiheissa (Järvenoja & Järvelä 2006, 88.)

Snown, Cornon ja Jacksonin (1996) määrittelemässä yksilöllisiä konstruktiokeroja kuvaavassa taksonomiassa motivaatio ja volitio muodostavat konatiivisen alueen. Kaksi muuta aluetta ovat affektiivinen, johon kuuluu temperamentti ja luonne sekä kognitiivinen alue, jonka muodostavat proseduraalinen ja deklaraatiivinen tieto. Konatiivisen alueen volitionaalisia rakenteita ovat sitkeys, tahto oppia, ponnistelu ja yrittäminen, opinnoista huolehtiminen, sisäiset seuranta- ja arviointiprosessit sekä erilaiset toiminnan kontrollistrategiat ja tiedon prosessointityylit. (Ruohotie 2000, 78; Ruohotie & Koironen 1999.)

Itsesäätelyn näkökulmasta volitioon sisältyy yksilöllisiä rakenteita ja prosesseja, joiden avulla toimintaa voidaan tietoisesti pitää yllä, kunnes tavoite on saavutettu (Parppei 2008, 40). Näitä toiminnan ylläpitoon liittyviä volitionaalisia toiminnan-kontrollin rakenteita ovat kognitiokontrolli, emootiokontrolli, motivaatiokontrolli ja ympäristökontrolli. (Kuhl & Fuhrmann 1998; Parppei, 2008; Ruohotie & Honka 2003.) Kontrollistrategioiden tietoinen käyttö auttaa yksilöä pysymään toimintasuunnitelmassa. Toiminnan kontrollit ja niihin sisäistetyt volitiostrategiat voidaan jakaa piiloprosesseihin sekä avoimiin prosesseihin taulukon 6 mukaisesti. (Corno 2001; Parppei 2008.)

Taulukko 5. Toiminnan kontrollit ja volitiostrategiat (mukaan Kuhl 1985; Corno 2001, 199; Parppei 2008, 42.)

Piiloprosessit (Itseen kohdistuvat kontrollit)	
TOIMINNAN KONTROLLIT	VOLITIOSTRATEGIAT
Kognitiokontrollit	- tarkkaavaisuuden kontrolli - koodauskontrolli - tiedon prosessointikontrolli
Emootiokontrollit	- sisäinen puhe
Motivaatiokontrollit	- kannustinvaikutus - attribuutio - itsemäärääminen

Avoimet prosessit (Ympäristöön kohdistuvat kontrollit)	
Tehtävätilanteen kontrollit	- tehtäväkontrolli - olosuhteiden kontrolli
Kanssaihmistien kontrollit	- vertaiskontrolli - opettaja/valmentajakontrolli

Kognitio-, emootio- ja motivaatiokontrollit ovat piiloprosesseja, joita ulkopuolisen on vaikea havaita. Ympäristön kontrollit ovat avoimia prosesseja, joten niitä ulkopuolisen on helpompi havaita ja arvioida. Tehtäväkontrolliin sisältyy tehtävien tarkkailua ja tarvittaessa siihen liittyvät muutokset. Olosuhteiden kontrollin volitiostrategiaa on esimerkiksi tehtävän suorituspaikan tai suoritustavan vaihtaminen. Vertais- ja opettajakontrolliin sisältyy tuen ja avun pyytäminen, jotta toiminta toteutuisi. (Corno 2001, 202; Parppei 2008, 43.)

Opiskelutilanteiden onnistuminen edellyttää volition tason pysymistä riittävänä. Volition ylläpito voi kuitenkin häiriintyä. Tällaisia häiriötekijöitä voivat olla turhautumisesta johtuva toiminnan lamaantuminen tai passiivinen suhtautuminen tavoitteeseen sekä negatiivisiin seuraamuksiin liittyvät pelot ja toimintaa rajoittavat persoonallisuuden piirteet. (Kuhl & Furmann 1998; Ruohotie & Honka 2003, 90-91.) Toiminnan kontrolleihin sisältyvät volitiostrategiat ovat opittavissa. Niiden oppiminen alkaa jo lapsena ja volition kehittäminen on osa elinikäistä oppimista. (Corno 2001.) Volitioteorioissa painotetaan volitioprosessin tehokkaan käytön tuovan etua oppimiseen. Esimerkiksi välitön toimintaan ryhtyminen tavoitteen saavuttamiseksi auttaa yksilöä välttämään vitkastelun tuomat sudenkuopat. (Corno 2001, 193-194; Parppei 2008, 43-44; Snow, Corno & Jackson 1996, 246.)

Yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikan toimintaperiaatteen mukaisesti vastuu oppimisesta on enemmän oppijalla kuin opettajalla. Tällaisessa tilanteessa volitionaaliset prosessit ovat merkittäviä hyvän oppimistuloksen saavuttamisessa.

5.3 Itsetehokkuus

Itsesäätelyyn ja itsesäätelyprosessiin sisältyy itsetehokkuus²⁷. (Zimmerman & Campillo 2003, 239.) Itsetehokkuus luo niitä tehokkuususkomuksia, joita oppijalla on itsestään ja kyvystään suorittaa tehtävä (ks. esim. Bandura 1995; Schunk 2009; Ruohotie 2005; Zimmerman & Kitsantas 2005). Tehokkuususkomukset ovat Zimmermanin itsesäätelyprosessin ENNAKOINTI -vaiheeseen kuuluva osa-alue. Itsesäätelyprosessissa tyytyväisyys itseen liittyy ITSEREFLEKTIO -vaiheeseen. Tyytyväisyys tai tyytymättömyys liittyy tunteisiin, joita oppija kokee omasta toiminnastaan. Hän tuntee työstään iloa ja onnistumisen riemua tai epäonnistumisen tuomaa masennusta. Jos oppija kokee epäonnistuneensa ja on tyytymätön itseensä, hän alkaa vältellä epäonnistumisen kokemuksia aiheuttavia tehtäviä. (Leary 2004; Zimmerman & Bandura 1994; Zimmerman & Schunk 2008, 5.)

Itsetehokkuus on osa Banduran (1977; 1986; 1997) luomaa sosiokognitiivista teoriaa. Teoria korostaa opiskelijan toiminnan määräytyvän hänen henkilökohtaisten tekijöidensä (kognitiiviset, affektiiviset ja biologiset tekijät), hänen käyttäytymisensä ja ympäristönsä välisestä vuorovaikutuksesta. (Bandura 2002, 271; 2008a, 38) Bandura (1997, 2008a, 33-34; 2008b, 93-94) nimittää tätä vuorovaikutusprosessia kolmitahoiseksi determinismiksi. Banduran mukaan eri osatekijät eivät vaikuta yhtä voimakkaasti toisiinsa, vaan niiden vaikutus vaihtelee erilaisissa toiminnoissa ja olosuhteissa. (Partanen 2011, 20.)

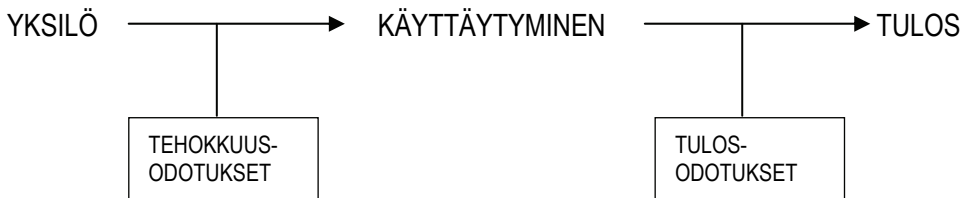
Itsetehokkuuden ymmärtämiselle sosiokognitiivinen teoria luo relevantin kontekstin, koska ihmisen kognitio, toiminta, motivaatio ja emootio ovat ymmärrettävissä sosiokognitiivisen teorian kautta. (Maddux 2009.)

Useat tutkijat ovat tukeutuneet Banduran sosiokognitiiviseen teoriaan ja pohjaavat näkemyksensä yksilön pystyvyydestä sen kautta (ks. esim. Maddux 2009; Pajares 1996; Ruohotie 2000; Zeldin, Britner & Pajares 2008). Tutkimukseni lähtökohtana

²⁷ Suomenkielisessä kirjallisuudessa self-efficacy käännetään eri lähteissä eri tavalla. Käsite suomenneetaan itsetehokkuuden lisäksi minäpystyvyys ja itse-pystyvyys. (Ks. esim. Kaartinen 2005; Lehtonen 2012; Luomalahti 2005; Partanen 2011; Peltonen & Ruohotie 1992; Siitonen 1999.)

oleva Zimmermanin itsesäätelyprosessin malli perustuu sosiokognitiiviselle teorialle (ks. esim. Zimmerman 1989).

Banduran (1977) teorian mukaan itsetehokkuus ilmenee sekä tehokkuusodotuksina että tulosodotuksina kuvion 9 mukaisesti.



Kuvio 9. Tehokkuusodotusten ja tulosodotusten välinen ero (Bandura 1977, 193.)

Tehokkuusodotukset ovat yksilön arvio kyvystään toteuttaa tietty suoritustaso, kun taas tulosodotukset ovat arviointeja seurauksista, joita yksilön toiminta tuottaa. Opiskelija luo ensin tehokkuusodotukset, joiden mukaan hän käyttäytyy suorituksessaan. Korkeat tehokkuusodotukset eivät välttämättä ole yhdenmukaiset tulosodotusten kanssa, eivätkä ne aina johda positiiviseen tulosodotukseen. Kun opiskelija on luokitellut tehtävän tai toiminnan vaikeaksi, hänen itsetehokkuutensa voi rajoittaa tai tehostaa hänen toimintaansa. (Bandura 1977; 1999, 287.)

Banduran (1994) mukaan itsetehokkuuteen vaikuttaa neljä eri osa-alueetta. Ensimmäinen on toiminnan hallinnan kokemus, jossa itsetehokkuuteen vaikuttaa aikaisemmin saavutettu menestys ja sen luoma tunne osaamisesta. Vastaavasti epäonnistumiset vähentävät itsetehokkuuden tunnetta. Koulukotikoulun oppilailla toiminnan hallinnan kokemukset opiskelun osalta ovat usein negatiivisia ja vaikuttavat itsetehokkuutta heikentävästi. Epäonnistumisiin opiskelussa ovat olleet vaikuttamassa poissaolot ja erilaiset oppimiseen liittyvät ongelmat (ks. Kitinoja 2005, 209; Lehto-Salo 2011, 56). Toisena tekijänä ovat muiden onnistumiset eli mallit. Toisten toimintaa seuraamalla on mahdollista löytää malleja, joiden avulla opitaan käyttämään tilanteeseen sopivia strategioita. Saadulla mallilla on sitä voimakkaampi vaikutus, mitä merkityksellisempi itselle on henkilö, jonka suoritus on koettu sopivaksi malliksi. Koulukotikoulussa toisten esimerkit ovat usein negatiivisia koulu-suorituksia ajatellen. Ne vahvistavat oppilaiden mielikuvaa siitä, ettei opiskelulla ole merkitystä, koska heidän oma koulumotivaationsa on heikko. (Lehto-Salo 2011, 16.) Positiiviset esimerkit koulukotinuorelle löytyvät usein koulun ulkopuolelta, mutta niillä on vaikutusta myös oppimiseen (ks. esim. Känkänen 2013, 81-82). Sosiaalinen suostuttelu on kolmas itsetehokkuuteen vaikuttava tekijä. Tähän liittyy myös sosiaalinen tuki ja kannustus. Mitä uskottavampana yksilö pitää häneen koh-

distettua suostuttelua, sitä todennäköisempää on positiivinen muutos hänen itsetehokkuudessaan. Koulukotikoulun oppilaalla luottamus aikuisiin on usein heikko (Känkänen & Rainio 2010, 5, ks. myös Pösö 2004, Reinikainen 2009), joten opettajalta tai muilta koulukodissa työskenteleviltä aikuisilta tulevaa sosiaalista kannustusta ei haluta ottaa vastaan. Samoin kuin toisten esimerkkien seuraamisessa myös sosiaalisessa suostuttelussa on merkityksellistä keneltä kannustus tulee. Neljäs itsetehokkuuteen vaikuttava tekijä on fysiologinen ja tunnetilaan liittyvä. Stressin kokeminen suoritustilanteessa voi johtaa negatiiviseen tunteeseen ja heikentää itsetehokkuutta. Toisaalta stressi voi vaikuttaa positiivisesti suoritukseen erityisesti, jos henkilö kokee itsetehokkuutensa hyväksi. (Bandura 1994, 2-3; ks. myös Pajares 1997; Schunk & Pajares 2009; Zimmerman 2000b.)

Itsetehokkuus on tutkimuksien mukaan yhteydessä yksilön itsesäätelyyn, itsetuntoon ja itseluottamukseen sekä tulevaisuusorientaatioon. (Bandura 1977; Lehtonen 2012; Luszczynska, Gutierrez-Donâ & Schwarzer 2005; Partanen 2011; Zimmerman 2008; Zimmerman & Campillo 2003.) Itsesäätelyssä keskeisinä tekijöinä ovat itsetehokkuus ja itsetunto. Voidakseen säädellä ajattelua, tunteita ja tahoja ja sitä kautta ohjata omaa toimintaa, tarvitaan hyvää itsetuntoa ja luottamusta omaan pystyvyyteen ja omiin mahdollisuuksiin. (Lehtonen 2012, 141.)

Itsetunto

Koska itsetehokkuus on osa itsetuntoa, avaan myös itsetunnon ja itseluottamuksen käsitettä ja siihen liittyvää tutkimusta. Itsetehokkuus eroaa käsitteenä itsetunnosta, sillä se keskittyy yksilön kykyjen arviointiin, kun taas itsetunto -käsitteeseen liittyvät arviot yksilön omanarvontunnosta. Yksilö voi kokea itsetehokkuutensa heikoksi tietyissä tilanteissa kärsimättä silti heikentyneestä itsetunnosta, jos hän ei koe tehtävän hallitsemista itsetuntonsa lujittamisen kannalta tärkeäksi (Bandura 1997, 11.) Itsetehokkuutta ja itsetuntoa ovat tutkimuksissaan käsitelleet myös mm. Maddux (2000), Ruohotie (2005) ja Zimmerman ja Martinez-Pons (1990).

Vaikka tässä tutkimuksessa ei erityisesti tutkita oppilaan itsetunnon kehittymistä, hyvän itsetunnon rakentuminen on tärkeää oppilaan itsesäätelytaitojen kehittämisessä. Borban (1989) ja Reasonerin (1992, 1989, 7-10) mukaan yksilön itsetunto rakentuu viidestä ulottuvuudesta. Kaikkien ulottuvuuksien tulee olla vahvoja, jotta henkilön itsetunto olisi vahva (ks. myös Mahlamäki-Kultanen, Hämäläinen, Pohjonen & Nyssölä 2013; Reasoner 2010).

Borban (1989) Reasonerin mallista kehittämä viiden tason itsetuntomalli on yhteneväinen Lehtosen ja Lehkosen (2008) lapsen tarpeista lähtevän yrittäjyyskasvatuksen mallin kanssa. Tämä on ilmeistä, koska molempien taustalla on mm. Maslowin esittämä hierarkia ihmisen tarpeista. Taulukosta 7 näkyy mallien yhtenevyys.

Taulukko 6. Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus -mallin ja Borban itsetunto -mallin vertailu

Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus (Lehtonen & Lehtonen 2008)	Itsetunto (Borba 1989)
Turvallinen ja viihtyisä oppimisympäristö	Turvallisuus
Yhteisöllisyyden kasvattaminen	Itsensä tiedostaminen
Toiminta innostavassa ja rikastavassa oppimisympäristössä	Liittyminen
Kokemus siitä, että voi vaikuttaa asioihin -> usko omiin kykyihin	Tehtävä- ja tavoitetietoisuus
Omaehtoinen yrittäjyys	Pätevyyyden tunne

Itsetuntoon vaikuttaminen niin, että usko omiin kykyihin vahvistuisi, on pitkä prosessi. Vaikka useimpien tutkijoiden mukaan itsetunto on melko pysyvä, on siihen kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa. Useat itsetuntoa tutkineet ovat luoneet myös malleja itsetunnon vahvistamisen keinoista (ks. esim. Borba 1989; Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008; Keltikangas-Järvinen 1994; Lawrence 2006; Reasoner 1982).

5.4 Tulevaisuusorientaatio

Itsesäätelytaitoihin ja itsesäätelyyn oppimiseen liittyy tulevaisuusorientaatio asettaessa itselle tavoitteita. Tavoitteita asetetaan sekä lyhyelle että pitkälle aikavälille. Lyhyen aikavälin tavoitteet ovat osa pitkän aikavälin tavoitetta, joka voi olla esimerkiksi peruskoulun päättötodistuksen saaminen. Tulevaisuusorientaatio liittyy itsesäätelyprosessin kaikkiin vaiheisiin, mutta erityisesti se tulee esiin ENNAKOINTI -vaiheessa tavoitteen asettamisessa ja tehtävän arvostuksessa.

Tulevaisuusorientaatio käsitetään yksilön malliksi tulevaisuudesta. Tulevaisuusorientaatio tarjoaa perustan tavoitteiden asettelulle, tulevaisuuden suunnitelmille, vaihtoehtoisten polkujen luomiselle sekä siihen, että voi tehdä tulevaisuuteen liittyviä sitoumuksia. Näin tulevaisuusorientaatio opastaa tai ohjaa ihmisen kehitystä.

Se, että nuori on tulevaisuusorientoitunut, korostuu nuoren kehityksen aikana ja etenkin sellaisissa siirtymävaiheissa kuin avioliitto, vanhemmuus ja myös kuolema. Henkilökohtainen tulevaisuusorientaatio rajoittuu yleensä lyhyeen ajanjaksoon. Tulevaisuusorientaatio on hitaasti kehittyvä prosessi. Sitä ei voi ulkopuolelta pakottaa, mutta sitä voi yksilöllisesti ohjata. (Bandura 2001, Kasurinen 1999; Nurmi 1991; Seginer 2003a ja b; Trommsdorff 1986.)

Kun tutkitaan yksilön tulevaisuusorientaatiota, tarkastellaan lähinnä sitä, minkälaisia ajatuksia ja käsityksiä hänellä on tulevasta elämästään. Tulevaisuuteen suuntautumista tutkittaessa ei niinkään pyritä ennustamaan tulevaisuutta kuin ymmärtämään niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön suunnitelmiin ja asenteisiin tulevaisuutta kohtaan. Tulevaisuuteen on mahdollista vaikuttaa valinnoilla. (Kasurinen 2002, 208.)

Tulevaisuusorientaatio on yksi vain ihmiselle ominainen piirre. Tulevaisuusorientaatio nähdään peruspiirteenä tavoitteelliselle käyttäytymiselle. Suuntautuminen tulevaan voi olla positiivista tai negatiivista. Positiivinen tulevaisuusorientaatio lisää luottamusta oman elämän hallintaan, mikä tuottaa samalla mielihyvää. Negatiivinen tulevaisuusorientaatio voi ilmetä vähentyneenä aktiivisuutena, pessimisminä, irrationalismina, poikkeavuutena, epäsosiaalisena käyttäytymisenä, kapinointina tai mielenterveysongelmina (Lehtonen 2008, 72).

Tulevaisuusorientaatioon vaikuttavat sosiokulttuurinen konteksti, maantieteellinen sijainti sekä elettävä historiallinen aika. (Baltes 1987; Elder 1994; Seginer 2003b.)

Tulevaisuusorientaatiolla Seginer (2003b) tarkoittaa niitä seikkoja, joiden kautta henkilö arvioi tulevaisuuttaan tietoisesti ja joita hän tuo julki. Omaelämäkerran tavoin tulevaisuusorientaatioon liitetyt asiat kertovat ihmisen tärkeinä pitämistä elämäalueista ja antavat merkitystä elämälle. Tulevaisuusorientaatiolla on merkitystä myös yksilön motivaatioon ja itsetuntoon. Seginer viittaa sekä tieteellisiin tutkimuksiin että kansanviisauteen, kun hän määrittää tulevaisuusorientaation merkitystä nuoren elämässä.

Tavoitteen asettaminen on opiskelussa tulevaisuusorientaation kannalta tärkeä ja vaikuttaa myös motivaatioon. Oppilaan, joka asettaa itselleen henkilökohtaisia taitojen kehittymiseen liittyviä tavoitteita, tulevaisuusorientaatio tulee esiin siinä, että hän ajattelee opeteltavasta taidosta olevan hyötyä tulevassa ammatissa ja hän on siitä syystä motivoitunut opettelemaan esimerkiksi englantia. Tulevaisuusorientoituneita ajatuksia ovat myös tavoite tulla rikkaaksi ja kuuluisaksi. Motivoituminen tämän kaltaiseen tavoitteeseen voi olla heikkoa erityisesti, jos ei pysty tarkasti määrittelemään, miten pyrkii päämääräänsä. Tehtävän arvostus luo tulevaisuusorientaa-

tiota. Sekä opiskelumotivaatioon että tulevaisuusajatteluun vaikuttaa se, millaiset ovat oppijan tärkeys- ja hyötyuskomukset suoritettavasta tehtävästä. (Lens & Vans-teenkisten 2008, 154-157; Zimmerman & Shunk 2008, 13.)

”Ei tulevaisuudesta voi tietää, se vaan tapahtuu”. Tämä oli koulukotioppilaiden vilpittömän ihmettelevä vastaus, kun pyysin heitä piirtämään omaa tulevaisuutta kuvaavan janan. He eivät osanneet ajatella, että pystyisivät vaikuttamaan tulevaisuuteensa ja suunnittelemaan sitä jotenkin. Heidän elämäkokemuksensa oli jo osoittanut, että asiat vain tapahtuvat ja he ajautuvat niiden mukana, kävipä sitten hyvin tai huonosti. Ajautuminen on heille luonteenomaista. Peruskoulu on vielä turvallinen paikka tällaiselle oppilaalle, mutta kun pitäisi valita itselle ammatti ja lähteä opiskelemaan, ollaankin jo vaikeuksissa.

Lastensuojelun piirissä olevien nuorten elämässä on ollut ja on toistuvia siirtymiä, mikä aiheuttaa epävarmuutta. Sijoitettu nuori kokee helposti tilanteensa niin, ettei hänellä ole mahdollisuutta vaikuttaa omaan elämäänsä. Hän kokee tulevaisuuden epävarmana eikä tällaisella nuorella useinkaan ole keinoja käsitellä muutoksia. Nuori kokee turvattomuutta ja pelkoa, vaikka lastensuojelun piirissä pyritään löytämään keinoja, joilla nuoren uskoa omaan selviytymiseen ja uskoa omiin kykyihin voidaan tukea ja vahvistaa. (Känkänen & Rainio, 2010.)

Tulevaisuusorientaatioon liittyvää tutkimusta on tehty 1930-luvulta alkaen. Nämä ovat olleet lähinnä psykologian alaan liittyviä mm. Israeli (1936); Frank (1939); Lewin (1939). Näkökulmana on ollut tulevaisuuden motivationaalinen ja kehityksellinen hahmottaminen. Suurin osa 1990-luvun jälkipuoliskolla tehdystä tutkimuksesta on keskittynyt luokittelemaan narratiivisen menetelmän avulla saatua tietoa elämän eri aloilta ja siten kuvaamaan tulevaisuusorientaatiota. (Seginer 2003b.)

Eri tutkimukset (esim. Kasurinen 1999; Nurmi, Poole & Seginer 1995; Seginer & Halabi-Kheir 1998; Trommsdorff 1983) ovat tuoneet esille, että eri kulttuuritaustoista tulevat nuoret luovat tulevaisuusorientaationsa samojen arkisten tekijöiden kautta. Nämä ovat koulutus, ura ja perhe. Lisäksi moni liittyy tulevaisuuteensa myös pyrkimyksen olla onnellinen.

Kulttuurisia eroja on nuorten tulevaisuuden kuvissa siinä, miten he liittävät mukaan sukulaiset ja lähiyhteisön tai vapaa-ajan.

Tulevaisuusorientaatioon liittyvät aihealueet jaetaan potentiaaliseen elämäntilanteeseen, johon sisältyvät koulutus, ura ja perhe, sekä itseä koskeviin tai olemassa oleviin, kuten vapaa-aikaan, muihin ihmisiin ja yhteisöllisiin asioihin. (Seginer & Halabi-Kheir 1998.) Tunnistetut kaksi tulevaisuusorientaation kategoriaa toimivat eri kehitysvaiheissa. Potentiaalinen elämäntilanne -kategoria sisältää tehtäväorientoitunutta ja itseohjautuvaa toimintaa. Itseä koskeva -kategoria liittyy mielialaan ja tun-

teisiin, jotka eivät ole itseohjautuvia. Myös huoli itsestä sekä mieliala ja tunteet liittyvät tähän kategoriaan. Banduran (2001) mukaan tavoitteet eivät automaattisesti aktivoi itsekunnioitusta, vaan vaikuttavat motivaatioon ja toimintaan. Yleisluonteiset tavoitteet ovat liian epämääräisiä toimiakseen tulevaisuuden oppaina ja kannustimina.

Seginer (2003a) on luonut tulevaisuusorientaatioon liittyen ns. kolmen komponentin mallin. Sen mukaan tulevaisuusorientaation aspektit ovat: 1) motivaationaalinen aspekti, 2) kognitiivinen aspekti ja 3) käyttäytymiseen liittyvät aspektit. Tämä malli on yleisluonteinen, eri elämäntiloja koskeva ja hierarkkinen.

Motivaation osa-alueita ovat elämän arvot tulevaisuudessa, suunnitelmien toteutumisen odottaminen, sisäiset kontrolliuskomukset suunnitelmien toteuttamisessa ja positiivinen affektio. Kognitiivisen osan muodostavat alaan liittyvät pelot ja toiveet. Käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä ovat tulevaisuuden kartoittaminen kysymällä neuvoja ja keräämällä tietoja sekä neuvojen ja tietojen sopivuuden luotaaminen.

Lehtonen (2008) selvitti kolmas- ja neljäsluokkalaisten tulevaisuusorientaatiota osana tutkimusta, jonka tavoitteena oli etsiä ratkaisuja koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemiseen oppijoiden erilaisuutta huomioimalla. Lehtonen löysi itseohjautuvuuden ja tulevaisuusorientaation ilmenemisen vaihtelusta kolmas-neljäsluokkalaisilla kuusi eri tasoa taulukon 7 mukaisesti.

Taulukko 7. Itseohjautuvuuden ja tulevaisuusorientaation vaihtelut (Lehtonen 2008, 82.)

	Itseohjautuvuus	Tulevaisuusorientaatio
Luottavainen tiedostaminen	vahva itseluottamus ja itseohjautuvuus sinnikäs, pitkäjänteinen toiminta elinikäinen oppiminen	selkeät, määrätietoiset tavoitteet selkeä visio realistiset ja jäsentyneet strategiat
Epävarma tiedostaminen	häilyvä itseluottamus ja vaihteleva itseohjautuvuus pelokas suhtautuminen suoritukseen sinnikäs yrittäminen, suoritusmotivaatio	selkeät, mutta epävarmat tavoitteet selkeä, mutta epävarma visio osin jäsentyneet strategiat
Optimistinen uneksiminen	melko heikko itseluottamus vaikutuksille altis riippuva, hyvin käyttäytyvä, yritteliäs	epärealistisia unelmia nykyinen toiminta irti tulevaisuudesta nykyiset strategiat toimivia
Varovainen uneksiminen	häilyvä itseluottamus ja vähäinen itseohjautuvuus pelokas suhtautuminen suoritukseen haasteita välttelevä, periksi antava	pinnalliset, epävarmat tavoitteet arka, epämääräinen visio jäljittelevät ja toistavat tavoitteet
Ajautuminen	epävarma, vaikutuksille altis vahva riippuvuus	epäselvä visio, sosiaalisten suhteiden painottuminen ei yhteyttä koulunkäynnin ja tulevaisuuden välillä
Taapertaja	heikko itseluottamus oppimisvaikeuksia, tuki tarpeen, ulkoinen motivaatio, pakkoon ja velvollisuuksiin liittyvä	epämääräinen tulevaisuuden hahmottaminen, ei yhteyttä koulunkäynnin ja tulevaisuuden välillä ei koulutushalukkuutta

Tutkimuksissa (ks. esim. Lehto-Salo 2011; Manninen 2013) on tullut esiin koulukotikoulujen oppilaiden moniongelmaisuus. Oppilaiden ongelmat, kuten käytöshäiriöt, mielialahäiriöt, oppimisvaikeudet, päihdehäiriöt ja neuropsykologiset erityisvaikeudet sekä yleisesti lastensuojelun asiakkuus (Känkänen 2013; Känkänen & Rainio 2010) vaikuttavat koulukotikoulun oppilaan tulevaisuusorientaatioon negatiivisesti. Lehtosen (2008, 82) tutkimukseen viitaten tällaisen nuoren tulevaisuusorientaatio liikkuu optimistisen uneksijan ja taapertajan välillä. Kuitenkin koulukotikoulussa opiskelevat nuoret ovat siinä elämänvaiheessa, että he joutuvat valitsemaan jatkokoulutuspaikkansa ja näin viitoittamaan voimakkaasti tulevaisuuttaan. He etsivät vastauksia kysymyksiin, mihin ammattiin tulisi opiskella, millä paikkakunnalla tulee asumaan ja opiskelemaan. Nuori joutuu tekemään tulevaisuuteen liittyviä päätöksiä, vaikka hän kokisi tulevaisuuden epävarmana ja pelottavanakin. Usein koulukotikoulua käyvä oppilas on myös siinä tilanteessa, ettei kodin tukea ole saatavissa. Koulukotien yksi toimintamuoto onkin jälkihuolto. Se on tarkoitettu 18-21 -vuotiaille nuorille, jotka opiskelevat toisen asteen koulutuksessa tai ovat muussa ohjatussa

toiminnassa. Jälkihuollossa nuorta tuetaan itsenäiseen asumiseen ja omien asioiden hoitamiseen. Jälkihuolto perustuu lastensuojelulakiin, mutta on nuorelle vapaaehtoista.

6 Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka vaativan erityisopetuksen arkipäivässä

Luku 6 on yksi kolmesta tulosluvusta. Tässä luvussa esitän vastauksia asettamiini tutkimustehtäviin. Aineistolainauksilla haluan välittää mahdollisimman konkreettista kuvaa luokkatilanteista ja oppilaista sekä siitä, miten olen toteuttanut yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa. Teksti on etnografisen aineiston ja teorian vuoropuhelua. Näin kontekstualisoin tutkimuksen etnografista aineistoa käyttämäni teoriataustan kanssa. Käytän teoriaa tulkina, jonka avulla tarkastelen aineistotekstejä. (Ks. esim. Alasuutari 2011, Hammersky 1992.)

Kuvaan luvussa 6.1 yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa koulukotikoulun kontekstissa Lehtosen ja Lehkosen (2008) Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus -mallia ja Zimmermanin (2008) itsesäätelyn kehittymisen mallia vasten. Luvussa 6.2 esitän kootusti käyttämäni yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan mukaiset interventiot oppilaan itsesäätelytaitojen vahvistamiseksi. Luku 6.3 esittelee tutkimuksen perusteella muodostetut oppilasryhmät ja heidän kykynsä ja tapansa hyödyntää yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa. Oppilaskohtaisia tapauksia hahmottelen metatarinoin oppilaiden intimitteettisuojan säilyttämiseksi. Myös osa luvussa 6.1 käytetyistä esimerkeistä on metatarinoita. Niissä olen yhdistänyt useita retkiä ja matkoja siten, että kuvausten oleellinen sisältö on pysynyt samana.

6.1 Itsesäätelytaitojen kehittyminen

Tutkimustehtäväni mukaisesti kuvaan tässä luvussa yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapojen vaikutusta oppilaan itsesäätelytaitojen kehittymiseen. Kuvaus on vuoropuhelua etnografisen aineiston ja teorian välillä. Tutkimukseni yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan teoreettisena lähtökohtana on Lehtosen ja Lehkosen (2008) luoma Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus -malli. Itsesäätelytaitoja ja niiden kehittämistä tarkastelen Zimmermanin mallin (Zimmerman & Campillo 2003; Zimmerman 2008) mukaisesti. Kuvauksen perustana on Lehtosen ja Lehkosen yrittäjyyskasvatuksen malli, jonka jokaisessa vaiheessa käyttämäni interventiot avaavat Zimmermanin mallin ENNAKOINTI, SUORITUS ja ITSEREFLEKTOINTI -vaiheiden kautta. Koska Lehtosen ja Lehkosen mallin mukainen kehittyminen kohti omaehtoista yrittäjyyttä voi lähteä liikkeelle mistä

tahansa sen neljästä osatekijästä, olen kuvannut jokaisen vaiheen yhtä tarkasti. Tämä tuo kuvaukseen toistoa, mutta olen halunnut tällä tuoda esiin jokaisen Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus -mallin vaiheen itsenäistä roolia (ks. luku 4.3) omaehtoiseen yrittäjyyteen kehittymisessä ja itsesäätelytaitojen vahvistumisessa.

Useimmilla koulukotiin sijoitetuilla oppilailla on vaikeuksia koulunkäynnin kanssa. Kitinojan tutkimuksen mukaan koulukotiin sijoitetuilla oppilailla poissaoloja koulusta oli lähes puolella ja 11 % oli keskeyttänyt koulunkäynnin. Poissaolojen lisäksi koulukotiin sijoitetulla oppilaalla on erilaisia ongelmia, kuten keskittymisvaikeuksia, oppimisvaikeuksia, piittaamattomuutta koulun säännöistä, levottomuutta, väkivaltaisuutta. (Kitinoja 2005, 109-213; Lehto-Salo 2011, 15-16.)

Zimmermanin (1998) mukaan oppija voi säädellä toimintaansa motiivien, menetelmien, ajankäytön, tuotosten, fyysisen ympäristön ja sosiaalisen ympäristön suhteen. Kun oppilaalla on valinnanmahdollisuuksia näillä osa-alueilla, itsesäätely on mahdollista. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiset menetelmät tuovat luontevasti oppilaalle mahdollisuuksia valita toimintatapojaan, ajankäyttöään ja oppimisympäristöjään. Kyrön (1997) mukaan omaehtoinen yrittäjyys tarkoittaa yritteliästä toimintatapaa. Yritteliäs toimintatapa liittyy yksilön luovaan toimintaan tietynlaisessa ympäristössä. Itseohjautuvuus ja reflektointi ovat osa omaehtoisen yrittäjyyden ilmentymistä (Remes 2004, 84). Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaan ja yleensä yrittäjämäiseen oppimiseen liitetään seuraavia asioita: vuorovaikutteinen oppiminen, joustava ja vapaamuotoinen opetus²⁸, monipuoliset oppimisympäristöt, tekemällä oppiminen ja ongelmaperustainen oppiminen (ks. esim. Gibb 1987, Koironen & Peltonen 1995, Remes 2001, 2004, Lehtonen & Vertanen 2006, Seikkula-Leino 2007, Rae 2010). Omassa tutkimuksessani joustava ja vapaamuotoinen opetus sekä monipuoliset oppimisympäristöt olivat eniten käytössä.

6.1.1 Turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön luominen

Turvallinen ja viihtyisä oppimisympäristö on Lehtosen ja Lehkosen (2008) luoman Lapsen tarpeista lähtevän yrittäjyyskasvatuksen -mallin alin porras. Oppimisympäristön turvallisuuteen kuuluu monia muitakin asioita kuin vain fyysinen turvallisuus. Fyysinen turvallisuus on otettu huomioon jo koulua rakennettaessa ja kalustettaessa, kuten on määritelty koulukotikoulujen opetussuunnitelmassa. Koulukotikoulus-

²⁸ Tässä tutkimuksessa vapaamuotoisella opetuksella tarkoitetaan opetustapaa, jossa oppitunnit eivät ole sidottu lukujärjestykseen ja opetuksen opettajajohtoisuus on mahdollisimman vähäistä.

sa työrauhan luominen on tärkeä osa sekä viihtyisyyttä että turvallisuutta. Oppilaan turvallisuuteen kuuluu myös opiskeluun liittyvien epävarmuustekijöiden vähentäminen. Yksi tällainen keino on oppilaan kanssa yhdessä laadittava *henkilökohtainen suunnitelma oppimista varten*²⁹. Henkilökohtaiseen suunnitelmaan oppimista varten kirjataan jokaisesta oppiaineesta tarkasti kaikki opintosuoritukset, jotka oppiaineen hyväksytyin suorittamisen katsotaan edellyttävän. Suoritukset koostuvat tietokoneavusteisista tehtävistä, opetusvideoiden ja muiden tallenteiden seuraamisesta, tehtäväkokonaisuuksista, joissa tietoa haetaan niin kirjallisista kuin internet-lähteistä sekä oppikirjojen tehtävien suorittamisesta. Suunnitelmaan kirjataan myös edistymisen seuraaminen. Suoritetut tehtävät ovat aina mukana arvioinnissa. Lisäksi arvioinnissa on mukana kirjallisia kokeita tai aineistokokeita ja muita arvioitaviksi soveltuvia tuotoksia kuten tutkielmia ja projektitöitä. Suunnitelmiin kirjataan myös oppiaineeseen tai kokonaisopetukseen liittyvät retket, tutustumiskäynnit ja vierailut sekä opetustuokiot; toisin sanoen kuinka paljon yhteistä opetusta on eri oppiaineissa. (Liite 1, Henkilökohtainen suunnitelma oppimista varten.)

Suoritusten todella tarkka kirjaaminen osoittautui erittäin hyödylliseksi. Aluksi kirjasin vain oppikirjoista, monisteita tai muusta materiaalista suoritettavat kirjalliset tehtävät, jolloin yhteiseen opetukseen, retkille tai muuhun toimintaan osallistuminen ei motivoinut. Oppilaat olivat ymmärtäneet tai halusivat ymmärtää, että osallistumisesta ei ole mitään hyötyä, koska vain tehtävien tekeminen edistää koulutyötä. Henkilökohtaisen suunnitelman käyttöönoton ja kehittämisen prosessi liittyi läheisesti toimintatutkimuksen prosessiin. Toiminnan tapoja oli muutettava useaan kertaan ennen kuin löytyi sopiva malli, jota saattoi soveltaa eri oppilaille. Näitä ”uutta luovia yllätyksiä ja suunnanmuutoksia” (Whyte 1991) oli alkuvaiheessa useita, mutta useiden suunnittelu-toiminta-havainnointi-reflektio -sykliä jälkeen henkilökohtainen suunnitelma oppimista varten sai muodon, joka toimi koulukotikoulun oppilaalla niin, että hän pystyi saamaan peruskoulun päättötodistuksen.

Haastatteluissa oppilaat kommentoivat henkilökohtaiseen suunnitelmaan perustuvaa työskentelytapaa seuraavasti (haastattelut on tehty O3 toukokuussa 2009 ja O5 toukokuussa 2010):

Haastattelussa aikaisemmin keskusteltu henkilökohtaisesta suunnitelmasta oppimista varten ja oppilaan aikaisemmista koulukokemuksista.

S: Kun sait suunnitelman, niin suunnittelitko missä järjestyksessä teet oppiaineet?

²⁹ Koulukotikoulu on erityiskoulu, joten oppilaille laaditaan moniammatillisena yhteistyönä HOJKS, joka on laajempi kuin opettajan ja oppilaan yhdessä laatima henkilökohtainen suunnitelma oppimista varten. Se on hyvin vapaamuotoinen, mutta oppimistavoitteiden osalta se on osa HOJKSia.

O5: No, se mikä tuntui helpoimmalta niin se ensin.

S: Asetitko itsellesi aikaan tai arvosanaan liittyviä tavoitteita?

O5: En, tein vaan niin, että sai sen pois.

S: Olet opiskellut koulussa, jossa on lukujärjestys ja sen mukaan toimitaan ja nyt tämä toimintamalli, mitä minä käytän. Kumpi on ollut sinulle sopivampi tapa?

O3: Tää sun tapas.

S: Miksi se on tuntunut sopivammalta?

O3: Ties mitä piti yksinkertaisesti tehdä valmiiksi.

Suunnitelmaa muutin opiskelun aikana oppilaalle sopivammaksi, koska oppilaan tullessa koulukotikouluun hänestä kertovat vain edellisestä koulusta tulleet paperit. Aina ne eivät olleet edes heti saatavissa. Useimmat oppilaat tulevat kesken lukuvuoden, jolloin heillä saattaa olla suorituksia opiskelelmaltaan vuosiluokalta. Saattaa myös olla, että marraskuun alussa koulukotiin sijoitettavalla oppilaalla ei ole lainkaan hyväksytyjä suorituksia alkaneella lukukaudella. Hän siis aloittaa esimerkiksi yhdeksännen luokan opiskelun pahasti myöhässä. Vaikka luokassa olevat oppilaat olisivat kaikki yhdeksäsluokkalaisia, he eivät ole oppimisen kannalta samassa tilanteessa. Tästä syystä yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikan ajatus itseohjautuvasta ja itsenäisestä opiskelusta on oppilaita motivoiva tapa, eikä oppilaasta tunnu, että ”minä olen tehnyt tämän jo”. Oppilas ei motivoitu opiskelemaan yhteisesti asiaa, jonka ”hän on mielestään jo oppinut edellisessä koulussa”. Siksi on muistettava sanoa, että yhteiset opetustuokiot ovat kertaavia tai asiaa, joka ei suoraan perustu oppikirjaan. Henkilökohtaisissa opetustilanteissa edetään oppilaan tason mukaan ja hänen valitsemiensa tehtävien mukaan. Kun oppilaantuntemus on lisääntynyt, suunnitelmaa oppimista varten voidaan muuttaa henkilökohtaisia taipumuksia entistä enemmän huomioiviksi. Esimerkiksi, jos oppilas on kirjallisesti lahjakas tai ainakin kirjoittaa mielellään, on suunnitelmaan otettu mukaan tutkielmatyypisiä suorituksia. Visuaalisesti itseään ilmaiseva on voinut tuottaa sarjakuvana historian tapahtumia. Myös videoiden ja valokuvien hyödyntäminen on ollut mahdollista. Muutoksia tehdään myös siinä vaiheessa, kun oppilaan tiedot aikaisemmasta koulusta tulevat.

Kenttäpäiväkirjassa oli useita merkintöjä, joissa olin muuttanut oppilaan henkilökohtaista suunnitelmaa. Tässä yksi niistä toukokuulta 2009:

Olin kiinnittänyt huomiota uuden oppilaan aktiiviseen ja osaavaan työskentelyyn matematiikassa ja englannissa, joissa hänellä oli ollut aikaisemmassa koulussa yksilöllistetyn oppimi-

sen kirjat. Jotenkin hän tuntui osaavan paljon enemmän. Oppilas oli ollut jo yli kuukauden koulukotikoulussa, kun hänen oppilaskorttinsa edellisestä koulusta tuli. Samalla tuli myös edellinen todistus, jota oppilaalla ei itsellä ollut. Tai ei ollut enää, oli kuulemma repinyt sen heti saatuaan. Papereista selvisi, ettei hänellä ole yksilöllistämistä koskevia päätöksiä mistään aineesta, vaikka oli sellaisia kirjoja käyttänyt. Keskustellessani oppilaan kanssa uudelleen aikaisemmista opinnoista, hänelle tuli ”nyt vasta mieleen”, että ne kirjat eivät olleetkaan hänellä kuin keväällä maaliskuusta alkaen. Silloin hänet oli siirretty pienluokkaan ja syy oli ollut lähinnä runsaat poissaolot ja häiriköinti. Tehtiin nopeasti muutokset henkilökohtaiseen suunnitelmaan. Hän oli opiskellut jo pitkälti matematiikkaa, eikä olisi halunnut vaihtaa yleisopetuksen mukaisiin tehtäviin. Harmittikin vähän oppilaan puolesta. Vaikka olin siirtymävaiheessa ollut yhteydessä edelliseen opettajaan, olimme keskustelleet vain oppilaan käyttäytymisestä, joka oli ollut suuri ongelma edellisessä koulussa ja hän oli todennut opinnoista vain, että eivät olleet edenneet sekä sen, että oppilaalla pitäisi olla oppikirjat. Näiden kirjojen perusteella olin sitten tehnyt vääriä tulkintoja yksilöllistamisestä.

Muuttuvat tilanteet vaikuttivat siihen, että oppimisen suunnitelmaan tehtiin muutoksia. Näitä olivat matkat, retket ja tutustumiset, joita oppilas teki koulukodin tai perheen kanssa. Matkoja hyödynnettiin erityisesti maantiedon suorituksissa. Lisäksi matkoja, retkiä ja tutustumisia on voinut hyödyntää esimerkiksi historiassa ja biologiassa. Tilanteessa, jossa oppilas oli suorittanut jo pitkään samaa vuosiluokkaa³⁰, hänen suunnitelmansa oppimista varten muutettiin. Muutoksien tekemiseen ja siihen, millaisiksi opiskelutehtävät muotoiltiin, vaikuttivat erityisesti syyt, joiden takia oppilaan opiskelu oli pitkittynyt. Näitä olivat useat tai pitkät karkumatkat eli ”hatkat” koulukodista ja oppilaan mielenterveyteen liittyvät häiriöt. Syiden selvittelyssä oli aina mukana moniammatillinen ryhmä, joka pohti oppilaan tilanteen, siihen vaikuttavat tekijät ja miten toimitaan tilanteen korjaamiseksi.

