

LISÄÄ AIKAA JA UUSIA YSTÄVIÄ VAI TURHA VUOSI NIUHOTTAVINE OPETTAJINEEN

Kymppiluokkalaisten ajatuksia lisäopetuksesta

Aija Lund
Tampereen yliopisto
Porin yksikkö
Hyvinvointipalvelujen
järjestämisen maisteriohjelma
Pro gradu –tutkielma
Marraskuu 2010

Tampereen yliopisto
Porin yksikkö

LUND AIJA: Lisää aikaa ja uusia ystäviä vai turha vuosi ja niuhottavine opettajineen
Kymppiluokkalaisten ajatuksia lisäopetuksesta

Pro gradu -tutkielma, 80 s., 1 liites.

Hyvinvointipalvelujen järjestämisen maisteriohjelma

Marraskuu 2010

Peruskoulun päättäneellä opiskelijalla on mahdollisuus korottaa päättötodistuksensa arvosanoja lisäopetusvuoden eli kymppiluokan aikana; tällä mahdollisuudella halutaan parantaa opiskelijan jatko-opintoedellytyksiä. Tämä tavoite nivoutuu koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyyn, joka on tämän tutkielman viitekehyksenä.

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin kymppiluokkalaisten näkemyksiä opiskelustaan kymppiluokalla, Turun kristillisessä opistossa. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin oppilaitoksen kaikille kymppi-luokkalaisille suunnattua ainekirjoitustehtävää, joka analysoitiin luokitellen, teemoitellen ja tyypi-tellen. Teemoina olivat opiskelijan osallistumisen määrittäminen oppimisen ja vuorovaikutuksen kautta, kymppiluokalle annetut merkitykset sekä tulevaisuuteen suhtautuminen. Tätä kautta muodostettiin kaksi kymppiluokkalaisten ideaalityyppejä.

Toinen tyypeistä on menestyjä: kymppiluokkalainen, joka on tullut kymppiluokalle tietoisesti valin-tansa myötä ja jonka antamat merkitykset kymppiluokalle ovat hyvin myönteisiä. Kymppiluokka paransi hänen jatko-opintokelpoisuuttaan, joten hän uskoo pääsevänsä haluamaansa jatko-opiskelupaikkaan ja menestyvänsä opinnoissaan. Hän määrittää osallistumistaan aktiivisena: hän onnistuu korottamaan arvosanojaan hyvän opetuksen ja myönteisen opiskelija-opettaja-suhteen avulla. Lisäksi hän solmii lisävuoden aikana läheisiä ystävyys-suhteita ja kasvaa ihmisenä. Tämän menestyjätyypin kohdalla kymppiluokka estää koulutuksellista syrjäytymistä useasta näkökulmasta.

Toinen on tyyppi, jota uhkaa koulutuksellinen syrjäytyminen. Hän on passiivinen ja negatiivisesti itseensä, opiskeluunsa ja tulevaisuuteensa suhtautuva opiskelija. Hän on tullut kymppiluokalle, kos-ka ei päässyt haluamaansa opiskelupaikkaan heikon päättötodistuksensa vuoksi. Hän kokee kymppiluokan raskaana ja turhana vuotena, joka ei takaa pääsyä jatko-opintoihin. Lisäksi se viivästyttää valmistumista sekä työelämään siirtymistä. Uudet toverisuhteet ovat myönteisiä, mutta opettajat niuhottavat hänen mielestään turhasta ja ovat epäoikeudenmukaisia. Kymppiluokan koulutuksellista syrjäytymistä ehkäisevä funktio toteutuu tämän tyyppin kohdalla yhteiskunnallisen näkökulman kautta, mutta henkilökohtaisena kannattavana koulutussijoituksena kymppiluokkaa ei voitane näh-dä.

Pääosin lisäopetukselle asetetut tavoitteet toteutuivat niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta, joten kymppiluokkaa voidaan pitää tarkoituksenmukaisena ja tarpeisiin vastaavana ratkaisuna, joka ehkäisee koulutuksellista syrjäytymistä.

Asiasanat: koulutuksellinen syrjäytyminen, lisäopetus, kymppiluokka, kymppiluokkalainen

University of Tampere
The Department of Pori

LUND AIJA: More time and new friends or waste of time and complaining
teachers
The opinions of the students in voluntary additional basic education

Master's thesis, 80 p., 1 app.

Masters in Human Services Program
November 2010

Having finished basic education, a student has the possibility to raise grades during voluntary additional basic education in which can improve the student's eligibility for further studies. This aim joins in the preventing of educational exclusion which is the frame of this thesis.