Jokainen oppilas toimii oman suunnitelman mukaisesti. Koulupäivän alkaminen ja päättyminen on ilmoitettu lukujärjestyksessä, mutta oppiaineista siihen on merkitty vain liikunta, koska se on toteutettu koko koululle yhteisenä ja valinnaisaineiden viikoittaiset 2 x 2 tuntia. Koulupäivän aluksi kerron, miten päivä etenee omassa ryhmässä ja onko jotain yhteistä (liikunta, valinnaisaineet, vierailijat, retket tms.) ja merkitsen opetustuokion tai -tuokioiden ajankohdat. Tämän jälkeen kysyn jokaiselta oppilaalta, mitä hän aikoo sen päivän aikana tehdä. Kirjaan myös nämä mainin-

³⁰ Koulukotikouluissa voidaan toteuttaa vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua (Koulukotien opetussuunnitelma 2005). Koulukodissa, jossa tutkimus suoritettiin, tämä toteutui niin, että oppilas oli samalla luokalla niin kauan, kunnes sai sen suoritettua ja siirtyi missä vaiheessa lukuvuotta tahansa seuraavalle luokalle.

nat taululle. (Liite 2) Tämä auttaa opettajaa varaamaan päivän aikana tarvittavat materiaalit ulottuville. Suunnitelmat toki voivat muuttua oppilaille. Eniten muutoksia on tullut sellaiseen suunnitelmaan, jonka oppilas on ilmaissut näin: ”En tee mitään.” On kuitenkin täysin mahdollista olla tekemättä mitään. Jos tekemättömyys jatkuu pitkään, sen syytä lähdetään selvittämään. Usein käy ilmi, ettei oppilas psyykkisistä syistä ole koulukuntoinen, vaan hän tarvitsee kuntoutusta.

Turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön luominen Zimmermanin mallia vasten

Tutkimukset ovat tuoneet esiin koulukotikoulun oppilaiden oppimisvaikeuksia. (Kuuri & Ulvinen 2002; Kitinoja 2005; Lehto-Salo 2011; Vesterinen 2007.) Oppimisvaikeuksista osa selittyy sillä, että oppilas on niin paljon pois koulusta, että hänelle ei ole kehittynyt riittävästi opiskeluun liittyviä taitoja ja myös tiedot ovat riittämättömät opiskeltavaan oppimäärään nähden. Koulukotikoulussa oppilaan opiskelumotivaation voidaan katsoa olevan ulkoista ainakin aluksi. (Vrt. Ryan & Deci, 2000a ja c.) Opiskelu ja siinä eteneminen tapahtuu siksi, että oppilas tietää sijoituksen päättyvän siinä vaiheessa, kun hän saa peruskoulun suoritetuksi.

Zimmermanin mallia (Zimmerman & Campillo 2003; Zimmerman 2008) noudattaen ENNAKOINTI -vaiheeseen liittyi turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön luomisessa jokaiselle oppilaille laadittava henkilökohtainen suunnitelma oppimista varten. Siinä opettaja ja oppilas käyvät yksityiskohtaisesti yhdessä läpi kaikki opiskeltavat oppiaineet ja opintokokonaisuudet sekä määrittelevät tavoitteet. Tavoitteena voi olla esimerkiksi hyväksytty suoritus tai jopa tiettyyn arvosanaan tähtäävä suoritus (vrt. OPS 2004 – oppiaineiden kriteerit arvosanalle 8). Strategisen suunnittelun osalta tavoitteita olivat oppimisstrategioiden ja oppimismetodien kehittyminen. Koulukotikoulussa opettajan ohjaava rooli korostuu, koska oppilaalla on puutteita oppimisstrategioissaan ja oppimismetodeissa (ks. esim. Kitinoja 2005; Lehto-Salo 2011; Tahvonen 2007). Tavoitteiden asettelua ja strategista suunnittelua ohjaavat oppijan omat tehokkuususkomukset, tavoiteorientaatio ja sisäinen mielenkiinto tai arvostus opittavaa asiaa kohtaan. Näin opiskelu lähtee liikkeelle, mutta oppijan omat taidot eivät aina riitä, vaan opettajan on oltava mukana ohjaamassa ja kannustamassa yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan mukaisesti. (Seikkula-Leino 2007, 34.) Kuviossa 10 näkyvät itsesäätelyn syklin ENNAKOINTI -vaiheessa käytetyt yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventiot.

ENNAKOINTI -vaihe	
	Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventiot
Tehtävän erittely/tarkastelu	
Tavoitteen asettaminen	<i>Oppilas:</i> → mukana oman suunnitelman teossa → valitsee opiskeltavien opintokokonaisuuksien järjestyksen <i>Opettaja:</i> → laatii henkilökohtaisen suunnitelman oppimista varten
Strateginen suunnittelu	<i>Oppilas:</i> → päättää opiskeleeko yhtä vai useampaa oppiainetta kerrallaan <i>Opettaja:</i> → ohjaa
Motivaatiuskomukset	
Tehokkuuskomukset	<i>Oppilas:</i> → muodostuu aikaisempien kokemusten pohjalta, jotka opiskelusta usein negatiivisia <i>Opettaja:</i> → luo tilanteita, joissa oppilas saa onnistumisen kokemuksia ja uskoa omaan kykyihin
Tulosodotukset	<i>Oppilas:</i> → aluksi palkkio vaikuttaa merkittävästi <i>Opettaja:</i> → auttaa aluksi, että tulosodotukset ovat realistisia
Tehtävän arvostus	<i>Oppilas:</i> → lähinnä palkkion kautta <i>Opettaja:</i> → tehtävät oppilaan mielenkiinnon kohteiden ja vahvuuksien mukaan
Mielenkiinto	→ oppilaan itse löydettävä – aitoa mielenkiintoa vain harvoin

Kuvio 10. Turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön ENNAKOINTI -vaiheen interventiot

SUORITUS -vaiheen pääluokat itsekontrolli ja itsetarkkailu ovat erityisoppilaalle hankalia. Erityisesti vaikeuksia on silloin, kun oppilaalla on tarkkaavaisuuden ylläpitoon tai käyttäytymiseen liittyviä ongelmia. Opettajan rooli SUORITUS -vaiheen ylläpitämiseksi on alussa suuri. Opettajan tehtävissä korostuvat ohjaavat elementit. Itsekontrolliin liittyvät osa-alueet auttavat oppilasta keskittymään tehtävään ja optimoimaan suorituksen. Tämä vaihe on yhteneväinen yrittäjyyskasvatuksen pedagogisten toimintatapojen kanssa. Oppija toimii itsenäisesti oman suunnitelmansa mukaisesti ja opettaja toimii ohjaajana, joka luo edellytykset työrauhalle, ajanhallinnalle, valittujen tehtävästrategioiden toteuttamiselle ja on käytettävissä, kun oppilas tarvitsee apua.

Kuviossa 11 ovat esillä ne itsesäätelysyklin SUORITUS -vaiheen yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventiot, jotka liittyvät Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus -mallin ensimmäiseen vaiheeseen, turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön luomiseen.

SUORITUS -vaihe	
	Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventiot
Itsehillintä/itsekontrolli	
Tehtävästrategiat	<i>Oppilas:</i> → valitsee usean kokeilun avulla itselleen sopivat strategiat <i>Opettaja:</i> → oppimisympäristön luominen valitulle strategialle sopivaksi
Tarkkaavaisuuden kohdistaminen	<i>Oppilas:</i> → etsii mieluisan työskentelypaikan <i>Opettaja:</i> → työrauhan luominen / rauhallisen opiskelupaikan osoittaminen
Itseohjautuvuus	<i>Oppilas:</i> → toimii koulupäivän alussa laatimansa suunnitelman mukaan <i>Opettaja:</i> → luo mahdollisuuden työskennellä itsenäisesti
Itsetarkkailu	
Metakognitiivinen tarkkailu	<i>Oppilas:</i> → vaikeaa, koska usein spesifit tavoitteet puuttuvat <i>Opettaja:</i> → ohjaa
Oman oppimisprosessin taltiointi	<i>Oppilas:</i> → käyttää lähinnä opettajan suorituksista kokoamaa portfoliota <i>Opettaja:</i> → opastaa oppilaalle sopivien tapojen löytymiseen ja taltioi oppilaan suorituksia

Kuvio 11. Turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön SUORITUS -vaiheen interventiot

Tarkkaavaisuuden keskittäminen on koulukotikoulun oppilaalla vaikeaa. Kitinojan (2005) tutkimuksessa keskittymisvaikeuksia todettiin olevan 29 %:lla otannassa olleista. Itsehillintävaikeudet oli kirjattu 3 %:lla ja levottomuus 7,8 %:lla. (Kitinoja 2005, 211.) Kouluvaikeudet oli em. tutkimuksessa ryhmitelty hyvin tarkasti 18:aan eri ryhmään, joista kaikkien voidaan katsoa vaikuttavan negatiivisesti myös tarkkaavaisuuden ylläpitoon. On myös huomattava, että monilla oppilailla on diagnosoituja käyttäytymiseen liittyviä häiriöitä kuten ADHD ja Asperger -oireet. (Ks. Barkley 2004.) Opettajan roolina tarkkaavaisuuden keskittämisessä on ohjata oppilas sellaiseen fyysiseen oppimisympäristöön, joka on hänelle ja suoritettavaan tehtävään sopiva. Toisinaan se on oma luokka, mutta se voi olla myös oppilaan oma huone tai koulukodin muu tila.

Lainaus kenttäpäiväkirjasta helmikuulta 2009:

17.2. Luokassa kolme oppilasta (yksi hammaslääkärissä kotipaikkakunnalla).

J³¹ halusi koko ajan lähteä pois luokasta, vaikka ei osannut sanoa miksi tai minne oli mennossa. E ja A pelasivat naapuriluokassa Monopolia ruokailuun asti, joten J oli luokassa väkällä yksin. Yksin ollessaan J jopa kysyi muutaman matematiikkaan liittyvän kysymyksen. Annoin hänelle luvan olla omassa huoneessa tekemässä töitä, kun meillä oli opetustuokioita klo 11-13. Ainakin silloin, kun menin hakemaan kotitaloustunnille, hänellä oli englannin kirja ”työn alla” ja huomasin töiden myös edistyneen. Hänen pitää osallistua kotitalouteen, vaikka on lisäluokan oppilas. J tulee tunnille, mutta kieltäytyy työnteosta. A ja E ihmettelevät kovasti ja kovaäänisesti J:n käytöstä. He työskentelevät asiallisesti.

ENNAKOINTI -vaiheessa oppilas on valinnut itselleen sopivan oppimisstrategian tai opettaja on antanut siihen sopivia vinkkejä varsinkin siinä vaiheessa, kun opettaja jo tuntee oppilastaan ja hänen tapojaan toimia. Opettajan tehtävänä on strategian toteuttamisen vaiheessa luoda sopiva oppimisympäristö, jossa valittua strategiaa voi käyttää. Oppiaineissa hyödynnetään opettajan tuntemusta oppilaiden oppimisen vahvuuksista. ITSEREFLEKTIO -vaiheen yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventioina käytin kuviossa 12 mainittuja toimintoja.

ITSEREFLEKTIO -vaihe	
	Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventiot
Itsearviointi	
Itsearviointi	<i>Oppilas:</i> → itsesääteilyssä heikko ei suorita itsearviointia, koska ”ei tarvitse huonoja uutisia” <i>Opettaja:</i> → ohjaa realistiseen suuntaan
Kausaaliattribuutiot	<i>Oppilas:</i> → selittää omaa epäonnistumistaan ulkoisilla häiriöillä tai riittämättömillä kyvyillä <i>Opettaja:</i> → tuottaa oikeaa palautetta ja ohjata realistisiin tulkintoihin
Itsereaktiot	
Tyytyväisyys itseän	<i>Oppilas:</i> → kertoo toisille onnistumisesta <i>Opettaja:</i> → tuottaa oppilaalle riittävän haasteellisia tehtäviä
Adaptiivisuus / defensiivisyys	<i>Oppilas:</i> → epäonnistumisen pelko saa aikaan tehtävien välttelyä <i>Opettaja:</i> → estää defensiivisyys mm. sopivilla tehtävillä

Kuvio 12. Turvallisen ja viihtyisän oppimisympäristön ITSEREFLEKTIO -vaiheen interventiot

Itsesääteilytaitojen kehittyminen on edellytys oppimiselle. Itsesääteilytaidot voivat olla puutteellisia joillain osa-alueilla, kun taas toisilla osa-alueilla taidot ovat jo kehit-

³¹ Käytän oppilaista etu- tai sukunimen alkukirjaimia

tyneitä. Opiskelijalla saattaa olla opiskeluvaikeuksia opintojen alkuvaiheessa puutteellisten itsesäätelytaitojen takia. (Pintrich & de Groot 1990; Pintrich 2000b.) Itsesäätelytaitojen puutteellisuus korostuu usein koulukotikoulun oppilailla. He ovat tottuneet opettajajohtoiseen opiskeluun, mutta eivät kuitenkaan ole motivoituneet käymään koulua. Itsesäätelytaitojen ohjaaminen ja kehittäminen luovat opiskelumotivaatiota. Koulussa tiedetään, että mitä ulkoisemmaksi motivaatio koetaan, sitä vähemmän toimintaan innostutaan tai sitä arvostetaan. Tiedetään myös, että ympäristössä, jossa korostuu palkkio tai uhka, viriävät todennäköisesti vain ulkoisen motivaation kaikkein alkeellisimmat muodot. Tutkimukset osoittavat, että itsesäädelyimmät, autonomisemmat ulkoisen motivaation muodot ovat positiivisessa yhteydessä kouluun sitoutumiseen ja oppimisen laatuun. (Lehtonen 2011, 19.) Hyvässä suorituksissa vahva itsesäätely on keskeisessä asemassa. (Sholte, van Lieshout & van Aken 2001; Tiedemann 2000.) Koulukotikoulun oppilaan itsesäätelytaidot ovat puutteellisia ja niitä on ohjattava. Zimmermanın (1998, 2008) mallin mukainen kehä ennakointi - suoritus - itsereflektio toteutuu useita kertoja ennen kuin oppilas on kehittynyt itsesäätelytaidoissaan. Kun oppilas kokee oppimisympäristön turvallisiksi ja viihtyisäksi, hänen itsesäätelytaitonsa voivat kehittyä.

Toisaalta oppilas saattaa tuntea olonsa ”liiankin turvallisiksi”. Lainausta kenttäpäiväkirjasta tammikuulta 2009:

M:n koulu eteni ihan kivasti syksyllä, mutta sitten tuli pitkä hatkareissu. Sieltä hän päätyi kuukauden jaksolle EHO:lle³². Siellä hän oli tehnyt koulutöitä abberasti. (Kun ei kuulemma ollut muutaakaan tekemistä). Palattuaan omaan luokkaan koulutyö ei enää sujunut. Arvelen, että hän tunsi pelkoa ”Mitä sitten, kun pääsen koulukodista?”. Hän täyttää keväällä 17. Hatkaaminen on jatkunut ja peruskoulu on lähinnä kahdesta matematiikan kursista kiinni.

Zimmerman jakaa itsesäätelytaidot neljään vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe on 1) sosiaalisen mallin observoinnin vaihe, jossa oppilas tarkkailee opettajaa ja alkaa vähitellen toimia samalla tavalla. Hän siirtyy 2) jäljittelyvaiheeseen. Seuraavat vaiheet ovat 3) itsekontrollin vaihe ja 4) joustavan itsesäätelyn vaihe. (Zimmerman 2000.) Koulukotikoulussa oppilaan itsesäätelytaidot eivät aina ole sillä tasolla, jolla oppilas itse kuvittelee niiden olevan. Hän ajattelee usein olevansa itsekontrollin vaiheessa ja kun työ ei sujukaan puutteellisten taitojen takia, se jää helposti kesken.

³² Eriytyisen huolenpidon osasto. Katso tarkemmin luku 1.3.

Lainaus haastattelusta (toukokuu 2009):

(Ensin on keskusteltu opetuksessa käytetyistä toimintatavasta / yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikasta ja sitten opiskelutavoista)

S: Elämän aikana pitää kuitenkin opiskella kaikenlaista, ei pelkästään näitä koulujuuttuja. Oletko ajatellut miten opit parhaiten?

O3: Tekemällä varmaan.

S: Juuri niin, se tuntuu olevan sinulle sopivin tapa.

O3: Juu.

S: Yritätkö koskaan jollain toisella tavalla, jos et ole oppinut jotain ensin valitsemallasi tavalla.

O3: En, sit se vaan jää.

Tutkimuksen koulukotikoulussa opiskelun tukipilareita ovat turvallinen ja viihtyisä oppimisympäristö ja siihen liittyvät yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan mukaiset interventiot kuten henkilökohtainen suunnitelma oppimista varten ja siihen tehtävät muutokset sekä vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun hyödyntäminen. Kun oppilaan opiskelumotivaatio ja itsesäätelytaidot kehittyvät, voidaan ottaa askel eteenpäin kohti itsesäätelytaitoja hyödyntävää opiskelua ja omaehtoista yrittäjyyttä. Edellisissä vaiheissa käytetyt yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan ratkaisut ovat edelleen käytössä, mutta eri tasoilla tulee käyttöön uusia interventioita.

6.1.2 Yhteisöllisyyteen kasvattaminen

Yhteisöllisyyteen kasvattaminen on Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus -mallin (Lehtonen & Lehtonen 2008) toinen porras. Yhteisöllisyys ja kuulumisen tunne on huomioitu valtion koulukotien strategialinjauksissa ja kaikkien koulukotien omissa toimintasuunnitelmissa. (www.valtionkoulukodit.fi)

Yhteisöllisyys on korostunut koulukotien toiminnassa koko koulukotien historian ajan, mutta osittain laitospalveluksen yhteisöllisyyteen on liittynyt myös negatiivista latausta (Salminen 2001, 32). 1970-luvulta alkanut yksilöllisyys opetuksessa ja sosiaalipalveluissa toi yksilöllisyyden myös koulukotien toimintaan. (Lastensuojelulaki 1984; Vehkalahti 2004; Korpi 2004.) Joissain tilanteissa nuori kokee koulukotien toimintatavat pakotettuna yhteisöllisyytenä. Nämä tilanteet liittyvät lähinnä erityiseen huolenpitoon. (Kekoni, Kitinoja & Pösö 2008, 71-75.)

Positiivinen yhteisöllisyys on voimavara, jota koulukodissa hyödynnetään sekä osastotoiminnassa että koulussa. Himanen (2007) korostaa rikastavan yhteisön merkitystä luovuuden ja yleensä oppimisen kannalta positiiviseksi. Hän lähtee ajat-

telussaan Sokrateen tavasta opettaa tai olla opettaja, joka ohjaa oppimista oppijan oman kiinnostuksen, kyselyn ja ihmettelyn kautta. Sokrateen toimintatavan hän yhdistää lähikehityksen vyöhykkeisiin perustuvaan kollaboratiiviseen oppimiseen. (Vygotsky 1978.) Oppiminen tapahtuu yhdessä ja opettaja toimii oppimisen ohjaajana ja resurssien järjestäjänä. (Himanen 2007, 102-113.) Tätä toimintaperiaatetta yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikka hyödyntää opetustilanteiden järjestämisessä. Koulukotikoulussa luokat ovat heterogeenisiä, joten rikastava yhteisö on luontevasti olemassa. Tutkimusluokassa oli vaihtelevasti oppilaita eri luokka-asteilta. Luokassa saattoi olla vain yhdeksäsluokkalaisia, mutta siinä missä joku oppilas oli jo päättämässä opintojaan, toinen vasta aloitti. Oli myös tilanne, jossa yksi oppilas oli 6. luokalla, yksi 8. luokalla, kolme 9. luokalla ja yksi lisäluokalla. Oppilaat olivat iältään 13-17 -vuotiaita. Oppilaat ovat tottuneet työskentelemään yksin ja ovat usein myös arkoja omasta osaamisestaan, joten opettajan tehtävä on kannustaa ja ohjata toimimaan yhdessä. Usein tilanteet syntyivät spontaanisti, kun joku oppilas kysyi apua tehtävään – aluksi lähinnä opettajalta, mutta toinen oppilas, joka ehkä oli juuri opiskellut samoja asioita, ryhtyi auttamaan. Toisinaan taas koko luokka ryhtyi keskustelemaan kysytystä aiheesta, vaikka toiset oppilaat olisivat tehneet aivan toiseen aineeseen liittyviä tehtäviä. Kenttäpäiväkirjaan kirjasin lokakuussa 2008 erään tilanteen näin:

N tekee historian töitään tai lähinnä lukee tekstiä. Sitten hän ryhtyy piirtämään hakaristejä vihkoon ja toteaa, että kerrankin nämä liittyi aiheeseen. E (joka on lukenut sanomalehteä) toteaa, että Suomikin käytti hakaristia. Ryhdymme koko luokka keskustelemaan hakaristista ja siitä mikä oli ensin. Keskustelu laajenee IKL:ään ja Lapuanliikkeeseen, josta osa ei muista koskaan kuullessakaan. Vihtori Kosola ja talonpoikaismarssi alkaa kiinnostaa kaikkia, joten pidän oikein ”oppituntipuheen”. N muistaa kuullessaan Mäntsälän kapinasta, joten puhumme vielä siitäkin. Tuon N:lle (ja muillekin) seuraavana päivän kotoa laajemman Suomen historiaa käsittelevän kirjan, jota N ja E tutkivat pitkin päivää ja kertovat sitten muille tietojaan kyydityksistä, joita heidän mielestään voisi ryhtyä toteuttamaan myös koulukodissa.

Tilanne on johtanut toisinaan myös hyvin luontevaan parityöskentelyyn tai kolmen oppilaan ryhmätyöskentelyyn. Tällöin on ollut mahdollista tehdä joistain aineista myös pari- tai ryhmätentti. Ryhmätyöskentelyä ja -tenttejä on voinut suorittaa oppituntien aiheista, mutta myös kouluajan ulkopuolella tapahtunutta toimintaa hyödyntäen. Tällaisia ovat lähinnä liikuntaan liittyvä toiminta, mutta myös elokuvissa käyntejä on hyödynnetty, muun muassa äidinkielen tehtävien suorittamisessa. Himanen (2007) esittämät ajatukset kollaboratorisesta eli yhteistoiminnallisesta oppi-

misesta yhdistettynä Sokrateen ajatuksiin sekä yrittäjyyskasvatuksen pedagogiset toimintatavat ovat myös liitettävissä innostavaan ja rikastavaan oppimisympäristöön, joka on Lehtosen ja Lehkosen (2008) Lapsen tarpeista lähtevän yrittäjyyskasvatus -mallin seuraava vaihe. Yhteisöllisyyteen kasvattaminen korostuu koulukoti-toiminnassa muillakin sektoreilla kuin vain koulussa. Tästä syystä yhteisöllisyys on käsitetty tässä laajasti myös rikastavan yhteisön näkökulmasta.

Yhteisöllisyyteen kasvattaminen Zimmermanin mallia vasten

Positiiviseen yhteisöllisyyteen kasvattaminen, erityisesti koulun näkökulmasta, on monen koulukotinuoren kohdalla vaikeaa. Useimmat koulukotiin sijoitetut nuoret ovat olleet erityisopetuksen oppilaita jo ennen koulukotiin siirtoa ja yli 70 %:lla on koti- ja perheongelmia. (Kitinoja 2005.) Koti- ja perheongelmat viittaavat myös yhteisöllisten taitojen ongelmiin. Koulunkäyntiin liittyvät ongelmat ovat myös vaikuttaneet siihen, että yhteisöllisyyteen kasvamisessa on puutteita, joista on seurannut siirtymisiä koulun sisällä toiselle luokalle tai koulunvaihtoja.

Itsesäätelytaitojen kehittyminen edellyttää myös yhteisöllisyyttä ja yhteisöllisyyteen kasvattamista oppimisympäristöjä rakentamalla. (Ruohotie & Honka 2003; Zimmerman 1994.) Zimmermanin mallia käyttäen itsesäätelytaitoja kehittävät paitsi yksilötyöskentely myös parin ja ryhmän kanssa työskenteleminen. Koulukotikoulun oppilas toimii oppimistilanteissa mielellään yksin. Tähän vaikuttaa mm. hänen aikaisemman koulunkäyntihistoriansa aikaansaama puutteellinen oppimiseen liittyvä itsetunto. (Keltikangas-Järvinen 2007.) Yhteisöllisten työtapojen käyttöä on koulukotikoulussa harkittava tarkkaan (vrt. OPS 2004³³). Koulukotikoulussa korostuvat oppilaan tuntemukseen perustuvat työtapojen valinnat, jotta oppiminen tuntuisi mielekkäältä ja työrauha säilyisi. Heikon tai puutteellisen itsetunnon lisäksi koulukotikoulussa yhteistoiminnallisia työtapoja rajoittavat oppilaiden käytöshäiriöt sekä ADHD:n ja AS-oireiden tuomat vaikeudet toisten kanssa toimimisessa. Tutkimuksissa on todettu ADHD:n ja AS-oireiden vaikuttavan useissa koulunkäyntiin liittyvissä tilanteissa negatiivisesti (ks. ADHD ja Asperger tarkemmin esim. Aro 2003; Attwood 2007; Connor 2007; Lehto-Salo & Marttunen 2006).

³³ ”Opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista. Työtapojen tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. Työtapojen tulee edistää tieto- ja viestintätekniikan taitojen kehittymistä. Työtapojen tulee antaa mahdollisuuksia myös eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin. Opettaja valitsee työtavat. Hänen tehtävänä on opettaa ja ohjata sekä yksittäisen oppilaan että koko ryhmän oppimista ja työskentelyä. Oppilaiden erilaiset oppimistyyli- ja -työtavat sekä tyttöjen ja poikien väliset ja yksilölliset kehityserot ja tausta tulee ottaa huomioon” Opetussuunnitelman perusteet 2004, 17.

Itsesäätelyn vahvistamiseen liittyy yhteisöllisyys, jossa oppijat ovat toisilleen oppimisresursseja. Yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikan työtavoista monet ovat yhteisöllisiä. Näitä ovat yhteistoinnallinen oppiminen, tutkiva oppiminen, ongelma- ja ilmiölähtöinen oppiminen, projektityöt ja tiimioppiminen. (Barret & Moore 2010; Poikela & Poikela 2005; Sahlberg & Leppilampi 1994; Seikkula-Leino 2007; Decuyper, Dochy & van den Bossche 2010.)

Kenttäpäiväkirjaan olin kirjannut huhtikuussa 2010 seuraavan tapahtuman. Se kuvaa hyvin koulukotikoulun yhteisöllisiä oppimistilanteita, jossa oppilaiden itsesäätelytaidot tulevat esille.

Osa oppilaista oli ollut mukana, kun kuvataidetunteja varten oli haettu materiaalia ja he olivat halunneet myös villaa ja huovutusneuloja. Näitä oli myös ostettu.

Oppilaat haluavat alkaa huovuttaa heti aamulla. Ihmettelen ensin, miten. He kertovat, että tarvikkeita on opettajainhuoneessa. Kerron, etten ole ikinä tehnyt huovutuksia, joten minusta ei ole sitten mitään apua. Ei kuulemma tarvitsekaan, he osaavat. No, haemme tarvikkeet ja etsimme sopivia alustoja pitkin koulua, joten muutkin oppilaat tulevat tietoisiksi, mitä ollaan tekemässä. Homma alkaa ja minä katselen vierestä. Paikalle tulee kaksi toisen luokan oppilasta, jotka myös haluavat huovuttaa. He eivät ole ennen hommaa tehneet, ja epäilen heidän vain haluavan pois tunnilta. Heidän opettajansa tulee paikalle. Kun oppilaat vakuuttavat, että he todella haluavat tehdä huovutusta, saavat jäädä. Luokkani oppilaat alkavat opettaa huovutusta. Minä vain katselen vierestä, kun homma tuntuu toimivan. Hiukan kyllä hirvittää, kun ne neulat ovat isoja ja teräviä. Mitään ikävää ei tapahtunut. Osa jaksoi tehdä hyvinkin hienoja huovutusöitä. Toisilla se olikin ehkä vain kokeilua, mutta sujuvasti jaksivat työskennellä vielä ruokailun jälkeenkkin - lähes neljä tuntia.

Kuvioon 13 olen koonnut ne toimintatavat, joita käytin *yhteisöllisyyteen kasvattamisen* ENNAKOINTI -vaiheessa.

ENNAKOINTI -vaihe	
	Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventiot
Tehtävän erittely/tarkastelu	
Tavoitteen asettaminen	<i>Oppilas:</i> → valitsee itselleen sopivan toimintatavan / toimintatapoja <i>Opettaja:</i> → esittelee (markkinoi) yhteisölliset toimintatavat perusteellisesti, koska monelle oppilaalle ne ovat vieraita
Strateginen suunnittelu	<i>Oppilas:</i> → päättää työskenteleekö yksin vai parin / ryhmän kanssa ja miten toteuttaa työnsä
Motivaatiokomukset	
Tehokkuuskomukset	<i>Oppilas:</i> → seuraa toisten oppilaiden onnistumisia ja saa omaan työskentelyyn toisten oppilaiden tukea ja kannustusta <i>Opettaja:</i> → luo tilanteita, joissa oppilas saa onnistumisen kokemuksia ja syntyy uskoa omaan kykyihinkin
Tulosodotukset	<i>Oppilas:</i> → ryhmässä työskentely luo tulosodotuksiin sosiaalisen faktorin, jolla positiivinen vaikutus tulosodotuksiin <i>Opettaja:</i> → auttaa aluksi, että tulosodotukset ovat realistisia
Tehtävän arvostus	<i>Oppilas:</i> → palkkion kautta, mutta ryhmässä palkkioksi riittää myös ryhmältä saatu kiitos / arvostus <i>Opettaja:</i> → tehtävät oppilaan mielenkiinnon kohteiden ja vahvuuksien mukaan
Mielenkiinto	→ oppilaan itse löydettävä, aitoa mielenkiintoa vain harvoin

Kuvio 13. Yhteisöllisyyteen kasvattamisen ENNAKOINTI -vaiheen interventiot

Koulukotikoulussa yhteisöllisyyteen kasvattaminen alkaa pienin askelin. ENNAKOINTI -vaiheessa opettajan tehtävä on esitellä käytettäväksi ajateltu toimintatapa mahdollisimman tarkasti, sillä useimmille oppilaille kaikki yhteisölliset toimintatavat ovat vieraita, tai he pitävät niitä ikävinä, vaikeina tai muulla tavoin negatiivisina. Yhteisöllisissä toimintatavoissa koulukotikoulun oppilas aluksi on Zimmermanin (2000) itsesäätelytaitojen kehittämisessä ensimmäisessä eli sosiaalisen mallin observoinnin vaiheessa. Toimintatavan esittely ja esimerkkien näyttäminen rohkaisee oppilasta kokeilemaan uusia tapoja yhdessä toisen kanssa. Parin kanssa toteutettu tutkielma on usein ensimmäinen yhteistyö, jolla on aloitettu. Pienimuotoiset tutkielmat ovat osoittautuneet suosituksi tutkimuksessa mukana olevassa luokassa. Rohkaiseminen yhdessä toimimiseen ja yhteisöllisyyteen edellyttää koulukotikoulussa, että oppilas kokee oppimisympäristön turvalliseksi, jossa uskal-

letaan tehdä virheitä ja opitaan myös niistä (vrt. yrittäjyyskasvatuksenomainen opetus Seikkula-Leino 2007). Kuvioon 14 olen tiivistänyt yhteisöllisyyteen kasvattamisen SUORITUS -vaiheen interventiot.

SUORITUS -vaihe	
	Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventiot
Itsehillintä/itsekontrolli	
Tehtävästrategiat	Oppilas: → parin / ryhmän kanssa valitsee käytettävät strategiat Opettaja: → pareja / ryhmiä muodostettaessa ohjattava samalla tavalla oppivia yhteen
Tarkkaavaisuuden kohdistaminen	Oppilas: → vastuu omasta tarkkaavaisuudesta Opettaja: → oppimistehtävän luominen oppijaryhmälle sopivaksi, jotta mielenkiinto säilyy kaikilla ja työrauha pysyy
Itseohjautuvuus	Oppilas: → ryhmässä päätetään tehtävän suorittamisen aikataulusta yms. Opettaja: → luo mahdollisuuden työskennellä itsenäisesti
Itsetarkkailu	
Metakognitiivinen tarkkailu	Oppilas: → helpottuu ryhmässä, jos määritetty spesifejä tavoitteita Opettaja: → ohjaa realistiseen toimintaa ryhmän jäsenten kesken
Oman oppimisprosessin taltiointi	Oppilas: → ryhmätyöskentely ohjaa oppimisprosessin taltiointiin, koska koostuu eri oppilaiden tekemistä osista Opettaja: → opastaa oppilaalle sopivien tapojen löytymiseen

Kuvio 14. Yhteisöllisyyteen kasvattamisen SUORITUS -vaiheen interventiot

Kun koulukotikoulun oppilaat tekevät pari- tai ryhmätöitä, ohjaamisen lisäksi opettajan tehtäväksi tulee usein erotuomarina toimiminen. Oppilaiden kyvyt ja taidot työskentelyyn toisten kanssa ovat rajalliset, joten konflikteja syntyy helposti. Konfliktien ratkaisemiseen koulukotikoulun oppilas käyttää usein sekä fyysistä että psyykkistä väkivaltaa tai ratkaisee tilanteen lopettamalla työskentelyn. Pienessä opetusryhmässä opettaja oppii tuntemaan oppilaansa ja pystyy helpommin luomaan hänelle sopivia oppimistilanteita myös parin tai ryhmän kanssa työskennellessä.

Aina kaikki ei todellakaan mene sujuvasti. Lainaus kenttäpäiväkirjasta maaliskuulta 2009:

Luokassa E, A, J ja N. J ja hänen vastauksensa kuulemma ärsyttää A:ta. A tiuskii ja uhkailee. No, toisaalta J:n toimintatapa oli jälleen kerran todella outoa. Mikä on toukokuu? tyyliä kysymyksiä.

Muutenkin on bankalaa, koska luokkien ovet puuttuvat. Kiinteistöhoitaja paikkaa niissä olevia potkimisen ja hömisen aiheuttamia reikiä. J seilasi koko ajan vieraisa luokissa ja muutenkin kaikilla oli loman jäljiltä virtaa kuljeskeluun. E:n kanssa muutimme vähän matematiikan suunnitelmaa. Tuli siitä sen verran positiiviselle tuulelle, että teki siitä tehtäviä asiallisesti. Ihmeesti väki pysyy koululla kuitenkin. Vain E on motivoitunut opiskelusta. N puhuu batkaamisesta ja siitä, miten hänellä on sellainen kämppä, mistä kukaan ei häntä löydä. Kysyin, miten hän aikoo tämän koulun suorittaa. Sanoi ottavansa kirjat mukaan... A, joka on tähän asti käynyt sanallista ”painia” J:n kanssa, yhtyy batkaamiskeskusteluun. Hän väittää, ettei saa ruotsia tehtyä kevään aikana ja sen takia jää päättötodistus saamatta. Ihmettelen miten batkaaminen siihen auttaisi, mutta en saa vastausta. Ja koko ajan joku on menossa pois luokasta tai tulossa sinne, eikä koulutöiden aloittamista ole oikeastaan kannattanut ehdottaa, koska tunnelma on niin levoton.

ITSEREFLEKTIO -vaihe	
Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventiot	
Itsearviointi	
Itsearviointi	<i>Oppilas:</i> → ryhmässä ei uskallusta itsearviointiin, mutta ryhmän jäsenet arvioivat toisiaan <i>Opettaja:</i> → ohjaa realistiseen suuntaan itsearviointia
Kausaaliattribuutiot	<i>Oppilas:</i> → ryhmässä epäonnistumisesta seurauksena syytelyä <i>Opettaja:</i> → tuottaa relevanttia palautetta ja ohjaa asiaan vaikuttaviin tulkintoihin
Itsereaktiot	
Tyytyväisyys itseän	<i>Oppilas:</i> → ryhmässä toisilta saatu positiivinen palaute on tärkeää <i>Opettaja:</i> → tuottaa ryhmälle sopivan haasteellisia tehtäviä
Adaptiivisuus/defensiivisyys	<i>Oppilas:</i> → epäonnistumista vältellään myös kieltäytymisellä ryhmä/paritöistä tai keskeyttämällä jo aloitettu työskentely <i>Opettaja:</i> → estää defensiivisyys mm. sopivilla tehtävillä

Kuvio 15. Yhteisöllisyyden kasvattamisen ITSEREFLEKTIO -vaiheen interventiot

Kuvio 15 osoittaa, että itsereflektion osalta yrittäjyyskasvatuksen pedagogiset interventiot ovat samoja kuin suoritusvaiheessa. Nyt reflektiota ohjataan myös ryhmän yhteiseen arviointiin jokaisen oppijan oman itsereflektion lisäksi.

Yhteisöllisyyden kasvattaminen koulukodissa on osa jokapäiväistä toimintaa ja näin osittain myös tiedostamatonta. Yhteisöllisyyden kasvatetaan myös tavoitteellisesti käyttäen erilaisia toimintatapoja. Yhtenä toimintatapana on käytetty taidelähtöisiä menetelmiä (ks. esim. Knowles & Cole 2008). Taidelähtöisiä menetelmiä koulukotinuorten sekä muiden lastensuojelun asiakkuuden piiriin kuuluvien nuor-

ten parissa on toteutettu erilaisten projektien ja hankkeiden muodossa. Näitä ovat olleet esimerkiksi Räpätesä roiskuu ja Sytytin -hankkeet³⁴. (Känkänen 2013; Känkänen & Rainio 2010.)

6.1.3 Toiminta innostavassa ja rikastavassa oppimisympäristössä

Kun oppimisympäristö koetaan turvalliseksi ja viihtyisäksi ja koulukodin yhteisöllisyys koetaan positiiviseksi, voidaan tuttua oppimisympäristöä ryhtyä laajentamaan ja rikastamaan. Ennen tätä, fyysisenä oppimisympäristönä on ollut lähinnä oma luokka ja koulun ja koulukodin muut tilat. Myös sosiaalinen ympäristö on rajoittunut koulukotiin.

Yrittäjyyskasvatukseen on perinteisesti kuulunut toimiminen luokan ulkopuolella erilaisissa uusissa oppimisympäristöissä. Uudet tilanteet asettavat ihmisen epävarmaan asemaan: Miten pitäisi toimia? Kuinka muut toimivat? Toiminko oikein? Toimiminen uusissa oppimisympäristöissä saattaa olla osalle oppilaista täysin mahdotonta. Turvattomuuden tunne johtaa ei-toivottuun käytökseen, kuten rauhattomuuteen, toisten häirintään ja oppimisen estymiseen. Kun nuori voi luottaa myös uusissa tilanteissa tuttuun aikuiseen ja oppilastovereihinsa, on toimiminen uusissa tilanteissa helpompaa ja hyödyllisempää. Lapsen tarpeista lähtevän yrittäjyyskasvatus -mallin seuraavasta vaiheesta, mahdollisuudesta toimia *innostavassa ja rikastavassa oppimisympäristössä*, hyötyvät eniten ne oppilaat, jotka kokevat olonsa uudesta tilanteesta huolimatta turvalliseksi ja kykenevät havaitsemaan uuden tilanteen antamat oppimismahdollisuudet. (Lehtonen & Lehtonen 2008, 63.) Uusissa oppimisympäristöissä toimiminen on monelle koulukotikoulun oppilaille vaikeaa. He ovat tottuneet koulussa siihen, että istutaan omalla paikalla ja tehdään opettajan määräämää työtä. Tämä on heille tuttua ja turvallista, vaikka koulu, opettaja ja luokkakaverit ovat saattaneet muuttua moneen kertaan.

Erilaisissa oppimisympäristöissä toimiminen opettaa oppilasta toimimaan myös muissa kuin kouluun liittyvissä tilanteissa. Koulukotikoulujen opetussuunnitelman määrittämät oppimisympäristöjen osa-alueet edellyttävät käyttämään erilaisia oppi-

³⁴ Räpätesä roiskuu -hanke aloitettiin Harvialan koulukodissa syksyllä 2009. Hankkeen ytimenä oli räpin avulla nuorten tunteiden kanavointi ja itsetunnon rakentaminen. Toiminnan vetäjinä oli tunnettuja rap-artistejä. Sytytin -teatterihanke (v. 2012-2013) kohdennettiin Outamon oppilaskodissa ja Lemmilän erityislastenkodissa asuville nuorille. Hankkeen tavoitteena oli tutkia ja tukea nuorten identiteettiä. Nuorille luotiin mahdollisuus taiteen keinoin ja omaehtoisesti miettiä omaa identiteettiään ja suhdetta lähiympäristöönsä, ryhmään ja tulevaisuuteen. (http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/aiheet/tietopakettit/koulukodit/hankkeet/rap_hanke; Känkänen & Rainio 2010.)

misympäristöjä laajasti ja monipuolisesti. Erilaiset oppimisympäristöt tukevat koulukotikoulun oppilaan tasapainoista kehittymistä ja peruskoulun suorittamista. Se antaa myös mahdollisuuden erilaisten pedagogiikkojen käyttämiselle.

Koulukotien opetussuunnitelman perusteet määrittävät oppimisympäristöt sekä niiden vahvuudet ja tunnusomaiset piirteet seuraavasti:

Fyysinen ympäristö

Koulukotien fyysinen ympäristö rakennetaan ja varustetaan nykyaikaiseksi. Opetusvälineistöissä on huomioitu ajanmukaisen koulun vaatimukset. Ympäristö rakennetaan huomioiden koulukotien oppilaiden haasteellinen käyttäytyminen. Tiloissa on riittävästi avaruutta. Oppimisympäristöt ovat turvallisia sekä oppilaille että koulun henkilökunnalle.

Sosiaalinen ja psyykinen ympäristö

Oppilaita varten on riittävästi henkilökuntaa. Sijoituksen aikana oppilas saa kokemuksen onnistuneesta ihmissuhteesta, koska tutut ja turvalliset aikuiset ja pysyvät ihmissuhteet ovat tärkeä edellytys koulukoteihin tulevien oppilaiden eheytymiselle ja kasvulle. Työskentelyilmapiiri aikuisten välillä on pääsääntöisesti hyvä ja leppoisa, ilmapiiri on terve. Aikuiset toimivat yhdessä sovitujen periaatteiden mukaisesti ja kaikilla on yhteinen arvopohja koulukasvatuksen taustalla. Oppilaat kasvavat omaan vaikuttamiseen ja vastuunottoon sekä osallistumiseen.

Pedagoginen ympäristö

Koulukotikoulussa on paljon koulun ulkopuolella tapahtuvaa opiskelua: retket, leirikoulut, opintokäynnit ja tutustumiskohteet. Virikkeellisellä pedagogiikalla pyritään kiinnittämään haasteellisten oppilaiden mielenkiinto opiskelua kohtaan. Tavoitteena on syrjäytymisen ehkäisy opiskelun kautta.

(Koulukotien opetussuunnitelma yleinen osuus 2005, 9-10.)

Oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa myös laajasti kaikkia niitä fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia ympäristöjä, joissa oppija kulloinkin on, eikä vain kouluun liittyvää oppimisympäristöä. (Bell, Lewenstein, Shouse & Feder 2009; Bransford, Brown & Cocking 2000; Piuspanen 2008.) Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka hyödyntää laajaa näkemystä oppimisympäristöistä, vaikka oppimistehtävät ovatkin oppiaineesiin sidottuja. Oppimisympäristöjä ovat esimerkiksi oppilaiden perheensä kanssa tekemät matkat ja niiden hyödyntäminen mm. maantiedon, biologian ja historian opinnoissa oppimispäiväkirjojen, portfolioiden tai tutkielmien muodossa.

Koska koulukotikoulut ovat pieniä erityiskouluja, mahdollisuudet *innostavan ja rikastavan oppimisympäristön* luomiseen ovat hyvät. Koulukotikoulu pystyy hyödyntämään erilaisia fyysisiä ja pedagogisia ympäristöjä myös koulun ulkopuolella, koska koululla on tarvittaessa käytössä ajoneuvoja. Psykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön vaikuttaminen ei ole helppoa. Oppilaan sijoittumista luokkaan seurataan. Tarvittaessa hänet voidaan helposti siirtää toiseen luokkaan, jos osoittautuu, että oppilas tulee paremmin toimeen toisen luokan oppilaiden tai opettajan kanssa. Oppilaan itsesääätelytaitojen kehittämisessä erilaiset oppimisympäristöt ovat merkityksellisiä. Luokassani tarjosin oppilaille aina mahdollisuuden vaikuttaa siihen, mitä, missä, milloin ja kenen kanssa kukin työskentelee. (Vrt. Zimmermanin 1998.) Koulukotikoulussa voi säädellä monia oppimisympäristöjä, mutta silti suunnitellut opetustilanteet toteutuvat vain osittain tai jäävät kokonaan toteutumatta. Oppilailla toimintaan osallistumisen esteinä ovat heidän haluttomuutensa, osaamattomuutensa ja kyvyttömyytensä, esimerkiksi neuropsykologiset ongelmat (ks. esim. Lehto-Salo 2011; Manninen 2013).

Oppilaalla on paljon mahdollisuuksia valita sekä fyysisiä että pedagogisia ympäristöjä myös koulun ulkopuolella. Opintokäyntejä museoihin, luontoretkiä ja yritysvierailuja pyritään toteuttamaan viikoittain. Muutaman kerran vuodessa toteutetaan useamman päivän kestäviä matkoja ja leirikouluja. Toteutuneet opintokäynnit ja matkat sekä TET-jaksot ovat kiinteästi osa oppimista ja ne huomioidaan opintosuorituksena. Matkat, retket ja opintokäynnit voivat jäädä toteutumatta, jos oppilas potee akuuttia ahdistusta, paniikkihäiriötä tai hänellä on erilaisia pelkotiloja (ks. esim. Lehto-Salo 2011).

Kenttäpäiväkirjaan olen kirjoittanut lokakuussa 2009 erään tilanteen näin:

S on useamman kerran kieltäytynyt lähtemästä liikuntatunnille. Toisaalta ei hän ole lähtenyt mihinkään muuallekaan koulun mukana. Hän sanoo, ettei voi istua ”niiden” kanssa samassa autossa. Jäämme koululle, koska liikuntatunnilla on mukana opettajan lisäksi ohjaaja. Houkuttelen S:n ulos, vaikka hän väittää, ettei hänellä ole sopivia kenkiä eikä takkia. Ilma on hyvä. Saan kuulla, miten sitten on minun vikani, jos hän sairastuu. Menemme metsään koulun lähelle. Näytän, missä on polku, ja kerron sen tulevan pian pellon reunaan. S on hämmästynyt, kun en ”pakotakaan häntä 10 km lenkille tai jotain”. Sanon, että hän voi kulkea metsässä tai vaikka istua kannolla. S päättää kuitenkin lähteä osastolle. Ei siis onnistunut tämä tunti.

Oppimisympäristöllä on vaikutus opiskeluun. Jos oppija kokee oppimisympäristön negatiiviseksi, opiskelu ei etene parhaalla mahdollisella tavalla. Positiiviseksi koetus-

sa oppimisympäristössä opiskelun voi kokea mielekkääksi ja opittavat asiat kiinnostaviksi.

Himanan (2007) käyttää oppimisen yhteydessä ilmaisua ”luova intohimo”. Luovuuden hän näkee hyvin väljästi. Ajatuksena on, että jokainen on luova, kun hän toteuttaa omaa ainutlaatuista potentiaaliaan hieman aiempaa täydemmin. Intohimon Himanan näkee tarkoittavan sitä, että ihminen pitää asiaa kiinnostavana ja merkityksellisenä. Jos ihmiselle ei esitetä, miksi asia on tärkeä ja kiinnostava, se on hänelle demonivoivaa. (Himanan 2007, 107-111.) Koulukotikoulun oppilaiden luovan intohimon löytyminen edellyttää innostavaa ja rikastavaa oppimisympäristöä, jossa oppijalla on mahdollisuus vaikuttaa menetelmiin, tuotoksiin ja ajankäyttöön. Oppijan itsesääteilytaitojen kehittyminen lisää luovaa intohimoa. Opettajan on osattava esittää, miksi mikin asia on tärkeä, ja tehdä siitä kiinnostava.

Toiminta innostavassa ja rikastavassa oppimisympäristössä Zimmermanin mallia vasten

Itsesäätelyn kehittäminen *innostavassa ja rikastavassa oppimisympäristössä* edellyttää, että oppilas luottaa opettajaan ja toisiin oppilaisiin. Toisinaan innostava ja rikastava oppimisympäristö pitää koulukotikoulussa luoda yksittäiselle oppilaille. Tietotekniikan hyödyntäminen tuo opetustilanteisiin runsaasti erilaisia toimintamahdollisuuksia ja monipuolisia oppimisympäristöjä. Joissakin yhteyksissä sanaa oppimisympäristö käytetäänkin tarkoittamaan vain virtuaalisia oppimisympäristöjä eli oppimisalustoja. Usein oppilaat kokevat tietotekniikan ja tietokoneavusteiset opetusohjelmat innostaviksi ja rikastaviksi oppimisympäristöiksi. Yrittäjyyskasvatukseen liittyviä virtuaalisia oppimisympäristöjä Suomessa löytyy muun muassa osoitteesta www.yvi.fi. Kansainvälisiä virtuaalisia yrittäjyyskasvatukseen liittyviä oppimisympäristöjä on useita. Esimerkiksi Euroopan Unionin aloitteesta luotu www3ep.eu on sekä virtuaalinen oppimisympäristö että erilaisia yrittäjyyskasvatukseen liittyviä kansainvälisiä tapaamisia järjestävä yhteisö. Virtuaalinen oppimisympäristö on hyvin luontevasti mukana yrittäjyyskasvatuksessa, koska yrittäjyyskasvatusta hakee jatkuvasti erilaisia ja innostavia toimintatapoja (ks. esim. Gibb 2002, Kyrö ym. 2008).

Koulukotikoulussa virtuaalisen oppimisympäristön käyttö ei kaikkien oppilaiden kohdalla onnistu, koska he mieltävät tietokoneet lähinnä pelien pelaamiseen ja sosiaalisessa mediassa toimimiseen soveltuviksi. On myös tapauksia, joissa oppilaan

netin käyttöä on rajoitettu peli- tai nettiriippuvuuden³⁵ takia. Tästä syystä koulu-
 tikoulussa luodaan innostavaa ja rikastavaa oppimisympäristöä myös ilman virtuaa-
 lisiä oppimisympäristöjä kuvion 16 mukaisesti.

ENNAKOINTI -vaihe	
	Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventiot
Tehtävän erittely/tarkastelu	
Tavoitteen asettaminen	<i>Oppilas:</i> → asettaa itselleen oppimistavoitteen esim. matkaa tai retkeä varten <i>Opettaja:</i> → esittelee vaihtoehtoisia oppimisympäristöjä
Strateginen suunnittelu	<i>Oppilas:</i> → luo itselleen suunnitelman, kuinka toimii oppimistavoitteen saavuttamiseksi matkan/retken aikana <i>Opettaja:</i> → auttaa tilanteeseen sopivan oppimiseen liittyvän strategian löytämisessä
Motivaatiokomukset	
Tehokkuuskomukset	<i>Oppilas:</i> → aikaisemmin kokemattomassa oppimisympäristössä oppilas voi kokea stressin tunnetta, joka vaikuttaa negatiivisesti tehokkuuskomuksiin <i>Opettaja:</i> → vahvistaa oppijan luottamusta omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin
Tulosodotukset	<i>Oppilas:</i> → palkkio saa aikaan positiivisia tulosodotuksia <i>Opettaja:</i> → auttaa positiiviseen alkuun
Tehtävän arvostus	<i>Oppilas:</i> → palkkio vaikuttaa <i>Opettaja:</i> → tehtävät oppilaan mielenkiinnon kohteiden ja vahvuuk- sien mukaan
Mielenkiinto	<i>Oppilas:</i> → lisääntyy, jos kokee oppimisympäristön positiivisena <i>Opettaja:</i> → retkikohteen valinnassa huomioidaan oppilaiden kiin- nostuksen kohteet

Kuvio 16. Toimiminen innostavassa ja rikastavassa oppimisympäristössä ENNAKOINTI -vaiheen interventiot

Jos oppilas pystyy työskentelemään muussa kuin tutussa ja turvalliseksi kokemas-
 saan oppimisympäristössä, jota edustavat oma luokka, oma pulpetti ja tehtävät kir-
 jasta, erilaisten oppimisympäristöjen käyttö tukee itsesäätelytaitojen kehittymistä.

³⁵ Nuorten ongelmapelaamisella on yhteyksiä muuhun riskikäyttäytymiseen, kuten päihteisiin, näpis-
 tämiseen ja koulupinnaamiseen. Yhteydet ilmenevät erityisesti poikien kohdalla. Masentuneisuus,
 heikko koulumenestys ja vaikeudet kotona lisäävät ongelmapelaamisen riskiä nuorten kohdalla. Myös
 ADHD:llä on todettu olevan yhteyttä peliongelmiin ilmenemiseen. (Ks. esim.
http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tutkimus/tyokalut/aikalisa/materiaalit/paihteet/peliriippuvuus)

Kenttäpäiväkirjamerkintä syyskuulta 2009 vahvistaa havainnon kokeilutilanteesta.

Kerron oppilaille, että seuraavana päivänä tehdään retki n. 10 kilometrin päässä olevalle suolle. Tässä yhteydessä kerron myös, että retki on samalla liikuntatunti ja siihen voi yhdistää biologian tehtäviä. Kerron, että suolla on selvästi näkyvissä eri suotyypit ja siellä on myös lintutorni ja suolla liikutaan pitkospuilla. Ehdotan, että retkeä voi hyödyntää biologian opiskelussa (erityisesti 8. luokkalaiset) ja että retkestä voi ottaa kuvia ja tehdä siitä raportin, joka on osa biologian opintoja.

Oppilaat päättävät, hyödyntävätkö retkeä opinnoissaan vai osallistuvatko he vain retkelle. Kaksi oppilasta päättää hyödyntää (varmistettuaan moneen kertaan, että se todella on mahdollista) retkeä laajasti ja tekevät siitä yhdessä tutkielman, johon liittävät suolta ottamiaan kuvia ja kasvinäytteitä sekä laajentavat tekstiä eri lähteitä käyttäen retken jälkeen. Tästä innostuneena kolmas oppilas yrittää keksiä, miten hän voisi hyödyntää retkeä. Oletan, että sovittu parityö kuulosti helpolta tavalta saada opintoja etenemään. Tämä oppilas on 9. -luokkalainen, joten ei ole ongelmaa yhdistää suota myös hänen opintoihinsa, koska ne liittyvät Suomen maantietoon. Pyydän oppilasta katsomaan oppikirjastaan, miten siinä on suota käsitelty. Tämän perusteella oppilas päättää tehdä retkestä samantyyppisen tutkielman kuin 8. -luokkalaisetkin, mutta laajentaa sitä suon hyötykäyttöön. Hän sopii, että saa kuvia työparilta.

Kaksi oppilasta ilmoittaa, etteivät tee siellä mitään, eivätkä oikeastaan halua koko suolle. ”Onko pakko?” – ”Ei, mutta se on myös liikuntatunti ja vain hyvällä syyllä voi olla pois.” He eivät keksineet mitään hyvää syytä. Ehdotuksia kyllä oli mm. huonot kengät, mutta koulukodilla on saappaita ja vaelluskenkiä, joita saa lainata. Alkava flunssa, joten koulukodissa työskentelevä sairaanhoitaja voi antaa vapautuksen liikunnasta, mutta flunssaa ei sitten ollut.

Oppilaat olivat pohtiessaan mahdollisia tehtäviä miettineet – tiedostamattaan – myös omat tehostususkomuksensa ja tavoiteorientaationsa. Opettajana pyrin näitä vahvistamaan mainitsemalla aina positiiviset oppimistulokset tai muut saavutukset ja näin tuomaan näkyväksi jokaiselle oppilaalle hänen kykynsä ja mahdollisuutensa. Koulukotikoulun oppilas asettaa itselleen helposti kykyihinsä nähden alhaisia tavoitteita, joten opettajana joudun usein puuttumaan liian helppoihin tehtäviin. Retkelle suunnitellut tehtävät olivat hyvin realistisia. Retkelle lähdettiin ruokailun jälkeen n. 11.30. Mukana olivat myös muiden luokkien oppilaat, joilla ei ollut retkeä varten mitään erityisiä tehtäviä. Huomasin selvästi, että tutkielman tekijät mielellään mainitsivat sen, mitä olivat tekemässä ja miksi heillä oli kamera ja muihinpanovälineet mukana.

Kuvioon 17 olen koonnut ne yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventiot, joita käytin SUORITUS -vaiheessa Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus -mallin kolmannella portaalla eli *toiminta innostavassa ja rikastavassa oppimisympäristössä*.

SUORITUS -vaihe	
Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventiot	
Itsehillintä/itsekontrolli	
Tehtävästrategiat	<i>Oppilas:</i> → pystyy ohjatusti käyttämään monipuolisesti eri strategioita <i>Opettaja:</i> → auttaa sopivan strategian löytymisessä uudessa ympäristössä
Tarkkaavaisuuden kohdistaminen	<i>Oppilas:</i> → oppimisympäristön muutos helpottaa tai vaikeuttaa <i>Opettaja:</i> → luo edellytykset oppimisympäristölle, joka auttaa oppilaan tarkkaavaisuuden kohdistamisessa
Itseohjautuvuus	<i>Oppilas:</i> → opettelevat antamaan itselleen määräyksiä ja myös palkitsemaan itseään <i>Opettaja:</i> → luo mahdollisuuden työskennellä itsenäisesti
Itsetarkkailu	
Metakognitiivinen tarkkailu	<i>Oppilas:</i> → tiedostettava miten suorittaa valittua tehtävää ja asetettava spesifit tavoitteet, jotta voi onnistua <i>Opettaja:</i> → ohjaa realistiseen tarkkailuun
Oman oppimisprosessin taltiointi	<i>Oppilas:</i> → laajoissa kokonaisuuksissa ja matkoilla/retkillä syntyä useita osia, joista muodostuu portfolioista, oppimispäiväkirjoja, matkamuiistiinpanoja yms. <i>Opettaja:</i> → opastaa tarvittaessa

Kuvio 17. Toiminta innostavassa ja rikastavassa oppimisympäristössä SUORITUS -vaiheen interventiot

Retkikohteessa parkkeipaikka on vanhassa sorakuopassa, jossa on korkeat reunat. Ne houkuttelevat kiipeämään rinteseen. Näin tälläkin kertaa. Toinen oppilas biologian työparista jää parkkeipaikalle. Parkkeipaikalle jää neljä oppilasta. Osa oppilaista lähti suolle. Biologian tehtävää tekevä päätti tehdä työn yksin ja sai parikseen maantiedon työtä tekevän. He keskittyivät ja innostuivat työstään niin, että odottelimme heitä jo parkkeipaikalla, kun olimme lähdössä pois. Saapuessaan he esittelivät kasvinäytteitä ja kuvia. Tässä vaiheessa parkkeipaikalle jäänyttä oppilasta alkoi harmittaa, ettei hän lähtenyt mukaan, vaan suoluontoon liittyvä työ on nyt tehtävä muulla tavalla. Biologian ja maantiedon tutkielmia tekevät oppilaat ryhtyivät yhteistyöhön raportin kirjoittamisen vaiheessakin. Tutkielmien kirjoittamiseen ja työstämiseen he käyttivät useamman koulupäivän. He saivat aikaan onnistuneet tutkielmat, jotka arvioitiin.

ITSEREFLEKTIO -vaiheessa käytin kuvion 18 mukaisia yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventioita.

ITSEREFLEKTIO -vaihe	
	Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventiot
Itsearviointi	
Itsearviointi	<i>Oppilas:</i> → arviointi usein epärealistista (liian positiivista/negatiivista) <i>Opettaja:</i> → ohjaa realistiseen suuntaan
Kausaaliattribuutiot	<i>Oppilas:</i> → onnistuminen selitetään tehtävän helpoudella (esim. on saanut käyttää tietokonetta tehtävien suorittamisessa) – ei tiedosteta omaa osaamista <i>Opettaja:</i> → tuottaa oikeaa palautetta ja ohjata realistisiin tulkintoihin
Itsereaktiot	
Tyytyväisyys itseän	<i>Oppilas:</i> → tyytymättömyys tuodaan näkyvämmiin esiin kuin tyytyväisyys esim. tavaroiden heittäminen, huutamista <i>Opettaja:</i> → ohjata suorittamaan riittävän haasteellisia tehtäviä
Adaptiivisuus/defensiivisyys	<i>Oppilas:</i> → kun oppimisympäristö koetaan positiiviseksi, adaptiivisuus lisääntyy <i>Opettaja:</i> → estää defensiivisyys mm. sopivilla tehtävillä

Kuvio 18. ITSEREFLEKTIO -vaiheen interventiot

Tutkielmista käytiin arviointikeskustelu ja oppilaiden luvalla niitä näytettiin myös muille oppilaille, jotka saivat arvioida tuotoksia. Palaute oli positiivista, jopa ihailevaa. Työssä oli suolta otettuja kuvia ja maantiedon työssä myös muista lähteistä hankittuja kuvia lähinnä turvetuotantoon liittyviä. Biologian työhön oli liitetty kerättyjä kasveja. Työt olivat ulkonäöltään hyviä. Teksti on biologian työssä onnistunut, maantiedon työssä teksti oli varsin niukkaa.

6.1.4 Kokemus siitä, että voi asioihin vaikuttaa

Kodin ulkopuolelle sijoittamisen, alhaisen keskiarvon, koulun ja luokan vaihtojen sekä pitkäaikaisen erityisopetuksen on todettu heikentävän itsetuntoa. (Keltikangas-Järvinen 2007; Korhonen 1999.) Tutkimuksissa on tullut myös esiin, että lastensuojelun piirissä olevilla lapsilla on sivuun jäämisen kokemuksia. He tuntevat, ettei heidän mielipidettään huomioida päätöksiä tehtäessä. (Känkänen & Rainio 2010;

Pösö 2004.) Ulkopuolisuuden kokemus on lastensuojelun piirissä olevilla yleistä. (Bardy, Barkman & Janhunen 2000; Juhila 2006.)

Kenttäpäiväkirjamerkintä (joulukuu 2008) tuo selkeästi esiin oppilaiden ajatuksia siitä, miten he voivat vaikuttaa omiin asioihinsa.

”Vüdentubannen kilometrin päässä päätetään mun asiat”. Keskustelimme luokassa lomille pääsystä ja siitä miksi oppilaat eivät voi olla koulukodista pois koko koulun joululoman aikaa. Oppilaat olivat sitä mieltä, ettei koulukodin johtajakaan voi asioille mitään, vaan ne päätetään ”vüdentubannen kilometrin päässä” eli THL:ssä.

Oppilaat eivät ole tottuneet siihen, että he voisivat vaikuttaa omiin asioihinsa myöskään koulussa. Koulukulttuuri toimii opetussuunnitelman mukaan ja opettajan johdolla, mistä seuraa, että oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa opiskelunsa kulkuun on rajallinen. Hän voi vaikuttaa vain siihen, opiskeleeko ahkerasti vai ei. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan itsenäiseen työskentelyyn painottuva työskentelytapa saa aikaan ”vapaaehtoisen pakon” vaikuttaa omaan opiskeluun, kun oppilaan on päätettävä koulupäivän aluksi, mitä hän opiskelee, missä työskentelee, tekeekö työtä yksin vai toisen kanssa. Tämä on monelle aluksi hyvin vaikeaa. Oppilaat tarvitsevat valintoihinsa paljon ohjausta. Oppilaat ovat myös hyvin hämmästyneitä, kun vastaus ”en tee mitään” on yhtä oikea ja hyväksyttävä kuin muutkin. Jos vastaus ”en tee mitään” toistuu usein, alan opettajana selvittää syytä siihen, miksi oppilas ei jaksaisi tai pysty työskentelemään. Yleensä syy täyteen tekemättömyyteen on psyykinen, ja oppilas ohjataan saamaan apua esimerkiksi nuorisopsykiatrian ammattilaisten kautta.

Oppilaan itsesäätelytaitoja ja opiskelumotivaatiota vahvistettaessa oppilaan kokemus siitä, että hän voi itse vaikuttaa opiskeluunsa, lujittaa uskoa omiin kykyihinsä opiskelijana. Silti koulukotikoulun oppilaat ovat koulutyössä epävarmoja osaamisestaan (Tahvonen 2007), minkä osoittavat myös saamani seuraavat haastatteluläusunnot. Haastattelu O2 toukokuussa 2008 ja O6 on tehty syksyllä 2010:

S: Miltä tämä luokassa käytetty systeemi eli yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka sinusta tuntuu?

O2: No mun mielestä se on ollut jotenkin niiko helpompi, että saa juuri itse toisinaan päätätä, että haluatko tehdä sitä ainetta ja tätä ainetta. Että saa mennä oman fiiliksen mukaan.

(Oppilaan kanssa keskusteltu aikaisemmin luokan toimintatavoista ja yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikasta)

S: Miltä tämä luokassa käytetty systeemi eli yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka sinusta tuntuu?

O6: Hyvältä, koska välillä voi lusmuilla.

S: OK, Vastasitkin jo oikeastaan seuraavaan kysymykseen. Mikä on kaikkein parasta tässä systeemissä?

O6: No kun saa tehdä omaa tahtia ja sitten lusmuilla.

S: Entä huonot?

O6: Tämä on niin helppoa. Ei ole mitään huonoja puolia.

Vuosiluokkiin sitomaton opetus³⁶ tuo oppilaalle enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa omaan opiskeluun kuin vuosiluokkasidonnainen opiskelu. Oppilas ei ole sidottu lukuvuoteen, vaan hän voi joustavasti siirtyä opiskeluissaan eteenpäin, eivätkä aikaisemmat suoritukset raukea, vaikka suoritus kestäisi kauemmin kuin lukuvuoden. Luokkakoko vaikuttaa siihen, että opettajalla on enemmän aikaa jokaiselle oppilaalle, jolloin vuorovaikutus ja keskustelut ovat arkipäivää. Edellä mainittujen lisäksi myös opettajalta saatu palaute vahvistaa oppilaan uskoa omiin kykyihinsä.

Oppilaat viestittivät kirjoitelmissaan uskosta omiin kykyihin. Esimerkki kenttäpäiväkirjasta syyslukukauden alusta 2008 ja samasta oppilaasta keväältä 2009:

Elokuussa (2008) oppilas, joka oli aloittanut koulukodin koulussa, kirjoitti kysymykseen "Millainen opiskelija olen?" vastaukseksi: "En tiedä". Maaliskuussa (2009) hän kirjoitti: "Olen aika ahkera opiskelija. Olen saanut mielestäni hyviä numeroita kokeista. Olen ahkera, koska minulla on jokin jonka edestä työskennellä ja se on ammatillinen koulutus."

Toinen oppilas kirjoitti (syksy 2008): "Olen aika laiska opiskelija. Haluaisin kyllä tehdä tehtäviä, mutta en jaksa."

Osalla oppilaista on epärealistinen kuva itsestään, ja he mieltävät itsensä hyväksi opiskelijaksi. Tuntemukseen saattaa vaikuttaa sekin, että oppilas mieltää "hyvän

³⁶ Mikäli opetussuunnitelmassa perusopetusasetuksen 11§:n 3 momentin mukaisesti on päätetty, että oppilas voi edetä vuosiluokkiin jaetun oppimäärän sijasta oman opinto-ohjelmansa mukaisesti, määritellään tuntijako sekä opetuksen tavoitteet ja sisällöt opintokokonaisuuksille (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 13). Oppilaan arviointia ajatellen vuosiluokkiin sitomattoman järjestelmän merkittävään jousto on se, että oppilas ei jää luokalleen mahdollisten hylättyjen tai puuttuvien suoritusten vuoksi. Merkittävän joustomahdollisuuden vuosiluokkiin sitomaton järjestelmä tarjoaa erityisesti perusopetuksen päättövaiheessa. Vuosiluokallisessa järjestelmässä yhdeksännellä luokalla oleva oppilas jää luokalleen, jos hän ei jostain syystä pysty suoriutumaan hyväksyttävästi opinnoistaan. Luokalle jäävän oppilaan kaikki kyseisen vuosiluokan suoritukset, myös jo hyväksytyt, raukeavat luokalle jäännin myötä. Jos oppilas sen sijaan etenee oman opinto-ohjelmansa mukaan vuosiluokkiin sitomattomasti, eivät hänen jo hyväksytyt suorituksensa raukea. Oppilas jatkaa seuraavana lukuvuonna opintojaan 9. luokan oppilaana ja saa päättötodistuksen heti, kun perusopetuksen oppimäärä eri oppiaineissa on hyväksytysti suoritettu. Tällaisella järjestelyllä on suuri merkitys varsinkin sellaisille oppilaille, joiden koulunkäyntimotivaatio ei ole kovin hyvä ja jotka luokan kertaamisvaatimusten vuoksi saattaisivat jäädä vaille perusopetuksen päättötodistusta.

(<http://www.oph.fi/>)

oppilaan” tarkoittavan sellaista, joka käy koulussa. Siksi oppilaan aikaisempaan kouluhistoriaan verrattuna he ovat koulukotikoulussa ”hyviä oppilaita”. Voi olla myös, että oppilaalla on realistisempi kuva itsestään opiskelijana kuin mitä kirjoitelmista kuvastuu, sillä käytöshäiriöisten nuorten kielellisissä taidoissa on todettu olevan puutteita. (Lehto-Salo 2011; Teichner & Golden 2000.)

Kokemus siitä, että voi asioihin vaikuttaa ja usko omiin kykyihin Zimmermanin mallia vasten
 Koulukotikoulussa opintojaan suorittavalla on lukuisia kokemuksia siitä, että hän on itseä koskevia asioita päätettäessä ulkopuolinen, jolle vain kerrotaan päätöksistä. Toisaalta oppilaan ajatukset siitä, miten asioiden pitäisi sujua, ovat usein ristiriidassa lapsen oman turvallisuuden, koulunkäynnin ja tulevaisuuden kanssa. Yleensä oppilaat eivät ole halunneet koulukotiin, vaan kokevat sen kielteisenä paikkana. ”Ne pisti tänne, kun muualla oli vaikeuksia”. (Pösö, 2004, 57.) Myös kouluun liittyvässä päätöksenteossa he ovat kokeneet ulkopuolisuutta.

Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatavat tuovat oppilaat mukaan päätöksentekoon. Luodaan paljon tilanteita, joissa oppilas saa positiivisia kokemuksia omiin asioihin vaikuttamisesta. Kuviossa 19 on mainittuina itsesäätelyn syklin ENNAKOINTI-, SUORITUS- ja ITSEREFLEKTIO -vaiheessa käytetyt yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventiot, joilla pyrin vahvistamaan oppilaiden kokemuksia siitä, että asioihin voi vaikuttaa.

ENNAKOINTI -vaihe	
Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventiot	
Tehtävän erittely/tarkastelu	
Tavoitteen asettaminen	<i>Oppilas:</i> → oma mielipide opintokokonaisuuden tavoitteesta merkittävä ja osatavoitteet oppilas asettaa itse <i>Opettaja:</i> → ohjaa, ettei tavoite ole epärealistinen
Strateginen suunnittelu	<i>Oppilas:</i> → oppilas, joka on itsesäätelyssä heikko, strateginen suunnittelu vaikeaa <i>Opettaja:</i> → auttaa tilanteeseen sopivan oppimiseen liittyvän strategian löytämisessä
Motivaatiokomukset	
Tehokkuuskomukset	<i>Oppilas:</i> → tutussa tehtävässä toiminnan hallinnan kokemus vahvistaa tehokkuuskomuksia <i>Opettaja:</i> → vahvistaa oppijan luottamusta omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin

Tulosodotukset	<i>Oppilas:</i> → palkkioon vaikuttaminen kannustaa <i>Opettaja:</i> → auttaa oppijan alkuun tulosodotusten määrittämisessä
Tehtävän arvostus	<i>Oppilas:</i> → kun on itse valinnut tehtävän ja sen suoritustavan, tehtävän arvostus ja mielenkiinto lisääntyy <i>Opettaja:</i> → tehtävät oppilaan mielenkiinnon kohteiden ja vahvuuksien mukaan
Mielenkiinto	<i>Oppilas</i> → oppilaan itse löydettävä <i>Opettaja</i> → vierailu ym. kohteet valitaan osittain oppilaiden mielenkiinnon mukaan

SUORITUS -vaihe	
Itsehillintä/itsekontrolli	
Tehtävästrategiat	<i>Oppilas:</i> → pystyy itse vaikuttamaan tehtävästrategioiden valintaan <i>Opettaja:</i> → auttaa sopivan strategian löytymisessä uudessa ympäristössä
Tarkkaavaisuuden kohdistaminen	<i>Oppilas:</i> → valitsee itse oppimisympäristön, jota pitää tarkkaavaisuuden ylläpitoon parhaana <i>Opettaja:</i> → luo edellytyksiä ja vaihtoehtoja sopivien oppimisympäristöjen havainnoimiseen
Itseohjautuvuus	<i>Oppilas:</i> → halu itseohjautuvaan työskentelyyn usein suurempi kuin taidot (kehitettävä) <i>Opettaja:</i> → opastaa ja tukee itseohjautuvuudessa
Itsetarkkailu	
Metakognitiivinen tarkkailu	<i>Oppilas:</i> → oppii vähitellen riittävän spesifien tavoitteiden asettamisen, jolloin metakognitiivinen tarkkailu mahdollista <i>Opettaja:</i> → ohjaa realistiseen tarkkailuun
Oman oppimisprosessin taltiointi	<i>Oppilas:</i> → edistymisen ja suoritusten seuraaminen <i>Opettaja:</i> → opastaa tarvittaessa

ITSEREFLEKTIO -vaihe	
Itsearviointi	
Itsearviointi	<i>Oppilas:</i> → usein epärealistisia <i>Opettaja:</i> → ohjaa realistiseen suuntaan
Kausaaliattribuutiot	<i>Oppilas:</i> → itsesäätelytaitojen kehittyessä oppii tunnistamaan todelliset syyt onnistumiselle/epäonnistumiselle <i>Opettaja:</i> → tuottaa oikeaa palautetta ja ohjaa oikeisiin tulkintoihin

Itsereaktiot	
Tyytyväisyys itseen	<i>Oppilas:</i> → koska pystyy itse vaikuttamaan tehtäviin, onnistumiset luovat tyytyväisyyttä oppimistilanteisiin <i>Opettaja:</i> → ohjaa oppilasta tunnistamaan myös pienet onnistumiset
Adaptiivisuus/defensiivisyys	<i>Oppilas:</i> → itse valitut tehtävät tuovat adaptiivisuutta <i>Opettaja:</i> → estää defensiivisyys mm. sopivilla tehtävillä

Kuvio 19. ENNAKOINTI, SUORITUS ja ITSEREFLEKTIO -vaiheen interventiot

Oppilaiden haastatteluista selviää, kuinka he ovat tulkinneet vaikutusmahdollisuutensa. Esimerkki on toukokuulta 2009.

S: Kun aloitit minun luokassani, teimme sinulle sen henkilökobtaisen oppimista koskevan suunnitelman. Miltä se tuntui? (asiasta keskustelu jo aikaisemmin ja oppilas tietää mitä kysyjä tarkoittaa).

O3: No se oli aluksi vähän sekavaa, kun ei oikein tiennyt mitä tekis. Mut oli se parempi sit.

S: Miksi?

O3: Kun sai jonkin valmiiksi, niin tiesi, ettei tule 15 nippua monisteita lisää ja kolme kirjaa päälle.

S: Kun teimme sitä suunnitelmaa, niin ajattelitko miten ja missä järjestyksessä teet opintoja.

O3: En, ihan fiilispohjalta.

Joillakuilla oppilailla vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen joustavuus ja tieto siitä, että sijoitus koulukodissa päättyy vasta, kun oppilas täyttää 18 vuotta, sai aikaan sen, ettei opiskelua viitsitty yrittääkään. Usein tilanne korjaantui, ja motivaatio peruskouluopintojen loppuun saattamiseen löytyi, kun oppilaan tilanteesta keskusteltiin sijoittajan kanssa. Oppilalle löytyi muitakin vaihtoehtoja kuin koulukoti, kun peruskoulu tuli suoritetuksi. Aina sekään mahdollisuus ei ollut itsestään selvää, kuten ote kenttäpäiväkirjasta vahvistaa. Merkintä on keväältä 2009.

Olemme oppilaan kotipaikkakunnan sosiaalitoimen tiloissa ns. oppilashuoltoneuvottelussa. Oppilas oli saamassa peruskoulun päättötodistuksen lukuvuoden lopussa ja hän oli iältään 16-vuotias, mutta täyttäisi sen vuoden aikana 17. Neuvottelussa oli mukana oppilas ja hänen vanhempansa sekä koulukodin sosiaalityöntekijä, opettaja ja omaohjaaja. Keskustelu eteni positiivisessa hengessä. Koulun osalta oli vain positiivista kerrottavaa. Päättötodistuksen keskiarvo tulisi olemaan yli 7, mikä mahdollistaisi ammatilliseen koulutukseen pääsemisen. Oppilas ei ollut kuitenkaan kiinnostunut mistään koulutuksesta. Hän oli kertonut useaan otteeseen, ettei kävisi ammattikoulua loppuun. Oppilas oli ollut keskustelun ajan hiljaa, kunnes kysyi: ”Missä minä asun, kun peruskoulu on käyty? Jäänkö koulukotiin?” Sijoi-

tavan kunnan sosiaalityöntekijä vastasi: ”En tiedä”. Tämä aiheutti sen, että oppilas ei pystynyt keskittymään seuraavan viikon aikana koulutyöhön, koska pöhti mielessään sitä, missä hän tulee asumaan.

Onneksi tämäkin tilanne sitten saatiin ratkaistua ja oppilas pystyi taas keskittymään. Mutta hän joutui taas kokemaan, että muut päättävät hänen puolestaan eikä hänen mielipidettään edes kysyä.

6.1.5 Omaehtoinen yrittäjyys

Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus -mallin viimeinen vaihe on *omaehtoinen yrittäjyys*. Omaehtoisen yrittäjyyden voidaan ajatella olevan asenne tai toimintatapa. Tällä asenteella toimiva pystyy ottamaan vastuun esimerkiksi omasta oppimisestaan tai toimeentulostaan, jota kansalaisilta odotetaan. Omaehtoisessa yrittäjyydessä korostuvat näkemys, halu ja mahdollisuus vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa. (Gartner 1988, Herbert & Link 1982; Kokko 2007.) Yrittäjyyskasvatuksen tavoite ja tehtävä on siirtää yrittäjämäistä asennetta koulutuksen socialisaatioprosessissa koulun jälkeisen ajan voimavaroiksi. (Hägg, 2011.) Miten ja millä tasolla koulukotikoulun oppilas pystyy omaehtoisen yrittäjyyden saavuttamaan? Vaikka koulukotikoulun oppilaista lähes kaikki pystyvät opiskelemaan niin, että he saavat päättötodistuksen, toisen asteen opinnot eivät kiinnosta eikä muutakaan suunnitelmaa elämälle juuri ole.

Esimerkkinä opiskeluhaluttomuudesta merkintä kenttäpäiväkirjasta tammikuulta 2009:

E:llä piti olla ammatinvalinnan psykologin tapaaminen. Hän kieltäytyi menemästä. Meni kyllä autoon, mutta ei suostunut tulemaan pois. Samalla reissulla E:n ja kuraattorin piti tehdä ostokset kotitaloutta varten. E oli tullut kauppaan sisälle, mutta olikin sitten jäänyt istumaan kaupan aulan penkille. E palasi koululle. Kuultuani tapahtuneesta, yritin selittää E:lle tarkemmin, mikä ammatinvalinnan psykologi on. Ajattelin, että E epäilee jotain terapiaa tai vastaavaa, josta on aina kieltäytynyt. A yritti myös selittää, koska oli jo käynyt ammatinvalintapsykologilla. E hermostui täysin. Alkoi huutaa, että se on aivan sama. Hänellä ei ole aikomusta mennä mihinkään koulutukseen. Tai jos menee (on siis pakko mennä) johonkin kouluun, niin hän ei siellä ainakaan pysy.

Kaikki koulukotikoulun oppilaat eivät koe peruskoulun jälkeistä opiskelua turhaksi tai muuten ahdistavaksi. Useilla on suunnitelmia ja haaveita tulevaisuudesta ja toi-

veammatti on saattanut olla jo pitkään tiedossa. Kenttäpäiväkirjassa kuvataan erään oppilaan reaktioita ja ajatusten kehittymistä. Merkintä on syyskuulta 2010.

A haluaisi kotipaikkakunnalleen ammattikoulutukseen, vaikka tiesi, ettei siellä ole raxa -linjaa, joka on hänen ensisijainen hakutoiveensa. Hän hermostui kovin, kun sijoittavan sosiaalitoimien edustaja ehdotti tukiasuntoon muuttamista, jos saa opiskelupaikan. Ihmettelimme kaikki reaktiota, koska oletimme ”kaikkien” haluavan muuttaa omaan asuntoon. Kai kyseessä on vain epävarmuuden tunnetta. Toisaalta A:lla on selkeät suunnitelmat opiskelusta ja muusta. Kuinka paljon siinä on ADHD:n tyypillisiä suuria suunnitelmia, joiden toteuttamisen esteenä on aina jotakin, johon ei oman käsityksen mukaan voi itse vaikuttaa. A:n 9. luokan kevätlukukausi eteni melko hyvin. Työt tuli tehtyä 18. toukokuuta, vaikka matikan suoritukset olivat jokseenkin heikot. A pääsi lopulta sille raxalinjalle – aloitti ensin toisessa oppilaitoksessa, mutta pääsi syyskuun alussa siirtymään ensisijaisesti haluamaansa oppilaitokseen ja soitti tästä iloisena koulukotiin. Kertoi senkin, että muuttaa tukiasuntoon aivan niin kuin keväällä oli sosiaalityöntekijän kanssa suunniteltu.

Jahnukainen (2004) on tutkinut nuorten aikuisten elämänkulkua koulukotisijoituksen jälkeen. Tässä tutkimuksessa olivat mukana vuosina 1996 ja 2000 valtion koulukodeista kotiutuneet oppilaat. Otanta on rajallinen, sillä vuonna 1996 kotiutuneista tavoitettiin 36,4 % ja vuoden 2000 kotiutuneista 22,5 %. Mukana olleista 15,4 % oli suorittanut toisen asteen tutkinnon ja 13,5 % opinnot olivat kesken. Puolet oli keskeyttänyt tai ei ollut aloittanut toisen asteen koulutuspaikassa ja 17,3 % ei ollut hakeutunut lainkaan jatkokoulutukseen. Jahnukainen erottaa koulukodin jälkeisiä uratyyppejä kolme: ensiksi yhteiskuntaan jäsentyvät (26 tutkimuksessa mukana ollutta nuorta), toiseksi epävakaat (11 nuorta) ja kolmanneksi riskikäyttäytyjät (15 nuorta). Uudelle seurantatutkimukselle on myönnetty rahoitus vuonna 2013 (ks. <http://www.valtionkoulukodit.fi/tutkimus-ja-kehittaminen.html>).

Koulukotiin sijoitetut lapset ovat marginaalinen ryhmä huostaan otetuista lapsista. Heillä on koulunkäyntiin liittyvien ongelmien lisäksi muita ongelmia. ”Yhä enemmän koulukoti on saanut myös hoidon tehtäviä: lasten psykososiaalisia ja psykiatrisia ongelmia on alettu hoitaa koulukodilla perinteisten kasvatuksen, koulunkäynnin ja arjen ohjaamisen tehtävien rinnalla”. (Pösö ym. 2004, 9.) Kun ottaa huomioon sen, että koulukotikoulussa opiskelevilla on monia ongelmia, omaehtoisesta yrittäjyyden ja yrittävän asenteen löytämisestä ja itsesäätytaitojen kehittymisestä ei voi tarkastella samoista lähtökohdista kuin yleisopetuksen oppilailla. Peruskoulun päättötodistuksen saaminen on monelle koulukotikoulun oppilaalle saavutus. Kyse on enemmän asenteesta niin koulua kuin koko yhteiskuntaa kohtaan, ei niinkään

taidoista. Kouluun liittyvien tavoitteiden asettaminen on hyvin välinpitämätöntä tai jopa uhmakasta. Tästä esimerkkinä lainaus syyskuussa 2010 tehdystä haastattelusta.

S: Asetitko itsellesi tavoitteita opiskeluun?

O6: En.

S: Miksi et?

O6: Ei mua kiinnostaa millon mä pääsen täältä pois ja mitä...

S: Teet siis töitä fiiliksen mukaan?

O6: (nyökkää)

Jahnukaisen (2004) mukaan koulukotikouluun liittyy sekä myönteisiä että kielteisiä muistoja. Keskeisiä myönteisiä kokemuksia liittyy koulumenestyksen kohentumiseen. Osalla tämä johtui yksinkertaisesti siitä, että koulukodissa oli pakko käydä koulua, mikä osalle oli pitkän poissaolokierteen jälkeen uusi tilanne (Jahnukainen 2004, 26). Useissa erityisryhmien koulukokemuksia kartoittavissa tutkimuksissa on tullut esille kouluviihtyvyyteen tai viihtymättömyyteen merkittävästi vaikuttavaksi tekijäksi suhde opettajaan. (Jahnukainen 2004; Jahnukainen & Helander 2003; Wade & Moore 1993.) Koulukodin koulunkäynnin myönteiset elementit voidaan kytkeä sekä opettajaan, pienryhmään että joustavaan, rentoon ilmapiiriin. Kielteiset puolestaan liittyvät selvästi epäpätevään opettajaan sekä liian matalaan vaatimustasoon. (Jahnukainen 2004, 26.)

Suurimmalle osalle koulu on pakko, jonka hyödyt kuitenkin tunnustetaan ja tunnustetaan seuraavan haastateltavan lausuman tapaan. Haastattelu on tehty huhtikuussa 2009:

S: Uskotko saavasi päättötodistuksen?

O1: Joo.

S: OK. Kiinnostaako sinua opiskelu?

O1: Mä tiedän, että on pakko, ei muuten.

S: Miten sitten motivoituit kouluun? (selittää ja tarkentaa vähän laajemmin)

O1: Sitten pääsee töihin ja ammattikouluun.

S: Sinä siis ajattelet, että on hyötyä, että saa peruskoulun päättötodistuksen. Että pääsee ammattikouluun.

O1: Joo.

Omaehtoinen yrittäjyys tulee koulukotikoulun oppilailla selkeimmin esiin muussa kuin kouluun liittyvissä asioissa. Valitettavasti nämä tilanteet eivät ole koulukodin ja yleensä aikuisten näkökulmasta aina erityisen positiivisia. Luvatta poistumiset eli hatkaan lähtemiset ovat yksi oman selviytymisen, suunnittelun ja innovaatioiden

tuloksista. Toisaalta myös positiivisia kohteita on, esimerkiksi Harvialan koulukodin Räpätesä roiskuu -hanke, jonka tuloksena oli levyn ja dokumenttifilmin lisäksi useita live-esiintymisiä hankkeessa mukana olleille oppilaille (ks. Känkänen 2013; Känkänen & Rainio 2010).

6.2 Interventiot oppilaan itsesäätelytaitojen vahvistamiseksi

Yrittäjyyskasvatuksen mukaisessa joustavassa ja vapaamuotoisessa oppimisessa opettaja toimii ohjaajana. Oppiminen on vuorovaikutteista, oppimistavoitteista keskustellaan ja niitä suunnitellaan yhdessä. Opetus on tulevaisuuteen suuntaavaa, käytännön toimintaa suosivaa ja emotionaalisesti osallistavaa. (Ks. esim. Gibb 1987; Koironen & Peltonen 1995; Seikkula-Leino 2007; Rae 2010.) Toimintatavat sopivat lähes kaikille tutkimuksessa mukana olleille oppilaille. Erityisesti he kokivat itsenäisen työskentelyn ja opetuksen suunnitteluun vaikuttamisen tärkeänä, kuten haastattelusta huhtikuulta 2010 käy ilmi.

Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa on käsitelty aikaisemmin haastattelussa ja siihen valmistautuessa.

S: Miltä tämä yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatavat ovat tuntuneet? Onko sopinut sinulle?

O4: On sopinut.

S: Miksi?

O4: Helpompi kuin semmoinen... (näyttää kysyvältä)

S: Se missä on lukujärjestys ja ope sanoo ”nyt on matikkaa”.

O4: Niin, on omatoiminen?

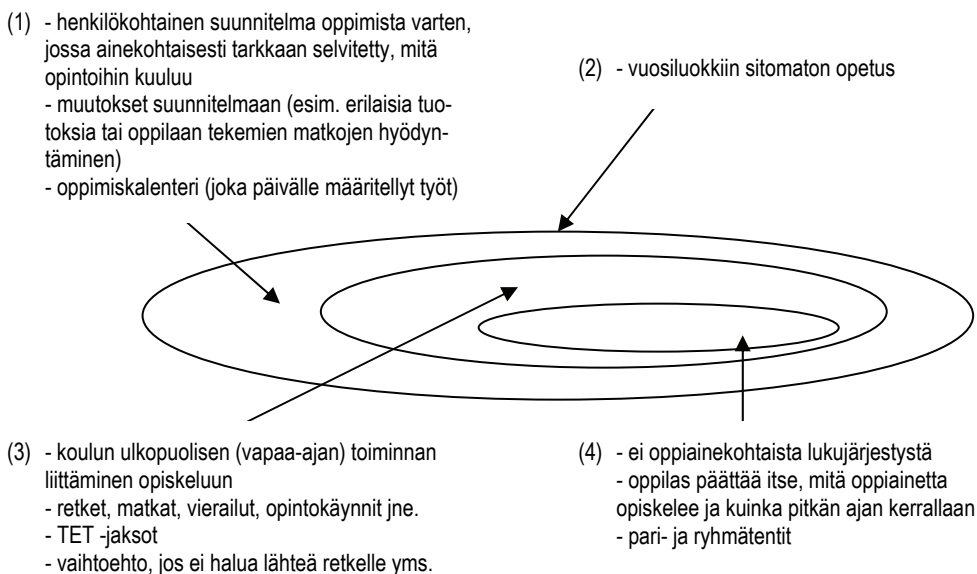
S: Onko se omatoimisuus se paras juttu?

O4: Ei kai, kun se että saa itse päättää eikä tarvii tehdä toisten päätösten mukaan.

Luvussa 6.1 kuvatun yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatavat ja menetelmät esitän kootusti kuviossa 20.

Haastatteluista tuli ilmi, että oppilaat ovat kokeneet myönteisiksi yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatavat ja sen mukanaan tuoman vapauden valita koulutöitä. Koulun arjessa on paljon tilanteita, joita ei pysty ennakoimaan. Koulukotikoulussa, niin kuin kaikissa kouluissa, tällaiset tilanteet liittyvät lähinnä oppilaiden käyttäytymiseen. Koulukotikoulun arjen järjestelyihin vaikuttavat monet tekijät, kuten oppilaiden koulukodin ulkopuolella tapahtuva hoito tai muut toimet, joiden takia oppilas ei ole koko koulupäivää koulussa. Vaikka arjessa on paljon ennakoimatto-

mia tilanteita niin opettajan kuin oppilaiden näkökulmasta, tuovat luodut struktuurit selkeyttä ja tarvittavaa pysyvyyttä koulutyöskentelyyn.



Kuvio 20. Toimintatavat ja menetelmät yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventioissa

Interventioissa yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatavat ja menetelmät on jaettu neljään ryhmään (kuviokuva 20). Ensimmäisessä ryhmässä on oppimisen suunnitelma ja siihen liittyvät toimet. Toisena on koulukotikoulun opetussuunnitelman mahdollistava vuosiluokkiin sitomaton opetus ja peruskoululain antamat jouston mahdollisuudet. Kolmantena ryhmänä on koulun ulkopuoliseen toimintaan liittyvät menetelmät ja neljäntenä ryhmänä opiskelun järjestelyihin liittyvät menetelmät ja toimintatavat.