The aim of this master's thesis was to study the opinions of the students studying in voluntary additional basic education in Turku Christian Institute. The data of this study consists of compositions of students analyzed them by codes, themes and idealtypes. The themes were the participation of students via learning and interaction, the significances given to voluntary additional basic education and the relation to one's own future. In this way two different types of students in voluntary additional basic education were created.

The first type is a successful person whose choice to study is conscious and the given significances are very positive: voluntary additional basic education improves his eligibility for further studies and therefore he believes to continue his studies where he wants and believes in succeeding there. He is active and manages to raise the grades via good teaching and interaction. Furthermore he makes close new friends and grows up as a person. In this case, the educational exclusion did not happen.

The other type is threatened by educational exclusion. He is passive and thinks negatively about himself, studying and the future. He has to study in voluntary additional basic education because he did not get in the school he wanted because of his basic education certificate. In his opinion voluntary additional basic education is hard and waste of time, it does not help him get into further studies and it takes more time to graduate and move to working life. The interaction with other students is positive but teachers complain pedantically and are unequal. Within this type voluntary additional basic education prevents educational exclusion, but maybe it is not worth it for the student himself.

Mainly the national aims for voluntary additional basic education were fulfilled both for the student and the society. So the voluntary additional basic education is appropriate and the solution for the needs to prevent educational exclusion.

Keywords: educational exclusion, voluntary additional basic education, student in voluntary additional basic education

Sisältö

1. Johdanto	1
2. Koulutuksellinen syrjäytyminen nivelvaiheen riskinä	4
2.1. Koulutusvalinta valikoijana, haasteena ja mahdollisuutena	9
2.2. Koulutuksellisen syrjäytymisen riskitekijät	13
2.3. Opiskelija määrittämässä osallistumisensa tasoa - vuorovaikutuksessa opettajan kanssa.....	18
3. Kymppiluokka – osana peruskoulua – estämässä koulutuksellista syrjäytymistä	22
3.1 Kymppiluokat 1970-luvulta tähän päivään	28
3.2. Kymppiluokka koulutuksellisena interventiona syrjäytymistä vastaan: keskeiset oletukset..	35
4. Tutkimuksen toteuttaminen.....	46
4.1. Tutkimuksen lähestymistapa.....	47
4.3. Aineiston keruu	50
4.4. Aineiston analyysi.....	51
4.5. Tutkimuksen luotettavuus	53
5. Tutkimuksen tulokset.....	56
6. Yhteenveto ja pohdinta	68
LÄHTEET	75
LIITTEET	81
Saate	81

TAULUKOT

Taulukko 1. Myönteisten kokemusten maininnat

Taulukko 2. Kielteisten kokemusten maininnat

1. Johdanto

Nuorten tulevaisuuden suunnittelu on aiempaa monimutkaisempaa yhteiskunnan nopean muutoksen ja siihen liittyvän koulutusrakennemyllerryksen vuoksi. Ammatit muuttuvat ja työ on epävarmaa – ei ole mahdollisuuksia pitkäkestoiselle tulevaisuuden suunnittelulle, vaikka niin sanottujen oikeiden koulutusvalintojen tekeminen kussakin koulutusvaiheessa olisikin oleellista. (Nurmi 1996, 20-21; Pirttiniemi 2007, 35.) Muutosten keskellä peruskoulun päättävän nuoren on kuitenkin tehtävä ratkaisu jatko-opiskelustaan: onko se yleissivistävä- vai ammatillinen koulutus tai niiden yhdistäminen – vai kenties jokin muu vaihtoehto, esimerkiksi työelämä tai mahdollisesti koulutusuran katkeaminen. Voidaan ajatella, että yksilö on pakotettu valintoihin, mutta jatkuvat valinnat ja päätökset eivät ehkä olekaan mahdollisuuksia, vaan ne näyttäytyvät vaatimuksina ja kontrollina. Esimerkki pakotetusta valinnasta on nuoriin kohdistuva vaatimus tehdä nopeasti järkeviä ja kauaskantoisia päätöksiä koulutuksensa ja uransa suhteen. (Saastamoinen 2007, 235.)