1) *Henkilökohtainen suunnitelma oppimista varten, siihen tehtävät muutokset ja oppimiskalenterin käyttö*

Koulukotien opetussuunnitelma edellyttää, että kaikille oppilaille laaditaan oppimissuunnitelma tai perusopetuslain mukaisesti HOJKS. Tutkimusluokallani henkilökohtainen suunnitelma oppimista varten laadittiin hyvin yksityiskohtaisesti, jotta itsesäätely opiskelun ajankäytössä ja fyysisen oppimisympäristön ja menetelmien valinnassa olisi mahdollisimman joustavaa (vrt. Zimmerman 1998). Pyrin järjestä-

mään opetuksen mahdollisimman itseohjautuvaksi, joten opettajana toimin korostetusti ohjaajana. Ohjasin ja opetin tarvittaessa kutakin henkilökohtaisesti.

Henkilökohtaisen opiskeluun liittyvän suunnitelman merkitystä itsesäätelytaitojen kehittymiseen on tutkittu lähinnä korkeakouluopiskelijoilta. Tutkimustulokset ovat osoittaneet, että itsesäätelytaitoja on mahdollista kehittää ohjauksen avulla. (Zimmerman 1998.) Tutkimukset osoittavat, että mitä opettajajohtoisemmin ennen on toimittu, sitä vaikeampaa oppilaalla tai opiskelijalla on ollut itsesäätelytaitojen kehittämisessä. Pintrich (2000b) toteaa, että itsesäätelytaitoja voi oppia ja ne kehittyvät, jos siihen annetaan mahdollisuus. Osa oppilaista onnistui hyvin itsenäisesti toteuttamaan oppimisen suunnitelmaansa ja ottamaan vastuuta opiskelustaan. He osasivat kysyä apua tarvittaessa, suunnitella ajankäyttöä ja myös tehdä luovia ratkaisuja oppimistilanteissa. Toisilla taas vapaus päättää itse aiheutti vain sen, että oppilas ei tehnyt lainkaan koulutöitä. Melkein kaikki oppilaat pystyivät ohjauksen ja muun avun jälkeen työskentelemään oman suunnitelmansa mukaisesti. Toisia auttoi, kun laadittiin oppimiskalenteri, jossa kullekin päivälle määriteltiin työt sekä koulussa että koulutuntien jälkeen. Oppimiskalenteri tehtiin yhdessä oppilaan kanssa tai hän teki sen itse, kun itsesäätelytaidot olivat edistyneet riittävästi.

2) Vuosiluokkiin sitomaton opetus

Valtion koulukotien opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu, että koulukodissa opetus voi tapahtua myös vuosiluokkiin sitomattomana. Tämä tuo joustoa opiskeluun, koska oppilaiden opiskelumotivaatio on alhainen. Luokalle jäänti ja aikaisempien hyväksytyjen suoritusten raukeaminen tekisi monelle peruskoulun päättötodistuksen saamisesta mahdottoman. Osalla näin kävisi myös sen vuoksi, että oppivelvollisuus aika täytyisi tai sijoitus koulukodissa päättyisi oppilaan täyttäessä 18 vuotta. Perusopetuslain 18§³⁷ mahdollistaa sen, että vuosiluokan voi suorittaa myös vajaan lukuvuodessa, jos oppilas osoittaa osaavansa tarvittavat tiedot ja taidot.

Oppilaistani kolme suoritti 9. luokan vajaan lukuvuoden aikana. He tekivät henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan kuuluvat työt hyvin motivoituneesti. Kaksi näistä oppilaista oli täyttänyt 17 vuotta ennen kuin sai peruskoulun päättötodistuk-

³⁷ 18§ Oppilaan opiskelu voidaan järjestää osittain toisin kuin tässä laissa ja sen nojalla säädetään tai määrätään, jos: 1. oppilaalla katsotaan joltakin osin ennestään olevan perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot, 2. perusopetuksen oppimäärän suorittaminen olisi oppilaalle olosuhteet ja aikaisemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta, tai 3. se on perusteltua oppilaan terveydentilaan liittyvistä syistä.

sen. Yksi oppilas oli aloittanut koulu-uransa jo 5-vuotiaana, joten kouluvuotia kertyi hänellekin 11.

3) Koulun ulkopuolisen toiminnan hyödyntäminen; retket, matkat yms. sekä vaihtoehdot niille

Koulun ulkopuolella tapahtuvaa opiskelua korostetaan valtion koulukotien opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman toimintamalli on yhteneväinen yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan kanssa. Omaehtoista yrittäjyyttä tukeva oppimisympäristö katsotaan sellaiseksi, jossa oppijan tukena on erilaisia asiantuntijoiden verkostoja ja oppimista tuetaan erilaisilla simulaatioilla ja vierailuilla. Luokkatilan ulkopuolella opitaan sekä opettajan ohjaamana että ilman opettajaa joko tiedostettuna tai tiedostamatta. Koulukotikoulussa tietoisia luokan ulkopuolelle vietyjä oppimistilanteita ovat 1) retket, joita toteutetaan lähialueille usein luontokohteisiin ja museoihin, 2) tutustumiskäynnit ammatillisissa oppilaitoksissa ja eri yrityksissä, 3) matkat, joista oppilaiden suosikki oli leirikoulumatka Lappiin ja 4) TET-jaksot. Oppilaat kokevat luokkatilan ulkopuolella tapahtuvan oppimisen useiden tutkimusten mukaan myönteiseksi. (Ks. esim. Lehtonen & Lehkonen 2011; Manninen ym. 2007; Rickinson ym. 2004.)

Tiedostamatonta oppimista tapahtuu monissa eri yhteyksissä. Esimerkiksi koulukodilla järjestetään koulupäivien jälkeen ja viikonloppuisin erilaista ohjattua vapaa-ajan toimintaa. Toiminta on paljolti liikuntapainotteista sekä vierailuja lähialueen tapahtumiin. Liikuntaan liittyvien taitojen lisäksi kielten oppiminen luokan ulkopuolella on hyvin luontevaa erilaisten sähköisten viestimien avulla. (Ks. esim. Pitkänen & Karlsson 2011.) Tietokonepelit vahvistavat erityisesti englannin kielen osaamista. Tietokonepelien käytön salliminen koulukotiympäristössä on joissain tilanteissa ristiriitaista, koska osalla oppilaista on selvästi peliriippuvuutta.

Koulukotien oppilaiden terveydentila, esim. paniikki- tai ahdistuneisuushäiriö, saattaa olla esteenä oppilaan osallistumiselle retkelle tai matkalle. Oppilaan terveydentila määrittää, millainen vaihtoehto hänelle tarjotaan. Se voi olla itsenäisesti tehty vierailu taidemuseoon tai konsertissa käynti, mutta myös opettajan tai ohjaajan kanssa voidaan toteuttaa henkilökohtainen retki tai tutustua kohteeseen internetin välityksellä.

4) Ei oppiainekohtaista lukujärjestystä

Oppiainekohtaisen lukujärjestyksen asemesta oppilas päättää itse mitä oppiainetta ja kuinka kauan opiskelee. Aika voi vaihdella vajaasta oppitunnista koko päivään.

Zimmermanin (1998) mukaan itsesääteily on mahdollista, jos oppilaalla on valinnan mahdollisuus motivaation, menetelmien, ajankäytön, tuotosten, fyysisen ja

sosiaalisen ympäristön suhteen. Oppiainekohtaisen lukujärjestyksen puuttuminen, oppiaineen ja työskentelyajan valinta sekä päätös siitä, tekeekö yksin vai jonkun kanssa, olivat tutkimusluokkani perustoimintatapoja. Näin oppilailla oli mahdollisuus itsesääätelyyn ja sen vahvistamiseen. Oppilaitteni opiskelumotivaatio ja myös tahto opiskella oli kuitenkin melko vähäistä. Opiskeluun liittyvä motivaatio oli enimmäkseen ulkoista ja sen perustana oli sijoituksen päättymisen koulukodissa peruskoulun suorittamisen jälkeen.

6.3 Oppilasryhmät ja esimerkkitarinat

Tutkimusmateriaalini käsitti kenttäpäiväkirjat ja muut havainnointimerkinnot, oppilaiden haastattelut, oppilaiden opintosuoritukset sekä oppilaisiin liittyvät asiakirjat. Tutkimusmateriaalin analysoinnin perusteella jaottelin oppilaat kolmeen ryhmään. Nimesin ryhmät seuraavasti:

- 1) Itsenäiset työskentelijät
- 2) Ohjausta kaipaavat
- 3) Ei-koulukuntoiset

Ryhmittely perustui ensinnäkin siihen, millaiseksi oppilas koki yrittäjäyyskasvatuksen toimintatavat. Tähän hain perusteluja haastatteluista ja kenttäpäiväkirjan merkinnöistä. Toisena tekijänä ryhmittelyssä oli oppilaan suoriutuminen koulutyöstä. Positiivisena tuloksena pidin sitä, että oppilas kävi koulua ja sai päättötodistuksen. Kun koulu-ura oli jatkunut pitkään ja oppilas oli 17-vuotias, hänen tulevaisuutensa kannalta oli tärkeää saada peruskoulu päätökseen, jotta hän voi hakea toisen asteen koulutukseen. Päättötodistuksen keskiarvolla ei ollut tutkimuksen kannalta merkitystä. Päättötodistusten keskiarvot vaihtelivat 5,8:n ja 8,2:n välillä. Kolmantena tekijänä ryhmien muodostamisessa oli itsenäisen työskentelyn onnistuminen. Kenttäpäiväkirjaan olin kirjannut itsenäiseen työskentelyyn liittyviä huomioita, joiden avulla määrittelin itsenäisen työskentelyn onnistumista. Lisäksi käytin analysoinnissa oppilaiden haastatteluja ja henkilökohtaisia oppimissuunnitelmia sekä mahdollisia oppimispäiväkirjoja.

Lähes kaikki oppilaat kokivat yrittäjäyyskasvatuksen pedagogisen toimintatavan positiivisena. Vapaus valita ja edetä oman suunnitelman mukaan oli oppilaiden mielestä todella hyvä asia. Eräs oppilas jopa epäili, ettei olisi koskaan saanut päättötodistusta, jos hänen olisi pitänyt opiskella opettajajohtoisessa luokassa. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan osanneet tai pystyneet toimimaan tilanteessa, jossa saivat

itse valita opiskeltavan aineen ja sen, kuinka kauan kulloinkin käyttivät aikaa opiskeluun. Toiminnan opettelu vaati ohjausta. Myös oppimisvaikeudet ja keskittymiseen liittyvät ongelmat lisäsivät tarvetta opettajan ohjaukseen. Halu työskennellä ”ihan itse” oli usein suurempi kuin opiskelutaidot. Ongelmia tuli myös tilanteissa, jolloin oppilas ei osannut pyytää apua. Hän koki ”ettei opettaja opeta” lainkaan. (Vrt. Vermunt & Vermetten 2004.) Oppilas tarvitsi ohjausta avun pyytämiseen. Jotta oppilas rohkeni pyytää apua, oli ensin saatava vahvistetuksi hänen turvallisuuden tunnettaan.

6.3.1 Itsenäiset työskentelijät

Itsenäiset työskentelijät -ryhmään kuului kahdeksan oppilasta. Heistä kaksi opiskeli vain lyhyen aikaa luokallani, sillä koulukotiin sijoittamisen syynä oli turvata päättötodistuksen saaminen. Ryhmästä yksi sai päättötodistuksen yhdeksän vuoden opiskelun jälkeen. Muut ryhmään sijoittuvat oppilaat suorittivat peruskoulua enemmän kuin yhdeksän vuotta. Kaikille yhteistä oli se, että he suorittivat 7. ja/tai 8. luokkaa enemmän kuin lukuvuoden. Näin peruskoulun suorittaminen kesti kymmenen vuotta tai jopa enemmän. He hyötyivät vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen joustavuudesta, koska luokalle ei jätetty. Jos lukuvuosi olisi pitänyt aloittaa lukuvuoden alkaessa alusta, oppivelvollisuusaika olisi tullut täyteen tai oppilas olisi täyttänyt 18 vuotta, jolloin sijoitus koulukodissa olisi päättynyt. Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ja itsenäisen työskentelyn mahdollistavan opetuksen myötä he saivat päättötodistuksen. Tähän ryhmään kuuluvista kolme oppilasta suoritti 9. luokan vajaan lukuvuodessa.

Itsenäiset työskentelijät -ryhmälle yhteistä oli:

- ei oppimiseen liittyviä diagnooseja
- 9. luokka suoritettiin nopeasti, vaikka aikaisemmin oli ollut vaikeuksia jaksaa tehdä koulutöitä
- itsesäätelytaidot tutkittavasta ryhmästä kehittyneimpiä
- opiskelun motiivina myös päättötodistuksen saaminen (ei pelkästään koulukodista pois pääseminen)
- opiskeli yhtä tai kahta oppiainetta kerrallaan

Itsenäisen työskentelijän tarina

Kuvaus on luotu yhteenvetona kaikista ryhmään luokitelluista tutkimuksissa mukana olleista oppilaista. Tämä ei siis ole kuvaus jostain tietystä oppilaasta vaan tietystä oppilastyypistä.

Jari siirtyi luokkaani 8. luokalle syyslukukauden alussa. Hän oli ollut koulukodissa lähes vuoden ja saanut 7. luokan suoritettua. Hän oli aloittanut 7. luokan jo kotipaikkakunnallaan, mutta sitten olivat ongelmat kasvaneet niin suuriksi, että hänet oli sijoitettu ensin kotikunnassaan pääkaupunkiseudulla perhekotiin, mutta koulunkäymättömyys oli jatkunut, samoin muut ongelmat, joten Jari sijoitettiin koulukotiin.

8. luokan hän oli aloittanut jo keväällä huhtikuun lopulla koulukotikoulussa toisen opettajan kanssa. Jari sai 8. luokan suoritettua seuraavana keväänä, joten siinä, samoin kuin 7. luokan suorittamisessa meni aikaa runsas lukuvuosi. 9. luokan suorittamisen hän aloitti syyslukukauden alussa, kun oli ollut vuoden minun luokassani. Jari täytti syyskuussa 17 vuotta. Sijoitus tulisi jatkumaan kunnes hän saa peruskoulusta päättötodistuksen tai täyttää 18 vuotta.

Jarin alakoulun todistukset olivat keskimääräistä parempia, samoin 7. luokan ensimmäinen jaksotodistus. 7. luokan edetessä koulu ei enää huvittanut, siellä oli tylsää tai tyhmää ja kaikki muu oli paljon mielenkiintoisempaa. Jari oli viettänyt aikaansa lähinnä pussikaljalla kavereiden kanssa. Koulussa hän oli joskus käynyt, mutta aina oli tullut jotain ongelmia. Vaikka Jarin käyttäytyminen oli muuttunut 7. luokan aikana, ei hänen elämässään silloin tapahtunut isoja muutoksia, jotka olisivat voineet osaltaan selittää käyttäytymisen muuttumisen. Hänen vanhempansa olivat eronneet, kun Jari oli neljä vuotias. Jari asui äitinsä kanssa kahden ja tapasi isäänsä säännöllisesti.

Oppimisessa Jarilla ei ollut mitään ongelmia. Hänellä ei myöskään ollut diagnosoituja neurologisia tai muita ongelmia. Sijoituksen syy oli ensisijaisesti koulunkäynnin laiminlyönti. Hänellä oli poissaolotunteja melkein 200 ennen koulukotiin sijoittamista 7. luokan syyslukukaudella. Muita huostaanoton ja koulukotiin sijoittamisen syitä olivat myös alkoholin käyttö, häiriköinti sekä väkivaltainen käyttäytyminen. Perhekodissa Jari ei ollut viihtynyt ja hän kertoi batkanneensa sieltä ”koko ajan”. Siksi hänet oli siirretty koulukotiin. Varsinkin ensimmäisen koulukotivuoden aikana Jari oli usein batkassa lähinnä niin, ettei hän palannut viikonlopun vietosta kotoa. Väbitellen tilanne rauhoittui, mutta aina välillä Jari palasi koulukotiin vasta keskiviikkona. Hän kertoi, ettei huvittanut tulla aikaisemmin. Tämä aiheutti sen, että seuraavana viikonloppuna hän ei päässyt lomalle. Näiden koulukotiviikonloppujen aikana Jari teki yleensä hyvin ahkerasi koulutöitä.

9. luokan alussa teimme yhdessä henkilökohtaisen oppimisen suunnitelman. Koska luokan toimintatapa oli Jarille tuttua, hän kommentoi ja ”kävi kauppa” tehtävistä. Yleensä

kaupankäynti loppui siihen, kun katsoimme opetussuunnitelman perusteista, mitkä ovat kyseisen aineen arvosanan 8 kriteerit. Jari ei erityisesti perustanut siitä, mitä arvosanoja hän saa. Tutustuminen arvosanojen kriteereihin perustui siihen, että Jari pystyi subteuttamaan vaatimustason myös alle 8 arvosanoille. Hänelle tärkeintä oli vain saada peruskoulun päättötodistus ja päästä pois koulukodista mahdollisimman pian. Sijoittavan kunnan sosiaalitoimen kanssa oli keskusteltu tukiasuntoon siirtymisestä ja mahdolliseen työkokeiluun tai vastaavaan pääsystä, kunhan päättötodistus on saavutettu. Tämä sai Jarin työskentelemään päättötodistuksen saamiseksi. Jari halusi tehdä vain kirjan tehtäviä, tutkielmia ja muita, jotka hän luokitteli ”perustehtäviksi”. Hän ei halunnut tehdä retkiin tai matkoihin yhdistettyjä projektitöitä tai vastaavia. Jari suunnitteli ajankäyttönsä siten, että hän teki aineen kerrallaan pois. Toisinaan hän työskenteli kahden oppiaineen kanssa ”siirtymäaiheessa”, kuten hän itse määritteli. Hän tarkoitti tilannetta, jossa toinen on jo melkein suoritettu ja on aika siirtyä toiseen. Ensimmäiseksi hän päätti suorittaa aineen ”mikä vähiten nyppii”. Kielet olivat Jarille mieluisia, erityisesti englanti, joten hän aloitti siitä. Kävimme läpi, mitä pitää tehdä: suomennoksia, sanastokokeita, kuunteluita, luetun ymmärtämisiä, kielioppitehtäviä ja laajat kokeet. Merkitsin työkirjaan kielioppiin liittyvät tehtävät, jotka pitää tehdä. Lisäksi työkirjassa oli sanastotehtäviä, joita Jarin piti myös tehdä. Hän sai työkirjansa tūstaina. Saman viikon perjantaina hän sitten palautti sen minulle. Ihmettelin, miksi. Vastaukseksi sain, että hän oli tehnyt sieltä kaikki merkityt tehtävät ja muutaman ylimääräisenkin, sillä hän piti ristikoista. Olin varmaan hyvin kysyvän näköinen, koska Jari tarkensi: ”En ole oikein saanut nukuttua, niin olen tehnyt sitten näitä.” Eikä niissä paljon virheitäkään ollut, kun tarkastin tehdyt tehtävät.

Jari pystyi suunnittelemaan työskentelynsä itsenäisesti ja pystyi muutenkin hyödyntämään itsesäätelytaitoja opiskelussa. Hän olisi mielellään työskennellyt omissa huoneissaan. Jotta Jarin vuorokausirytmien olisi pysynyt säännöllisenä, koulussa oleminen oli tärkeää. Toisinaan hän sai luvan työskennellä huoneessa osan koulupäivää. Jari teki töitä asiallisesti huoneissaan. Kun kävin huoneessa, Jari työskenteli usein sängyllä makuuasennossa. Hän kertoi, että siinä ajatus kulki ja työt etenivät. Työt etenivätkin hyvin, vaikka usein Jari mainitsi siitä, ettei hän tee päättötodistuksella mitään, eikä ole menossa mihinkään opiskelemaan. Kotitaloustuntien palautekeskustelussa hän näytti yllättyneeltä, kun arvio oli hyvin positiivinen. Siihen hän totesi: ”Olis tarvinnut vilkasta aikaisemmin, niin olis voinu hakee kokiksi.” Sanoin, ettei se vielääkään mitenkään myöhäistä ole, päinvastoin, sillä yhteishaku on vasta keväällä. Tähän Jari vain nauroi.

Aina kaikki ei mennyt hyvin. Jari hatkaili edelleen ja oli toimissaan omaehtoinen ja itsepäinen. Konflikteja toisten oppilaiden kanssa tuli silloin tällöin. Joskus opettajan piti mennä väliin tilanteen rauhoittamiseksi. Jari uhitteli myös opettajille mm. hakkaamalla sähköjoh-

dolla pöytään, kun hän oli mennyt naapuriluokkaan häiritsemään tuntia ja häntä oli useaan kertaan pyydetty poistumaan.

Jari sai päättötodistuksen tammikuussa. Hän siis kävi 9. luokkaa vain runsaan lukukauden. Keskiarvoksi hän sai lähes 8, vaikkeä hän ei päättötodistuksella mitään tee ja on ihan sama mikä se keskiarvo on.

6.3.2 Ohjausta kaipaavat

Ohjausta kaipaavat -ryhmään luokittelin seitsemän oppilasta. Tähän ryhmään kuuluvat oppilaat tarvitsivat opettajan ohjausta töiden aloittamiseen ja suunnittelemiseen. Kun selkeä suunnitelma, esimerkiksi oppimiskalenteri, oli tehty, itsenäinen työskentely onnistui.

Ohjausta kaipaavat -ryhmä jakautui kahteen alaryhmään:

- 1) oppilaat, joilla oli oppimisvaikeuksia ja joko yksi tai useampi aine oli yksilöllistetty
- 2) ADHD- ja AS -oireiset, ja kaikki joilla oli käyttäytymisongelmien vuoksi lääkitys

Alaryhmä 1 – oppimisvaikeuksia ja yksilöllistämisiä

On selvää, että oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia³⁸, tarvitsevat opiskelussaan opettajan ohjausta. He myös hyötyvät vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen suomasta mahdollisuudesta joustoon opiskeluajassa. Tähän ryhmään kuului kolme oppilasta. Kun luokassa kaikki työskentelevät oman oppimissuunnitelmansa mukaisesti, erilaiseen opiskelumateriaaliin ei juurikaan kiinnitetä huomiota.

Alaryhmä 2 – ADHD- ja AS -oireiset

Neljä oppilasta kuului toiseen alaryhmään, koska heillä oli diagnosoitu ADHD- tai AS -oireryhmä lääkityksineen. Tyypillinen ADHD -oireinen oppilas on impulsiivinen. Ajoittain motivaatiota opiskeluun on paljon. Itsenäinen työskentely, johon opettaja luo oppimista ohjaavat struktuurit, toimii hyvin ADHD -oppilaan kanssa. Kukin saa tehdä töitä niin paljon kuin haluaa ja välillä olla tekemättä mitään. Oppimiskalenteri helpotti monissa tilanteissa, kun oppilas päätti olla tekemättä töitä siitä syystä, että hän ei omasta mielestään millään saanut töitä valmiiksi ajoissa. AS-oireryhmän erityispiirteiden mukaisesti oppimisstruktuurit olivat hyvin tärkeitä.

³⁸ Ryhmään luokitelluilla oppilailla oli jo aikaisemman kouluhistorian aikana diagnosoitu LUKI -vaikeuksia, ja heille oli tehty yksilöllistämispäätös useammasta aineesta. Matematiikka oli kaikilla yksilöllistetty.

Itsenäinen työskentely myös yksin ja omassa rauhassa toimi. Tästä ryhmästä kaksi sai päättötodistuksen yhdeksän vuoden jälkeen.

Yhteistä tälle ryhmälle oli:

- oppimiseen liittyvä diagnoosi
- opiskelu-aika 9. luokalla enemmän kuin lukuvuoden (5 oppilasta)
- opiskelu oppiaine kerrallaan
- oppilaille oppimiskalenteri (päiväkohtaiset suunnitelmat mitä pitää tehdä)

Ohjausta kaipaavan tarina

Janne ei ollut ennen koulukotiin tuloa sijoitettuna kodin ulkopuolelle, mutta kotipaikkakunnan sosiaalitoimi oli tehnyt hänen ja hänen perheensä kanssa yhteistyötä jo pitkään. Jannella oli paljon poissaoloja. Jos hän oli kouluun mennyt, se oli johtanut lähinnä muiden oppilaiden oppimisen häirintään. Omien sanojensa mukaan hänet oli otettu silmätikuksi ja häntä syytettiin sellaisestakin, mitä hän ei varmasti ollut tehnyt. Samoin oli vapaa-ajalla. Hän sai aina syyt niskoilleen, vaikka olisi ollut aivan muualla. Saattaa olla osittain tottakin, sillä Jannen kotikunta oli melko pieni. Keskustaajamassa, jossa Jannen koti oli, asukkaita oli noin 6000. Tosin Janne oli vapaa-ajallaankin toiminut niin, että ongelmia oli tullut. Kylillä keuhui olleensa kaverien kanssa myös koulu-aikana, ja sitten tuli tehtyä kaikkea pientä tyhmää, kuten hän asian itse ilmaisi. Se ”pieni tyhmä” oli kyllä lieviä pahoinpitehyitä ja muuta vastaavaa. Koska Janne oli täyttänyt 15 vuotta, hän joutui teoistaan myös vastuuseen. Sovittelua Janne piti ”fiksuna ideana”.

Jannella oli jo alakoulussa psykologin tutkimuksissa todettu ADHD, johon hänellä oli myös lääkitys. Jannesta huomasi heti, jos lääke oli jäänyt ottamatta. Syytlukukauden lopulla hänellä oli pitkä jakso, jolloin työt eivät edenneet ja käyttäytyminen oli hyvin levotonta, välillä jopa aggressiivista. Sehvisi, ettei hän ollut ottanut lääkkeitään, koska ne aiheuttivat päänsärkyä. Tilanne korjaantui heti, kun Jannen lääke vaihdettiin. Hän oli itsekin hyvin helpottunut ratkaisusta.

Janne tuli luokkaan lokakuun alusta ja oli 9. luokalla. Hän pääsi melko nopeasti opiskelurytmiin ja mainitsi usein, että pitää tästä systeemistä, kun saa itse päättää mitä tekee. Huoltoneuvottelussa äiti kertoi, ettei Janne ollut koskaan ennen jutellut koulusta niin paljon kuin nyt. Janne opiskeli vain yhtä oppiainetta kerrallaan. Hän aloitti matikalla, koska piti siitä. Toisena oli maantieto, joka ei ollut hänen suosikkiaineitaan. Samalla tyyliä hän jatkoi: kiva oppiaine – ei-kiva oppiaine jne.

Talvinen keskinäkö alkoi normaalisti. Kirjoitin päivän ohjelman taululle.

8 - 8.45 omat työt. Tämä käytännössä tarkoitti oppilaiden saapumista luokkaan, kahvin keittoa ja sitten yleistä keskustelua. Siinä ohessa kyselin oppilailta, mitä kukin ajatteli

päivän aikana tehdä. Janne oli aamulla sitä mieltä, ettei tee mitään. Hän oli aloittanut luokkaan tuomani eilisen iltapäivälehdän lukemisen ja jatkoi sitä. Muut ryhtyivät vähitellen tekemään töitä.

Seuraavakin tunti oli omatoimisen työskentelyn tunti. Janne otti maantiedon työnsä esiin. Hänellä oli menossa kartastotehtävä, jossa piti sijoittaa Suomen kartalle kaupunkveja, jokia, järviä, tuntureita. Janne lojui lattialla kartasto edessään ja valitti, ettei löydä siitä mitään, mitä pitäisi. Valitus kesti jonkin aikaa, jolloin muut hermostuivat ja alkoivat heitellä Jannea kynillä, kumeilla ja muilla työpöydiltä löytyvillä tavaroilla. Sain tilanteen rauhoittumaan menemällä Jannen viereen lattialle ja ryhdyin auttamaan häntä tehtävässä. Kyllä Janne olisi itsekin kartasta kohteet löytänyt, mutta työ ei huvittanut tänään ollenkaan, sillä maantieto ei kuulunut Jannen suosikkiaiaineisiin. Toisilla oppilailla ja Jannellakin oli hauskaa, kun makasin lattialla vatsallani hänen vieressään. He toivoivat, että johtaja olisi tullut koululle ja nähnyt minut siellä lattialla. Tunti eteni ja naapuriluokan oppilaat alkoivat norkoilla luokan ovelta. Oli siis aika pitää tauko. Janne lähti tauolle eikä halunnut enää jatkaa maantietoaan. Kirosi koko aineen ja uhkasi olla tekemättä sitä enää ollenkaan. Kerroin, ettei se minulta pois ole vaan häneltä, jos oppiaine jää tekemättä. Luokassa alkoi keskustelu tulevasta Lapin matkasta. Valtion koulukodeilla on mahdollisuus käyttää lomapaikkaa Olos-tunturin lähellä muutamana viikkona vuodessa. Vajaan kuukauden päästä olisi meidän koulukodin viikko, ja oppilaita oli lähdössä laskettelumatkalle. Myös Janne oli lähdössä. Kaikki tiesivät, että matkaan pääsee vain, jos osaa käyttäytyä kunnolla. Nyt siis kaikki toimivat normaalia fiksummin, mikä tietenkin oli koulutöiden kannalta mukavaa. Ehdotin Jannelle, että hän voisi suorittaa osan maantiedon töistä matkan aikana. Hän tulisi istumaan autossa lähes tuhat kilometriä halki Suomen, jolloin maantietoa tulisi käytännössä varsin paljon. Annoin muutamia vaihtoehtoja siitä, miten työn saisi tehtyä. Janne valitsi toimintatavaksi kerätä matkan aikana pysähdyspaikoista paikkakuntien esitteitä ja tehdä niistä matkan jälkeen yhteenvedon sekä piirtää karttaan reitti, mistä oli menty ja mitä matkan varrella oli havainnut. Todellisuudessa hän sitten toi vain muutaman esitteen ja työ jäi suorittamatta. Janne teki maantiedon työnsä alkuperäisen suunnitelman mukaan, mutta sen verran matka oli vaikuttanut, että tuttuja paikkoja alkoi löytyä kartaltakin helpommin. Olos, Pallas, Levi, Tornionjoki, Jyväskylä ja Rovaniemi asettuivat kartalle helposti. Matka siis tuli ja meni. Matka oli kyllä onnistunut hyvin. Opiskelufiilis oli matkan jälkeen kaikilla hyvä.

Kevään edetessä Janne tuli siihen tulokseen, ettei hän pysty suorittamaan ruotsin kieltä, joten päättötodistus jäisi keväällä saamatta. Hänen ajatusketjussaan tämä taas johti siihen, ettei mitään kannattanut tehdä. Tässä vaiheessa teimme Jannelle opiskelukalenterin, jossa joka päivälle oli merkitty työt. Tämä rauhoitti Jannen ja sai hänet taas tekemään töitä.

Janne oli tiennyt jo kauan, että hän hakee raksalle yhteisvalinnassa. Hän oli myös hyvin motivoitunut alaan liittyviin oppiaineisiin kuten matematiikkaan. Hänellä oli alalla työskenteleviä tuttavuuksia, jotka olivat kertoneet, että matematiikkaa tarvitaan rakennusalalla. Ammatillisissa opinnoissa olevat kaverit olivat vielä asian vahvistaneet.

Olin joutunut olemaan pitkään naapuriluokassa, koska siellä oli useamman oppilaan välinen konflikti. Varsinaista tappelua ei tullut, mutta kaikki koulun aikuiset olivat tilannetta selvittelemässä ja estämässä tappelua. Kaikki oppilaatkin olivat siellä, koska tilanne oli mielenkiintoinen. Tilanteen rauhoituttua lähdin katsomaan, missä Janne oli, kun häntä ei näkynyt käytävässä muiden mukana. Löysin hänet omasta luokastaan, jossa hän oli tehnyt avaruusgeometrian tehtäviään. Tällä kertaa ne olivat Jannen mielestä mielenkiintoisempia kuin hyöminen.

Janne sai keväällä päättötodistuksen, jonka keskiarvo oli 7. Hän pääsi haluamalleen linjalle opiskelemaan ja lähti koulukodista. Jannella oli hyvin selkeä visio siitä, mitä hän tekee. Ensin hän hakeutui ammattiopintoihin, sitten meni töihin. Myöhemmin hän perustaisi oman firman.

6.3.3 Ei-koulukuntoiset

Ei-koulukuntoiset -ryhmään kuului kolme oppilasta. Määrittelin heidät ei-koulukuntoisiksi, sillä perusteella, että heillä oli niin paljon ongelmia, että he eivät pystyneet joko lainkaan olemaan koulussa tai eivät pystyneet koulussa tai osastolla tekemään koulutöitä. Koulutyön estäviä ongelmia olivat mielenterveyteen liittyvät ongelmat sekä päihdeongelmat. He saivat koulukotisijoituksen aikana hoitoa ongelmiinsa, mutta ongelmat olivat niin suuria, ettei koulukodin tarjoama hoito ja avohuoltona toteutettu muu hoito ollut riittävää. Näiden oppilaiden oli ensisijaisesti saatava apu ongelmiinsa ja vasta sitten he voisivat opiskella. *Ei-koulukuntoiset* -ryhmän oppilaille koulunkäynti oli ollut vaikeaa jo ennen koulukotiin sijoittamista. Kaksi ryhmään kuuluvaa oppilasta oli 17-vuotiaita koulukotiin sijoitettaessa ja ryhmän kolmas oppilas täytti 17 vuotta sijoituksen aikana. Kaikki ryhmään kuuluvat tulivat koulukotikouluun 9. luokalle. *Ei-koulukuntoiset* -ryhmään kuuluvat olivat olleet pitkään lastensuojelun asiakkaita kotikunnassaan. Yhdelle oppilaalle koulukoti oli kuitenkin ensimmäinen sijoituspaikka. Kaksi muuta ryhmään kuuluvaa oli otettu huostaan jo aikaisemmin ja molemmat siirtyivät koulukotiin toisesta laitoksesta.

Ei-koulukuntoiset -ryhmään kuuluvat oppilaat siirtyivät pois koulukodista ennen kuin saivat päättötodistuksen. Siirtymiset tapahtuivat mm. päihdekuntoutusyksikköön ja psykiatriselle osastolle sairaalaan.

Yhteistä *Ei-koulukuntoiset* -ryhmälle oli:

- kouluakäymättömyys ennen koulukotiin sijoittamista
- päihde- tai/ja mielenterveysongelmat
- luvattomia poissaoloja eli ”hatkoja” koulukodista
- keskittymisongelmat
- ei peruskoulun päättötodistusta sijoituksen aikana

Ei-koulukuntoisen tarina

Ei-koulukuntoisen tarina on muita lyhyempi, koska oppilaantuntemus jäi hyvin pinnalliseksi lyhyen sijoitusajan aikana.

Ennen sijoittamista koulukotiin Timo oli ollut jo pitkään huostaanotettuna ja sijoitettuna kodin ulkopuolelle. Hänet oli sijoitettu kodin ulkopuolelle jo alakoulukäisenä. Timo oli koulukotiin tullessaan 16-vuotias ja 9. luokalla, mutta koulunkäynti ei edistynyt. Ei ollut edistynyt edellisessäkään sijoituspaikassa, koska hän oli ollut paljon hatkassa. Hatkaamisen takia hänet sijoitettiin koulukotiin. Timo oli kotoisin Etelä-Suomen keskisuuresta kaupungista. Päihteiden käyttö oli alkanut jo varhain ja oli edelleen suurin ongelma. Huume- myönteisyys tuli esille usein hänen puheissaan. Maantiedossa kiinnostivat vain Jamaika, Amsterdam ja Kööpenhamina. Näistä hän haki aktiivisesti tietoa sekä oppikirjasta että netistä. Timo piirsi mielellään ja aiheena oli lähinnä hampunlehtikuvio ja Jamaikan lippu. Pienimuotoinen tutkielma Jamaikasta olikin ainut varsinainen koulutyö, jonka Timo sai aikaan viiden kuukauden koulukodissa olon aikana. Timolla ei ollut diagnosoitu oppimis- vaikeuksia eikä oppimiselle ollut muuta estettä kuin päihdeongelma ja sen tuomat vaikeudet mm. keskittymisessä. Timon liikkeet olivat usein hitaita ja tokkuraisia. Hänen kahvimu- kkinsa saattoi kaatua kesken juomisen tai hän vain istui ja tuijotti esillä ollutta kirjaa, eikä reagoinut luokan tapahtumiin. Timolla ei ollut työhön tai opiskeluun liittyviä ajatuksia tule- vaisuudesta. Kun luokan oppilaat piirsivät tulevaisuusjanaan, hän jätti tyhjän paperin. Hänel- lä oli todettu masennusta, mutta lääkitystä ei ollut. Toisaalta on todettu, että kannabiksen käyttö saattaa aiheuttaa masennusta.

Alakoulussa Timo oli menestynyt hyvin, joten näyttöä osaamisesta oli olemassa. Luokassa ollessaan Timo väitti, että olisi varmaan helpompi opiskella, jos ”opettaja opettaisi” ja kaik- ki tekisivät samaa. Muistutin, että luokassa on myös 8.-luokkalaisia ja 9.-luokkalaisetkin olivat eri tilanteissa, joten luokan toimintaperiaatteisiin kuuluu, että opiskellaan itsenäisesti ja kysytään tarvittaessa. Kun ehdotin, että voin järjestää hänelle oman opetuksen ja lukujär- jestyksen, opiskelu ei kuitenkaan jaksanut kiinnostaa. Timo ei ollut oikeastaan kiinnostu-

nut mistään kouluun liittyvästä. Teimme yritysvierailuja. Kohteet oli valittu niin, että ainakin osa oppilaista oli ajatellut kyseistä alaa ja oli kiinnostunut heille esiteltävistä asioista. Timo lähinnä seisoi paikallaan ja tuijotti poissaolevan näköisenä. Usein hän havaitui vasta, kun muut olivat siirtyneet eteenpäin.

Lyhyen koulukotisijoituksen aikana Timo harkitsi myös koulukodista useaan kertaan ja Timoa etsittiin sekä poliisin että koulukodin toimesta. Koska huumeiden käyttöä harkitsijalla edelleen oli, Timo sijoitettiin nuorten päihdekuuntoutusyksikköön.

7 Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan kehittelyä

Tarkastelen tässä luvussa sitä, millaiseksi yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka muotoutui vaativassa erityisopetuksessa. Tutkimustehtävänä oli kuvata yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan soveltumista vaativan erityisopetuksen arkipäivään. Tämä tutkimustehtävän osa tuo uutta näkökulmaa yrittäjyyskasvatukseen ja sen pedagogisiin ratkaisuihin.

Vaativaan erityisopetukseen sopivien yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapojen löytäminen ja kehittäminen ovat tutkimukseni *toimintatutkimuksellinen osa*. Opettaja-tutkijana lähdin kehittämään omaa työtäni ja löytämään ratkaisuja, jotka toimivat heterogeenisen oppilasjoukon kanssa. Sopivien toimintatapojen löytäminen ja niiden edelleen kehittäminen olivat tyypillisiä toimintatutkimukselle. Hanharanin (1998) mukaan toimintatutkimus ”saattaa näyttää sekavalta tutkimushankkeen aloituksilta ja suunnanmuutoksilta”. Kun aloitin tutkimustyöni, tilanne itsestänikin tuntui sekavalta. Aina tuli uusia muuttujia, kuten uusia oppilaita luokkaan ja vanhoja lähti pois tai sain lisää tietoja oppilaiden taustoista. Kaikki muutokset vaikuttivat myös pedagogisissa ratkaisuisa. Vähitellen toimintatapoihin löytyi kehys, jota saattoi noudattaa kaikissa tilanteissa ja varioida jokaiselle oppilaalle sopivaksi.

Kenttäpäiväkirjasta (kevät 2009) löytyy useita merkintöjä oppilas tilanteen muuttumisesta:

Kevät eteni vauhdikkaasti. Maalis-huhtikuussa luokan oppilasmäärä oli jopa seitsemän. M oli erityisesti maaliskuussa batkassa, joten mahduimme luokkaan. Maaliskuun alussa luokkaan tuli K ja loppupuolella vielä P. Helmikuussa N ja J olivat siirtyneet luokkaan. Ennen virallista siirtoa he olivat jo olleet paljon tekemässä tehtäviään minun luokassa. Vähän oli abdasta, kun oppilaspaikkoja oli vain kuudelle, mutta M käytti minun pöytäni silloin, kun oli paikalla.

Peruslähtökohdat yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikalle löytyvät opetussuunnitelmasta. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan ratkaisujen kehittämisen runkona olivat oppilaan omiin päätöksiin perustuvan opiskelutavan painottaminen, koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen huomioiminen, oppituntien opettajajohtoisuuden vähentäminen ja positiivisen oppimisasenteen tavoittelu.

Omiin päätöksiin perustuvan opiskelun lähtökohtana ja mahdollistajana on yhdessä oppilaan kanssa laadittu henkilökohtainen oppimisen suunnitelma. Koulukotikoulu on erityiskoulu, joten oppilaille laaditaan moniammatillisena yhteistyönä HOJKS, joka on laajempi kuin opettajan ja oppilaan yhdessä laatima henkilökohtainen suunnitelma oppimista varten. Suunnitelma on hyvin vapaamuotoinen, mutta oppimistavoitteiden osalta se on osa HOJKS:a. Toiminta perustuu oppilaan suunnitelmaan, jonka pohjana on opetussuunnitelma ja se on pääsääntöisesti ainejakoinen (ks. tarkemmin luku 6.1.1). Tästä lähtökohdasta voidaan kyseenalaistaa, onko toiminta lainkaan yrittäjämäistä toimintaa. *Yrittäjämäinen toiminta edellyttää, että yksilö voi etsiä tietoa innovatiivisesti kokeilemalla. Näin ollen opettajan laatimien tehtävien itsenäinen tekeminen ei varsinaisesti ole määriteltävissä yrittäjämäiseksi toiminnaksi* (Remes 2003, 120). Luovan, innovatiivisen toiminnan edellytyksenä onkin, että yksilö on sisäisesti motivoitunut (ks. esim. Reeve ym. 2008, 226-227). *Jos oppilas motivoituu vain ulkoisen palkkion vuoksi, hän toimii ainoastaan päämäärätietoisesti.* (Hietanen 2012, 187.) Konstruktivistisen paradigman mukaisesti yrittäjyyskasvatus antaa mahdollisuuden monille totuuksille, joten koulukoti-kontekstissa yrittäjyyskasvatus ilmenee eri tavoin kuin yleisopetuksen kontekstissa tai ammatillisen koulutuksen kontekstissa, vaikka toiminta perustui vain opettajan laatimien tehtävien itsenäiseen toteutukseen ja toimintaa ohjasi usein ulkoisen palkkion tavoittelu.

Kenttäpäiväkirjassa (toukokuu 2009) näistä tilanteista on paljon merkintöjä.

Kasvatusjohtaja on luvannut A:lle nurmikonleikkaustyön. Se työ voisi alkaa ruokailun jälkeen, jos sitä ennen on tehnyt asiallisesti töitä koululla. A:lla on vielä paljon ruotsin tehtäviä tekemättä, joten hän tekee niitä melko abkerasti ja pääsee nurmikkaa leikkaamaan. Työstä saa pienen rahallisen korvauksen, joten se on suosittua.

7.1 Toimintatapojen kehittyminen

Koulutyöskentelyn perustaksi oppilaalle on tehty henkilökohtaisen oppimisen suunnitelma. (Liite 1). Oppimisen suunnitelmaan on kirjattu kaikki opiskeluun liittyvät työt, joita eri oppiaineet vaativat tullakseen hyväksytysti suoritetuksi. Oppimisen suunnitelmaan kirjatut vaatimukset perustuvat opetussuunnitelmaan ja päättöluokalla olevan oppilaan kanssa on käyty läpi opetussuunnitelmassa olevat kriteerit arvosanalle 8. Kenttäpäiväkirja (lokakuu 2009) kertoo tästä seuraavalla tavalla:

N valitti, että hänellä on liikaa äidinkielen tehtäviä. Yritin selittää, että töitä on erittäin vähän verrattuna mihin tabansa muubun kouluun. Toin OPS:n luokkaan ja näytin, mitä edellytetään arvosanalle 8. N ei ollut kiinnostunut saamaan niin hyvää numeroa, vaan pel-

kästään riittää, että pääsee läpi. Selitinkin tuoneeni kirjan vain sen takia, että hän huomaisi kuinka paljon töitä voisi olla. Hän oivalsi tarkoitukseni ja lupasi yrittää tehdä annetut tehtävät.

Koulupäivän aikana oppilas saa itse valita ja päättää, mitä oppiainetta milloinkin opiskelee (vrt. Gibb 2002; Koironen & Peltonen 1995). Oppilas voi valintansa mukaan opiskella vain yhtä oppiainetta päivän aikana tai vaihtoehtoisesti useita oppiaineita ja eri oppiaineita voi opiskella saman tunnin aikana. Oppilaiden kanssa on käyty keskustelua myös arvosanoista, joita he haluavat saavuttaa erityisesti päättötodistukseen (vrt. OPS – päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8). Kenttäpäiväkirjasta (tammikuu 2009) löytyy merkintöjä keskusteluista.

T kertoi hakevansa yhteisvalinnassa lukioon. En ihmeteltyt valintaa. Katsoimme netistä, millaisella keskiarvolla niihin lukioihin, joihin hän oli hakemassa, oli edellisenä vuonna pääsyyt. Keskustelimme myös T:n mahdollisesta tulevasta keskiarvosta. Lisäksi keskustelimme siitä, mitä oppilaiden jo oletetaan osaavan lukiossa. Hän OPS:n ja T alkoi tutkia päättöarvioinnin kriteerejä arvosanalle 8. Aikansa luettuaan, hän totesi, että hänen suunnitelmansa pitää varmaan tarkistaa kielten osalta, että hän pystyy saamaan ”ainakin sen kassin” ja tietää sitten lukiossa mitä muutkin oppilaat. Lisäsimme äidinkielen ainekirjoituksia sekä enemmän kuunteluja englantiin ja ruotsiin.