Muuttuneessa yhteiskunnassamme selviytymisvaatimukset ovat entistä kovemmat: yksilöt tarvitsevat yhä enemmän taloudellista, sosiaalista sekä kulttuurista kompetenssia; kompetenssin hankinnassa koulutus on keskeinen tekijä. Tämän vuoksi koulutus määrittääkin aiempaa enemmän yksilön suhdetta yhteiskuntaan. Koulutus toimiikin niin yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta sekä mahdollistavana että syrjäyttävänä instituutiona. (Linnossuo 2004, 17.) Jatkokoulutusmahdollisuuksiin vaikuttaa paljolti opintomenestys peruskoulussa: todistuksen arvosanoja painotetaan voimakkaasti. Opiskelijoilla, jotka ovat keskeyttäneet peruskoulun tai joiden todistuksen arvosanat ovat heikkoja, on rajalliset mahdollisuudet valita jatko-opiskelupaikka ja sen ala. Peruskoulun keskeytyminen tai päättötodistuksen huono taso ovat tekijöitä, jotka johtavat helposti karsiutumiseen ammatillisesta koulutuksesta ja sen myötä myös työmarkkinoilta. Nämä tekijät saattavat myös heikentää opiskelijan itsetuntoa ja edesauttaa syrjäytymiskehityksen syntymistä. (Inkala, Haavisto & Tuuri 2000, 1, 3, 4.) Jotta mahdollinen opintojen keskeytyminen, koulutusjärjestelmästä putoaminen, voitaisiin ehkäistä, on kymppiluokka eli lisäopetus nähty yhtenä vaihtoehtona: se olisi toimiva ja toivottu vaihtoehto perusopetuksen päättötodistuksen ja jatko-opiskelumahdollisuuksien parantamiseen (Inkala ym. 2000, 25).

Kymppiluokka on aiheena ajankohtainen, koska keskustelu siitä, onko kymppiluokka vain peruskoulun toisintoa vai itsenäinen välivaiheensa omine pedagogiikkoineen, jatkuu yhä. Aihe on perus-

teltu myös syrjäytymiskehityskeskustelujen näkökulmasta. Näet syrjäytyminen ei ole enää vain alamarginaalin ongelma, vaan oire koko koulutusjärjestelmämme kriisistä (Siljander 1996, 13). Tästä huolimatta kymppiluokkaa vaivaa lähes totaalinen tutkimuksen puute; siitä on tehty vain erilaisia selvityksiä ja raportteja (Nieminen 1994, 95).

Pirttiniemen mukaan (2000, 10, 125) oppilaiden koulukokemukset voivat toimia tärkeänä koulun vaikuttavuuden ilmaisijana. Myös Vaherva (1983, 178-179) korostaa, että koulutuksen vaikuttavuutta on perusteltua arvioida koulutuksessa mukana olleiden kautta: Miten koulutettavat kokevat kyseessä olevan koulutuksen. Tätä tietoa hyödyntämällä voidaan kehittää yhä enemmän opiskelijoiden tarpeisiin vastaavaa koulutusta. Kehittämistyössä on kiinnitettävä erityistä huomiota peruskoulussa menestymättömiin ja varauksellisesti tai kielteisesti kouluun suhtautuviin oppilaisiin, koska mitä suurempi tämä joukko on peruskoulussa, sitä suuremmaksi kasvanevat koulutuksesta heti peruskoulun jälkeen syrjäytyvien määrät (Pirttiniemi 2000, 73). Pirttiniemeen ja Vahervaan viitaten aihe on tärkeä ja ajankohtainen myös koulutuksen vaikuttavuuden näkökulmasta.

Tämä tutkimus on case-tutkimus, jonka tarkoituksena oli selvittää erään kymppiluokan opiskelijoiden näkemyksiä kymppiluokasta ja sen merkityksestä heidän koulutusurallaan. Tavoitteena oli tavoittaa kymppiluokkalaisten omia määrittämiä kymppiluokan sisällöistä. Oletuksena oli, että kertomalla asioista, joihin he ovat kymppiluokassa tyytyväisiä tai tyytymättömiä, opiskelijat tuottavat merkityksiä lisäopetukselle. Kymppiluokkaa tarkastellaan siis kymppiluokkalaisten itsensä tuottamana pyrkien tunnistamaan heidän tapaansa tuottaa kymppiluokan tilaa. (Ks. Korkiamäki 2009, 83-84.) Lisäopetuksesta on käytetty ja käytetään erilaisia termejä; perusopetuslaissa käytetään termiä lisäopetus (Salonen 1984, 5). Sen sijaan useissa raporteissa ja tutkimuksissa käytetään termiä kymppiluokka. Tässä tutkimuksessa käytetään rinnakkain termejä lisäopetus ja kymppiluokka, koska niillä ei ole sisällöllistä eroa.

Tutkimuksen alussa käsitellään koulutuksellisen syrjäytymisen problematiikkaa. Sen jälkeen keskitytään lisäopetukseen eli kymppiluokkaan ja sen lähtökohtiin, muun muassa sen historiaan, kymppiluokkaan koulutuksellisenä interventiona sekä aiempiin selvityksiin kymppiluokista. Tämän jälkeen seuraa tutkimusosuus, jossa aineistonkeruun menetelmänä käytettiin Turun kristillisen opiston perusopetuksen opiskelijoille teetettyä ainekirjoitustehtävää. Tuotettua aineistoa kvantifioitiin ja teemoiteltiin sekä tyypiteltiin; tutkimuksen tuloksia käsitellään tutkimuksen loppuosassa, ennen yhteenvedon ja pohdinta -osuutta.

Oma mielenkiintoni liittyy erityisesti kansanopistojen mahdollisuuksiin tuottaa vaikuttavaa ja tarpeisiin vastaavaa lisäopetusta. Aiemmat selvitykset on toteutettu kuntien lisäopetusluokilla, vaikka yli kolmannes kymppiluokkalaisista opiskelee kansanopistokympillä (ks. Ijäs & Partanen 2010, 1.) On siis tarpeen saada tietoa myös tämän kentän lisäopetuksesta; näin opetuskäytänteitä voidaan kehittää arvioiden samalla koulutuksen vaikuttavuutta vapaan sivistystyön kentällä. Toisena motivoivana tekijänä oli tarjota opettajille mahdollisuus omien opetuskäytänteidensä reflektointiin sekä haluni kehittää omaa opetustani. Toimin erityisopettajana Turun kristillisessä opistossa, joka on 1925 perustettu perusopetusta, vapaan sivistystyön opintoja ja ammatillista koulutusta tarjoava sisäoppilaitos: kansanopisto, joka toimii Suomen evankelisluterilaisen kirkon ja herännäisyyden hengessä (ks. Hongisto 2000, 13).

2. Koulutuksellinen syrjäytyminen nivelvaiheen riskinä

Syrjäytyminen käsitteenä tuli yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen 1980-luvulla laajeten 1990-2000-luvuilla yhteiskunnalliseen keskusteluun sekä tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteeksi. Kiinnostuksesta huolimatta käsitteellä ei ole edelleenkään vakiintunutta määritelmää tiedemaailmassa – eikä arkikielessä. (Linnossuo 2004, 16.) Jahnukainen (2007, 40-41) pitääkin syrjäytymisen käsitettä kompleksisena; syrjäytyminen on prosessuaalinen, niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta epätydyttävään yhteiskunnalliseen toimintaposition johtava kehityskulku. Jahnukaisen (2007, 40) mukaan ”syrjäytymisvaarassa ovat ne yksilöt, joiden elämään liittyy vakavia huono-osaisuuden riskitekijöitä, syrjäytyneitä taas ne, joiden kohdalla riskit ovat jo toteutuneet”. Syrjäytymisprosessi on yhteydessä yksilön toimintaympäristöön, josta joudutaan sivuraiteelle tai johon liitytään. Erityisesti valtavirrasta poikkeaminen eli marginaalisuus on erotettava syrjäytymisestä (Jahnukainen 2007, 41).

Hämäläisen (2007, 58) mukaan syrjäytyminen on yksilön yhteiskunnallista toimintakykyä, elämäntilannetta ja –laatua koskevien yhteiskunnan toimintajärjestelmien ja yhteisöjen ulkopuolelle joutumista. Mikäli yksilö syrjäytyy yhdellä elämäntilanteella, se altistaa syrjäytymiselle muillakin elämäntilanteilla ja johtaa usein huono-osaisuuden kasautumiseen, esimerkiksi koulutuksesta syrjäytyminen linkittyy usein heikkoon työmarkkina-asemaan sekä työelämästä syrjäytymiseen. (Hämäläinen 2007, 58-59.) Kun puhutaan koulutuksen ulkopuolelle jäämisestä, niin kyse on koulutuksellisesta syrjäytymisestä, ei varsinaisesta yhteiskunnallisesta syrjäytymisestä. Vastaavasti työttömyys on työelämästä syrjäytymistä, mutta se ei vielä yksinään merkitse yhteiskunnallista syrjäytymistä. Yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen liittyy paljon muitakin kumuloituneita huono-osaisuustekijöitä, kuten köyhyys, yksinäisyys sekä terveys- ja päihdeongelmat. (Jahnukainen 2007, 40.)