Oppilas siis pystyi asettamaan itselleen riittävän korkeat tavoitteet. Oppimisen suunnitelmassa pystytään huomioimaan myös muualla kuin koulussa tapahtuva oppiminen ja näin voidaan hyödyntää oppilaan omia vahvuusalueita. Ajankäytöllisesti oppilas pystyy vaikuttamaan oppimiseensa lyhyellä aikavälillä oppitunnin ja päivän kuluessa, mutta myös pidemmällä aikavälillä. Koska koulukotikoulu noudattaa vuosiluokkiin sitomatonta opetusta, luokalle jääntejä ei tapahdu, vaan oppilas jatkaa vuosiluokkaa niin kauan kuin sen suorittamiseksi on tarpeen. Toisaalta on mahdollista suorittaa vuosiluokka nopeammin kuin lukuvuodessa (vrt. Peruskoululaki 18§). Ajankäytön suunnittelu vaatii useimmilta oppilailta opettajan ohjausta. Joillekin oppilaille on tehty opiskelukalenteri, jossa jokaiselle päivälle on omat työt. Yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikka muuttaa opettajan perinteistä roolia. Opettajan tehtävänä on ehdottaa oppilaalle sopivia työskentelytapoja erityisesti silloin, kun työnteko ei motivoi, opastaa ja neuvoa miten edetä tehtävissä, opastaa miten tehtävää voisi alkaa ratkaista ja löytää erilaisille oppijoille sopivat tehtävät sekä seurata edistymistä ja kannustaa opiskelussa.

Vaihtoehtoisen pedagogisen työskentelytavan löytäminen on ollut välttämätöntä koulukotikoulun oppilaiden työskentelymotivaation löytämiseksi. Koska peruskoulun päättötodistus on tärkeä asiakirja tulevaisuuteen, sen saaminen on osa syrjäytymisen ehkäisyä. Ennen koulukotiin sijoittamista oppilas ei ole onnistunut erilaisin tukitoiminkaan peruskoulua suorittamaan. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan on osoitettu kannustavan mm. alisuoriutujia parempiin tuloksiin (ks. esim. Harkema & Schout 2008; Hietanen 2012; Lehtonen & Lehkonen 2011).

Tästä on useita huomioita kenttäpäiväkirjassa (marraskuu 2009, kevät 2010, huhtikuu 2010).

T:n palaverissa oli myös edellisestä sijoituspaikasta henkilö. Keskustelimme koulunkäynnistä. Hän oli erittäin yllättynyt, kun kerroin koulun sujuvan hyvin, sillä yksi siirron syy oli ollut juuri koulu. T ei ollut käynyt koulua syksyn aikana kovinkaan montaa tuntia. Kerroin toimintatavoistani. Yhdessä arvelimme joustavuuden ja omaehtoisuuden koulutöissä motivoivan.

To. 7.4. O ja I tekevät yhdessä äidinkielen kirjallisuuteen liittyvää tiedonbankinnan koetta. He hakevat tietoa oppikirjan lisäksi myös netistä. Lisäksi he kysyvät toisilta oppilailta ja myös opettajilta. (Tästä kyllä vähän huomautan). He työskentelevät lähes kolme tuntia. Tarkastan ja arvioin kokeen. He saavat kiitettävän. I soittaa äidilleen ja kertoo kokeen tuloksen, koska ei ole kuulemma koskaan ennen yläluokilla saanut niin hyvää numeroa.

Keskustelin T:n kanssa siitä, miksi aikaisemmin koulun suoritukset olivat 5 tai 6 tasoa ja nyt viimeisin maantiedonkoe oli 8. T ei osannut vastata. Kysyin, oliko hän käynyt edes koulussa. Vastaus oli, että vähemmän ja jos oli, niin ei ainakaan koulutöitä ollut tehnyt. Ihmettelin mikä nyt on tullut, kun homma on mennyt täällä koko ajan tosi hyvin. T sanoi sitten, että täällä on ihan eri tyyli kuin aikaisemmin, niin siksi hän viitsii tehdä koulutöitä.

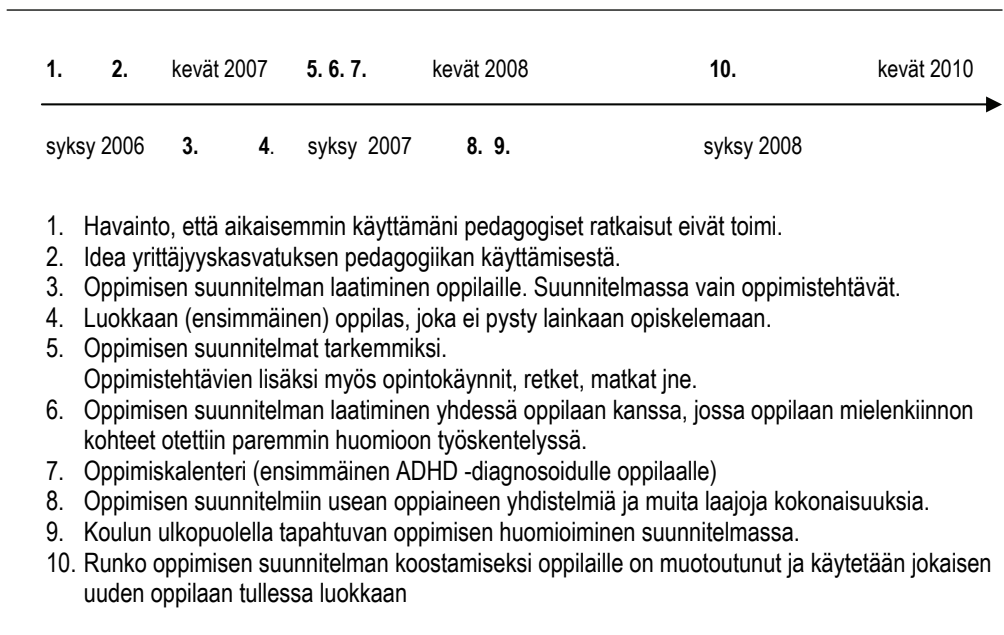
Oppilaat viestittivät usein itsenäisen työskentelyn tuntuvan sopivalta ja se näkyi myös heidän koulumenestyksessään. Vastaavaa palautetta tuli myös oppilaiden huoltajilta oppilashuoltopalaverissa tai muissa tapaamisissa. Itsenäisen työskentely ja aikataulujen joustavuus olivat lähes kaikille oppilaille sopivia toimintatapoja. (vrt. Harkema & Schout 2008; Hietanen 2012; Korhonen ym. 2012.)

Kuviossa 21 kuvaan toimintatutkimuksen mukaisesti yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan kehittelyä. Kuvioista käy ilmi, missä järjestyksessä tein eri ratkaisuja ja milloin toimintatapaan oli löydettävä uusia vaihtoehtoja. Ratkaisujen runkona toimi oppilaalle laadittu henkilökohtainen oppimisen suunnitelma ja sen hyödyntäminen oppilaiden työskentelyn ohjaamisessa. Tarkaksi laaditun oppimisen suunnitelman

avulla oppilas pystyi valitsemaan ne tehtävät, jotka motivoivat häntä kussakin oppimistilanteessa. Hän pystyi tarvittaessa myös työskentelemään muualla kuin luokassa. Seuraava kenttäpäiväkirjan (kevät 2008) esimerkki kertoo tästä tilanteesta:

Maanantaina saimme N:n kanssa käytyä läpi muutamien aineiden oppimisen suunnitelmaa jopa niin paljon, että hän oli tehnyt illalla osastolla koulutöitä. Niin ei ollut ennen tapahtunut, kertoi ohjaaja. Tästä saimme suunnitelman valmiiksi ja N jatkoi varsin hyvin hommia. Tosin hän ei tullut aamulla kahdelle ensimmäiselle tunnille.

Kuviossa 21 on aikajanan muodossa esitettyä, kuinka kehitin yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa vaatimaan erityisopetukseen soveltuvaksi. Numerot janalla viittaavat alapuolella kuvattuihin tilanteisiin ja käytettyihin yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan interventioihin.



Kuvio 21. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan kehittäminen vaativan erityisopetuksen tarpeita vastaavaksi tutkimusluokassa

Yhteiskunnan muutokset edellyttävät koululaitoksen muuttumista. Syrjäytyminen on noussut yhdeksi ongelmaksi. Ongelmaksi on muodostumassa myös työikäisen väestön väheneminen, joten hyvät työntekijät ovat jo nyt ja vielä enemmän tulevaisuudessa tärkeitä työelämälle. Yritteliäs, oma-aloitteinen, luova ja luotettava työntekijä (vrt. yrittäjän ominaisuudet esim. Gibb 2005; Rae & Carswell 2001; Rae 2010; Ristimäki 2004; Swierczek & Ha 2003, Suomen yrittäjät 2011), joka osaa tarttua

työhön, on jokaisen työnantajan toivelistalla uutta työntekijää palkattaessa. Koulujen yrittäjyyskasvatus ja yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan käyttö vahvistavat oppilaisissa yrittäjämäistä käyttäytymistä, jota he pystyvät hyödyntämään tulevaisuudessa.

Tässä tutkimuksessa on kuvattu yksi tapa toimia yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan peruseriaatteiden mukaisesti. Se ei ole ”se ainut oikea tapa”, mutta tässä kontekstissa se osoittautui toimivaksi. Kuvattu toimintatapa on helposti siirrettävissä muihinkin konteksteihin, joissa ei edellytetä ainejakoisia oppitunteja ja esimerkiksi siirtymisiä eri oppiaineita varten eri opettajien oppitunneille. Tutkimus tuo yrittäjyyskasvatuksen diskurssiin vaativan erityisopetuksen kontekstissa toteutetun yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan mallin.

8 Tuloksia ja päätelmiä teoreettiseen kehykseen liittäen

Luvussa käsitellään tuloksia ja päätelmiä teoreettiseen kehykseen liittäen. Esittämäni tulokset ja johtopäätökset ovat löytämiäni vastauksia tutkimustehtävään ”Tutkia oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan merkityksestä oppilaan itsesäätelytaitojen kehittymiseen ja tulevaisuusorientaation vahvistumiseen”. Teoreettisen kehyksen rakenteen mukaisesti käsitelen motivaation, itsetehokkuuden ja tulevaisuusorientaation itsesäätelyn kautta. (Ks. luku 5.) Oppilaan itsesäätelyn kehittymistä olen tarkastellut laajasti luvussa 6.1.

8.1 Itsesäätelyn kehittyminen

Tutkimukseni lähtökohtana oli oppilaiden itsesäätelytaitojen kehittäminen. Itsesäätelytaidot eivät ole pysyviä, joten niitä on mahdollista kehittää. Oppilaan itsesäätelytaitojen kehittäminen edellyttää, että oppilaalla on selkeä oppimistavoite. (Ks. esim. Ruohotie 1993; Ruohotie & Honka 2003.) Käyttämäni pedagogiset ratkaisut valitsin sillä perusteella, että ne kehittävät oppilaan itsesäätelytaitoja. Pyrkimyksenä oli ”kaivaa esille” oppilaan itsesäätelytaidot ja myös motivaatio toimia itsesäätelvästi oppimistilanteissa. Itsesäätelyn kehittämiseen ja yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaan liittyviä oppilaiden ajatuksia olen kirjannut kenttäpäiväkirjaani. Esimerkit ovat syyslukukaudelta 2009.

Koulu alkoi ja luokalla oli viisi oppilasta. K jatkoi yhdeksättä luokkaa siitä, mihin keväällä jäi. Hän oli jo kesällä kertonut ohjaajille, että haluaa jatkaa minun luokassani, koska saa tehdä töitä itsenäisesti.

N kävi usein syksyn aikana meidän luokassamme valittamassa, ettei tiedä koska saa kahdeksannen luokan suoritettua. Hän väitti, että minun oppilaillani oli todella helppoa, kun tietää mitä pitää tehdä ja saa tehdä juuri niin paljon kuin haluaa.

Itsenäinen työskentely ja itsesäätelvä oppimiskulttuuri toivat myös motivaatiota työskentelyyn, kuten esimerkiksi seuraavasta kenttäpäiväkirjan (kevät 2009) merkinnästä voi päätellä.

Luokassa oli vierailija, joka oli koulukodilla harjoittelijana ja hänen harjoittelujaksoonsa kuului myös tutustua koulun toimintaan. Vierailija tuli luokkaamme, koska olin ottanut hänet vastaan ja oli luontevaa ohjata hänet ensin sinne. Ensimmäisellä tunnilla, esitellyäni vierailijan, kävimme koulupäivän kulun läpi ja jokainen kertoi, mitä aikoo tehdä. Toisella tunnilla oppilaat työskentelivät ja minä esittelin laajemmin toimintaperiaatteitani vierailijalle. Kolmannella tunnilla oppilaat alkoivat työskennellä innokkaasti valitsemiaan aineita, joten oli aivan hiljaista. Joku kysyi välillä jotakin, mutta eivät halunneet, että vierailija heitä auttaa. Vierailija lähti naapuriluokkaan, koska tässä luokassa ei tapahdu mitään. Meitä nau-ratti, sillä tapahtuihan luokassa paljon: kirjoitettiin, laskettiin ja luettiin.

Koulukotisijoituksen alussa ja aloittaessaan opiskelun koulukotikoulussa oppilaat olivat hyvin vähän itsesäätelyä ja uudet toimintatavat luokassa tuntuivat hämmen-täviltä. Oppilaat halusivat vain oikean vastauksen kysyessään opettajalta, eikä neu-voja, miten ratkaista tehtävä, kuten kenttäpäiväkirja (kevät 2010) kertoo.

T ja I tekivät ensimmäisellä tunnilla matematiikkaa. He harjoittelivat yhdessä prosenttilas-kuja koetta varten. T kysyi vastausta, jolloin opastin matikan tietokirjan käytössä ja esi-merkkien avulla kerroin kysytystä asiasta. T olisi kai halunnut minun antavan valmiin vas-tauksen, koska kommentoi "V--- minä näitä osaa ja sinä vaan höpötät etkä opeta.

Zimmerman (2000a) on jaotellut itsesäätelytaitojen kehittymisen neljään vaiheeseen 1) sosiaalisen mallin observoinnin vaihe, 2) jäljittelyn vaihe, 3) itsekontrollin vaihe ja 4) joustavan itsesäätelyn vaihe. Koulukotikoulun oppilaille sosiaalisen mallin observoinnin vaihe on usein jäänyt aikaisemmassa kouluhistoriassa erityisesti ylä-luokilla puutteelliseksi. Tähän ovat syynä runsaat poissaolot sekä erilaiset oppimi-seen ja opiskeluun liittyvät ongelmat. (Ks. esim. Kitinoja 2005; Manninen 2013; Lehto-Salo 2011.) Edellä olleesta kenttäpäiväkirjan merkinnästä tulee hyvin esille se, että oppilaat eivät osaa eivätkä aina edes halua käyttää ja kehittää itsesäätelytaito-jaan. Kuitenkin oppilaiden oppilaskorteista on nähtävillä, että alaluokilla opiskelu on onnistunut ja tulokset ovat olleet hyviä. Tältä ajalta heillä on mentaalisia kuvia opiskelusta, oppiaineista ja opiskelutekniikoista, joita he nyt voivat hyödyntää ja edetä itsesäätelytaitojen kehittämisessä. Koulukotikoulussa oppilas aloittaa yleensä jäljittelyn vaiheesta. Tämä vaihe vaatii vielä opettajan ohjausta, mutta oppilas pystyy jo toimimaan melko itsenäisesti. Tutkimuksessa mukana olleet oppilaat saavuttivat itsekontrollin vaiheen lähinnä reaaliaineisiin liittyvässä työskentelyssä. He oppivat tiedonhakuja eri lähteistä ja pystyivät löytämään oleelliset asiat käyttämästään mate-riaalista. Näissä tilanteissa saattoi havaita myös joustavaa itsesäätelyä. Itsekontrollin

vaiheen esimerkki on luvussa 6.1.3 kuvattu tilanne biologian ja maantiedon raporttien työstämisestä.

Oppilaan käyttäytymisessä oli selvästi havaittavissa aikaisemmasta kouluhistoriasta opittua mukautumista, jonka vuoksi sosiaalinen paine on estänyt asettamasta riittävän korkeita tavoitteita. (Vrt. Zimmerman 2008.) He ovat ”hankkineet itselleen maineen”, eikä sitä voi vesittää esimerkiksi osoittamalla osaamista. Koska koulukotikoulussa kaikki oppilaat ovat tältä osin lähes homogeeninen joukko, he pystyvät vähitellen jättämään pois vanhan ajattelutavan ja asettamaan itselleen realistisia opiskeluun liittyviä tavoitteita sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä. Oppilaiden sama maine tuli esiin, kun keskustelin heidän aikaisemmasta kouluhistoriastaan esimerkiksi seuraavalla tavalla (Kenttäpäiväkirja syksy 2008):

Syysloma loppui ja keskustelimme luokassa, mitä jokainen oli lomalla tehnyt. E kertoi olleensa kotipaikkakunnalla vanhassa koulussaan, koska siellä loma on eri aikaan. Hän oli ollut koulun pihalla välitunnin aikaan vanhojen koulukaveriensa seurassa. Välituntivalvoja oli kiinnittänyt heihin huomion. Syytä tähän E ei kertonut, mutta sanoi heidän vain seisseen pihassa. Välituntivalvoja oli tullut paikalle ja oli antamassa E:lle jälki-istuntoa. Jälki-istunnon syytä hän ei osannut sanoa, mutta epäili, että ”ihan vaan vanhasta muistista”.

Myös oppilashuoltoneuvotteluissa tuli usein esille, että koulukotiin sijoitettua oppilasta syytettiin kotipaikkakunnan tapahtumista, vaikka hän ei olisi ollutkaan siellä. Tällaiseen tilanteeseen joutui oppilaistani ainakin kaksi. Kummallakin kerralla oppilas oli ollut viikonlopun koulukodissa.

Zimmermanin itsesäätelyn sykli jakautuu kolmeen vaiheeseen: ENNAKOINTI, SUORITUS ja REFLEKTIO. ENNAKOINTI -vaiheessa koulukotikoulun oppilas on aluksi hyvin reaktiivinen oppija. Hän asettaa epätarkkoja tai epämuodollisia tavoitteita tai ei aseta tavoitteita lainkaan. Päivittäiset tarkat suunnitelmat saavat aikaan onnistuneita suorituksia. (Ks. Zimmerman 2008.) Tämän vuoksi kävin aamuisin luokassa jokaisen oppilaan kanssa keskustelun siitä, mitä hän aikoo päivän aikana tehdä. Tehdyistä koulutöistä hän sai aina välittömästi palautetta. Myös pitkän aikavälin suunnitelmat ovat tärkeitä, sillä itsesäätelyn hyödyt tulevat esille pitkän aikavälin tavoitteiden kautta. Pitkän aikavälin suunnitelmana oppilailla oli henkilökohtaisen oppimisen suunnitelma ja osalla myös oppimiskalenteri. (Ks. luku 6.1.1.) Oli havaittavissa, että ilman ohjausta koulukotikoulun oppilas luottaa pelkästään tekemisen parantavan oppimista - ei erityisten suunniteltujen strategioiden. Toiminta tapahtuu ”fiilis pohjalta”, niin kuin oppilaat usein viestittivät. Saavutettu ”maine”

on myös esteenä riittävän korkeiden tavoitteiden asettamiselle. Kuitenkin riittävän korkeiden itseasetettujen tavoitteiden saavuttaminen luo tyytyväisyyttä itsen ja vahvistaa itsetehokkuuden tunnetta. (Vrt. Bandura 1994; Zimmerman 2008.)

SUORITUS -vaiheessa ongelmia tuottavat myös oppilaiden neurologiset ongelmat kuten esimerkiksi ADHD. Henkilöllä, jolla on diagnosoitu ADHD, on vaikeuksia useilla oppimiseen vaikuttavilla osa-alueilla. (Ks. esim. Barkely 2004, 301-302.) Tutkimusluokassa usealla oppilaalla oli diagnosoitu ADHD. ADHD tai sen kaltaiset oireet vaikuttavat negatiivisesti itsesäätelyn toteutumiseen. Tässä tutkimuksessa tällaiset oppilaat erottuivat omaksi ryhmäkseen, jonka määrittelin ”Ohjausta kaipaavat”. Pienet toimenpiteet, kuten päiväkohtainen suunnitelma yhdessä opettajan kanssa tehtynä, työrauhan takaaminen esimerkiksi työskentelemällä omassa huoneessa, mahdollistavat SUORITUS -vaiheen toteutumisen. ADHD:n tuomat vaikeudet tulevat esille myös kenttäpäiväkirjan (helmikuu 2010) merkinnöistä.

Maanantai. 8.2. A oli aivan heikosen levoton. Kertoi, ettei ollut ottanut lääkettä, koska saa siitä päänsärkyä. Meille tuli hirvittävä huuto äidinkielen opinnoista ja A heitti kirjat pitkin luokkaa. A väitti minun puhuneen ihan muuta kuin suunnitelmaan oli kirjattu.

Maanantai 15.2. Annan A:lle äidinkielen tehtävän sivut. Ne ovat samat, joista tuli hirmuinen riita viime viikolla. A ryhtyy tekemään asiallisesti töitä. Kysyin koulukodin sairaanhoitajalta A:n lääkkeitä ja hän kertoi, että ne tullaan vaihtamaan, mutta nyt A käyttää vielä samoja kuin aikaisemmin.

REFLEKTIO -vaiheessa reaktiivinen oppija hakee epäonnistumisen syytä epämääräisistä ja hallitsemattomista kohteista, tai sitten hän on sitä mieltä, etteivät kyvyt riitä asian oppimiseen. Koulukotikoulun oppilas hakee syytä usein ulkopuolisista kohteista; on pitänyt olla jossakin tapaamisessa ennen opintosuoritusta, toiset oppilaat ovat vain ärsyttäneet, eikä ole pystynyt opiskelemaan tai materiaali on unohtunut kotiin. Oppilas ei aina osaa kokea iloa onnistumisestaan, koska ei ole aikaisemmassa kouluhistoriassaan onnistunut. REFLEKTIO -vaiheessa oppilas myös alkaa käyttää epäonnistumisen välttelyä: avuttomuutta, viivyttelyä, tehtävien välttelyä tai apatiaa. Oppilas viestittää tätä selittämällä, että on ”kurkku kipeä”, ”pitää käydä hoitamassa asioita sosiaalityöntekijän kanssa” tai sitten hän nukkuu joko luokassa tai huoneessaan.

Tällaisista tilanteista on useita merkintöjä kenttäpäiväkirjassa (kevät 2010, tammikuu 2008, syyskuu 2009).

J tulee tunnin myöhässä luokkaan. Yritän ehdottaa hänelle tehtäviä, mutta juuri nyt kiinnostavaa tehtävää ei löydy. Keskuustelemme päättötodistuksesta ja sen saamisesta. J katselee kir-

jojaan, mutta ei vieläkään aloita töitä. Lopulta hän ilmoittaa lähtevänsä sairaanhoitajan vastaanotolle. Oli saanut luvan mennä osastolle lepäämään.

Tuon M:lle äidinkielen kirjallisuuteen liittyvän tiedonhankintakokeen. Hän sanoo, ettei voi tehdä sitä nyt, koska kurkku on kipeä.

T tuijottaa maantiedon kirjaansa eikä tee mitään. Kysyy minulta vastauksia kysymyksiin. Yritän opastaa häntä, miten ratkaista tehtävä. Hän valittaa, etten opeta ja olisi paljon mukavampi, jos kaikilla olisi samaa ainetta ja kaikki etenisi samaan tahtiin. Toiset oppilaat kommentoivat äänekkäästi, koska ovat T:n kanssa täysin eri mieltä siitä, miten haluavat opiskella.

Koulukotikoulun oppilailla reflektio epäonnistuu oppimiseen liittyvissä tilanteissa. Tähän vaikuttaa hänen kouluhistoriansa, siksi oppilas tarvitsee realistiseen ja onnistuneeseen reflektioon ohjausta.

8.2 Motivaation ilmeneminen

Motivaation merkitys tulee esiin itsesääätelyprosessin SUUNNITTELU -vaiheessa (Zimmerman & Campillo 2003) ja motivationaaliset uskomukset vaikuttavat oppijan sitoutumiseen. (Ruohotie 2008.) Motivaatiolla on keskeinen merkitys opiskelussa ja itsesäätelystä. Tutkimuksessa oli havaittavissa selkeää ristiriitaa sen osalta, että oppilaat kokivat itsenäisen työskentelyn mielekkääksi, mutta motivaatio koettiin useissa oppimistilanteissa puutteelliseksi.

Oppilaat viestittivät usein motivaatioon liittyviä huomioita ja käyttivät sanaa motivaatio. Viesti oli usein motivaation puuttumisesta, jolla he perustelivat sitä, ettei koulutyö ole edennyt. Esitin motivaatioon liittyvät kysymykset, ”mitä motivaatio mielestäsi on” ja ”mikä motivoi tekemään koulutöitä”, aina uusille oppilaille ja sain seuraavia vastauksia:

- *Motivaatio on just se juttu, mikä yleensä multa puuttuu. (oppilas T)*
- *En tiedä, koska en omista. (oppilas M)*
- *Motivaatio on jokin asia, joka saa sut haluamaan tehdä töitä. Tai vaan se halu. (oppilas I)*

Kysymys siitä, mikä saa oppilaan tekemään koulutöitä, tuotti nämä vastaukset:

- *Mieliala (oppilas T)*
- *Sellainen, jossa aivot toimii ja jossa tehtävät kiinnostavat. (oppilas M)*
- *Ei mikään (oppilas J)*
- *Jos ei ole väsynyt tai muuta (oppilas I)*

Esimerkiksi Lehto-Salon (2011) tutkimuksessa on viittauksia koulukotikoulun oppilaiden motivaatioon ja hän toteaa ”*opiskelujen laiminlyönti heikentää myöhempiä oppimismahdollisuuksia ja koulumotivaatiota, koska opiskeltavat asiat tuntuvat vierailta ja ovat siksi vaikeita*”. (Lehto-Salo 2011, 56.) Saamani vastaukset motivaatiosta ja kenttäpäiväkirjan merkinnät ovat samansuuntaisia Lehto-Salon huomioiden kanssa.

Seuraavassa muutamia lainauksia kenttäpäiväkirjan merkinnöitä joulukuulta 2008 ja tammikuulta 2009:

Kysyin J:ltä (siirtyi toiseen opetusryhmään luokastani ja suoritti 10. luokkaa), onko hän onnistunut korottamaan matikkaa tai kieliä, niin kuin keväällä suunniteltiin. Vastaus oli, ettei hänellä ole ollut lainkaan motivaatiota. Ihmettelin asiaa, sillä kysymys oli kuitenkin koko syyslukukaudesta. (joulukuu 2008)

M ei sitten jaksanut tulla kouluun aamulla. Kolmannelle tunnille tuli, kun haettiin huoneestaan. Ruokailun jälkeen motivaatio katosi kokonaan eikä enää suostunut tulemaan. (tammikuu 2009)

Oppimisympäristöllä, ilmapiirillä ja toimintakulttuurilla on olennainen merkitys motivaation kehittymiselle. On todettu, että epämuodollinen oppimisympäristö, joka tarjoaa optimaalisia haasteita, paljon virikkeitä ja mahdollisuuden kokea autonomian tunteita, edesauttaa oppimisen kannalta suotuisan motivaation syntymistä. (Deci & Ryan 1985; Lepper & Henderlong 2000.) Tämä ajatus on yhteneväinen käyttämäni yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapojen kanssa. Luvussa 6.1.3 olen käsitellyt laajemmin tässä tutkimuksessa merkityksellisiä oppimisympäristöjä ja niiden muokkaamista.

Tässä tutkimuksessa motivaation osalta on käytetty Ryanin ja Decin (1985, 2000a, 2000c) luomaa ulkoisen ja sisäisen motivaation jatkumon mallia. Koulukotikoulussa oppilaan motivaation voidaan havaita lähtevän useimmilla täysin motivoitumattomasta tilasta kohti ulkoista säätelyä. Ulkoista säätelyä ovat esimerkiksi oppilaalle asetetut ehdot tietokoneen käytöstä. Sisäistetyn säätelyn vaiheeseen oppilaat siirtyvät silloin, kun he alkavat uskoa omiin kykyihinsä ja tekevät koulutöitä. Sisäistetyn säätelyn leimaavin piirre – arvostuksen saamisen kokeminen – tulee toiminnoissa selkeästi esiin.

Kenttäpäiväkirjasta ja haastatteluista löytyy useita merkintöjä motivoitumattomuudesta, mutta myös motivaatiosta.

P aloitti lisäluokalla viikolla 6. Tapasin pojan ensimmäisen kerran tiistaina ja teimme alustavaa oppimisen suunnitelmaa ja hän sai matematiikan kirjan mukaansa. Katsoimme sopi-

*via tehtäviä, joita hänen pitäisi tehdä. Perjantaina, kun P tuli luokkaan ja toi matikan kirjan mukanaan huomasin, että hän oli tehnyt vain yhden tehtävän. Muutenkin kaveri on hyvin ”tekemätön” koko ajan. Tekee töitä vain, jos istun vieressä ja ”vahdin”. (helmikuu 2009)
2. tunti. Pyydän poikia riisumaan joulukuusen. He tekevät sen, mutta pyytävät tietokoneet palkkioksi. Lupaan. Pojat koneella 10.20 - 10.45. (tammikuu 2009)*

Maanantaina saimme N:n kanssa käytyä läpi muutamien aineiden oppimisen suunnitelmaa niin paljon, että hän oli tehnyt illalla koulutöitä – niin ei ollut ennen ohjaajan kertoman mukaan tapahtunut. (maaliskuu 2009)

”Minulla on jokin, jonka edestä työskennellä ja se jokin on (oppilaitoksen nimi) datanomiinia. Mutta en usko, että pääsen sinne, koska minulla ei ole tarpeeksi hyviä numeroita todistuksessa”. (aine O5, helmikuu 2009)

”No kun saa tehdä omaa tahtia ja sitten lusmuilla. Ei mua kiinnostakaan milloin mä pääsen pois ja mitä.” (Haastattelu O6, syksy 2010)

Oppilaiden motivaation vaihtelu Ryan ja Decin (2000a ja c) motivaation jatkumossa on huomattava. (Ks. motivaation jatkumo luku 5.2.1.) Useimmilla motivaatio voidaan määrittää aluksi ulkoisen säätelyn vaiheeseen, jossa palkkio ja rangaistus ovat ulkoisia, samoin kontrolli ja toiminnan syyt. Oppilaiden motivaatio Ryan ja Decin motivaation jatkumon vaiheissa sijoittuu motivoitumattoman ja samaistumisen välille. Erittäin harvoin on ollut havaittavissa oppilaassa integroidun säätelyn vaihetta. Joitakin kenttäpäiväkirjan merkintöjä tästä kuitenkin löytyy. Esimerkki lokakuulta 2007:

T kysyi voisiko lukea englanninkielisen kirjan ja tehdä siitä kirjallisuusanalyysin. Lupasin, vaikka se olisikin lähinnä äidinkielen tehtävä, mutta tiesin T:n lukevan kirjoja joka tapauksessa myös suomeksi.

Sisäisen säätelyn vaiheeseen, jossa toiminto suoritetaan vain oman kiinnostuksen ja nautinnon vuoksi, eivät koulukotikoulun oppilaat koulutöiden osalta yllä.

Zimmermanin (2008) esittämistä motivaation ja oppimisen avainkohdista (Ks. luku 5.2.1) osoittautuivat merkitykselliseksi seuraavat kohdat:

Motivaation ylläpitäminen ja parantaminen erityisesti pitkän aikavälin tavoitteiden ja itsesäätelyprosessin aikana on haasteellista sekä opettajalle että oppilaalle (Ks. Deci & Ryan 1987; Zimmerman 2008). Koulukotikoulussa opettaja joutuu motivoimaan oppilaansa jatkuvasti samojenkin tehtävien tekemiseen. Seuraava lainaus on kenttäpäiväkirjasta maaliskuulta 2009.

N saapuu kouluun ruokailun jälkeen maitopurkki kädessään. Ensin hän menee toiseen luokkaan, mutta tulee omaan, kun pyydän ja istuu paikalleen. Kysyn koulunkäynnistä ja

peruskoulun päättötodistuksen saamisesta. N oli vielä helmikuussa ollut erittäin motivoitunut tekemään suunnitelmassa olevat työt loppuun mahdollisimman pian. Mutta nyt ei ”v... kiinnostaa”. Hän ei omien sanojensa mukaan tee koskaan laillisia töitä, niin ei peruskouluakaan tarvitse suorittaa. Sanoi myös, että vankilassa on aikaa tehdä vaikka peruskoulu. Ehdotin, että tekee peruskoulun kuitenkin nyt, kun sitä on jäljellä todella vähän ja sitten vankilassa muita opintoja.

Oppilailla on usein havaittavissa motivaation puutetta, joka on saanut aikaan negatiivisen oppimissyklin. He eivät halua tehdä mitään. Tähän kehitykseen vaikuttaa myös sosiaalinen ympäristö, joten siirtyminen koulukotiin luo uuden mahdollisuuden opiskella. (Vrt. kongruenssi luku 6.1.2.)

Oppimisympäristön muuttumisesta löytyy kenttäpäiväkirjasta esimerkiksi seuraava teksti maaliskuulta 2010.

Keskustelin T:n kanssa siitä, miksi aikaisemman koulun suoritukset olivat arvosanoilta 5 tai 6 tasoa ja nyt esim. maantiedosta sai kokeesta 8. T ei osannut vastata. Kysyin oliko edes ollut paikalla. Saattoi T:n mielestä olla vähän niinkin. Hän myös arveli myöhemmin, että tulosten paraneminen johtuu siitä, ettei täällä (koulukodissa) pysty lintsaamaan eikä oikeastaan viitsi edes yrittää enää.

Motivaation edistämässä yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikan käytäntöjä tukee Lepperin (1988) esittämät neljä opiskelumotivaatiota edistävää keinoa.

Näistä koulukotikontekstissa toimi 1) opiskelun suunnittelussa myös oppilas pystyy vaikuttamaan. Hän on mukana henkilökohtaisen oppimisen suunnitelman tekemisessä ja hänen on mahdollista esittää siihen myöhemminkin muutoksia. Oppilas pystyy vaikuttamaan opintoihinsa joka päivä valitsemalla, mitä päivän aikana opiskelee, 2) oppimistehtävät ovat jokaiselle henkilökohtaisia mm. määrän ja tason suhteen, joten oppilas pystyy kokemaan ne riittävän haasteellisena ja 3) opiskeltavia asioita pystyy sitomaan oppilaan mielenkiinnon mukaan. Koska luokassa oppilaita on ollut kerralla enintään seitsemän, jokaisen harrastuksia tai jatko-opintosuunnitelmia on pystynyt hyödyntämään tehtävien valinnassa. Erityiseksi motivointiteknioksi tämä nousi silloin, kun oppilas koki jonkin asian vaikeaksi. Vaikeaksi koettuja oppiaineita olivat mm. matematiikka ja kielet.

Lepperin esittämistä motivaation edistämisen keinoista ”Oppimistilanteiden tulisi herättää opiskelijoissa aitoa uteliaisuutta” jäi koulukotikontekstissa taka-alalle. Oppilaiden motivaatio opiskelua kohtaan syntyi lähinnä siksi, että peruskoulun suoritettuaan he pääsivät pois koulukodista tai he kokivat päättötodistuksen tarpeelliseksi, mutta eivät opiskeltavia asioita tärkeäksi.

Toisaalta oppilaan motivaatioon liittyvät ilmaisut ovat myös ilmaisia motivaatioon liittyvästä volitiosta eli tahdon tilasta. Volitio korostuu Zimmermanin (Zimmerman & Campillo 2003) itesäätelyn kehän ENNAKOINTI -vaiheessa, kun oppija määrittää tehtävän arvostuksen ja mielenkiinnon.

Volitioon liittyvät kiinnostavuus, jaksaminen, epäonnistumisen pelko ja työn tylsänä kokeminen tulevat esiin koulukotikoulun oppilaan ajatuksissa. Hän kokee epävarmuutta osaamisestaan, työskentely tuntuu tylsältä ja moni muu asia paljon mielenkiintoisemmalta. Jopa toiset oppiaineet kiinnostavat. Usein oppilaan viesti oli: *”En enää jaksa”, ”Haluaisin olla ahkera, mutta en viitsi”, ”Ei vaan v-- kiinnosta”*. (Vrt. kuvio 8.) Kun opettaja pystyy löytämään toimintatapoja ja oppimistehtäviä, jotka eivät tunnu tylsiltä ja ovat jollakin tavoin kiinnostavia, sekä oppilaalle sopivan haastavia *”sellaisia, jossa aivot toimii?”*, oppijan itesäätelyprosessi alkaa kehittyä onnistumisen kokemuksen kautta. Oppilaat toivat esiin usein myös sen, miten mieliala vaikuttaa siihen, jaksako ryhtyä tekemään koulutöitä vai ei.

Motivoituneitakin opiskelijoita saattaa oppimistilanteessa häiritä ajatuksen harhailu tai toisten ihmisten opiskeluun asettamat pakotteet. (Ruohotie 2000.) Kun motivaatio on heikkoa, volition vaiheeseen pääseminen on vaikeaa, koska esim. päätöstä tehtävien tekemisen aloittamisesta ei tehdä. Opettaja pystyy vaikuttamaan tehtävälanteen- ja kanssaihminen kontrollin volitiiostrategoihin. (Ks. taulukko 6.) Tehtävälanteen kontrollissa opettaja voi vaikuttaa suorituspaikkaan ja suoritustapaan sekä tarvittaessa myös muuttaa tehtäviä oppilaan volition ylläpitämiseksi.

Tehtäväkokonaisuuksien muuttamisesta on merkintä kenttäpäiväkirjassa esimerkiksi maaliskuulta 2010:

A tekee enkun tehtäviä, mutta valittaa niiden olevan liian vaikeita ja vaihtaa tekemään maantietoa. Otan A:n englannin työkirjan ja katson, mitä hän on jo tehnyt. Tuon hänelle vähän myöhemmin toisen kirjasarjan tehtäviä monistettuna. Ne ovat samoja kielioppitehtäviä, mutta näyttävät selkeämmiltä. A toteaa, että nämä ovat paljon helpompia ja tekee pitkän aikaa englannin tehtäviään.

Heikosti menestyvän oppilaan on todettu pyytävän apua vähemmän kuin paremmin menestyvän. Tämä lisää heikommin menestyvän eroa motivoituneeseen ja paremmin menestyvään oppilaaseen. (Ks. esim. Newman 1994; Zimmerman 2008.) Tämän kaltaisessa tilanteessa oppimisympäristön kokeminen turvalliseksi vaikuttaa positiivisesti ja rohkaisee oppilasta kysymään. Opettajan tuen lisäksi myös toisilta oppilailta saatu tuki on tärkeää, jotta toiminta toteutuisi.

Kysymisen vaikeus tulee esille seuraavassa kenttäpäiväkirjan merkinnässä helmikuuta 2009:

J on koko ajan hinkumassa pois luokasta. E ja A pelasivat naapuriluokassa Monopolia ruokailuun asti. Yksin olleessaan J jopa kysyi muutaman matematiikkaan liittyvän kysymyksen, kun muuten ei puhu luokassa mitään.

8.3 Itsetehokkuus oppimistilanteissa

Itsetehokkuus on yksi keskeisistä tekijöistä oppimisprosessissa. Oppijan on luotettava omaan oppimiskykyynsä ennen kuin oppimisprosessin aloittaminen on mahdollista. Itsetehokkuus sisältyy itsesäätelyprosessiin. Zimmermanın itsesäätelyprosessissa itsetehokkuus on esillä sekä ENNAKOINTI -vaiheessa että ITSEREFLEKTIO -vaiheessa. (Zimmerman & Campillo 2003.) ENNAKOINTI -vaiheessa tarvitaan niitä itsetehokkuuden luomia tehokkuususkomuksia, jotka edistävät motivaatiota. Koulukotikoulussa oppilaiden lähtökohdat itsetehokkuutta ajatellen eivät ole aina positiiviset, kuten esimerkeistä voi päätellä.

”Olen huono opiskelija, koska en jaksa enkä osaa.” (aine O8)

”Olen laiska opiskelija. Haluaisin tehdä tehtäviä, mutta en jaksa.” (aine O1)

Banduran (1977) mukaan itsetehokkuus ilmenee sekä tehokkuusodotuksina että tulosodotuksina. Tehokkuusodotukset ovat niitä odotuksia, jollaiseksi oppija arvioi omat kykynsä saavuttaa määrittelemänsä suoritustaso. Oppija käyttäytyy suorituksessa luomiensa tehokkuusodotusten mukaisesti. Korkeat tehokkuusodotukset eivät välttämättä ole yhdenmukaiset tulosodotusten kanssa. Jos opiskelija on luokitellut tehtävän vaikeaksi, hänen itsetehokkuutensa voi rajoittaa tai tehostaa hänen toimintaansa.

Koulukotikoulun oppilas asettaa tehokkuusodotukset ja myös tulosodotukset hyvin alhaiselle tasolle. Opiskelussa useimmilla on tavoitteena vain saada hyväksytty suoritus, eikä korkeampien arvosanojen saamiseksi haluta nähdä vaivaa.

Kenttäpäiväkirjan merkintä joulukuu 2009.

J teki kemian kokeen, jonka aiheena oli metallien kemia. Hän teki sen todella hätäisesti ja muutama tehtävä oli täysin tekemättä. Kävin kokeen J:n kanssa heti yhdessä läpi ja totesin, että kokeesta tulee arvosanaksi 5-. Oli kuulemma ihan sama mikä arvosana oli, kun vain sai hyväksytyt suorituksen.

Oppilailla ei ole ”taistelutahtoa” koulumenestyksen suhteen. Heille on sama miten he onnistuvat. Toisaalta taas odotukset ovat todella korkealla ja esimerkiksi arvosana 7 ei ole heidän mielestään hyvä, vaan pitäisi saada 9 tai jopa 10. Korkeiden arvosanojen saamiseksi he eivät kuitenkaan jaksa työskennellä pitkäjänteisesti.

Koulukotikoulun oppilaiden itsetehokkuus on vähäistä. Heidän toimintatavoissaan negatiivinen itsetehokkuus tuli esiin myös itsesäätelysyklin ITSEREFLEKTIO-vaiheessa. Negatiivinen itsetehokkuus tulee esiin sekä tyytymättömyytenä itsen että defensiivisyytenä. Reaktiivinen oppija alkaa vältellä tehtäviä, viivyttämään tai korostamaan avuttomuuttaan tehtävien suorittamisessa. Tästä esimerkkinä lainaus kenttäpäiväkirjasta syyskuulta 2008.

J oli aloittanut luokassani lukukauden alussa, eivätkä hänen oppilaskorttinsa tai muut kouluun liittyvät asiakirjat olleet siirtyneet koulukotikouluun. Huomasin, että J:llä oli lukemisessa ja kirjoittamisessa paljon ongelmia. Pyysin J:tä tekemään LUKI -testin. ”En tee. Miks mä taas näyttäisin, kuinka buono olen?” Yritin selittää, että testi olisi vain minua varten. Testin perusteella voisin antaa hänelle sopivia tehtäviä. J ei suostunut tekemään mitään testin osaa. Yritin sitten eritasoisilla tehtävillä selvittää hänen osaamisen tason ja sen, millaista apua hän opiskelussaan tarvitsee.

Banduran (1994) mukaan itsetehokkuuteen vaikuttaa neljä osa-alueita:

- 1) Toiminnan hallinnan kokemus. Aikaisemmat onnistumiset tai epäonnistumiset vaikuttavat itsetehokkuuteen. Koulukotikoulun oppilailla on enemmän epäonnistumisen kokemuksia kuin onnistumisen kokemuksia opiskelutilanteista. Aina he eivät edes ymmärrä osaamistaan. Tämä tulee ilmi esimerkiksi kenttäpäiväkirjan merkinnästä toukokuulta 2010.

N sai päättötodistuksen ja katseli numeroitaan. Totesi, että olisi kai pitänyt katsoa ne kotitalouden palautepaperit tarkemmin. Hän sai kotitaloudesta arvosanan 8. N ei omien sanojensa mukaan tiennyt, että oli niin hyvä. Jos olisi tiennyt, niin olisi voinut bakea johonkin alaan liittyvään opiskelupaikkaan.

- 2) Muiden onnistumiset ja mallit. Toisilta saatu malli on sitä tärkeämpi, mitä merkityksellisempi henkilö on sille, joka ottaa mallia toisesta. Koulukotikoulussa positiiviset mallit löytyvät koulun ulkopuolelta, mutta niillä on vaikutus myös opiskeluun. (Ks. Känkänen 2013, 81-82.) Myös muiden onnistumisella koulussa on merkitystä, kuten kenttäpäiväkirjasta helmikuulta 2008 on luetavissa.

15.2. *A sai päättötodistuksen. Meillä oli pieni juhla aulassa ja kaikki oppilaat olivat läsnä. Rehtori antoi A:lle todistuksen ja piti pienen puheen. Olin kysynyt A:lta, mikä sai hänet tekemään niin ahkerasti koulutöitä marraskuusta alkaen, että nyt jo oli aika antaa päättötodistus, eikä vasta keväällä, niin kuin syksyn palaverissa oli arveltu. A kertoi miettineensä tilannettaan, kun syyslomalle lähdettyänsä hänen kanssaan samoihin aikoihin tullut kaveri sai päättötodistuksen ja sitten jouluna päättötodistuksen sai N. Niissä päättötodistusjuhlissa hän oli päättänyt saada omansa niin pian kuin mahdollista.*

Koulukotikoulussa, jossa tein tutkimuksen, tapoihin kuului, että päättötodistus annetaan aina tilaisuudessa, jossa kaikki oppilaat ovat läsnä. Tarkoituksena on juuri olla mallina ja kannustaa muita oppilaita.