Syrjäytyminen on yksilön koko elämäntilannetta koskeva ilmiö: erilaisten syrjäyttävien tekijöiden kumuloitumista yksilön elämäntilanteissa. Tätä kumuloituvaa ilmiötä voidaan kuvailla syvenevänä, hierarkkisena ja kehityksellisenä jatkumona, joka jakautuu viiteen vaiheeseen. Syrjäytyminen alkaa varhaislapsuudessa, vaiheessa, jolloin lapsi sisäistää ne arvot, normit ja toiminnan muodot, joilla hänen tulisi integroitua yhteiskuntaan. Ensimmäisenä vaiheena syrjäytymisen jatkumolla on ongelmat kotona tai koulussa, jotka johtavat seuraavaan vaiheeseen: epäonnistumiseen koulussa ja ”putoamiseen”, koulun keskeytymiseen eli koulutukselliseen syrjäytymiseen. Kolmantena vaiheena on työmarkkinoilta syrjäytyminen, jota seuraa liittyminen negatiiviseen alakulttuuriin. Viimeisenä vai-

heena on alakulttuurissa eläminen, johon saattaa nivoutua laitostuminen. Kuhunkin vaiheeseen liittyy riskitekijöiden lisäksi suojaavia tekijöitä, joten tästä melko deterministisestä näkemyksestä huolimatta, aina on mahdollisuus erilaiseen positiiviseen polkuun, syrjäytymisen katkeamiseen. Olisi-kin löydettävä niitä selittäviä tekijöitä, jotka kuvaavat riskiolosuhteista ponnistavan yksilön prosessia syrjäytymisriskistä turvalliseen, hyvään työmarkkina-asemaan ja vakaisiin perheolosuhteisiin. (Jahnukainen & Järvinen 2005, 671-672, 674.)

Syrjäytyminen ei ole vain yksilöä koskeva ominaisuus, vaan myös toimintakonteksti vaikuttaa sen määrittelyyn. Yhteisöllä normeineen on olennainen osa syrjäytymisessä: ilman yhteisöä ja yhteiskuntaa ei voi syrjäytyä. Lähtökohtaisesti syrjäytyminen liittyykin ihmisten välisiin suhteisiin, yhteiskunnallisiin toimijoihin sekä yhteiskunnassa *valtakulttuuria* edustavien määrittelemiin arvoihin ja normeihin, kuten Jahnukainen (2007, 41) toteaa. Myös Helne (2002) näkee syrjäytymisen relaatina, jossa syrjäytyminen tapahtuu suhteessa yhteiskuntaan ja sen instituutioihin sekä suhteessa toisiin ihmisiin. Yksilön kiinnittymistä yhteiskuntaan voidaankin pitää suhdekäsitteenä: prosessin etenemiseen vaikuttavat niin yksilö itse kuin yhteiskuntakin. Tähän kiinnittymiseen liittyy yksilössä tapahtuvia kasvuprosesseja, jotka vaikeutuvat yhteiskunnan monimutkaistumisen myötä. (Hämäläinen 2007, 58.)

Syrjäytyminen onkin suhteellinen käsite: yksilöt jäävät syrjään suhteessa johonkin yhteisön keski-vertoon, normaaliin, normin mukaiseen (Rinne & Kivirauma 2003, 13). Yksilö voi syrjäytyä eri asioista: koulutuksesta, työelämästä, sosiaalisista suhteista ja niin edelleen (Veijola 2003, 12). Syrjäytymiskysymys jälkiteollisen ajan hyvinvointivaltiossa koskee taloudellisen toimeentulon ja työmarkkinoilta syrjäytymisen lisäksi syrjäytymistä koko yhteiskunnallisesti määrittyneestä normaliteetista: syrjäytymistä niin politiikan, koulutuksen kuin kulttuurinkin kentiltä (Rinne & Kivirauma 2003, 13). Syrjäytyminen tapahtuu yksilökohtaisesti, mutta sillä on omat yhteiskunnalliset taustatekijänsä, muun muassa yhteiskunta ja sen instituutiot asettavat reunaehdoja, joiden voidaan nähdä olevan syrjäytymistä tuottavia elementtejä. Erityisesti kouluinstituutio tuottaa valikoitumista ja syrjäytymistä (Linnossuo 2004, 16-17).