3) Sosiaalinen suostuttelu, sosiaalinen tuki ja kannustus. Kannustaminen sekä sosiaalinen suostuttelu ovat opettajalle merkityksellinen tapa vahvistaa koulukotikoulun oppilaan itsethokkuutta. Tutkimukset ovat osoittaneet, että huostaanotetulla lapsella ja nuorella on vaikeuksia luottaa aikuisiin (Ks. esim. Känkänen & Rainio 2010; Pösö 2004; Reinikainen 2009). Tästä syystä opettajilta ja muilta koulukodin työntekijöiltä saatua kannustusta ei haluta ottaa vastaan. Onneksi joskus tulee positiivisiakin tilanteita, kuten kenttäpäiväkirjan merkintä tammikuulta 2009 kertoo.

Paikalla oli vain E ja A. Päätin kertoa yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintaperiaatteista. Esittelin yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan ja opettajajohtoisen opetustavan eroja. Oppilaat kommentoivat aikaisempia opettajiaan ja sitä miten nämä olivat toimineet hyvin opettajajohtoisesti. Kerroin myös, että olin tullut siihen tulokseen, että he olivat riittävän fiksuja opiskelemaan itsenäisen työskentelyn keinoin. Toin esimerkkien avulla esille, mitä yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapoja he jo olivat luokassa käyttäneet. Lisäksi kerroin siitä, kuinka he voisivat työskennellä vielä itseohjautuvammin. Toin esille sen, että he olivat mielestäni henkilöitä, joilla oli mahdollisuus mihin tahansa elämässä. Perusteluni oli, että he olivat uskaltaneet toimia valtavirtaa vastaan. He olivat uskaltaneet ottaa riskejä. Nyt he vain olivat kohdistaneet ne yhteiskunnan mielestä huonoihin asioihin, mutta saman he pystyisivät kohdentamaan myös positiiviseen ja silloin kaikki olisi mahdollista. Tämän pienen puheen jälkeen A oli pitkään aikaa hiljaa eikä edes liikehtinyt. Luulin, että A ei ollut seurannut asiaa ollenkaan. Mutta sitten tuli kommentti: Voi v---, mitä beitiit!” Tämä tuli hyvin positiivisessa äänensävyssä ja tulkitsin ilmeen sellaiseksi, että hän oli kokenut puheeni positiivisesti. Kuulin myöhemmin, että hän oli kertonut tästä myös äidilleen.

4) Fysiologiset ja tunnetilaan liittyvät tekijät. Esimerkiksi stressin kokeminen saattaa vaikuttaa negatiivisesti tai positiivisesti itsethokkuuteen sen mukaan

kuinka henkilö kokee stressin. Oppilaat vetoavat usein erilaisiin fysiologisiin oireisiin vältellessään tehtäviä. Usein vedotaan päänsärkyyn. Väsymys on myös usein syynä siihen, ettei pysty tekemään tehtäviä. Esimerkki kenttäpäiväkirjasta marraskuulta 2009.

Yritän saada M:n tekemään jotakin, mutta en onnistu. Hän juoksenteleo ympäri koulua ja kiroilee, niin kuin aina ennenkin. Jos yritän puhua hänelle, kiroilun lisäksi hän toistelee ”ole hiljaa, ole hiljaa”. Kun kuitenkin yritän puhua hänelle, M ilmoittaa: ”Nyt alkoi särkeä päätä sun äänen takia. Nyt en ainakaan voi tehdä enää mitään.”

Toinen esimerkki on keväältä 2010.

4. tunti Kaikki paikalla ajoissa. S piirtää, T istuu paikallaan, mutta ei tee mitään ja I istuu pöydällä ja tutkii puhelintaan. Väitellen T ja I ryhtyvät tekemään yhdessä äidinkielen tehtäviä. A sanoo, että häntä ”vituttaa”, joten ei voi tehdä mitään.

A:n kuvaama tunnetilan määritelmä on oppilailla yleinen ja se koetaan aina sellaiseksi, ettei voi tehdä koulutöitä.

Itsetehokkuus on osa itsetuntoa. (Ks. esim. Bandura 1977; Maddux 2000; Ruohotie 2005; Zimmerman & Martinez-Pons 1990.) Tutkimuksessa ei ole tutkittu erikseen itsetuntoa. On kuitenkin huomioitava, että Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus -malli (Lehtonen & Lehtonen 2008) on yhteneväinen Borban (1989) kehittämän itsetuntomallin kanssa (ks. taulukko 7). Kun tutkimuksessani Lapsen tarpeista lähtevä yrittäjyyskasvatus -mallin jokaista vaihetta on tarkasteltu itsesätelyn kehittymisen yhteydessä (ks. luku 6), se on yhdistettävissä myös itsetuntoon ja sen kehittymiseen.

8.4 Tulevaisuusorientaation vahvistaminen

Oppilaiden ajatukset tulevasta vaihtelivat tilanteittain erittäin paljon. Vahvimpana tulevaisuutta määrittävänä tekijänä lähes kaikilla oli koulukodista pois pääseminen. Osalla oli selkeitä suunnitelmia, kuten ajokortin hankkiminen, itsenäistymisasun-

toon³⁹ muuttaminen ja opiskelu. Jos oppilas ei tiennyt, mitä hän haluaisi ryhtyä opiskelemaan, ajatukset tulevaisuudesta olivat hyvin epämääräisiä. Suunnitelmat muuttuivat usein. Kun oli kuultu kavereilta jostakin ammatista tai vain hauskaasta opiskelupaikasta, niin suunnitelmat muuttuivat. Tutkimusluokassani oli oppilas, joka aluksi kertoi olevansa kiinnostunut metallialan töistä. Sitten hän oli jostain kuullut kalatalousalan opinnoista ja opiskelupaikasta ja hän ilmoitti hakevansa sinne. Kun opiskeltavaan alaan ryhdyttiin yhdessä oppilaan kanssa lähemmin tutustumaan, hän ei enää ollutkaan kiinnostunut siitä. Kenttäpäiväkirjassa (tammikuu 2009) asiasta on seuraava merkintä:

T oli käynyt koulukodin sosiaalityöntekijän kanssa tutustumassa kalatalousalan opintoihin. Kysyin millaista oli ollut. T kertoi paikan olleen tyhmä, kaukana kaikesta ja siellä oli kylmä. Eikä hän ole hakemassa tähän kouluun. Ihmettelin, mistä kyseinen ala oli tullut hänelle mieleen. T kertoi sitten, että joku puolittettu kaveri oli siellä opiskelemassa ja oli kertonut, millaista on asua asuntolassa. Tämä oli saanut T:n kiinnostumaan kyseisestä paikasta. Arvelin kaverin kertoneen väritettyjä juttuja. T kertoi myös kyseisen kaverin jättäneen opinnot kesken.

Ongelma siitä, ettei oppilas tiedä, mille alalle haluaisi ryhtyä, ei koske pelkästään koulukotikouluja, vaan yleisesti peruskoulujen päättöluokkia. Tähän ongelmaan helpotusta voisivat tuoda opintojen aloittaminen ammattistarttiluokilla, joilla oppilaat voivat tutustua eri aloihin ja näin saada apua oman alan löytämiseksi. Ammattistarttiluokista on saatu positiivisia kokemuksia etsittäessä oppilaalle sopivaa koulutusuraa (ks. Jäppinen 2010).

Koulukotikoulujen oppilaiden henkilöhistoria on useiden kohdalla sellainen, että he ovat kohdanneet monia eri alojen viranomaisia, kuten sosiaalityöntekijöitä, kuraattoreita, psykologeja, erityisnuorisotyöntekijöitä ja poliiseja. Näissä tapaamisissa he ovat oppineet käyttämään viranomaiskieltä. Oppilas olettaa, että häneltä odotetaan tietyn suuntaista vastausta. Hän olettaa myös vaikuttavansa suotuisasti omaan tilanteeseensa vastaamalla odotusten mukaisesti. Tästä syystä tutkimuksessani mukana olleet oppilaat viestittivät enemmän tulevaisuusorientaatiota, mitä heillä todellisuudessa oli. Tutkimusta varten tekemissäni haastatteluissa oppilaat kertoivat hakevansa opiskelemaan peruskoulun jälkeen. Tämä viesti oli täysin eri kuin luokassa

³⁹ Itsenäistymisharjoittelu on suunnattu alle 18-vuotiaille nuorille, jotka ovat siirtymässä itsenäiseen elämään täysi-ikäisyyden lähestyessä. He asuvat koulukodin yhteydessä toimivassa yksikössä tai koulukodin asunnossa. Nuori saa tiivistä tukea aikuiselta vahvistaessaan itsenäiseen elämään tarvittavia taitojaan ja valmistautuessaan uusiin haasteisiin. Nuorelle tarjoutuu mahdollisuus suorittaa peruskoulu loppuun, jatkaa opintojaan ja hyödyntää harrastusmahdollisuuksia. (<http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelukasikirja/tyoprosessi/sijaishuolto/muodot/lastensuojelulaitokset/koulukoti/>)

käytyjen keskustelujen perusteella saattoi päätellä. Niissä tuli esiin, etteivät useimmat oppilaat tienneet tarkasti mitä haluaisivat opiskella tai etteivät olleet kiinnostuneet peruskoulun jälkeisestä opiskelusta lainkaan. Haastatteluissa he olivat oletaneet, että on sopivaa sanoa haluavansa opiskelemaan peruskoulun jälkeen. Toisaalta oppilaat olivat myös tietyllä tavalla välinpitämättömiä. Lastensuojelun piirissä olevilla nuorilla elämässä on ollut ja on edelleen toistuvia siirtymiä. Tämä tuo elämään epävarmuutta. Sijoitettu nuori kokee helposti tilanteensa niin, ettei hänellä ole mahdollisuutta vaikuttaa omaan elämäänsä. Tulevaisuus koetaan epävarmana, eikä nuorella useinkaan ole keinoja käsitellä muutoksia. Nuori kokee turvattomuutta ja pelkoa, vaikka lastensuojelun piirissä pyritään löytämään keinoja, joilla nuoren uskoa omaan selviytymiseen ja omiin kykyihin voidaan tukea ja vahvistaa. (Ks. Känkänen & Rainio, 2010.) Turvattomuus ja pelko tulevasta näkyy koulukotikoulussa esimerkiksi siinä tilanteessa, kun oppilas alkaa olla opintojensa loppusuoralla. Jos hän ei koe tulevaa siirtymää riittävän turvalliseksi, hän alkaa viivytellä ja vältellä koulutöitä sekä viestittää niiden oleva vaikeita. Tai hän ei tee tehtäviä lainkaan, vaikka tulisikin kouluun.

Toisinaan oppilas ei suostu tulemaan kouluun ollenkaan tai jopa lähtee ”hatkaan”. Kenttäpäiväkirjassa (maaliskuu 2009) on muutamia merkintöjä tällaisista tilanteista esimerkiksi tähän tapaan:

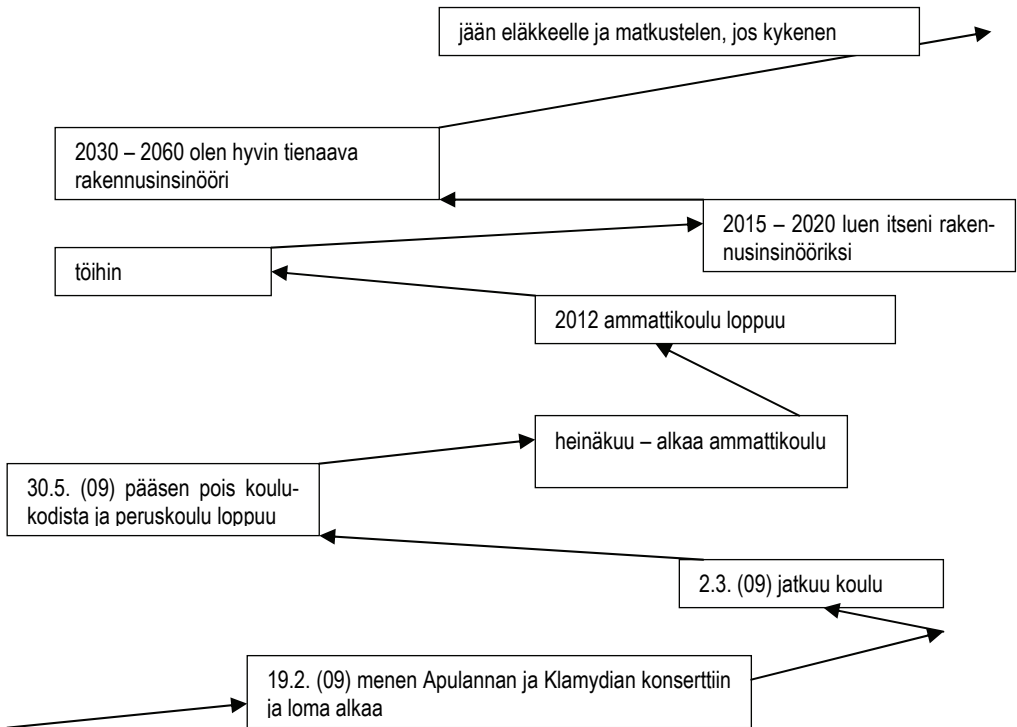
M:n koulu eteni kivasti syksyllä, mutta sitten tuli pitkä hatkareissu. Sen jälkeen hän oli kuukauden erityisen huolenpidon -jaksolla toisessa koulukodissa. Siellä hän oli tehnyt koulutöitä, koska ei ollut kuulemma muuta tekemistä. Koulukotiin palattuun M ei tehnyt koulussa juuri mitään. Oletan, että hänelle tuli pelko siitä, mitä tapahtuu koulukodista lähtemisen jälkeen. Hatkaamiset jatkuivat. Peruskoulun suorittaminen oli lähinnä matematiikan kursseista kiinni, mutta M ei ole tehnyt yhtään suoritusta koko lukuvuoden aikana.

Tällaisessa tilanteessa oppilasta auttoi tarkka suunnitelma siitä, miten toimitaan, kun hän muuttaa pois koulukodista. Suunnitelmaa oli rakentamassa moniammatillinen tiimi, johon kuului sijoittavan kunnan sosiaalityöntekijä, koulukodin sosiaalityöntekijä ja tarvittaessa myös opettaja, omaohjaaja tai psykologi.

Oppilaiden piirtämistä tulevaisuusjanoista käy selkeästi ilmi se, että useimmilla ei ole selkeää ajatusta tulevaisuudesta tai siihen liittyy mahdottomilta tuntuja visioita lottovoitosta tai muusta menestyksestä ilman suuria ponnisteluja. Osalla oppilaista oli selkeä ajatus ammatista ja myös tietoisuus siitä, miten ammatin voi saavuttaa, kuten kuvioista 22 ja 23 käy ilmi.

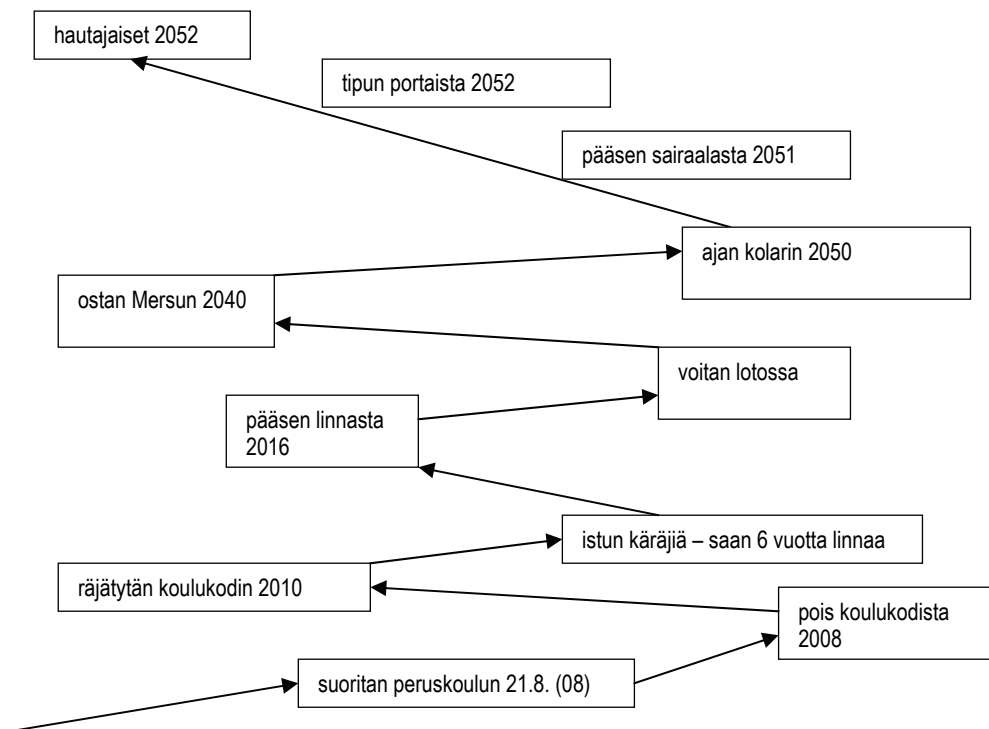
Pyysin kaikkia oppilaitani piirtämään tulevaisuusjanan, mutta kaikki eivät pystyneet lainkaan hahmottamaan omaa tulevaisuuttaan. Kaksi oppilasta piirsi nämä

tulevaisuusjanat. Molemmilla oli ajatuksia tulevaisuudesta, mutta he näkivät sen täysin eri tavoin.



Kuvio 22. Jasun tulevaisuusjana.

Jasun ajatukset tulevaisuudesta olivat hyvin selkeitä ja varsin realistisia. Hän pääsi haluamaansa konserttiin ja siirtyminen koulukodista ammatilliseen koulutukseen meni Jasun suunnitteleamalla tavalla.



Kuvio 23. Jommin tulevaisuusjana

Koulukoti ei räjähtänyt vuonna 2010, joten Jommi ei päätenyt kuudeksi vuodeksi linnaan. Suunnitelma ei toteutunut edes koulukodista lähtemisen osalta, sillä peruskoulu tuli suoritettua vasta keväällä 2009. Jommin tulevaisuusjanasta tulee selkeästi esiin oppilaan epävarmuus tulevaisuudesta, eikä Jommin tulevaisuuteen liittynyt esimerkiksi opiskeluun liittyviä ajatuksia lainkaan. Ajatukset ovat tyypillisiä monille koulukotioppilaille, jotka haaveilevat saavansa paljon rahaa. Usein ajatuksiin liittyy myös toive kuuluisuudesta.

Seginerin (2003b.) mallissa tulevaisuusorientaatio jaetaan kolmeen komponenttiin *motivationaliseen, kognitiiviseen ja käyttäytymiseen* liittyvään. Seginer on luonut mallin yleiseksi koskemaan kaikkia elämäntiloja. Tarkastelen tässä koulukotioppilaan tulevaisuutta Seginerin mallin mukaan opiskelun ja ammatinvalinnan näkökulmasta.

Motivationalisissa tekijöissä oppilaiden elämäntavat jakautuvat kahteen hyvin erillaiseen ryhmään. Ensimmäinen ryhmä viestittää yhteiskunnan marginaalisten arvojen ihailua. Esimerkiksi väkivallan käyttö koetaan positiivisena omien etujen ajamisessa, palkkatyötä ei arvosteta, eikä laittomuuksia pidetä pahana.

Kysyin taas N:ltä koulunkäynnistä ja peruskoulun päättötodistuksen saamisesta. Nyt ei v--u kiinnosta. Eikä kuulemma tee koskaan laillisia töitä, niin ei peruskouluakaan tarvitse suorittaa. (Kenttäpäiväkirja kevät 2010)

Toisen ryhmän arvomaailma nojaa yleisen arvomaailman mukaisesti työhön, perheeseen ja kotiin.

Kahden vuoden kuluttua asun toivottavasti omassa asunnossa ehkä yksin, ehkä en. Opiskelusta en vielä tiedä. (O1, kirjoitelma)

Suunnitelmien toteutumisen odottaminen on monelle vaikeaa. ”Kaikki mulle heti”-asenne on havaittavissa. Tutkimusluokassa oli useita ADHD -diagnosoituja oppilaita, joille impulsiivisuus ja malttamattomuus ovat tyypillisiä (Vrt. esim. Barkley 2004).

Kenttäpäiväkirja (kevät 2010) vahvistaa havainnon:

Tammikuu: A kertoo keskustelleensa kotona ja miettineensä muutenkin, että hän ei ehdi tehdä kaikkia töitä kevääseen mennessä. Erityisenä huolena on ruotsi. Suunnitteli, että ottaisi aina välillä koulutöitä myös kotiin tehtäväksi ja iltaisin osastolle. Hyvä, vaikka en epäile, etteikö A ehtisi suunnitelman mukaisia koulutöitä tehdä. Aluksi kysyinkin perjantaisin, haluaako hän kotitöitä viikonlopuksi, mutta aina vastaus oli kielteinen tai ”kyl kai pitäis, mut en mä viitsi.”

Maaliskuu: A toteaa, ettei millään saa kaikkia tehtyä. Ratkaisu A:n mielestä on lopettaa koulunkäynti heti, koska se on turhaa. Rauhoittelen tilannetta ja käymme suunnitelman läpi sekä teen oppimiskalenterin. Ja A:n koulutyö jatkuu.

Sisäisten kontrolliuskomusten mukaisesti oppilaat viestittivät paljon epävarmuutta ja pelkäsivät jonkin ulkoisen tekijän tuhoavan suunnitelman. (Vrt. Känkänen & Rainio 2010.) Oppilas ilmaisi asian näin:

”5000 kilometrin päässä päätetään mun asioista”. (KK tammikuu 2008)

Kognitiivisen komponentin alueella oppilaat ilmensivät vahvasti pelkoja ja toiveita. Heidän henkilöhistoriansa huostaanottoineen ja diagnooseineen selittää pelkoja. Kenttäpäiväkirjassa (joulukuu 2009) peloista ja toiveista on seuraava esimerkki:

Keskustelimme J:n kanssa tulevasta asiakasneuvottelusta. Niin kuin muutkin oppilaat, hän halusi myös tietää, mitä minä tulisin neuvottelussa sanomaan koulunkäynnin sujumisesta. J pyysi minua sanomaan, että kaikki on mennyt oikein hyvin, koska muuten hän ei pääse viikonlopuksi kotiin. Sanoin kertovani ihan niin kuin asiat ovat, eivätkä ne viikonlopunviettoihin vaikuta. J pelkäsi myös, että sosiaalityöntekijä estää häntä hakemasta kotipaikka-

kunnalle ammatilliseen koulutukseen ja pakottaa hänet jäämään koulukotiin. Ihmettelin, mistä hän sellaisen on keksinyt. Kertoi sitten, että tietää toiselle oppilaalle käyneen näin.

Käyttäytymiseen liittyviä toimintatapoja ovat neuvojen ja tietojen kysyminen. Koulukotikoulun oppilaat ottavat mielellään vastaan tietoa, joka ei ole realistista tai neuvojen ja tietojen sopivuus itselle ei ole aina oikein tulkittua. Kenttäpäiväkirja (helmikuu 2010) kertoo näistä tilanteista:

A tutki yhteisvalintaopasta. Hän katseli LVI-alan koulutuspaikkoja sekä metallialan linjoja. Kysyin, onko hän varma kyseisestä koulutusalaista, koska aikaisemmin A oli ollut kiinnostunut tietotekniikan koulutuksesta tai kaupallisesta alasta. Myös huoltaja oli tukenut A:n ajatuksia. A oli myös ollut TET-jaksolla näihin aloihin liittyvissä paikoissa. Nyt olivat kaverit kertoneet, että LVI-alalla saisi hyvää palkkaa. Kysyin, oliko hänellä käsitystä millaista on LVI-alan työt. A myönsi, ettei tiennyt alasta mitään.

Tulevaisuusorientaatio voidaan yhdistää itsetuntoon ja itsesäätelyyn. (Ks. Lehtonen 2008.) Mitä selkeämpi käsitys oppilaalla on tulevaisuudesta, sitä itsesäädellymmin oppilas pystyy työskentelemään ja hän kokee itsetuntonsa vahvaksi. Koulukotioppilaan ajatukset tulevaisuudesta olivat epämääräisiä. He eivät myöskään kokeneet yhteyttä koulunkäynnin ja tulevaisuuden välillä. He olivat alttiita ulkopuolisille vaikutteille. Oppilaat olivat kuitenkin tilanteessa, jossa he joutuivat valitsemaan jatkokoulutuspaikkansa ja näin viitoittamaan voimakkaasti tulevaisuutta. Myös epärealistiset ajatukset tulevaisuudesta olivat tyypillisiä. Joillakin oppilailla oli selkeät tavoitteet opiskelusta tai muista tulevaisuuteen liittyvistä suunnitelmista, mutta he olivat epävarmoja siitä, pystyisivätkö toteuttamaan suunnitelmiaan. He työskentelivät sinnikkäästi, joskin itsesäätelyn taso vaihteli tilanteen mukaan. Ongelmia saattoi tuottaa se, etteivät he tienneet, palaisivatko he peruskoulun jälkeen kotipaikkakunnalleen vai jatkaisivatko koulukodista käsin opiskelua. Tämä aiheutti ristiriitaa ja heikensi tulevaisuusorientaatiota.

Esimerkkejä oppilaiden tulevaisuusorientaatioon liittyvistä viesteistä:

Haastattelu on tehty huhtikuussa 2009, jolloin oppilas sai päättötodistuksen. Tulevaisuuttaan hän ei osannut ajatella kuin seuraavaksi kahdeksi viikoksi.

"Onko sinulla suunnitelmia, kun olet lähtenyt (koulukodin nimi)?"

"On viikonlopuksi ja Vapuksi." (haastattelu O1)

Oppilaiden ajatukset tulevasta ovat toisinaan myös negatiivisia, vaikka niistä tulevaisuusorientaatiota on havaittavissakin, kuten seuraavassa kenttäpäiväkirjan merkinnässä maaliskuulta 2009.

Kysyin N:ltä koulunkäynnistä ja päättötodistuksen saamisesta (oli ollut harkassa toista viikkoa). Nyt ei kuulemma kiinnosta, eikä ole aikomusta koskaan tehdä laillisia töitä ja vankilassa on aikaa vaikeaa tehdä peruskoulu loppuun.

Toisilla oppilailta on ajatuksia tulevaisuudesta hyvinkin pitkälle jaksolle, kuten tammikuussa 2009 tehdystä kenttäpäiväkirjamerkinnästä käy ilmi.

A kysyi voiko opiskella insinööriksi, kun on ensin käynyt ammattikoulun.

Tulevaisuusorientaatio tulee ilmi tässä myös motivaatioon liitettyssä esimerkissä:

Minulla on jokin, jonka edestä työskennellä ja se jokin on (oppilaitoksen nimi) datanomilinja. Mutta en usko, että pääsen sinne, koska minulla ei ole tarpeeksi hyviä numeroita todistuksessa. (kirjoitelma O5, helmikuu 2009)

9 Pohdintaa

Tässä luvussa pohdin tutkimuksen luotettavuutta sekä sitä, miten tutkimustehtävät tulivat ratkaistuksi. Luotettavuuden arvioinnissa käytän Lincolnin ja Guban (1985) kehittämää neljää luotettavuuskriteeriä: särrettävyys, vastaavuus, vahvistettavuus ja eettisyys. Etnografisessa tutkimuksessa, jossa tutkittava kohdejoukko on pieni, tutkimuksen eettisyys on otettava aivan erityisesti huomioon luotettavuutta tarkasteltaessa. (Esim. Coffery, Renold, Dicks, Soyinka & Mason 2006; Lappalainen ym. 2007.)

Tarkastelen tutkimukseni merkitystä sekä koulukotikouluille että laajemmin erityisopetukselle ”maailmankouluissa”. Vaikka syrjäytymistä ei tutkimuksen taustateoriassa ole tuotu esiin, on syrjäytyminen ja erityisesti syrjäytymisen ehkäiseminen aina mukana erityisopetukseen liittyvissä toiminnoissa, siksi tarkastelen tutkimusten tulosten hyödynnettävyyttä syrjäytymisen ehkäisyssä näkökulmasta. Luvun lopussa esitän ajatuksia mahdollisista jatkotutkimuksista.

9.1 Luotettavuuden arviointi

Kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä käytettäviä tutkijoita ja kvalitatiivisia tutkimuksia on usein arvosteltu luotettavuuskriteereiden puutteesta (Eskola & Suoranta 2000, 208), koska tutkimuksen arvioimisessa käytettävät reliabiliteetti ja validiteetti ovat peräisin kvantitatiivisesta tutkimustraditiosta. Kvalitatiivisen tutkimuksen tekijät esittävät, että käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti eivät perinteisessä mielessä käytettynä ole enää käyttökelpoisia kvantitatiivisilla menetelmillä toteutetuissa tutkimuksissa (Wolcott 1990, 121-152; Eskola & Suoranta 2000, 211; Heikkinen & Syrjälä 2006, 148). Etnografisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun on useita mahdollisuuksia. Tutkijan on kyettävä arvioimaan aineiston laatua, aineiston analyysiä ja tulosten esittämistä. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on riippuvainen tutkijan omasta toiminnasta sekä siitä, kuinka hyvin tutkija on kyennyt tavoittamaan tutkittavat ihmiset ja hahmottanut tutkittavan ilmiön. Myös tutkimusraportin kirjoittamisessa painottuvat tutkijan taidot tuoda uutta tietoa lukijoiden arvioitavaksi. Varmistaakseen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin, tutkijan on johdonmukaisesti kuvattava ja osoitettava tulkintansa alkuperä muodostaessaan ymmärrystä ja uutta tietoa tulkittavasta ilmiöstä. (Denzin & Lincoln 2000, 1-28; Eskola & Suoranta 2000, 210-

224; Syrjäläinen 1996, 100-103.) Lincolnin ja Guban (1985) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä ovat siirrettävyys, vastaavuus ja vahvistettavuus. Lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerinä tulee huomioida eettisyys ja tutkimustilanteen arviointi.

Seuraavassa tarkastelen tutkimusta siirrettävyyden, vastaavuuden, vahvistettavuuden ja eettisyyden perusteella.

Siirrettävyydessä, joka koskee ulkoista luotettavuutta, on kyse siitä, miten tutkimuksen tuloksia on mahdollista soveltaa toiseen kontekstiin. Yksi keino varmistaa siirrettävyyttä on rikas eli tiheä kuvaus. (Lincoln & Guba 1985, 125; Salo 2007, 243-244; Tynjälä 1991, 390.) Rikas eli tiheä kuvaus auttaa lukijaa ymmärtämään tutkijan tekemiä löytöjä. Rikkaan kuvauksen avulla pyritään välttämään liian kokonaisvaltaisen ja subjektiivisen kuvan antamista lukijalle, jolloin lukija saa itse tarkan ja elävän mielikuvan tutkitun kohteen tietystä puolesta. (Dentzin 1978; Eskola & Suoranta 2000, 107.) Tiheän kuvauksen sijaan olen keskittänyt tutkimustehtävän mukaiseen kuvaukseen sekä tuomaan esille teoreettiseen kehykseen liittyvät valinnat. Sekä teoreettinen kehys että empiirinen osa ovat arvioni mukaan tässä tutkimuksessa riittävän laajat tuomaan esiin tutkimuksen keskeiset teemat. Opettaja-tutkija on arkipäivän tilanteissa monissa rooleissa. Onneksi oppilailta unohtui monesti, että olin opettajan työni ohessa myös tutkija. Heidän suhtautumisensa ulkopuoliseen tutkijaan tai haastattelijaan olisi ollut erilainen, jopa kielteinen. Tuttuus ja turvallisuus ovat koulukotikoulun oppilaille välttämättömiä. Raportoinnissa se, että tutkijana on ollut luokan oma opettaja, näkyy eri konstruktioiden huomioimisella.

Tutkimuksen kohderyhmä oli yksi koulukodin koulun kolmesta luokasta. Tuloksia on mahdollista siirtää muihin luokkiin. Henkilökohtainen oppimisen suunnitelma ja se, että oppilas saa itse päättää opiskeltavan aineen, on käytössä muissakin koulukodin luokissa. Myös muihin valtion koulukotikouluihin sekä pieniin erityisluokkiin toimintatapaa on helppo siirtää. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatavat eivät siis ole vain erityisluokkien toimintatapoja. Usein kuitenkin aineenopettajajärjestelmä ja lukujärjestykseen sidotut oppitunnit estävät yrittäjyyskasvatuksen toimintatapojen hyödyntämisen. Alustavia kokeiluja yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan käytöstä tein pienimuotoisesti lukuvuonna 2006-2007 Tallinnan Suomalaisessa koulussa, jossa toimin 7.- 9. luokkien opettajana. Opetin siellä lähinnä reaaliaineita, sillä kielet ja matematiikan sekä taito- ja taideaineet opetti aineenopettaja. Niinpä yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapojen käyttö ei silloin ollut kaikkia oppiaineita kattavasti mahdollista.

Vastaavuus liittyy sisäiseen validiteettiin. Siihen kuuluu tutkimuksen tekeminen niin, että löytöjen luotettavuus ja uskottavuus ovat mahdollisimman hyvät ja että ne johtopäätökset, jotka tutkija rekonstruoii tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäistä konstruktioita⁴⁰. Vastaavuutta voidaan lisätä olemalla tarpeeksi kauan tutkimuskohteessa, havainnoimalla tarkasti, tekemällä reflektiivisiä muistiinpanoja tai käyttämällä triangulaatiota. (Lincon & Guba 1985; Tynjälä 1991.)

Tässä tutkimuksessa vastaavuus viittaa siihen, että opettaja-tutkijana olin aktiivisena osallistujana kentällä tehden havaintoja kaikissa tilanteissa. Havaintoja, jotka kirjasin, pyrin varmistamaan sekä yleisillä keskusteluilla luokassa että keräämälläni kirjallisella materiaalilla. Haastattelut tein aina oppilaan ”filiksen” mukaan, koska pystyin havainnoimaan sopivan ajankohdan ja jo sovittua aikaa voitiin muuttaa, jos tilanne niin vaati.

Vastaavuus tarkoittaa lisäksi sitä, että analysoimalla konstruoidut löydöt vastaavat riittävästi oppilaiden eli kohderyhmän kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, mikä tässä tutkimuksessa tarkoittaa yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikkaa ja sen merkitystä oppilaan itsesäätelytaitojen kehittymiseen ja tulevaisuusorientaation vahvistumiseen. Monipuolisen aineiston keräämisellä, sen monitasoisella analysoinnilla ja tulkinnalla olen ainakin joiltakin osin pystynyt tuomaan esiin oppilaiden konstruktioita. Huostaanotettu ja laitokseen sijoitettu oppilas ei ole avoin omien tuntemustensa ja mieltymystensä kertomisessa. Oppilaan suhtautuminen kouluun on välinpitämätöntä. Myös ikäkaudelle tyypillinen auktoriteettien vastustaminen tuo oppilaan viestiin monia tulkintojen mahdollisuuksia. Tutkijan oli siis oltava tarkkana ja seurattava useita viestejä, ennen kuin niitä oli mahdollista tulkita. Oikean tai oikeansuuntaisen tulkinnan tekemisen luotettavuutta lisää opettaja-tutkijan oppilaantuntemus.

Vahvistettavuus on se luotettavuuskriteeri, jota voi varmistaa ulkopuolisen tarkastajan käytöllä, triangulaatiolla ja reflektiivisillä muistiinpanoilla, koska subjektiivisuus on tämänkaltaisessa tutkimuksessa väistämätöntä. (Lincon & Guba 1985; Tynjälä 1991, 391.) Toimintatutkimus mielletään yhteisölliseksi tutkimustavaksi. Kun toimintatutkimuksessa haetaan vastausta käytännön toiminnassa olevaan ongelmaan, kehitetään olemassa olevia käytäntöjä tai kokeillaan omia ideoita käytännössä, voidaan tutkimusta tehdä yksinään. (Syrjälä 1994; Metsämuuronen 2000.) Tutkijapari olisi ehkä tuonut lisäymmärrystä koko aineiston tulkintaan ja ulkopuolinen tutkija käytännön prosessin aikana olisi lisännyt vahvistettavuutta, koska opettaja-tutkijana

⁴⁰ Konstruktioita todellisuudesta, ei itse todellisuuksia.

tiedostin olleeni toisinaan sosio-emotionaalisesti liian lähellä tutkittavia. Kävin reflektioivia keskusteluja koulukodin muun henkilökunnan erityisesti opettajien kanssa. Toisaalta sain tieteelliseen työskentelyyn tukea tutkijaryhmän tapaamisissa sekä valtakunnallisissa tutkijatapaamisissa, joissa esittelin työtäni. Tutkimustyöni ohjaajan rooli oli tärkeä. Hänen asiantuntemuksensa turvin hahmottelin tilanteita ja opin niitä refleктоimaan.

Eettisyyteen olen kiinnittänyt erityistä huomiota. Raportissa käytetään kaikissa identifioinnin mahdollistavissa kohdissa niin pitkälle yksilöä suojaavaa ilmaisua, kuin se raportin luotettavuuden ja luettavuuden kannalta on mahdollista. Kaikki nimet ovat keksittyjä. Osassa tekstejä käytän oppilaista koodia tai etu- tai sukunimen alkukirjainta. Oppilas -caseissa käytän metatarinoita (Clough 2002, Portaan-korva-Koivisto 2010) oppilaiden intymiteettisuojan säilyttämiseksi. Eettisyyden kannalta etnografiselle tutkimukselle luonteenomainen pitkä tutkimusaika on edullinen. Raportissa kuvatut tapahtumat kattavat usean vuoden, eivätkä mainitut henkilöt ole enää koulukodissa.

Tutkimuksesta löytyy sekä etnografian että toimintatutkimuksen traditioon liittyvää tutkimusotetta. Opettaja-tutkijana olen kerännyt etnografista aineistoa ja raportoinut narratiivisin keinoin. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapojen kehittämistä ja soveltamista vaativaan erityisopetukseen oli luontevaa tutkia toimintatutkimuksen menetelmin, koska toimintatutkimuksellisilla menetelmillä oli mahdollista saada aikaan muutoksia toiminnassa. Toimintatutkimus ainoana tutkimusmenetelmänä olisi vaatinut aluksi selkeät etukäteissuunnitelmat ja osallistujien, tässä tutkimuksessa oppilaiden, sitouttamisen. Samoin olisi pitänyt kirjata tarkat, muutoksiin pyrkivät, kehittämissykli eli -vaiheet. (Vrt. Carr & Kemmis 1986, 162; Kurtakko 1991, 59.) Koulukotikoulun hetkessä arjessa se ei ollut mahdollista, sillä esimerkiksi oppilaiden sijoitus saattoi muuttua kotiolojen tai muiden olosuhteiden muuttumisen myötä. Muutos tarkoitti usein siirtymistä toiseen koulukotiin tai muuhun laitokseen. Heidän sitoutumisensa koulunkäyntiin oli vaihtelevaa ja lisäksi tutkimuksessa halusin korostaa oman työn kehittämistä. Tutkijana minun oli suhtauduttava kriittisesti tekemiini valintoihin, koska olen yhdistänyt Karppisen (2005) tavoin kahta erilaista tutkimustraditiota, vaikka niitä ei yleensä ole yhdistetty.

Etnografiselle tutkimukselle luonteenomaisia piirteitä tässä tutkimuksessa ovat rajattuun (koulu)kulttuuriin kuuluvan (oppilas)ryhmän kouluelämän kuvaaminen, toiminnan selittäminen, ymmärryksen lisääminen toiminnasta, osallistuva havainnointi autenttisessa ympäristössä sekä laaja ja monipuolinen tutkimusaineiston keruu pitkältä ajanjaksolta. Etnografisella tutkimusotteella tein ensinnäkin yrittäjyys-

kasvatuksen pedagogiikan toimintatapoja näkyväksi, toiseksi kuvasin luokan ja sen oppilaiden toimintaa.

Koulukulttuuri luo luokkayhteisölle tietyt puitteet. Ne on otettava huomioon samoin kuin koulun erityislaatu yhteiskunnallisena instituutiona. Kouluetnografinen tutkimus fokuoitetuu koulukulttuurin tutkimiselle. Olennaista on ihmisen toiminnan ja sen sisältämien paikallisten, sosiaalisten merkitysten kuvaaminen ja ymmärtäminen tietyssä kontekstissa. (Rantala 2009.)

Tässä tutkimuksessa kouluetnografia näyttöytyy erityisesti koulutuspoliittisena. Opetusministeriö on vuonna 2009 laatinut yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Näiden linjausten mukaista yrittäjyyskasvatusta kuvaan tässä tutkimuksessa. Tutkimus on myös tietyn koulukulttuurin, tarkasti sanoen koulukotikoulun kulttuurin kuvaamista ja ymmärtämistä.

Toimintatutkimukselle luonteenomaista kehittämisen sykliä ei ole raportissa tuotu selkeästi esille, vaikka uusien toimintojen suunnittelu ja toteuttaminen sekä so-pimattomiksi todettujen toimintojen hylkääminen olivat kiinteä osa yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan kehittämis- ja kokeiluprosessia. Raportissa painottuu etnografiaan olennaisesti liittyvä toiminnan kuvaaminen.

Etnografiaa ja toimintatutkimusta yhdistävänä metodologisena sitoumuksena on konstruktivistinen paradigma, jossa opettaja-tutkijan tulkinnat tutkimuskohteen todellisuuden luonteesta voidaan nähdä suhteellisena ja kontekstista riippuvaisena konstruktiona. (Vrt. Guba & Lincoln 1994, 109; Lincoln & Guba 2000, 165-169.) Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikassa on piirteitä konstruktivistisesta paradigmatista. Koska yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka ja yrittäjyyskasvatus käsitteenä on määritelty sekä kasvatus-tieteen että taloustieteen näkökulmasta, se antaa mahdollisuuden monille totuuksille. Näitä yrittäjyyskasvatuksen totuuksia olen tarkastellut kirjallisuuden ja käytännön tilanteiden kautta. Tutkimuksella pyrin tuomaan esille uusia konstruktioita yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan diskurssiin. Pyrin myös sovelta-maan yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa vaatimaan erityisopetukseen. Kolmantena konstruktivisena piirteenä raportoin oppilaiden tuottamia totuuksia, joita opettaja-tutkijana tulkitsen vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Nämä totuudet ovat kuitenkin enemmän tai vähemmän subjektiivisia, eivätkä siis yleistettävissä, koska ne ovat sidoksissa aikaan, paikkaan ja kontekstiin ja siten alati muuttuvia. Voidakseen ymmärtää tutkimuskohdettaan tutkija-opettajan on tulkittava kohteen tapahtumia, toimintaa ja sanoja sekä niiden merkitystä. Tutkijan on pyrittävä tunnistamaan eri konstruktioita, jotta tutkimuksen lukijalle muodostuisi mahdollisimman ymmärrettävä, vaikka osittain subjektiivinen kuva tutkitusta ilmiöstä. Tämän tutkimuksen tul-

kintaan ja raportointiin tuovat ongelmaa yrittäjyyskasvatuksen osittain selkiytymättömät määritelmät ja toisaalta tutkimuskontekstin suppea tunnettuus. Aineiston hankinta oli etnografiselle tutkimukselle tunnusomaista. Keräsin materiaalia pitkältä ajanjaksolta ja sitä kertyi runsaasti. Olennaisimmat aineiston hankkimisen tavat olivat havainnointi ja oppilaille tehdyt haastattelut. Muu aineisto täydensi materiaalia.

Toimintatutkimuksella selvitin miten yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka soveltuu vaativan erityisopetuksen pedagogiseksi lähtökohdaksi. Tutkimuksen kulun mukaisesti intervention jälkeen havainnoin ja reflektoin toimintaympäristöä, mikä tarkoittaa luokkaa ja sen oppilaita. Analysoin havaintoja kaiken aikaa, kun samalla suunnittelin uutta interventiota. Näin kehitin yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan menetelmiä tutkimuksen kontekstiin soveltuviksi.

Etnografinen tutkimusote tuotti tutkimusmateriaalia erityisesti oppilaisiin kohdennettujen tutkimustehtävien selvittämiseen. Etnografisen aineiston analyysi alkoi ensimmäisestä kenttätyöpäivästä ja jatkui raportin kirjoittamiseen. (Vrt. Syrjäläinen 1990.) Samalla tavalla analysoin toimintatutkimuksen kulkua.

Tutkimus koski pientä joukkoa koulukotikoulussa, joten minun oli ehdottomasti noudatettava eettisiä periaatteita tutkimuksen alusta sen valmistumiseen. Luvan tutkimukseen kysyin lähiesimieheltäni sekä koulukodin yksikön johtajalta. He olivat tietoisia oppilaiden haastatteluista, kerätystä materiaalista sekä myös tutkimuksen edistymisestä. Lisäksi valtion koulukotien johtaja tiesi tutkimuksesta samoin kuin koko työyhteisö. Uusia oppilaita informoin aina tutkimuksestani, ja siitä keskusteltiin useaan otteeseen lukuvuoden kuluessa. Tein mahdollisimman selväksi sen, etten varsinaisesti tutkinut oppilaita, vaan omaa työtäni, jota halusin kehittää heidän avullaan myös heille mielekkääksi toimintakulttuuriksi.