Koulutuksen merkitys on muuttunut oleellisesti viimeisen viidenkymmenen vuoden aikana: peruskoulutus on välttämättömyys jatko-opiskelua ja työmarkkinoilla menestymistä ajatellen (Dunn, Chambers & Rabren 2004, 314). Pohjoismaisissa hyvinvointivaltioissa koulutus nähdään yhtenä keskeisenä kansallisen yhtenäisyyden, yhteiskunnallisen tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoittelemisen välineenä, jolla voidaan ehkäistä myös syrjäytymisvaaraa. Koulutuksen aja-

tellaan muodostavan merkittävän suojaverkon syrjäytymistä vastaan. Yksilön mahdollisuudet tulevaisuudessa kapeutuvat oleellisesti ja varsin peruuttamattomasti kouluttamattomuuden vuoksi. Kouluttamattomuuden myötä syntyy myös vaikeasti ylitettävä kynnys siirtyä työmarkkinoille ja työpaikkoihin. Työuran muotoutuminen on vahvasti sidoksissa koulutukseen: Hyvällä koulutuksella menestyy yhteiskunnassa paremmin kuin huonolla. (Rinne & Kivirauma 2003, 22, 47.) Niillä nuorilla, joilla ei ole ammatillista koulutusta, on erityinen riski syrjäytyä pysyvästi myös työmarkkinoilta. Mitä matalamman tutkinnon on suorittanut, sen suurempi työttömyysriski on olemassa. (Veijola 2003, 16.)

Kouluttamattomien ja vähän koulutettujen asema työmarkkinoilla on koko ajan heikentynyt (Rinne & Kivirauma 2003, 46). ”Koulutusorientoituneessa yhteiskunnassa ne, jotka syystä tai toisesta eivät ole kouluja käyneet, putoavat pohjalle”, kuten Rinne ja Kivirauma (2003, 46) kuvaavat tilannetta. Koska yhtenä syrjäytymiskehityksen indikaattorina on kouluttamattomuus, on keskeyttämisten ehkäisy eri muodoissaan myös myöhemmän syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisyä (Jahnukainen 2001, 308). Koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyyn liittyvät toimintamallit sijoittuvat osin korjaavaan sekä haittoja minimoivien toimintojen kehikseen; perinteisessä kouluopetuksessa näistä tehtävistä huolehtii erityisopetus. ”Näiden jo riskiryhmiin kuuluville suunnattujen toimintamallien lisäksi – ja ehkä jopa osin niiden sijaan – tulisi erityistä painoa saada varsinaiselle primaarille ennaltaehkäisylle eli koko ikäluokkaan vaikuttaville tekijöille”, toteaa Jahnukainen (2007,44).

Jakautuminen menestyjiin ja koulutuksellisiin syrjäytyjiin tapahtuukin juuri peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheessa, vaikkakin jakautumisen juuret ovatkin aiemmassa kouluhistoriassa liittyen peruskoulun alkuvuosien opintomenestykseen sekä oppilaiden kotitaustoihin. Koulutettujen vanhempien lapset menestyvät peruskoulussa paremmin kuin kouluttamattomien vanhempien lapset. Tämä näkyy myöhemmin myös toisen asteen opiskelussa sekä osaamisessa että opiskelijoiden uskossa omiin kykyihinsä. Koulutuksen merkityksen korostaminen onkin Jahnukaisen (2007, 43) mukaan kaksiteräinen miekka: se vahvistaa kouluttautuneiden vanhempien ja koulutuksesta hyötyvien lasten kulttuurista pääomaa muodostaen samalla osalle ikäluokasta yhden lenkin syrjäytymiseen. On kuitenkin muistettava, että yksilöiden yksilölliset kehityspotit voivat kulkea mihin suuntaan tahansa, vaikka tilastollinen yhteys esimerkiksi koulutuksen ja työllistymisen välillä onkin olemassa. Koulutuksen keskeytymisen kääntymisen syrjäytymiseksi riippuu kunkin yksilön (lähi)yhteisön vaatimuksista sekä tuesta ja toisaalta myös yksilöllä olevista kompensoivista elementeistä. Kyse onkin yksilön toimintamahdollisuuksien ja yhteisön toimintaoletusten sekä tarjolla olevan tuen yhteensopivuudesta. (Jahnukainen 2007, 43.)

Suomalaisessa kulttuurissa arvostetaan – jopa itseisarvoisesti – koulutukseen osallistumista: kouluttautuminen mahdollisimman pitkälle on arvostettua. Poikkeuksellisen voimakas yhteiskunnallinen signaali suomalaisessa kulttuurissa on myös koulutuksen ulkopuolelle jääminen tai jättäytyminen: koulutuksen kesken jättäminen tai vähemmän arvostettujen koulutusalojen valitseminen on merkki epäonnistumisesta. Näin siitäkkin huolimatta, että koulutusjärjestelmämme tarkoituksena on tarjota mahdollisuuksien tasa-arvon mukaisesti mahdollisimman laajalle kansanosalle mahdollisimman pitkä kouluttautuminen. Nuorin ikäpolvemme on myös kyennyt hyödyntämään näitä mahdollisuuksia: vähintään toisen asteen koulutuksesta on tullut yhteiskuntamme normi. (Jahnukainen 2007, 42.)

Nykyisessä korkean ammattitaidon ja koulutuksen tietoyhteiskunnassamme työssä vaadittava koulutus saavutetaan suhteellisen pitkäkestoisen koulutuksen avulla. Olennainen osa yksilön yhteiskunnallista toimintakykyä onkin koulutus ja sen tuottama osaaminen. Työmarkkinoilla menestyvät koulutuksessa menestyneet osaajat heikosti koulutettujen ollessa suurimmassa syrjäytymisvaarassa. Ammatillisen tutkinnon suorittamatta jättäminen merkitsee Hämäläisen (2007, 59) mielestä väistämättä heikkoa työmarkkina-asemaa ja potentiaalista pitkäaikaistyöttömyyttä, vaikka ammatillinen tutkinto ei takaakaan välttämättä vakaata työuraa. Nykyisenlaajuiset, vaikkakin sinänsä kannatettavat koko ikäluokan sekä elinikäisen oppimisen periaatteet saattavat kääntyä jo itseään vastaan, Jahnukainen (2007, 42) kärjistää. Nämä periaatteet vahvistavat koulutuksellisen alaluokan syntymistä, erityisesti tämä koskee oppilaita, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia tai jotka tulevat kulttuurisesti ja sosiaalisesti puutteellisista oloista. Lisäksi heikon pohjakoulutuksen omaava aikuisväestö saattaa jäädä huonoon työmarkkina-asemaan, koska muodolliset kvalifikaatiovaatimukset muuttuvat. (Jahnukainen 2007, 42.)

Koulutuksen piirissä pysymisen taustalla vaikuttaa kolme taustavoimaa: status, tulotaso ja kilpailu. Koulussa pysyminen on statuskysymys, koska opintojen jatkamattomuus on toiseutta; taloudellinen kysymys, koska paremmista töistä maksetaan parempaa palkkaa ja kolmanneksi kilpailukysymys, koska koulutus tuottaa kilpailukykyä. (Schlack 2007, 52.) Valitettavasti yhteiskunta koulutusinstituution ei kaikilta osin kykene houkuttelemaan peruskoulunsa päättäneitä nuoria opiskelujen pariin tai estämään opintojen keskeytymisiä opintojen aikana. Lindblad (2001, 67) nostaa esiin koulutuksen muuttuvat merkitykset niin sosiaalisessa rakenteessa kuin työorganisaatioissakin. Muodollinen koulutus sisältää erilaisia ja muuttuneita merkityksiä nuorille: aiemmin muodollista koulutusta tukeneita luokkia edustavat nuoret ovat jo osin kritisoi massa sitä. Kapinalliset reaktiot koulutusta kohtaan ovat Lindbladin (2001, 67) mukaan jo selvemmin näkyvissä. Onko osa syy keskeyttämisiin tämä Lindbladin mainitsema kapinahenki? Muodollisella koulutuksella ei ole enää samaa merkitys-

tä kuin aiemmin. Silvennoinen (1993, 374) sanoo koulutuksen lumouksen haihtuneen; koulun asema subjektiivisesti, yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti on muuttunut. ”Nuoret saavat kiinnostavimmat virikkeensä muualta kuin koulusta, eikä opettajakunnalla ole entistä auktoriteettiasemaa kertoa yhtä ainoaa totuutta ja ojentaa nuoria ainoalle oikealle elämäntielle” (Silvennoinen 1993, 374; ks. myös Silvennoinen 2002, 144-145 ja Helne & Karisto 1992, 552).

Koulutus ei ole vain yksilöön ja hänen elämänsä vaikuttava ratkaisu, vaan sillä on myös yhteiskunnallinen merkityksensä. Koulutus on yksi keskeisimpiä sosiaalisia instituutioita, jonka avulla yksilö integroidaan yhteiskuntaan. Mikäli integraatio epäonnistuu ja yksilö ajautuu ulos koulutuksen foorumilta, johtaa se tavallisesti myös syrjäytymiseen monilta muilta foorumeilta. (Siljan-der 1996, 9-10; Silvennoinen 2002, 49-50.)