9.2 Tutkimuksen merkityksen arviointi

Yrittäjyyskasvatus on ollut peruskoulun opetussuunnitelmassa vuodesta 1994 ja sitä on toteutettu peruskouluissa monin eri tavoin. (Ks. esim. Heinonen ym. 2011; Rytkölä ym. 2011; Seikkula-Leino 2007.) Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa ovat tuoneet tutkimuksissaan esiin mm. Remes (2003), Hietanen (2012) sekä Lehtonen ja Lehkonen (2008). Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan ja erityisopetuksen yhdistävää tutkimusta ei Suomessa ole tehty. Joitakin yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka-

kaa myös erityisopetuksessa hyödyntäviä toimintamalleja on toteutettu lähinnä projekteina. (Ks. esim. Lehtonen 2008.) Tutkimusluokassani yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa käytettiin kaikkeen opiskeluun. Kun opetusta toteuttaa totutusta poikkeavalla tavalla, koulukontekstissa kaikki eivät suhtaudu toimintaan positiivisesti. Koska yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikalla on reformipedagogiikan piirteitä, joutuu yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapoja käyttävä opettaja perustelemaan toimintaansa sekä oppilaille että esimiehelleen, oppilaiden huoltajille ja kollegoille. Näin tämänkin tutkimuksen kohdekoulussa tapahtui. Oppilaita hämmensi itsenäistä työskentelyä korostava toimintatapa. Se hämmensi myös kollegoita, joten jouduin perustelemaan ratkaisujani usein. Tämä oli oman työni kannalta positiivista, sillä minun oli pystyttävä määrittelemään valitut toimintatavat myös teoreettiselta pohjalta ja tarvittaessa kuvaamaan oppimisprosessia oletettuun lopputulokseen asti.

Erityisopetus on haasteiden edessä; erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä on lisääntynyt, nuorten syrjäytyminen on yhä suurempi ongelma ja lastensuojelun tarve on kasvanut. Vuonna 2010 uudistettu perusopetuslaki toi erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tukitoimien järjestämiseen kolmiportaisen tuen mallin. Lainmuutokseen sisältyi, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pyritään sijoittamaan yleisopetuksen ryhmiin. Tällä on pyritty vähentämään erityisopetuksen luokille siirrettävien oppilaiden määrää. Lakimuutos ei ole tuonut toivottuja ratkaisuja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen. Suomalaisessa koulutuspolitiikassa yhtenä huolenaiheena on koulutus ja työelämästä syrjäytyvien nuorten suuri määrä. Syrjäytyminen voi alkaa jo varhain. Sosiaaliset ongelmat saattavat siirtyä sukupolvelta seuraavalle. Yhteiskunnasta ja koulutuksesta syrjäytyminen on lopputulos, jota pyritään vähentämään kolmiportaisen tuen mallilla, jossa oppilasta ei siirretä erityisluokalle ainakaan kokonaan, vaan pyritään tukemaan oppilaan hyvää kasvua muilla tavoin. (Ks. esim. Pirhonen, Pihkala & Koivula 2007; Perusopetuslaki 642/2010.) Erityisopetus tarvitsee uusia toimintatapoja ja myös vaihtoehtoisia pedagogiikkaa. Jos oppilas ei ole onnistunut opiskelussaan yleisopetuksen luokassa, on epätodennäköistä, että hän onnistuisi samoilla pedagogisilla menetelmällä pienluokassa. Perusopetuksen toimintatavoissa on usein ongelmana se, että kaikki yritetään saada etenemään samalla nopeudella ja samalla tavoin. Tämä johtaa helposti siihen, että vaihtelua kaipaavat oppilaat leimautuvat häiriköiksi ja toisaalta hitaammin etenevät alisuoriutuvat ja näyttäytyvät osaamattomina. (Hietanen 2012, 189.) Luodakseen toimivan oppimisympäristön opettajat joutuvat luomaan vaihtoehtoisia ratkaisuita opetustilanteisiin. Eri oppilaille on löydettävä sopivia ratkaisuita. Mahdollisuuksien havaitseminen on yksi yrittäjämäisyyden ominaisuus, minkä pitäisi liittyä myös opettajuuteen. Opettajan tulee havaita eri oppilaille sopivat opetusmenetelmät ja

muut toimintatavat, kuten oppitunnin jaksottaminen. Hänen tulee havaita oppilaan vahvuudet ja tukea niitä sekä opiskeluun että ammatinvalintaan liittyvissä tilanteissa. Yrittäjämäisesti toimivien opettajien on luontevaa ryhtyä käyttämään yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa. Erilaiset oppijat hyötyvät yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikasta, koska jokainen voi edetä oman suunnitelmansa mukaan ja omalla tyylillään.

Yhdistin Lapsen tarpeista lähtevän yrittäjyyskasvatuksen -mallin (Lehtonen & Lehtonen 2008) ja Zimmermanin itsesäätelyn syklin (Zimmerman & Campillo 2003) siten, että havainnoin Lapsen tarpeista lähtevän yrittäjyyskasvatuksen -mallin jokaista viittä vaihetta itsesäätelyn sykliä vasten.

Itsesäätelytaitoja ei ole aikaisemmin tutkittu yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapojen yhteydessä. Itsesäätelyn tutkimukset ovat painottuneet erityisesti itsesäätelyssä taitavien opiskelijoiden havainnointiin tai tutkimukset ovat kohdentuneet peruskoulun jälkeiseen opiskeluun. (Ks. esim. Kaartinen 2005; Ruohotie 2000; Tuijula 2011; Zimmerman 1994, 2006.) Tämän tutkimuksen tieteellinen arvo on yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan teorian ja itsesäätelyn teorian yhdistäminen. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan menetelmillä löytyi mahdollisuuksia vahvistaa oppilaan itsesäätelytaitoja.

Oppilaiden haastatteluista ja muusta tutkimusmateriaalista kävi ilmi, että oppilaat pitivät yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatavoista. Itsesäätelytaitojen kehittyminen lisäsi positiivisuutta opiskeluun ja uskoa omiin kykyihin. Vaikka toteutin tutkimuksen peruskoulun päättöluokalla, tulevaisuusorientaatio ei näkynyt oppilaiden vastauksista kovinaan voimakkaana. Tämä saattaa osittain johtua tutkimuksen toteutustavasta. Kysyin oppilailta kirjoitelman ja tulevaisuusjanan muodossa tulevaisuusorientaatiosta. Kirjoitelma ja tulevaisuusjanan piirtäminen ovat saattaneet olla niin vieraita toimintatapoja oppilaille, että oppilas on pyrkinyt tuottamaan vastauksen mahdollisimman helpolla. Toisaalta lastensuojelun asiakkaana olevan lapsen tulevaisuusorientaatio on havaittu vähäiseksi, minkä selittää hänen elämäkokemuksensa. (Ks. Känkänen & Rainio 2010.) Sekä tulevaisuusorientaatioon liittyvissä että muissakin vastauksissa saattoi vastausta vääristää myös se, että oppilaat olettivat heiltä odotettavan tietyn tyyppistä vastausta. He saattoivat ajatella, että opettajalle kuuluu kertoa jatko-opintosuunnitelmista, vaikka niitä ei todellisuudessa ollut.

Tutkimuksen hyödynnettävyys

Tutkimuksella on tieteellistä merkittävyyttä koulukotikoulun pedagogisten ratkaisujen kehittämässä. Suomessa ei ole koulukotikoulujen pedagogiikkaan liittyvää

väitöskirjatasoista tutkimusta. Koulukotikoulujen opettajat ovat vaativan erityisopetuksen asiantuntijoita, joilla on käytännön kokemusta monien erilaisten oppijoiden kanssa toimimisesta. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää ja niitä on jo hyödynnetty koulukotikoulujen toiminnassa. Pedagogiikka, jota on käytetty vaativan erityisopetuksen luokassa, on hyödynnettävissä myös muilla erityisluokilla. Tutkimus tarjoaa yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikasta käytännön esimerkin. Tämä pedagogiikka kattoi kaiken opiskelun vaativan erityisopetuksen luokassa, jonka oppilaat olivat heterogeenisiä sekä luokkatasoltaan että oppimisedellytyksiltään. Tutkimuksessa esille tuotuja yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapoja on mahdollista hyödyntää niin luokan yleisenä toimintatapana kuin kohdennettuna johonkin oppiaineeseen tai lyhyeen oppimisjaksoon.

Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapojen käyttäminen vaatii muutosta koulun toimintatapoihin. Koulukulttuuri ei ole muuttunut riittävästi yhteiskunnan muutosten mukana. Vuonna 2016 käyttöön otettava perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) mahdollistaa ja myös edellyttää muutoksia peruskoulun toimintakulttuurissa. Tutkimuksen tuloksia ja pedagogiikkaa voidaan hyödyntää toteuttaessa uutta opetussuunnitelmaa. Uuden opetussuunnitelman perusteissa korostetaan oppilaan vastuuta omasta oppimisesta ja odotetaan, että oppilas on entistä enemmän aktiivinen toimija eikä vain passiivinen vastaanottaja. Nämä ovat yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikassa toiminnan perusta. Uuden opetussuunnitelman myötä opettajuus on todellisessa muutoksessa, koska opettajan on kyettävä toimimaan yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan mukaisesti ohjaajana ja kannustajana. Opettajan kehittymistä yrittäjyyskasvattajana ja yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan mukaisena toimijana tukee se, että opettaja pääsee osallistumaan toiminnan suunnitteluun. (Ruskovaara 2014.) Opettajien yrittäjyyskasvatusvalmiuksien kehittämisessä on olennaista millaisia merkityksiä ja sisältöjä opettaja luo toteuttaessaan yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikkaa. On huomattava, että tiedollisten ja taidollisten valmiuksien lisäksi yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka edellyttää opettajan motivaatioon ja itsetehokkuuteen liittyvien tekijöiden pohtimista sekä uskallusta lähteä pois opettajuuden mukavuusalueelta. (Peltonen 2014.)

Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapoja voidaan soveltaa uuden opetussuunnitelman perusteissa mainittujen oppimiskokonaisuuksien työskentelytapoina, toteuttaessa oppiainerajat ylittävää yhteistoimintaa ja vapaa-aikana opitun hyödyntämiseen koulutyössä. Vapaa-aikana opitun hyödyntäminen koulutyössä tuo uuden ulottuvuuden koulun ja kodin yhteistyöhön. Oppimiskokonaisuuksissa voidaan hyödyntää esimerkiksi perheen matkoja tai oppilaan harrastuksia. Kun koti on

mukana toteuttamassa oppimiskokonaisuuksia, huoltajan on luontevampi toimia koulun kanssa yhteistyössä tukemassa oppijan kokonaisvaltaista kasvua. Sosiaalisen median ja muun sähköisen viestinnän hyödyntäminen mahdollistavat jopa reaaliaikaisen viestinnän oppilaan, huoltajan ja koulun/opettajan välillä.

Koulukulttuurin ja toimintatapojen muutos tulee aloittaa pikimmiten. Tutkimus osoitti yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan soveltuvan hyvin vaativaan erityisopetukseen, joten on oletettavaa, että se toimii myös muissa koulukonteksteissa. Sitä voidaan käyttää oppilashuoltolain edellyttämänä ennakoivana tai varhaisen tuen keinona kaiken ikäisten oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Ennaltaehkäisevästi yleisopetuksessa toimittaessa erityisen tuen tarve vähenee ja varhaisen tuen tilanteessa oppilasta pystytään tukemaan omassa ryhmässään ja näin pienryhmiin siirrot vähenevät. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapoja käytettäessä erityttäminen luokkatilanteessa helpottuu ja inklusio on luontevasti toteutettavissa, kun oppilaat työskentelevät itsenäisesti omien oppimissuunnitelmien mukaisesti.

Kouluissa on oppilaita, jotka suhtautuvat negatiivisesti koulunkäyntiin. Tämä näkyy koulun arjessa näiden oppilaiden ylimielisenä asenteena opettajia ja usein myös muita oppilaita kohtaan sekä kouluun sopimattomana käytöksenä. Vain marginaalinen ryhmä kouluun negatiivisesti suhtautuvista ja koulu yhteisössä sopimattomasti käyttäytyvistä on sijoitettu koulukotiin tai muuhun lastensuojelulaitokseen. Heitä opiskelee sekä yleisopetuksen ryhmissä että pienryhmissä, koska erityistä syytä lastensuojelun toimenpiteisiin ei ole. Ongelma on lähinnä käyttäytyminen koulussa. Näistä oppilaista kouluilla on suuri huoli, koska heidän käytös saa aikaan muissa oppilaissa jopa pelontunnetta ja he vaarantavat oman tulevaisuutensa heikon koulumenestyksen vuoksi. Heillä on suuri riski syrjäytymiseen. Tälle ryhmälle yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka ja tutkimuksessa esiin tuodut toimintatavat soveltuvat sekä ennakoivana että varhaisen tuen keinona, koska ryhmän ongelmat ovat hyvin samansuuntaiset kuin tutkimuksessa luokittelemani Itsenäiset työskenteelijät -ryhmän. (Ks. luku 6.3.1.) Ongelmat lähtevät usein siitä, että oppilaat eivät viihdy koulussa ja tästä syystä käyttäytyvät häiritsevästi. Oppijan pitää voida kokea opiskelu motivoivaksi, mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Kouluviihtyvyyden parantaminen on erityisesti pedagoginen haaste, joka ei korjaannu viherkasveja lisäämällä vaan muuttamalla koulun toimintakulttuuria.

Koulussa haasteita aiheuttava ryhmä on myös oppilaat, joilla on vaikeuksia oman toiminnan ohjauksessa. Vaikeudet ilmenevät kaikilla luokka-asteilla ja ovat erityisesti havaittavissa ADHD -diagnosoiduilla, mutta monilla muillakin oppilailla on pulmia toiminnan ohjauksessa. Toiminnan ohjauksen kehittyminen on osa it-

sesäätelytaitojen kehittymistä, joten oman toiminnan ohjauksen taitoihin on syytä panostaa ensimmäiseltä luokalta alkaen. Kun oppilas aloittaa koulunkäynnin ja hänellä havaitaan pulmia oman toiminnan ohjauksessa, on tärkeää, että myös koti voi tukea ja opastaa lasta. Kirjoitetut ja kuvalliset suunnitelmat ja aikataulut päivän kuluksi ja siihen liittyvistä tehtävistä sekä niiden järjestyksestä saavat oppijan tuntemaan olonsa turvallisiksi ja töiden ja tehtävien suorittaminen helpottuu sekä kotona että koulussa. Tässä tutkimuksessa esille tuodut toimintatavat, joita käytin motivoimaan ja kannustamaan Ohjausta kaipaavat -ryhmän oppilaille (ks. luku 6.3.2), ovat sovellettavissa toiminnan ohjauksen pulmista kärsivien oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen ja itsesäätelytaitojen kehittämiseen.

Syrjäytyminen

Yksi tämän tutkimuksen käytännön tuloksista on syrjäytymisen ehkäiseminen. Syrjäytyminen on yksi suomalaisen nyky-yhteiskunnan vakavasti otettavista haasteista. Suomalaisen nuoren syrjäytyminen alkaa jo peruskoulun aikana, sillä ilman peruskoulun päättötodistusta jäävien nuorten määrä on lisääntynyt 2000-luvulla. Esimerkiksi vuonna 2011 peruskoulun jätti kesken 275 nuorta. Koulukotiin sijoittaminen tapahtuu useimpien oppilaiden kohdalla juuri koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemiseksi eli heidän koulunkäyntinsä on syystä tai toisesta ollut niin vähäistä, ettei eteneminen luokalta toiselle tai päättötodistuksen saaminen olisi mahdollista. Toisaalta koulupudokkaaksi ei tulla hetkessä, vaan tilanne kehittyy vähitellen. Useimpien oireita alkaa ilmetä jo aivan peruskoulun alimmilla luokilla. Aluksi syynä saattavat olla puutteet oppimisen edellytyksissä, jonka seurauksena syntyy kasautuvia vaikeuksia, ellei tukitoimia aloiteta nopeasti. Negatiiviseen kierteeseen kuuluu kasvavia oppimisvaikeuksia, sosioemotionaalisia ongelmia, heikkenevä itsearvostus ja koulumotivaatio, koulupelkoa, psykosomaattisia oireita, koulupinnausta ja koulunkäynnin keskeyttämistä (esim. Feld, Metsäpelto, Kinnunen & Pulkkinen 2005; Pulkkinen, Karpio & Rose 2006, Lehtonen 2012, 137). Joissakin tapauksissa negatiivisen kierteen katkaisemiseksi lapsi otetaan huostaan ja sijoitetaan koulukotiin. Syrjäytymisen lisäksi keskustellaan paljon huostaanotoista ja laitossijoituksista usein varsin kriittiseen sävyyn. Toisaalta tätä kritiikkiä on esitetty lähes koko koulukotien yli sadan vuoden olemassaolon ajan. Laitossijoitus maksaa yhteiskunnalle paljon, mutta jokainen syrjäytynyt nuori maksaa vielä huomattavasti enemmän, 1,2 miljoonaa euroa opetusministeriön laskelmien mukaan. (Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007.)

Peruskoulun päättötodistus on avain ammatilliseen koulutukseen ja sitä kautta työelämään. Yleisestikin peruskoulun päättötodistuksen arvostus on suuri, vaikka oppilas olisi hakeutumassa työhön, jossa ammatillista koulutusta ei tarvita. Oppilaan jäädessä ilman päättötodistusta häneltä sulkeutuu monia ovia. Päättötodistuksen hankkiminen peruskouluian jälkeen on mahdollista, mutta motivaation löytyminen voi olla vaikeaa. Koulukotiin sijoitettaessa monella oppilaalla peruskoulun päättötodistuksen saaminen on epävarmaa. Voidaan todeta, että heillä ainakin koulutuksellinen syrjäytyminen on jo alkanut. Tutkimusluokassa oli tutkimuksen aikana 18 oppilasta, jotka opiskelivat 9. luokalla. Heistä 15 sai päättötodistuksen. He pystyivät saamaan päättötodistuksen ja myös sellaisen keskiarvon, että heistä useimmilla oli realistiset mahdollisuudet hakeutua ammatilliseen koulutukseen. Tältä osin syrjäytyminen voitiin estää. Tämä tutkimus tuo syrjäytymisen monivaihteiseen diskurssiin oman lisän koulun (koulukotikoulun) kontekstista. Oppilaiden myönteinen palaute (*"Tää on parempi, kun saa tehdä itsenäisesti"*, *"Olis tainnu jäädä tekemättä (koulu), jos tätä (yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikkaa) ei olis ollu meillä"*, *"Tää on parempi, kun voi lusmuilla välillä"*.) viestittää yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikan toimivuudesta tilanteessa, jossa oppilaan hyväksi on yritetty monia ratkaisumalleja, että hän kävisi koulua ja saisi päättötodistuksen. Yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikka tuo koulunkäyntiin yhden vaihtoehdon erityisesti sellaisille oppilaille, joille perinteinen tapa opiskella ei ole sopinut.

9.3 Tutkimuksellista orientaatiota tulevaisuuteen

Tutkimusjakson päätyttyä olen edelleen käyttänyt yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapoja luokassani. Toimintatavat ovat joustavia ja niitä on helppo soveltaa jokaisen oppilaan tilanteeseen sopivaksi. Tutkimushavainnointia ja tuloksia olen hyödyntänyt oppilaiden henkilökohtaisia oppimissuunnitelmia laadittaessa ja yleisesti luokkatyöskentelyssä. Tutkimushavainnointia on hyödynnetty koko koulua koskien, kun on suunniteltu luokkajakoa ja uuden oppilaan sijoittamista.

Jatkotutkimuksena aihepiiriä voisi laajentaa yleisopetukseen. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten yleisopetuksen koulua käyvät oppilaat pystyisivät hyödyntämään yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikan joustavia mahdollisuuksia. Tutkimuksessa voisi selvittää, miten he kokisivat sen suomat mahdollisuudet. Aikaisemmissa tutkimuksissa on kuvattu yrittäjäyyskasvatuksen soveltuvuutta yläkoulun musiikin opinnoissa (ks. Hietanen 2012) ja yrittäjäyyskasvatuksen pedagogiikan yhdistämistä syrjäytymisen ehkäisemiseen (ks. Lehtonen 2008). Yleisopetuksessa toteutettuja

yrittäjyyskasvatukseen liittyviä projekteja on toteutettu useissa kouluissa, mutta useimmat niistä painottuvat yläkoulujen TET-toimintaan ja yrittäjyyteen tutustumiseen (Ks. esim. www.opinkirjo.fi; www.yvi.fi). Tutkimusta, jossa yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikka toimisi kaikkia aineita koskevana pedagogiikkana, ei ole tehty.

Toisena suuntana voisi myös olla tässä tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden opiskelupolun seuraaminen peruskoulun jälkeen. Olisi tarpeen selvittää, onko oppilas jatkanut opiskelua peruskoulun jälkeen ja onko hän kokenut yrittäjyyskasvatuksen pedagogiikan toimintatapojen vaikuttaneen motivaatioonsa työskennellä tai opiskella. Koulukotioppilaiden kotiutumisen jälkeistä elämää on tutkinut Jahnukainen (2004) ja uusi tutkimus on aloitettu vuoden 2012 aikana (ks. www.thl.fi/fi_FI/web/fi/aiheet/tietopaketit/koulukodit/tutkimus/meneillaan_ole_via_tutkimuksia). Nämä tutkimukset ovat yleisluonteisia, eivät pedagogisesti painottuvia, joten pedagoginen osa täydentäisi niitä.

Pedagogiikkaan liittyen Lehto-Salon (2011) tutkimuksen ja tämän tutkimuksen tutkimustulosten yhdistäminen ja niiden pohjalta luodun toimintamallin kehittäminen olisi mielenkiintoinen moniammatillinen tutkimusprojekti. Lehto-Salon tutkimus on psykologian alaan liittyvä ja lähestyy koulukotiin sijoitettuja mielenterveyden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien näkökulmasta. Lehto-Salo ryhmittelee oppilaat seuraavasti: vakavasti käytöshäiriöiset tytöt, tarkkaavaisuushäiriöiset pojat, perinteiset koulukotinuoret, epäsosiaalisten äitien päihdehäiriöiset tytöt ja ei-käytöshäiriöiset ongelmalliset pojat. Näiden Lehto-Salon tutkimuksessa määriteltujen ryhmien ja tämän tutkimuksen tulosten oppilasryhmien yhdistäminen sekä niiden pohjalta luotu moniammatillinen toimintamalli toisi uusia mahdollisuuksia erityisopetuksen parissa toimiville. Moniammatillisuuden käyttäminen laajemmin ja sen tuomien mahdollisuuksien havaitseminen erityisopetuksessa toisi tutkimukselle useita hyödyntämistä vaihtoehtoja.

10 Lopuksi

Loppuun ote kenttäpäiväkirjasta helmikuulta 2010, jolloin olin virkavapaalla tekemässä väitöskirjatyötä. Olin tullut käymään koululla, koska palaisin töihin maaliskuun alussa. Oppilaat tulivat luokseni ihmettelemään, miksi en ole ollut töissä.

Sitten kaikki oppilaat, tai ei *Jasu*, mutta *Jommi*, *Miku*, *Kapa* ja *Aksu* (oppilaiden lempinimiä) oikein tosissaan kysyivät, miksi en ole töissä ja mitä teen. Kun sanoin tekeväni tukimusta, he ihmettelivät mitä se on. Minä selitin.

"No onks vähän tyhmää?", kysyi Miku

"Ei sinänsä. Eikö olisi hyvä, jos olisi enemmän niitä vaihtoehtoja, joilla teitä voisi motivoida käymään peruskoulu ja sen jälkeenkin opiskella. Ja oppisitte enemmän niitä työelämätaitoja", selitin innoissani.

"Jaa, voi olla", totesi Miku

Mutta että ne kuuntelivat! Eivätkä todenneet minun pitkäkhön selityksen aikana, että *"voi V---*". Jouduin selittämään kuitenkin melko laajasti tutkimustani, että olisivat ymmärtäneet ja ilmeisesti ymmärsivätkin.

Lähteet

- Acker, V. 2007. The French educator Célestin Freinet (1896-1966): an inquiry into how his ideas shaped education. Lexington: Lanham, Md.
- Adler, P.A. & Adler, P. 1994. Observation techniques. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage.
- Aho, S. 1992. Ali- ja ylisuoriutuminen peruskoulun ala-asteella ja lukiossa: ali- ja ylisuoriutumisen esiintyminen sekä sen yhteydet oppilaiden moraaliseen kehitystasoon, minäkuvaan, koulumotivaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin luokassa. Turku: Turun yliopisto. Julkaisusarja A; 153-154.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu -tasa-arvoa vai tasapäisyyttä. Koulutuksellinen taso-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. (toim.) 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Sitra.
<http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti75.pdf> (luettu 10.3.2014)
- Allard, F. & Anderson E. 2005. Ethnography. Encyclopedia of social measurement, vol. 1, Amsterdam: Elsevier. 833-843.
- Altrichter, H., Fledman, A., Posch, P. & Somekh, B. 2008. Teachers investigate their work. An introduction to action research across the professions. 2. edition. Oxon: Routledge.
- Amabile, T. M. 1997. Motivating creativity in organization: On doing what you love and loving what you do. California Management Review, 40, 39-58.
- Anderman, E. M., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Roeser, R., Wigfield, A. & Blumenfeld, P. 2001. Learning to value mathematics and reading: relations to mastery and performance-oriented instructional practise. Sontemporary Educational Psychology, 26, 76-95.
- Angrosino, M. 2007. Doing ethnographic and observational research. Thousand Oaks: Sage.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta: taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Artefakta 2. Helsinki: Akatiimi.

- Aro, T. 2003. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamot, D., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.). 2001. Handbook of ethnography. London: Sage.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and participant observation. In. N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications, 248-261.
- Attwood, T. 2007. The complete guide to Asperger's syndrome. London: Jessica Kingsley Publishers. <http://site.ebrary.com/lib/tampere/docDetail.action?docID=10182480>
- Backström-Widjeskog, B. 2008. Du kan om du vill. Lärares tankar om fostran till företagsamhet. Akademisk avhandling vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi i Vasa. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Backström-Widjeskog, B. 2011. Entreprenöriell pedagogic – vad, hur, varför? Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara & M. R. Järvinen (toim.) 2011. Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen. Helsinki: Kerhokeskus-Koulutyön tuki ry, 61-76.
- Baltes, P.B. 1987. Theoretical proposition of life-span: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 25 (5), 611-626.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy. The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. 1991. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 248–287.
- Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Teoksessa V. S. Ramachandran (toim.) Encyclopedia of human behaviour. New York: Academic Press, 71-81.
<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html> (luettu 30.11.2013)
- Bandura, A. 1995. Self-efficacy in chancing societies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. 1999. A sociocognitive analysis of substance abuse: An agentic perspective. *Psychological Science* 10, 214–217.
- Bandura, A. 2001. Social cognitive theory: A genetic perspective. In S. Fiske, D.L. Schacter & C. Zahn-Waxler (Eds.) *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

- Bandura, A. 2002. Social Cognitive Theory in Cultural Context. *International Association for Applied Psychology* 51 (2), 269-290.
- Bandura, A. 2008a. Toward an agentic theory of the self. Teoksessa H. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (toim.) *Advances in Self Research 3: Self-processes, learning, and enabling human potential*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 15-49.
- Bandura, A. 2008b. Reconstrual of “Free Will” From the Agentic Perspective of Social Cognitive Theory. Teoksessa J. Baer, J. C. Kaufman, & R. F. Baumeister (toim.) *Are we free? Psychology and free will*. Oxford: Oxford University Press, 86-127.
- Bardy, M., Barkman, J. & Janhunen, T. (toim.) 2000. *Elämäni tarina. Lukemisto lapsuuden kokemuksista lastenkodissa ja perhehoidossa*. Helsinki: Stakes.
- Bardy, M. & Känkänen, P. 2005 *Omat ja muiden tarinat - ihmisyyttä vaalimassa*. Stakes. Helsinki.
- Barkley, R. A. 2004. Attention-deficity/Hyperactivity disorder and self-regulation. Taking an evolutionary perspective on executive functioning. Teoksessa R. F. Baumeister & K. D. Vohs. (toim.) *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications*. New York: Guilford Press, 301-323.
- Barrett, T. & Moore, S. 2010. *New Approaches to Problem-based Learning. Revitalising yours Practice in Higher Education*. USA & UK: Routledge.
- Baumeister, R. F. 2005. *The cultural animal: Human nature, meaning, and social life*. New York: Oxford University Press.
- Baumeister, R. F. & Vohs K.D. (toim.). 2004. *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications*. New York: Guilford Press.
- Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W. & Feder, M. A. (toim.) 2009. *Learning science in informal environments. People, Places and Pursuits*. Washington DC: National Academy of Sciences.
- Blieck, G. 2005. The entrepreneurial approach to the curriculum – Case EHSAL European University College Brussels. Teoksessa P. Kyrö & C. Carrier (toim.) 2005. *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Entrepreneurship education Series 2/2005. Research centre for vocational and professional education. Hämeenlinna: University of Tampere, 162-187.
- Blomberg, J., Giacomi, J., Mosher, A. & Swenton-Wall, P. 1993. Ethnographic field methods and their relation to design. Teoksessa Schuler, D. & Namioka, A. (toim.) *Participatory Design: Principles and Practices*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 123-155.
- Boekaerts, M. 1997. Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction* 7 (1), 161-186.

- Boekaerts, M. 1999. Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research* 31 (6), 445-457.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. 2000. Self-regulated learning: Finding a balance between learning goal and ego-protective goal. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner. (toim.) *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 417-451.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1982. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Borba, M. 1989. *Esteem builders. AK-8 Self-esteem curriculum for improving student achievement, Behavior and school climate*. Torrance, California: Jalmar Press.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. *Educational research. An introduction*. 5. painos. New York: Longman.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. & Larivee, S. 1991. Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavior Development*, 14, 153-164.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. 2000. *How People Learn, Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bridges, D. 2002. Narratives in history, fiction and educational research. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative research – Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, Jyväskylän yliopisto, 29-44.
- Brewer, John D. 2000. *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Brokowski, J. & Thorpe, P. K. 1994. Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale; NJ: Erlbaum, 45-73.
- Burr, V. 2000. *An introduction to social constructionism*. London & New York: Routledge.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. 1995. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research* 65 (3), 245-281.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. 2008. *Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa*. Helsinki: WSOY.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. Helsinki: Falmer Press.
- Carver, C. & Scheier, M. 2000. On the structure of behavioural self-regulation. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeider (toim.) *Self-regulation: Theory, research and applications*. Orlando, FL: Academic Press, 42-84.
- Clandinin, J. & Comnelly, M. 2000. *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Cleary, T. J., Callan, G. L. & Zimmerman, B. J. 2012. Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: overview and analysis of self-regulation learning microanalytic protocols. *Education Research international*.
www.hindawi.com/journals/edu/2012/428639/ (luettu 2.10.2012)
- Cleary, T. & Zimmerman, B. J. 2001. Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 61-82.
- Clifford, J. 1986. Introduction. Partial truths. Teoksessa J. Clifford & G. Marcus (toim.) *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: Univeristy of California Press, 2-11.
- Clough, P. 2002. Narratives and fictions in educational research. Teoksessa P. Sikes (toim.) *Doing qualitative research in educational settings*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Cochran-Smith, M & Lytle, S. 1999. The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher* 28 (7), 15-25.
- Coffery, A., Renold, E., Dicks, B., Soyinka, B. & Mason, B. 2006. Hypermedia ethnography in educational settings: Possibilities and challenges. *Ethnography and Education* 1:1, 15-30.
- Cohen, L. & Manion, L. 1980. *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Connor, D.F. 2007. Pharmacological Treatment of ODD Symptoms in ADHD Children: A Brief Review.
http://www.psybc.com/pdfs/library/Psychopharm_Trtmnt_of_ODD.pdf (viitattu 22.12.1011)
- Coopersmith, H. 1988. *The antecedents of self esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Corno, L. 2001. Volitional aspects of self-regulated learning. Teoksessa B. J. Zimmerman & D.H. Schunk (toim.) *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. (2. painos). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 191–226.
- Crocker, J. & Wolfe, C. T. 2001. Contingencies of self-worth. *Psychological review*. Vol. 108, 593-623.
- Cunningham, J. B. 1993. *Action research and organizational development*. Westport CT: Praeger.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. & Moller, A. C. 2006. The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of personality and Social Psychology*, 90, 666-679.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determinaton in human behaviour*. New York: Premium.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1987. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality & Social Psychology*, 53, 1024-1037.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1991. A motivational approach to self: Integration in personality. Teoksessa R. Diensbier (toim.) Nebraska Symposium on Motivation. Vol 38. perspective on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, 237-288.
- Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van Den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133. doi:10.1016/j.edurev.2010.02.002. (vii-tattu 22.12.2011)
- Deegan, M. 2001. The Chicago school of ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamot, Lofland, J & Lofland. L. (toim). *Handbook of ethnography*. Sage. London, 11-25.
- Delamot, S. & Atkinson, P. 1995. *Fighting familiarity. Essays on Education and Ethnography*. Cresskill: Hampton Press.
- Dey, I. 1995. *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. 2nd ed. London: Routledge.
- Denzin, N. K. 1978. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. 1988. Triangulation. Teoksessa Keeves J. P. (toim.) *Educational research, methodology and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 511-513.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (eds.) 1994. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds). 1998. *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction. *The Discipline and practise of qualitative research*. Teoksessa N. K. Dezin & Y. S. Lincoln. (toim.) *Handbook of Qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1-28.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2003. *Landscape of qualitative inquiry: theories and issues*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dismore, D. L., Alexander, P. A. & Loughlin, S. M. 2008. Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*. 20 (4), 391-409.
- Dorling, D. 2010. *Injustice: why social inequality persists*. Bristol: Policy.

- EACEA, 2012. Entrepreneurship education at school in Europe. National strategies, curricula and learning outcomes.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf (luettu 3.12.2012)
- Elder, G. H. Jr. 1994. Time, human agency and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 57 (1), 4-15.
- English, H. B. & English, A. C. 1958. A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms. New York: McKay.
- Erickson, G. 1986. Qualitative methods in research on teaching. Teoksessa. M. C. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching. A project of American educational research association*. New York: Macmillan, 119-161.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J, Aaltola & R, Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan Komissio. 2003. Vihreä kirja – Yrittäjyys Euroopassa.
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fi/com/2003/com2003_0027fi01.pdf
 (luettu 21.8.2012)
- Euroopan komissio. 2006. Yhteisön Lissabon-ohjelman täytäntöönpano: Yrittäjyyttä suosivan ajattelutavan edistäminen koulutuksessa. Komission tiedonanto neuvostolle, Euroopan parlamentille, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Bryssel.
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:FI:HTML> (luettu 21.8.2012)
- Euroopan Komissio. 2007. Yrittäjyyden edistämistä koskeva toimintasuunnitelma.
http://europa.eu/legislation_summaries/enterprise/business_environment/n26043_fi.htm (luettu 22.8.2012)
- Euroopan Komissio. 2012. Yrittäjyys nousussa.
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/12/365&format=HTML&aged=1&language=FI&guiLanguage=en> (luettu 22.8.2012)
- Euroopan parlamentti ja neuvosto. 2006. Elinikäisen oppimisen avaintaidot.
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fi.htm (luettu 26.8.2012)
- Fayolle, A., Gailly, B. & Lassas-Clerc, N. 2006. Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30 (9), 701-720.

- Feld, T., Metsäpelto, R.-L., Kinnunen, U. & Pulkinen, L. 2005. The role of family background, school success, and career orientation in the development of sense of coherence. *European Psychologist*, 10, 298-308.
- Fiet, J. O. 2000a. The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 1-24.
- Fiet, J. O. 2000b. The pedagogical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 101-117.
- Ford, M. E. 1992. *Human motivation: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Frank, A. I. 2007. Entrepreneurship and enterprise skills: a missing element of planning education. *Planning, Practice & Research*, 22 (4), 635-648.
- Frank, L. K. 1939. Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*, 4, 293-312.
- Galbraith, A. & Alexander, J. 2005. Literacy self-esteem and locus of control. Support for learning. 20 (1), 28-34.
- Gall, J. P., Gall, M. D. & Borg, W. R. 2005. *Applying educational research : a practical guide*. Boston : Pearson/Allyn & Bacon.
- Garcia, T. & Pintrich, P. R. 1994. Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, 20-41.
- Garrison, D. R. 1997. Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48 (1), 18-33.
- Gartner, W. B. 1988. "Who is an Entrepreneur?" is the Wrong Question, *American Journal of Small Business*, 10, 696-706.
- Genzük, M. 2003. A synthesis of ethnographic research. Center for multilingual, multicultural research digital papers series. University of Southern California Center for Multilingual, Multicultural Research.
- Germain, C. P. 1993. *Ethnography: The method*. Teoksessa Munhall, P. & Boyd, C. (toim.) *Nursing Research: A Qualitative Perspective*. New York: National league for Nursing, 237-267.
- Gibb, A. 1987. Enterprise culture – its meaning and implications for education and training. *Journal of European Industrial Training*. 11 (2), 11-34.
- Gibb, A. 1993a. The enterprise culture and education. Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider education goals. *International Small Business Journal*. 11 (3), 11-24.

- Gibb, A. 1993b. Key actors in the design of policy support for the small and medium sized enterprise (SME) development process: an overview. *Entrepreneurship and Regional Development* 5, 1-24.
- Gibb, A. 2002. In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways for doing things and new knowledge combinations. *International Journal of Management Reviews*. 4 (3), 233-269.
- Gibb, A. 2005. The future on entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice? Teoksessa P. Kyrö & C. Carrier (toim.). The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context. *Entrepreneurship education Series 2/2005*. Research centre for vocational and professional education. Hämeenlinna: University of Tampere, 44-67.
- Gibb, A. 2011. Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship education around an innovative paradigm. The case of the International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 17 (2), 146-165.
- Gitz-Johansen, T. 2003. Representations of ethnicity. How teachers speak about ethnic minority students. Teoksessa T. Gordon, E. Lahelma & D. Beach (toim.) *Democratic education. Ethnographic challenges*. London: Tufnell Press, 66-79.
- Goetz, J. & LeCompte, M. 1984. *Ethnography and qualitative design in educational research*. London: Academic Press.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41-64.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2004. Vertaileva ja poikkikulttuurinen tutkimus. Teoksessa R. Alapuro & I. Arminen (toim.) *Vertailevan tutkimuksen oluttuvuuksia*. Porvoo: WSOY, 95-108.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 105-117.
- Guglielmino, L. 1977/1987. *Development of the self-directed learning readiness scale*. Georgia: University of Georgia.
- Haapaniemi, L. 2003. *Sopeutumattomien erityisluokkaopetus – konfliktisimulaattoriko?* Acta Universitatis Tamperensis 235. Tampere: Tampere University Press.
- Haikari, J. 2009. *Latu auki elämään. Sippolan koulukodin historia 1909-2009*. Hämeenlinna: Karisto.

- Hakala, K. & Hynninen P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209-226.
- Hammersley, M. 1992. What is wrong with ethnography? Methodological explorations. London: Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography. Principles in practice*. (2. edition) London: Routledge.
- Hannula, H. 2011. Ammatillinen opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta kehittämässä. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruoskovaara & M. R. Järvinen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella*. Helsinki: Kerhokeskus-koulutuksen tuki ry, 31-43.
- Hanharan, M. 1998. Academic growth through action research. A doctoral student's narrative. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks. (toim.) *Action research in practice. Partnership for social justice in education*. London: Routledge, 302-327.
- Harkema, S. J. M. & Schout, H. 2008. Incorporating student-centred learning in innovation and entrepreneurship education. *European Journal of Education*, 43 (4), 513-526.
- Harrikari, T. 2004. Tahdon vahvistamisesta tarpeen tyydyttämiseen. Suomalaisen koulukodin lainsäädäntöhistoriaa 1860-1980. Teoksessa M. Jahnukainen, T. Kekoni & T. Pösö (toim.) *Nuoruus ja koulukoti*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 43, 21-60.
- Hart, E. & Bond, M. 1995. *Action research for health and social care. A guide to practice*. Buckingham: Open University Press.
- Hartshorn, C. & Hannon, P. D. 2005. Paradoxes in entrepreneurship education: chalk and talk and chees? A case approach. *Education + Training* 47, 616-627.
- Herbert, R. F. & Link, A. N. 1982. *The Entrepreneur: Mainstream Views and Radical Critiques*. New York: Praeger.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä studie in education, psychology and social research* 175. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 101-105.
- Heikkinen, H. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144-162.
- Heino, T. 2009. Lastensuojelu – kehityskulkuja ja parannuksia. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*.

www.thl.fi/thl-client/pdfs/0e6f5676-9ccf-4490-8496-45c7b3acce5f (luettu 23.10.2012)

- Heinonen, J. 2007. An entrepreneurial-directed approach to teaching corporate entrepreneurship be taught? Part I. *Education + Training*, 49 (2), 98-111.
- Heinonen, J., Hytti, U. & Tiikkala, A. 2011. *Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*. Turku: Turun yliopisto.
- Heyl, B. S. 2001. *Ethnographic Interviewing*. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 369-383.
- Hietanen, L. 2012. "Tänään soitin vain kitaraa koska innostuin" Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta perusopetuksen 7. luokan musiikin oppimisympäristössä. *Acta universitatis Lapponiensis* 225. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Higgins, E. T. & Spiegel, S. 2004. Promotion and prevention strategies for self-regulation: A motivated cognition perspective. Teoksessa R. F. Baumeister & K. D. Vohs (toim.) *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications*. New York: Guilford Press, 171-187.
- Himanen, P. 2007. *Suomalainen unelma. Innovaatioraportti*. Helsinki: Tegnologiateollisuuden 100-vuotissäätiö.
www.teknologiateollisuus.fi/.../liite15064_suomalainen_unelma.pdf (luettu 11.11.2011)
- Hintikka, A.-M. & Valkama, I. 2000. *Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi: kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta*. Helsinki: Helsingin seudun erilaiset oppijat.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Honkanen, S. 2011. *Tekniikan ylioppilaiden valmistumiseen johtavien opintopolkujen mallintaminen – perusteena lukiossa ja opiskelun alkuvaiheessa saavutettu opintomenestys* *Acta Universitatis Ouluensis, Series C, Technica*, 376. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Huttunen, M. 2011. *ADHD Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö*.
http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00353.
- Hytti, U., Heinonen, J. & Tiikkala, A. 2011. *Yrittäjyyskasvatuksen erilaiset tulkinnat*. Teoksessa J. Heinonen, U. Hytti & A. Tiikkala (toim.) *Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*. Turku: Turun yliopisto, 11-19.
- Hägg, O. 2011. *Yrittäjyysvalmennus ja yrittäjäidentiteetti*. Tampere University Press, *Acta Universitatis Tamperensis*, 1618. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Hämäläinen, J. 2007. Nuorisokasvatuksen teoria sosiaalipedagogisessa kehyksessä. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria– perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusseura julkaisuja 73. Tampere: Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos, 169-200.
- Hämäläinen, K., Taimio, H. & Uusitalo, R 2005. Teoksessa K. Hämäläinen, H. Taimio & R. Uusitalo (toim.) Työttömyys- taloustieteellisiä puheenvuoroja. Palkansaajien tutkimuslaitos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitas Tamperensis 696, Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Ikonen, R. 1997. Åbo tidningar 1771-1808 ja kasvattava yhteiskunta. kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdessä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 38. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ikonen, R. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen historiallista taustaa. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) 2007. Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 44-61.
- Israeli, N. 1936. Abnormal personality and time. New York: Science Press.
- Jahnukainen, M. 2004. Koulukodissa ja koulukodin jälkeen. Vuosina 1996 ja 2000 valtion koulukodeista kotiutettujen nuorten koulukotikokemukset ja jälkiseuranta vuoteen 2002. Aiheita 29/2004. Helsinki: Stakes.
- Jahnukainen, M. & Helander, J. 2003. Itäsuomen työkoulu 2000-hankkeen ensimmäisen toimintavuoden arvioinnin keskeisiä tuloksia – opiskelijänäkökulma. Teoksessa Jahnukainen, M. & Pynnönen, P. Ammatillisen erityisopetuksen kentällä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. D:3. 2003, 215-232.
- Jahnukainen, M., Kekoni, T. & Pösö, T. toim. 2004. Nuoruus ja koulukoti. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 43. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- James, W. 1890. The principles of psychology. Reprint 1950. New York: Dover.
- Jones, B. & Iredale, N. 2006. Developing an entrepreneurial life skills summer school. Innovation in Education and Teaching International, 43 (3), 233-244.
- Jones, B. & Iredale, N. 2010. Enterprise education as pedagogy. Education + Training, 52 (1), 7-19.
- Juhila, K. 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina - sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat. Tampere: Vastapaino.
- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöistä. Sosiaalipolitiikka, 37-70.

- Jäppinen, A-K. 2010. Onnistujia opinpolun siirtymissä. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulustuskokeilun (ammattistartti) vaikuttavuus. Opetushallitus. Raportteja ja selvityksiä 2010:2.
http://www.oph.fi/download/126896_Onnistujia_opinpolun_siirtymissa_2.pdf
 (luettu 10.4.2014)
- Järvenoja, H. & Järvelä, S. 2006. Motivaation ja emootioiden säätely oppimisprosessin aikana. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Porvoo: WSOY Oppimateriaalit, 85-102.
- Kaartinen, T. 2005. Itsesäätelyvalmiudet musiikin opiskelussa. Acta Universitatis Tamperensis 1125. Tampere: Tampere University Press.
- Karppinen, S. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Acta universitatis Ouluensis. E Scientiae Reum Socialium 77. Oulu: Oulu University Press.
- Kasurinen, H. 1999. Personal future orientation: Plans, attitudes and control beliefs of adolescents living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990s. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 53.
- Kasurinen, H. 2002. Nuorten tulevaisuusorientaatio. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kasurinen, H. & Launikari, M. (toim.) 2007. Chances - opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Opetus 2000. Juva: PS-Kustannus.
- Kekoni, T., Kitinoja, M. & Pösö, T. 2008. Erityinen huolenpito koulukodeissa. Stakes raportteja 36/2008. Helsinki: Stakes.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2007. Koulu ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa S. Alatupa, K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Sitra.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The action research planner. Deakin: Deakin University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory Action Research. Teoksessa Denzin N. & Lincoln, Y. (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousands Oaks: Sage.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998, Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) Action research in practice. Partnership for social justice in education. London: Routledge.

- Kitinoja, M. 2005. Kujan päässä koulukoti. Tutkimus koulukoteihin sijoitettujen lasten lastensuojeluasiakkuudesta ja koulukotihistoriasta. Tutkimuksia 150. Helsinki: Stakes.
- Kivelä, S. 2007. Elämää nivelvaiheissa: nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisy. Turku: Turun yliopisto, Koulutussosiologian tutkimuskeskus.
- Knowles, M. S. 1975. Self-directed learning: A guide for learners and teachers. New York: Association Press.
- Knowles, J. G. & Cole, L. A. (toim.) 2008. Handbook of the arts in qualitative research. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Koiranen, M. & Peltonen, M. 1995. Yrittäjyyskasvatus. Ajatuksia yrittäjyyteen oppimisesta. Tampere: Konetuumat.
- Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus: Analysejä, synteesejä ja sovelluksia. Aikuiskasvatus, 2/01, 102-111.
- Kokko, I. 2007. Katso kaleidoskooppiin. Ideoita yrittäjyyskasvatukseen. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ :Prentice-Hall.
- Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S. & Lappalainen, S. (toim.) 2010. Yrittäjyyskasvatus hallintana. Vastapaino: Tampere.
- Korhonen, K. 1999. Esy-oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B29:1999. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Korhonen, K. 2012. Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille? Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology., no 29. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0794-3/urn_isbn_978-952-61-0794-3.pdf (luettu 3.12.2012)
- Korhonen, K., Komulainen, K. & Rätty, H. 2012. Opettajien tulkinnat yrittäjyyskasvatuksen tavoitteista diskursiivisena kamppailuna. Kasvatus ja Aika 6 (1) 2012, 6-22.
- Korpi, K. 2004. Uudenkartanon kasvatustilasta Limingan koulutuskeskukseksi. Kasvatusta, hoitoa ja opetusta vuodesta 1829. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Korpinen, E. 1989. Minäkäsitys kasvatuksellisenä käsitteenä ja koulun merkitys sen kehittämisessä. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja kasvatus 20 (3), 193-200.
- Kruk, E. 2008. Child custody, access and parental responsibility. www.fira.ca/cms/dokuments/181/APril7_Kruk.pdf (luettu 23.10.2012)
- Kuhl, J. 1985. Volitional mediators of cognition-behavior consistency; self-regulatory processes and action versus state orientation. Teoksessa J. Kuhl & J. Beckmann (toim.)

- Action control. From cognition to behavior. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 101-128.
- Kuhl, J. & Fuhrmann, A. 1998. Decomposing self-regulation and self-control: the volitional components checklist. Teoksessa J. Hackhausen & C. Dweck (toim.) Life span perspectives on motivation and control. Mahwah, NJ: Erlbaum, 15-49.
- Kurtakko, K. 1991. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991, 50-64.
- Kuuri, A & Ulvinen, A. 2002. Oppimisvaikeudet koulukotinuoren ongelmana. Aiheita 17/2002. Helsinki: Stakes.
- Kyppö, E. 1989. Ne kovimmat pojat. Alea-kirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Kyrö, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävät ajan murroksessa. Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics 38. Jyväskylän yliopisto.
- Kyrö, P. 1998. Yrittäjyyden tarinaa kertomassa. Juva: WSOY.
- Kyrö, P. 2000. Entrepreneurial education and virtual learning environment. ICSB World Conference 2000. Brisbane Australia.
- Kyrö, P. 2001. Yrittäjyyskasvatuksen pedagogisia lähtökohtia pohtimassa. Aikuiskasvatus 2/2001, 92-101.
- Kyrö, P. 2004. Tutkimusporosessi valintojen polkuna. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja. Tampere: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Kyrö, P. 2005. Yrittäjyyskasvatusta käsitteellistämässä. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Kyrö, P. 2008. Yrittäjyyskasvatuksen laajenevat näköalat. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) 2008. Tutkimustarinoita Ounaksen varrelta. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 139-160.
- Kyrö, P., Lehtonen, H. & Ristimäki, K. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen suuntia etsimässä. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) 2007. Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 12-31.
- Kyrö, P., Mylläri, J. & Seikkula-Leino, J. 2008. Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet yrittäjämäisessä oppimisessa. Liiketaloudellinen aikakauskirja 3/2008, 269-296.
- Kyrö, P. & Ripatti, A. 2006. Yrittäjyyden opetuksen uudet tuulet. Teoksessa P. Kyrö & A. Ripatti (toim.) 2006. Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia.. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006, 10-13. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.

- Känkänen, P. 2013. Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia. Tutkimus 109. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Känkänen, P. & Rainio, A. P. 2010. Suojassa, mutta näkyvissä – taidelähtöinen toiminta osallisuuden rakentajana lastensuojelussa. Nuorisotutkimus 4/2010, 4-20.
- Kämpö, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010. WHO-Koulututkimus (HBSC-Study). Helsinki: Optus-hallitus.
http://www.oph.fi/download/142520_Koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010_seka_muutokset_Suomessa_ja_Pohjoismaissa_1994-2010_WHO-Koululaistutkimus_HBSC-Study_.pdf (luettu 10.12.2012)
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17-38.
- Lammi-Taskula, J. Karvonen, S. & Ahlström, S. (toim.) 2011. Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. www.thl.fi/thl-client/pdfs/0e6f5676-9ccf-4490-8496-45c7b3acce5f (luettu 23.10.2012)
- Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9-14.
- Lassila, H. & Kiuru, R. 2009. Yrittävä opettaja-yrittävä koulu. Opettajien näkemyksiä yrittäjyyskasvatuksesta ja sen esteistä. Teoksessa J. Kansikas, K. Karjalainen, T. Konttinen & T. Solankallio (toim.) *Yrittäjyyskasvatuksen puheenvuoroja: kohti yrittäjyiden monimuotoista oppimista*. Jyväskylän yliopisto.
<https://www.jyu.fi/jsbe/tutkimus/julkaisut/workingpaper/wp358> (luettu 4.12.2012)
- Lawrence, D. 2006. *Enhancing self-esteem in the classroom*. 3rd edition. London: Paul Chapman publishing.
- Leary, M. R. 2004. The sociometer, self-esteem and the regulation of interpersonal behaviour. Teoksessa R. F. Baumeister & K D. Vohs (toim.) *Handbook of self-regulation, research, theory and applications*. New York: The Guilford press, 373-391.
- LeCompte, M .D. 1987. Bias and subjectivity in ethnographic research. *Antropology & Education Quarterly* 18 (1), 43-52.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1991. *Oppimiskäsitys*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtonen, H. 2010. Yrittävän käyttäytymisen kasvu. Teoksessa Lindfors, E. & Pullinen, J. (toim.) *Cygneauksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston, Opettajankoulutuslaitos.

- Lehtonen, H. 2011. Yrittävän käyttäytymisen kasvu. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) YTYÄ oppimisympäristöjen rikastamiseen. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö, Luokanopettajakoulutus, 12-38.
- Lehtonen, H. 2012. Koulu kasvun ja syrjäytymisen paikkana. Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita: OPTUKE-verkoston I tutkimus- ja kehittämissympposium Hämeenlinnassa 8.-9.2.2011. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö, 135-147.
http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti_turvallisempaa_oppilaitosta_2012.pdf?sequence=1 (luettu 3.3.2012)
- Lehtonen, H. & Lehtonen, H. 2008. Avauksia perusopetuksen yrittäjyyskasvatukseen. Teoksessa Lehtonen, H. (toim.). Sytykkeitä syrjäytymisen ehkäisemiseen. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 48-67.
- Lehtonen, H. & Lehtonen, H. 2011. Rikastavat oppimisympäristöt yrittäjyyskasvatuksessa. Teoksessa Heinonen, J., Hytti, U. & Tiikkala, A. (toim.) Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia. Turku: Turun yliopisto, 199-213.
- Lehtonen, H. & Lehtonen, H. 2011. Yrittäjyyskasvatus erityisopetuksen tukena. Teoksessa Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara & M. R. Järvinen (toim.) Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen. Helsinki: Kerhokeskus-Koulutyön tuki ry, 91-104.
- Lehtonen, H. & Vertanen, I. 2006. Sytyke ehkäisemään koulutuksellista syrjäytymistä. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006, Tampere: Tampereen yliopisto, 172-181.
- Lehtonen, J. & Pylkkänen, K. 1998. Nuorten mielenterveys terveydenhuollon haasteena. Suomalainen lääkärilehti 1988, 8, 710-714.
- Lehto-Salo, P. 2011. Koulukotisijoitus – nuoren toinen mahdollisuus? Mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kiehittämishaasteena. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 414.
- Lehto-Salo, P., Kuuri, A., Marttunen, M., Mahlanen, A., Toivonen, V-M., Toivola, P., Närhi, V. Ahonen, T. & Koponen, H. 2002. Polku-tutkimus. Tutkimus nuorista kolmessa koulukodissa. Psykiatrisen ja neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: Stakes.
- Lehto-Salo, P. & Marttunen, M. 2006. Käytöshäiriöt ja niiden kohtaaminen. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.) Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Helsinki: Duodecim, 99-111.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1995. Kasvatustieteen perusteet. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lens, W. & Vansteenkisten, M. 2008. Promoting self-regulated learning. A motivational analysis. Teoksessa D. H.Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 141-168.

- Lepistö, J. 2011. Tarvitseeko opettajankoulutus yrittäjyyskasvatusta vai yrittäjyyskasvatus opettajankoulutusta? Luokanopettaja- ja käsityön aineenopettajaopiskelijoiden näkemyksiä yrittäjyyskasvatuksesta. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara & M.R. Järvinen (toim.) 2011. Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen. Helsinki: Kerhokeskus-Koulutyön tuki ry, 13-29.
- Lepper, M. R. 1988. Motivational Considerations in the Study of Instruction. *Cognition and Instruction* 5 (4), 289-309.
- Lepper, M. R. & Henderlong, J. 2000. Turning “play” into “work” and “work” into “play”: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. Teoksessa C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (toim.) *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press, 257-307.
- Lewin, K. 1939. Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods. *The American Journal of Sociology*, 44, 868-897.
- Lewin, K. 1946. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2(4), 34-46.
- Lewin-Benham, A. 2008. *Powerful children: Understanding how to teach and learn using the Reggio Approaches*. New York : Teachers College Press.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills : Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 163-188.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T. 2003. Comparative ethnography: Fabricating the new millennium and its exclusions. Teoksessa D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (toim.) *Democratic education: ethnographic challenges*. London: Tufnell Press, 10-23.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. 1990. *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hill.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. 2002. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychology*, 57, 705-717.
- Lowenstein, J. S., & Koopman, E. J. 1978. A comparison of the self-esteem between boys living with single-parent mothers and single-parent fathers. *Journal of Divorce*, 2, 195-208.
- Luomalahti, M. 2005. Naisopiskelijoiden teknologiasuuntautuminen luokanopettajankoulutuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis*, 1065. Tampere: Tampere University Press.
- Luszczynska, A., Gutierrez-Donâ, B. & Schwarzer, R. 2005. General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80-89.

- Luukkainen, O. & Wuorinen, J. 2002. Yrittävä elämänsenne. Kasvaminen yksilönä ja yhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Maddux, J. E. 2000. Self-efficacy: The power of believing that you can. Teoksessa C. R. Snyder & S. J. Lopez. Handbook of positive psychology. New York, NY: Oxford University Press. 277-287.
- Maddux, J. E. 2009. Self-efficacy. Teoksessa S. J. Lopez (toim.) Encyclopedia of positive psychology. Blackwell Publishing, 874-879.
- Mahlmäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.) 2013. Maailman osaa- ja kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu, Raportit ja selvitykset 2013:8. http://oph.fi/download/151447_maailman_osaavin_kansa_2020_pdf (luettu 29.12.2013)
- Mahoney, M. J. 2003. What is Constructivism and Why is it Growing? Society for Constructivism in the Human Sciences. <http://sites.google.com/site/constructingworlds/what> (luettu 28.10.2011)
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukkanen, S., Passi, S., & Särkkä, H. 2007. Environments that support learning. Introduction to learning environments approach. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Manninen, M. 2013. Koulukotiin sijoitettujen nuorten psykiatrinen oirekuva ja ennuste. Tutkimus 112. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Matlay, H. 2006. Researching entrepreneurship and education. Part 2: what is entrepreneurship education and does it matter? Education + Training (46) 8/9, 707-718.
- Matlay, H. 2008. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes. Journal of Small Business and Enterprise Development. (15) 2, 382-296.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. Beginning qualitative research. A philosophical and practical guide. London: Falmer Press.
- McCombs, B. L. 1988. Motivational skills training: Combining, metacognitive, cognitive and affective learning strategies. Teoksessa C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (toim.) Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation. Orlando, FL: Academic Press, 41-169
- McGowan, P. & Bridge, S. 2008. Building the case for entrepreneurship in higher education institutions – the Northern Ireland Centre for entrepreneurship, (NICENT) Case study. Teoksessa K. Laine, P. van der Sijde, M. Lähdeniemi. & J. Tarkkanen (toim.) 2008. Higher education institutions and innovation in the knowledge society. Rectors conference of Finnish Universities of Applied Sciences ARENE ry. Helsinki: Arene ry, 81-91. <http://www.arene.fi/data/liitteet/115110=highereducationinstitutionsandinnovationintheknowledgesociety.pdf> (luettu 18.2.2013)

- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. 1996. *You and your action research project*. London: Routledge.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen peusteet. *Metodologia -sarja 4*. Helsinki: International Methelp.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 151-176.
- Miettinen, S. & Väänänen, S. 1998. Näkökulmia lapsuustutkimukseen. Teoksessa I. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteena*. Juva: WSOY, 67-80.
- Mills, D. & Morton, M. 2013. *Ethnography in education*. California LA: Sage.
- Montessori, M. 1998. Basic ideas of Montessori's educational theory. Teoksessa P. Osvald & G. Schulz-Benesch (toim.) *Basic ideas of Montessori's education tehory, extracts from Maria Montessori's writings and teachings*. Oxford : Clio Press.
- Morrell, P. D & Carroll, J. B. 2010. *Conducting educational research: a primer for teachers and administrators*. Rotterdam: Sense, *Bold visions in educational research ; 30*.
- Mruk, C. 1995. *Self-esteem. Research, theory and practice*. New York: Springer Publishing Company Inc.
- Murphy, E. 1997. "Constructivist epistemology". Osa kokonaisuudessa *Constructivism: From Philosophy to Practice*.
<http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/stemnet/cle.html> (viitattu 28.10.2011)
- Murphy, P. K. & Alexander, P. A. 2000. A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Mwasalwiba, E. S. 2010. Entrepreneurship education: a review of its objective, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52 (1), 20-47.
- Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys. 12/2011. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Mäntylä, E. 2003. Kuudesluokkalaisten oppilaan reflektio ja metakognitio itseohjautuvuutta harjoittavassa opiskeluprojektissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 87.
- Naskali, P. 2010. Toistoa ja vastarintaa. Yliopisto-opiskelijat ja yrittäjyyskasvatus. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) 2010. *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 72-99.
- Newman, R. 1994. Academic help-seeking. A strategy of self-regulated learning. Teoksessa D. H. Shunk & B. J. Zimmerman (toim.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 283-301.

- Nicol, J. 2010. Bringing the Steiner Waldorf approach to your early years practice. London: Routledge.
- Niemi, H. 1999. Aktiivinen oppiminen – opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Yliopistopaino Oy.
- Nurmi, J. E. 1991. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
- Nurmi, J. E., Poole, M. E., & Seginer, R. 1995. Tracks and transitions: A comparison of adolescent future-oriented goals, explorations, and commitments in Australia, Israel, and Finland. *International Journal of Psychology*, 30, 355-375.
- Oinas, E. 2001. Making sense of the teenage body. Sociological perspective on girls, changing bodies, and knowledge. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Opetushallitus. 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Opetushallitus. 2009. Ammatillisten perustutkintojen uudistaminen.
http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/optussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/ammattillisten_perustutintojen_tarkistaminen.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
http://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetushallitus_on_hyvaksynyt_esi_perus_ja_lisaopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_22_12_2014. (Luettu 27.12.2014)
- Opetusministeriö. 2003. Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 4. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2009. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012a. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>. (Luettu 24.8.2012)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012b. Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=fi>. Luettu 24.8.2012.

- Paasio, K. & Nurmi, P. 2006. Yliopistolliset yrittäjyysopinnot Suomessa. Teoksessa Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4 /2006, Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 32-57.
- Pajares, F. 1996. Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolten rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen tunneilla. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutuma. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137-150.
- Parpei, R. 2008. Business coaching itsesäätelyn kehityksinterventiona. Teknillinen korkeakoulu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Partanen, A. 2011. ”Kyllä minä tästä selviän” Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentajina. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Patton, M. Q. 1983. *Qualitative evaluation methods*. 5. painos. London: Sage.
- Peltonen, K. 2014. Opettajien yrittäjyyskasvatusvalmiuksien kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät.
<https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/14490/isbn9789526059419.pdf?sequence=1> (Luettu 20.12.2014)
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. *Oppimismotivaatio*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Pesonen, J. & Martonen, M. 1968. Pernasaaren koulukotipoikien ammattipreferenssistä. *Huoltaja* 15-16/1968, 509-513.
- Pihkala, T. & Ruskovaara, E. 2011. Yrittäjyyskasvatusjärjestelmä opettajan tukena. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara & M. R. Järvinen (toim.) Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogikan kehittämiseen. Helsinki: Kerhokeskus-Koulutyön tuki ry, 43-58.
- Pihkala, T., Ruskovaara, E., Seikkula-Leino, J. & Pihkala, J. 2011. Yrittäjyyskasvatus monikerroksisena ilmiönä – kohti yrittäjyyskasvatuksen ohjausjärjestelmää. Teoksessa J. Heinonen, U. Hytti & A. Tiikkala (toim.) Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia. Turku: Uniprint, 20-37.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

- Pintrich, P. R. 1995. Understanding self-regulated learning. Teoksessa P.R. Pintrich (toim.) Understanding self-regulated learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pintrich, P. R. 2000a. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. 2000b. The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) Conative constructs and self-regulated learning. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 89-139.
- Pintrich, P. R. 2000c. The role of motivation in self-regulated learning. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) Conative constructs and self-regulated learning. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 51-66.
- Pintrich, P. R. & De Groot E. V. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P. R. & Schrauben, B. 1992. Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Teoksessa. D. Schunk & J. Meece (toim.) Student perceptions in the classroom. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 149-183.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. J. 1993. Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Pirhonen, E-R., Pihkala, J. & Koivula, P. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pitkänen, K. & Karlsson, L. 2011. Out-of-Classroom Language Learning. Näkökulmia luokkahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. Helsinki: Helsingin yliopisto, kieli-keskus
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25854/outofcla.pdf?sequence=1>
 (luettu 11.10.2012)
- Poikela, E. & Poikela, S. 2005. PBL - Ongelmista oppimisen iloa. Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Popay, J., Escore, S., Hernandez, M., Johnston, H., Matheison, J. & Rispel, L. 2008. Understanding and tackling social exclusion. (luettu 14.11.2012)
http://www.who.int/social_determinants/knowledge_networks/final_reports/sekn_final%20report_042008.pdf
- Portaankorva-Koivisto, P. 2010. Elämyksellisyyttä tavoittelemassa. Narratiivinen tutkimus matematiikan opettajaksi kasvusta. Acta Universitatis Tamperensis 1550. Tampere: Tampere University Press.
- Pulkkinen, L., Karpio, J. & Rose, R. J. (eds.) 2006. Socioemotional development and health from adolescence to adulthood. New York: Univesity Press.

- Poussin, G. & Martin-Lebrun, E. 2002. A French study of childrens' self-esteem after parental separation. *International Journal of Law Policy and the Family*, 313-326.
- Purkley, L. & Aspey, D. 1988. The mental health of students. *Person centered review*, 3, 41-49.
- Pösö, T. 1993. Kolme koulukotia. Tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä koulukotihoidossa. *Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol 288*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pösö, T. 2004. Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista. *Tutkimuksia* 133. Helsinki: Stakes.
- Pösö, Jahnukainen & Kekoni. 2004. Koulukoti tutkimuspuheenvuorojen aiheena. Teoksessa M. Jahnukainen, T. Kekoni & T. Pösö (toim.) *Nuoruus ja koulukoti. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja* 43. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 5-18.
- Rae, D. 2001. EasyJet: a case of entrepreneurial management? *Strategic Change*, 10 (6), 325-336.
- Rae, D. 2005. Entrepreneurial learning: a narrative-based conceptual model. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12 (3), 323-335.
- Rae, D. 2007. *Entrepreneurship. From opportunity to action*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rae, D. 2011. Yliopistot ja yrittäjyyskasvatus: vastaus uuden aikakauden haasteisiin. Teoksessa J. Heinonen, U. Hytti & A. Tiikkala (toim.) *Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*. Turku: Turun yliopisto, 38-69.
- Rae, D. & Carswell, M. 2001. Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 8 (2), 150-158.
- Rantala, L. 2009. Kouluetnografia mediakasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa J. Viteli & A. Östman (toim.) *Tuovi 7. interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 - konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. <http://tampub.uta.fi/haekokoversio.php?id=298> (luettu 10.11.2011)
- Rauhala, U. 1972. Koulukotipoikien ja nuorisovankien myöhemmät elämänvaiheet. Tutkimus sosiaalisen taustan, henkilökohtaisten ominaisuuksien ja laitoshoidon vaikutuksista koulukotipoikien ja nuorisovankien myöhempään elämänvaiheisiin. *SVT; Sosiaalisia erikoistutkimuksia XXXII:30*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rautiainen, M. 2010. Yrittäjyyskasvatus opettajankoulutuksessa – malli ja sen toteuttaminen. Teoksessa K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen, L. Tainio & A. Uitto (toim.) *Ainedidaktiikka moninaistuvassa maailmassa. Ainedidaktiikan symposium 2010*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 332. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/27883/ainedida.pdf?sequence=1> (luettu 3.12.2012)

- Reason, P. 1998. Three approaches to participative inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage Publications, 261-291.
- Reason, P. & Bradbury, H. 2008. (toim.) *The SAGE handbook of action research : Participative inquiry and practice*. Los Angeles: Sage Publications. <http://SRMO.sagepub.com/view/the-sage-handbook-of-action-research/SAGE.xml> (luettu 2.11.2011)
- Reasoner, R. 1982. "Security, identity, belonging, purpose and competence", *Building self-esteem: a comprehensive program*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Reasoner, R. 1994. *Building self-esteem: a comprehensive program*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists press.
- Reasoner, R. 1989. The components of self-esteem: looking at the whole picture. Teoksessa M. Borba. (toim.) *Esteem bilders*. California: Jalmar Press, 5-10.
- Reasoner, R. 2010. The true meaning of self-esteem. Fulton, MD: National Association for Self-esteem. <http://ww.self-esteem-nase.org/what.php> (luettu 12.12.2013).
- Reeve, J. 2002. Self-determination theory applied to educational settings. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 183-203.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L. & Jang, H. 2008. Understanding as promoting autonomus self-regulation: a self-determination theory perspective. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum, 223-244.
- Reinikainen, S. 2009. Nuorisokodista maailmalle. Kokemuksia nuorisokodissa elämisestä ja aikuisiässä selviytymisestä. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 224.
- Remes, L. 2001. Yrittäjyyskasvatus pedagogisessa toimintakentässä. *Kasvatus* 32 (4), 368-381.
- Remes, L. 2003. Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 213. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Remes, L. 2004. Yrittäjyys. Teoksessa Loukola, M-L. (toim.) *Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa*. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus, 83-90.
- Remes, L. 2007. Yrittäjyyskasvatus ja oppimismenetelmät. Teoksessa M. Suvanto, J. Halme & S. Leväniemi (toim.) *Yrittäjyyskasvatus kouluissa*. Rauma: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos/Sat@Oppi, 21-27.
- Remes, L. & Hietanen, L. 2011. Yrittäjyyskasvatuksen käsitteen määrittelyä ja käytäntöjä yleissivistävän opettajankoulutuksen näkökulmasta. Yrittäjyyskasvatuspäivät Lappeenranta 6.-7.10.2011.

http://www.yvi.fi/uploads/articles/Remes_ja_Hietanen_YKTT_Lappeenranta_2011_muokattu_pdf.pdf. (luettu 18.9.2012)

- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. 2004. A review of research on outdoor learning. Shrewsbury, UK: National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Rimpelä, M. 2002. Terveyttä edistävä kouluuyhteisö. Teoksessa P. Terho, E-L, Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen. (toim.) Kouluterveydenhuolto. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 86-93.
- Ristimäki, K. 2004. Yrittäjyyskasvatus. Hamina: Oy Kotkan Kirjapaino Ab.
- Rosenberg, M., Schooler, C. & Schoenbach, C. 1989. Self-esteem and adolescent problems: modelling reciprocal effects. *American Sociological Review*. vol 54. December: 1004-1018.
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/2095720?uid=3737976&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101602710411> (luettu 2.2.2011)
- Rosenburg, M. 1995. Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American sociological review*. Feb. Bol. 60, 141-56.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä [Professional growth in work life]. Reports from the Research Centre for Vocational Education in Tampere University, No. 8. Hämeenlinna, Finland: RCVE.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002. Ammatillista kehittymistä edeltävät itsesääteilyvalmiudet. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2002. OKKA-säätiö.
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittyminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3/2005. OKKA-säätiö.
- Ruohotie, P. 2008. Ammatillisen kompetenssin juuret. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnasaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmisiä kasvattamassa: Koulutus, arvot, uudet avaukset = Cultivating humanisty: education, values, new discoveries; Professori Hannele Niemi juhlaKirja. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 40.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimuksen avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruohotie, P. & Koironen, M. 1999. Building conative constructs into entrepreneurship education. Teoksessa P. Ruohotie, J. Honka & A. Suvanto (toim.) The Developmental Challenges in the Cooperation of Education and Training and Working Life. Helsinki: Edita, 36-48.

- Ruohotie, P. & Koiranen, M. 2000. Yrittäjänä kasvaminen. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.) Ammattikasvatuksen haasteet. Julkaisu D:125. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 32-40.
- Ruohotie, P. & Koiranen, M. 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyyseja, synteesejä ja sovelluksia. Aikuiskasvatus 02/2001. Kansanvalistusseura.
- Ruskovaara, E. 2014. Entrepreneurship education in basic and upper secondary education – measurement and empirical evidence.
<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/101021/V%C3%A4ikk%C3%A4ri%20Ruskovaara%20A4.pdf?sequence=2> (Luettu 19.12.2014)
- Ryan, A. 2001. The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135-1150.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000a. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000b. When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. Teoksessa Sansone, C. & Harackiewicz, J.M. (toim.) *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press, 14-54.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000c. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Educational Psychology* 25, 54-67.
- Rytkölä, T., Kesler, M. & Karhuvaara, T. 2011. Yrittäjyys- kansalais- ja tiedekasvatus yhteisen sateenvarjon alla – järjestön näkökulma kansalaisen taitojen kehittämiseen. Teoksessa T. Rytkölä, E. Ruskovaara & M. R. Järvinen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen*. Helsinki: Kerhokeskus-Koulutyön tuki ry, 125-143.
- Saari, E. 1951. Pahatapaisuus yksilön sopeutumattomuuden oireena. Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja VI. Jyväskylä: Gummerus.
- Saari-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>> (Luettu 14.11.2011)
- Saario, K. 2012. Yritysten ja oppilaitosten yhteistyöllä syrjäytymistä vastaan.
<http://kauppakamari.fi/2012/08/03/yhteistyö/> (Luettu 3.12.2012)
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salminen, M. 2001. Koulukotityön sisältö, laatu ja tuloksellisuus. Aiheita 13. Helsinki: Stakes.
- Salo, U-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 227-246.

- Samenow, S. E. 2011. A Note the criminal and “Low self-esteem”. The criminal has low self-esteem.
<http://www.psychologytoday.com/blog/inside-the-criminal-mind/201102/note-the-criminal-and-low-self-esteem> (luettu 23.10.2012)
- Saracoglu, B., Minden, H. & Wilcehsky, M. 1989. The Adjustment of Students with Learning Disabilities to University and Its Relationship to Self-Esteem and Self-Efficacy. *Journal of Learning Disablites*. 22 (9), 590-592.
- Sarasvathy, S. D. & Venkataraman, S. 2011. Entrepreneurship as method: open questions for an entrepreneurial future. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 35 (1), 113-135.
- Scheff, T., S. Retzinger, and M. Ryan. 1989. Crime, Violence and Self-Esteem. Teoksessa A. Mecca, N. Smelser & J. Vasconcellos (toim.) *The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley: U. of California Press.
- Scheinin, P. 2003. Onnistuuko itsetunnon vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen koulussa? Terve itsetunto -projektin 1998-2001 loppuraportti II. Helsinki: Opetushallitus.
- Scheinin, P. & Niemivirta, M. 2000. Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toiminakulttuuri. Helsinki: Opetushallitus.
- Scholte, R., van Lieshout, C. & van Aken, M. 2001. Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, adolescent adjustment. *Journal of Research on adolescence* 11 (2001), 71-94.
- Schommer, M. 1998. The role of adults’ beliefs about knowledge in school, work and everyday life. Teoksessa M. C. Smith & T. Pourchot (toim.) *Adult learning and development. Perspectives from educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. 1984. Self-efficacy perspective on achievement behaviour. *Educational Psychologist*. 19, 48-48.
- Schunk, D. H. 1985. Participation in goal setting: Efforts of self-efficacy of skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*. 19, 307-317.
- Schunk, D. H. 2001. Social cognitive theory and self-regulated learning. Teoksessa B.J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Serf-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspective*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates. 119-144.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. 2009. Self-Efficacy Theory. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 35-53.
http://www.teachersyndicate.com/documents/sep_2010/Handbook%20of%20Motivation%20at%20School.pdf (luettu 29.10.2013)

- Seginer, R. 2003a. Adolescent future orientation in culture and family setting. Teoksessa W. Friedlmeier, P. Chakkarath & B. Schwarz (toim.) Culture and human development: The importance of cross-cultural research to the social sciences. Lisse, the Netherlands: Swets & Zielinger Publishers, 208-227.
- Seginer, R. 2003b. Adolescent future orientation: An integrated cultural and ecological perspective. Teoksessa W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler (toim.) Online Readings in Psychology and Culture. 11 (5) <http://www.wvu.edu/culture/Seniger.htm>, Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA. (luettu 22.12.2011)
- Seginer, R. 2009. Future orientation. Developmental and ecological perspective. Haifa: Springer.
- Seginer, R. & Halabi-Kheir, H. 1998. Adolescent passage to adulthood: Future orientation in the context of culture, age, and gender. International Journal of Intercultural Relations, 22, 309-328.
- Seikkula-Leino, J. 2006. Perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus 2004-2006 ja yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen. Paikallinen opetussuunnitelmatyö yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Opetusministeriön julkaisuja 2006:22. Helsinki: Opetusministeriö.
- Seikkula-Leino, J. 2007. Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28. Helsinki: Yliopistopaino.
- Shane, S. & Venkatamaran, S. 2000. The promise of entrepreneurship as a field of research. Academy of Management Review, 25 (1), 217-226.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Acta Universitatis Ouluensis. 37. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siltanen, A-R. 1991. ”Rangaistuksesta kuntoutukseen, eristyksestä perheterapiaan”. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 21/1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Silverman, D. 1994. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. 2. painos. London: Sage.
- Sjöström, S. 2002. Kronan Vårt skolhem i hundra år – en historik om VBU-center/ Lagmansgården i Östensö. Vasa: Arkmedia.
- Skeggs, B. 1997. Formations of class and gender. Becoming respectable. London: Sage.
- Skeggs, B. 1999. Seeing differently. Ethnography and explanatory power. Australian Educational Researcher 26 (1), 33-53.
- Smiht, L. 1982. Ethnography. Teoksessa H. E. Mitzel (toim.) Encyclopedia of educational research. New York: The Free Press, 589-591.

- Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. 1996. Individual differences in affective and conative functions. Teoksessa D. C. Berlinger & R. C. Calfee (toim.) Handbook of educational psychology. New York: Simon & Schuster Macmillan, 243-310.
- Stake, R. E. 2000. Case Studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research second edition Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 134-164.
- Stakes, 2008. Valtion koulukotien strategia vuoteen 2015. Helsinki: Stakes.
- Suomen Yrittäjät, 2011. Yrittäjyys Suomessa. Perustietoa yrittäjyysopetuksesta. www.yrittajat.fi/File/77e9e70b-d673-4b63-9457-57ffed1bb3af/Perustietoa_yrittajyydesta_2011_NETTI.pdf (luettu 29.8.2012)
- Suutari, M. 2002. Nuorten sosiaaliset verkostot palkkatyön marginaalissa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 26.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-66.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä: etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Tutkimuksia / Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos; 78. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991. Oulu: Oulun yliopisto, 32-49.
- Syrjäläinen, E. 1996. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Swierczek, F. W. & Ha, T. T. 2003. Entrepreneurial orientation, uncertainty avoidance and firm performance. An analysis of Thai and Vietnamese SEMs. The International Journal of Entrepreneurship and Innovation 4 (1), 46-57.
- Taskinen, S. 2002. Lasten ja lapsiperheiden palvelut. Teoksessa M. Heikkilä & A. Parpo (toim.) Sosiaali- ja terveydenhuollon palvelukatsaus 2002. Raportteja 268. Helsinki: Stakes.
- Taylor, C. 1982. Interpretation and science of man. Teoksessa E. Bredo & W. Feinberg (toim.) Knowledge and values in social and educational research. Philadelphia: Temple University Press.

- Teichner, G. & Golden, C. J. 2000. The relationship of neuropsychological impairment to conduct disorder in adolescence: A conceptual review. *Aggression and violent behavior*, 5, 509-528.
- Tesch, R. 1995. *Qualitative research: Analysis types and software tools*. London: The Flamer Press.
- Tiedemann, J. 2000. Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology* 92, 144-151.
- Tiikkala, A. 2013. Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkimus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Turku: Turun yliopisto.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 10. Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lapalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89-112.
- Tough, A. M. 1967. *Learning without a teacher*. Educational Research Series, n:o 3. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Trawick, L. & Corno, L. 1995. Expanding the volitional resources of urban community college students. *New Directions of Teaching and Learning*, 63, 57-70.
- Trommsdorff, G. 1986. Future time orientation and its relevance for development as action. Teoksessa R. K. Silbreisen, K. Eyfert & G. Rudinger (toim.) *Development as action in context. Problem behaviour and normal youth development*. Berlin: Springer-Verlag, 121-136.
- Tuijula, T. 2011. "Jos tietää, mitä haluaa". Seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä, opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja-Ser. C osa-tom. 316. Turku: Turun yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 387-398.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena : konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2011. *Työn, yrittämisen ja työelämän politiikkaohjelma*. www.tem.fi (luettu 28.8.2012)
- UNESCO. 2008 *Final report of the UNESCO inter-regional seminar on promoting entrepreneurship education in secondary schools*. <http://www.unesco.org/en/secondary-education/entrepreneurship-education> (luettu 21.8.2012)

- Urdan, T. & Turner, J. C. 2005. Competence Motivation in the Classroom. Teoksessa Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (toim.) Handbook of competence and motivation. New York: The Guilford press, 297-317.
- Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. Luovuus. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Vainionkangas, H. 2000. Kotina ja kouluna. Suuriruhtinaan maan turvakodista tietokoneaikaan. Jyväskylä: Gummerus.
- Valås, H. 1995. Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression. *Social Psychology of Education* 3 (3), 173-192
- Van Maanen, J. 1995. Representation in ethnography. Thousand Oaks : Sage.
- Vartio, Juha. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/vartio_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf.
 (luettu 21.3.2014)
- Vehkalahti, K. 2004. Kissapäiviä ja koulunkäyntiä. 110 vuotta kasvatustyötä Vuorelan koulukodissa. Vihti: Vuorelan koulukoti.
- Vehkalahti, K. 2008. Daughters of Penitence. Vuorela State Reform School and the construction of reformatory identity, 1893 - 1923. Turku : University of Turku, Cultural History.
- Vermunt, J. D. 1996. Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education* 31 (1), 25-50.
- Vermunt, J. D. & Vermetten, Y. J. 2004. Patterns in student learning. Relationship between learning strategies, conceptions of learning and learning orientation. *Educational Psychology Review* 16 (4), 359-384.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Virta, K. 2007. Opiskeluopas metakognitiivisten tietojen ja taitojen kehittämiseen. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
<http://users.utu.fi/kavirt/webopaspdf/PDFopas.pdf> (luettu 28.6.2014)
- Virtanen, P., Jalava, J., Koskela, T. & Kilappa, J. 2006. Syrjäytymistä ehkäisevien EU-hankkeiden arviointi: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2006:46.
http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/_julkaisu/1085036 (luettu 3.10.2013)
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wade, B. & Moore, M. 1993. *Experiencing special education. What young people with special educational needs can tell us*. Buckingham: Open University Press.
- Whyte, W. 1991. *Participatory action research*. Newbury Park: Sage.

- Wigfield, A., Tonks, S. & Eccles, J. 2004. Expectancy-value theory in cross-cultural perspective. Teoksessa D.M. McInerney & S. Van Etten (toim.) *Big theories revisited*. Greenwich, CT: Information Age. Vol.4, 165-198.
- Winne, P. H. 1995. Inherent details in self-regulated learning: *Educational Psychologist* 30 (4), 173-187.
- Winne, P. H. 2001. Self-regulated learning viewed from models of information processing. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 153-189.
- Winne, P. H. & Nesbit, J. H. 2009. Supporting self-regulated learning with conative tools. Teoksessa D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Grasser (toim.) *Handbook of meta-cognition in education*. New York: Tylor & Francis. 259-277.
- Wolcott, H. F. 1990. On seeking and rejecting. Validity in qualitative research. Teoksessa E. W. Eisner & A. Peshkin (toim.) *Qualitative inquiry in education. The continuing debate*. New York, NY: Teachers College Press, 121-152.
- Wolters, C. 2003. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Woods, P. 1986. *Inside schools: ethnography in educational research*. London:Routledge.
- Zeichner, K. & Noffke, S. 2001. Practitioner research. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of research on teaching*. 4. ed. Washington, D.S. American Educational Research Association, 298-332.
- Zeldin, A. L., Britner, S. L., & Pajares, F. 2008. A comparative study of the self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science, and technology careers. *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 1036-1058.
- Zimmerman, B. J. 1990. Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review* 2 (2), 173-201.
- Zimmerman, B. J. 1994. Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework of education. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-21.
- Zimmerman, B. J. 1998. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Teoksessa D. H. Shunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press, 1-19.
- Zimmerman, B. J. 2000a. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Teoksessa M. Boekaets, P. R. Pintrich & M. Zeidner. (toim.) *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 13-39.

- Zimmerman, B. J. 2000b. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. 2001. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-38.
- Zimmerman, B. J. 2008. Goal Setting: A key proactive source of academic self-regulation. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 267-296.
- Zimmerman, B. J. 2009. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Self-Regulated learning and Academic Achievement. Theoretical perspective*. New York: Routledge, 1-37.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. 1994. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B. J. & Campillo, M. 2003. Motivating self-regulated problem solvers. Teoksessa J. E. Davidson & R. J. Sternberg (toim.) *The nature of problem solving*. New York: Cambridge University press, 233-262.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. 1996. Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 69-84.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. 1997. Developmental phases in self-regulation: Shifting form process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. 2005. The hidden dimension of personal competence self-regulated learning and practice. Teoksessa Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (toim.) *Handbook of competence and motivation*. New York, NY: Guilford Press, 509-525.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. 1990. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. 2008. Motivation. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Motivation and self-regulated learning : theory, research, and applications*. New York : Lawrence Erlbaum, 9-17.
- Yliraudanjoki, V. 2010. Mikä luokaton lukio? Feministinen kouluetnografia luokattomuuden järjestyksissä. *Acta Universitatis Lapponiensis*; 191. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Young, J. 1999. *The exclusive society. Social exclusion, drime and difference in late modernity*. Thousand Oaks: Sage.

Young, J. & Sexton, D. 1997. Entrepreneurial learning: a conceptual framework. *Journal of Enterprising Culture*. 5 (3), 223-248.

Internetlähteet

www.3ep.eu

www.entrepringself.com/international (luettu 3.12.2012)

www.hm.ee (luettu 3.12.2012)

<http://ktl.jyu.fi/ktl/pisa/tulokset>

www.lut.fi/mittaristo

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/elinikaisenoppimisenneuvosto/liitteet/Kirsti.Kupiainen.
(luettu 13.10.2011)

<http://www.oph.fi> (luettu 8.12.2011)

www.opinkirjo.fi

www.oppekave.ee (luettu 3.12.2012)

<http://info.stakes.fi/pelihaitat/FI/rahapelaaminen/nuortenongelmapelaaminen.htm>
(luettu 16.12.2011)

<http://www.stakes.fi/FI/Tilastot/Aiheittain/Lapsuusjaperhe/lastensuojelu.htm>
(luettu 13.10.2011)

http://www.stat.fi/til/kkesk/2010/kkesk_2010_2012-03-20_fi.pdf (luettu 7.4.2013)

http://www.sosiaalikehitys.com/uploads/Lehdistotiedote_14052012jakeluun.pdf

<http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/tyoprosessi/sijaishuolto/muodot/lastensuojelulaitokset/koulukoti/> (luettu 1.1.2014)

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus. Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/erop/index.html> (luettu 18.10.2012)

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutukseen hakeutuminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-4500. Helsinki: Tilastokeskus. Saantitapa: <http://www.tilastokeskus.fi/til/khak/index.html> (luettu 14.11.2012)

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-9280. Helsinki: Tilastokeskus. Saantitapa: <http://www.tilastokeskus.fi/til/kkesk/index.html> (luettu 14.11.2012)

Suomen virallinen tilasto (SVT): Työvoimatutkimus [verkkojulkaisu].
ISSN=1798-7830. Helsinki: Tilastokeskus.
Saantitapa: <http://www.tilastokeskus.fi/til/tyti/index.html> (luettu 14.11.2012)

www.sweden.gov.se/sb/d/574/129999 (luettu 3.12.2012)

http://therapiafennica.fi/wiki/index.php?title=Nuorten_ahdistuneisuus_ja_ahdistuneisuus_h%C3%A4iri%C3%B6 (luettu 20.11.2011)

www.thl.fi

www.thl.fi/fi_FI/web/fi/aiheet/tietopaketit/koulukodit/tutkimus/meneillaan_olevia_tutkimuksia

www.tem.fi

http://www.uwasa.fi/opiskelu/suunnittelu/opi_oppimaan/oppiminen/oppimisstrategiat/pintataso/ (luettu 16.12.2011)

www.valtionkoulukodit.fi

<http://www.valtionkoulukodit.fi/tutkimus-ja-kehittaminen.html>

<http://www.vuorelankoulukoti.fi/vuorela/laatukasikirja/> (luettu 18.10.2011)

www.yvi.fi.

Painamattomat lähteet

Rae, D. 2010. Entrepreneurial learning: The challenge of the new area, National Enterprise Education Seminar, University of Turku, Finland, 30.9.2010

Tahvonen, T. 2007. Koulukotikoulun oppilaiden suoritusmotivaatio ja työskentelytavat. Psykologian laitos. Jyväskylän yliopisto.

Vesterinen, L. 2007. Osa-aikaisen erityisopetuksen projekti Kasvun Yhteisössä. Koivikon ja Myllyjoen koulujen oppilaiden akateemisten taitojen ja oppimistyylien tarkastelua oppimisvaikeuksien näkökulmasta lukuvuonna 2006-2007.

Valtion koulukotien opetussuunnitelma, yleinen osa. 2005.

FINNINKÄ

Kirja: Ain ja energia Fyysikka 3

Suoritus: Kirjan tehtävät
tehtävät kirjasta (lisähuomautus)

- Kokeet: 1. Sainio kappaleet 1-5 20.11. 7-
2. Sainio 6-9 24.11. 8-
3. Luonnon rakentajat 28.11. 9-
Opetustulokset 20 kpl

8

ÄIDINKIELI

Kirja: Aletia 9
Aletia 9F harjoitusta

Suoritus: Kirjasta A. 97 - 158 KIRJALLISET 18.12.09 7½
A. 160 - 174 MEDIAKÄYTTÖ 23.3.08 7½
A. 176 - 184 KIELENTUNTO 25.3. 6+

arvost. tehtävät (saretkin om) OK
koe (3 kpl) OK
filosofian pane 2 kpl
fakta 1 kpl 20.3.-10/24/1 OK
kirja-arvost. 1.4. 5
Ehtaus-arvost. 20.3.10 6½

6

USKONTO

Kirja: Majalla Fyysikka A. 325 - 375
Opetustulokset: 15
Suoritus/Arvost. : Teiden hantinnon koe 16.4. 7½

7

MAANILKIE

Kirja: Kävän maantieto Suomi
opetuskirjasto

Suoritus/Arvost. : Opetustulokset 30
Opetuskirjasto merkityt tehtävät
Kirjan teki
Teidenhantinnon kokeet
1. Suomen kanta 15.4.10 8
2. Suomen kanta ja tekniikka } 20.4. 8-
Pohjia

8

RUOTSI

Kirja: Kivik 9
Örningar 9 för mig

Suoritus/Arvost. : Kirjan kappaleet 11 - 19
ViikkoSuoritus suullisesti
Suomehno koe kappale 11 A. 86-87 20/25.3.08 24-25

- 12 98-99 7½/20 6+
13 104-105 7½/20 6
14 110-111 9½/20 6+
15 116-117 6+
16 124,125,126,127 4
17 132-133 6
18 138-139 4½
19 146-147 6,3-0 4½

6

- sanarit / kappale
- kappaleiden tehtävät (merkitty kirjaan)
- Klunttelut 8 Epl
- 2 ruotimielisiä elokuvaa

to 17.1.					
8-8.45	omat työt				
9-9.45	omat työt				
10-10.45	opetus. (BI)				
11.15-12	opetus. (YH) + koneet				
12.15-13	omat työt				
13-	valinnaiset A J T Ja E LI LI MU KO KO				
14.30					

A
 GE
 (MA)

J
 MA
 EN snari

T
 ?

Ja
 BI YH EN
 hammasl.
 (YH)