Keskeyttämisongelma koskee koko koulujärjestelmää – myös lisäopetusta. Keskeyttäneiden näkökulmasta koulu ei kykene vastaamaan heidän tarpeisiinsa. Mitä vanhemmaksi opiskelijat tulevat, sen vähemmän he voivat vaikuttaa. Tästä seuraa usein turhautuneisuutta ja keskeyttämisen riski kasvaa. Ylemmillä tasoilla/luokilla myös koulun voi sanoa muuttuvan rajoittuneemmaksi: ainesisällöt alkavat dominoida, ja opettajien tietämys opiskelijoiden kehityksestä ja oppimisesta vähenee. Ongelmien voi sanoa nousevan opiskelijoiden variaation ja koulun organisaation vuorovaikutuksesta: opiskelijoiden variaatio laajenee, mutta variaatio koulun organisaatiossa kapenee. (Fischblein & Folkander 2000, 271, 273.)

Peruskoulu on yhteiskunnallinen instituutio ja se hoitaa sille kuuluvia perustehtäviä: kasvattaa oppilaita virallisesti asetettujen kasvatustavoitteiden suuntaan, siirtää kulttuuriperintöä oppilaille sekä huolehtii oppilaiden kasvamisesta yhteiskunnan jäseniksi (Johnson 2007a, 13). Yleisen ja yhtäläisen peruskoulutusjärjestelmämme tehtävänä on tarjota kaikille yhteiskuntamme jäsenille vankka yleisivistävä ja ammatillinen koulutus. Tehtävä on kuitenkin haasteellinen: yhteiskunnallisten kehitystrendien myötä kouluhimme on vyörynyt ilmiöitä, joiden ratkaiseminen ei ole yksinkertaista. (Tilus 2004, 29.) Yhtenä ilmiönä on opintojen keskeytyminen.

Koulu ei voi yksin vaikuttaa kaikkiin yksilön syrjäytymiskehityksen osatekijöihin, vaikka koululla onkin avainasema kompensoivien kokemusten tarjoamisessa epäsuotuisalla uralla oleville yksilöille. Jotta koulu voisi ehkäistä syrjäytymistä, sen on keskityttävä koulutuksellisen väliinpuutoamisen estämiseen antamalla yksilön tasolle soveltuvaa opetusta sekä varmentamalla perustiedot ja -taidot. (Jahnukainen 2007, 43.) Erilaiset projektit ovat saavuttaneet hyviä tuloksia, mutta työaikaan, vastui-

siin sekä taloudellisiin korvauksiin liittyvät kysymykset tuovat haastetta yhteistyön jatkumiseen projektien päättymisen jälkeen. Toimivia malleja peruskoulun jälkeiseen koulutuksesta syrjäytymiseen on haettu muun muassa lisäopetuksen uusista toteuttamistavoista sekä erilaisista pajatyyppisistä ratkaisuista. (Pirttiniemi 2007, 36-37.)

2.1. Koulutusvalinta valikoijana, haasteena ja mahdollisuutena

Järvisen (1999, 191) mukaan yksilön elämänhistoria ja kulttuuriympäristö muodostavat laajemman kontekstin yksilön valinnoille. Nuorten koulutusvalinnat määrittyvät ajallisesti niin menneisyydestä, nykyisyydestä kuin tulevaisuudestakin käsin. Menneisyyden kokemukset vaikuttavat nykyhetkeen, ja nykyhetken päätöksillä ja toiminnalla voidaan vaikuttaa tulevaisuuteen (Järvinen, 1999, 138). Valinnoilla ja toimintatavoilla, joiden perusteella muodostuu yksilön suhde tulevaisuuteen, sekä tulevaisuudenkäsitteillä on yhteys toisiinsa. ”Peruskouluun päättävä nuori suuntautuu toisen asteen koulutukseen aikaisemman elämänhistoriansa perusteella” (Veijola 2003, 46). Eletty elämä perhetilanteineen ja koulukokemuksineen vaikuttaa nuoren koulutuksellisiin ja ammatillisiin pyrkimykseen (Veijola 2003, 46). ”Koulutusvalintojen tekeminen ei ole nuoren elämässä irrallinen asia, vaan se liittyy oman elämänhallintaan ja sen jäsentämiseen” (Pirttiniemi 2000, 43).

Peruskoulu vastaa opiskelijoiden valikoinnista jatko-opintoihin (Johnson 2007a, 13). Samaan aikaan, kun osa opiskelijoista saadaan koulussa uskomaan omiin kykyihinsä ja jatkokoulutuskelpoisuuteensa, saadaan toinen joukko tuntemaan kyvyttömyyttä ja koulutuskelvottomuutta (Rinne & Kivirauma 2003, 14). Koulutuksella on suuri merkitys nuoren urakehitykselle; koulutus on merkittävin yksittäinen nuoren elämänsuuntaukseen vaikuttava tekijä. Peruskoulun jälkeiset jatko-opinnot tai vastaavasti koulutuksen ulkopuolelle jääminen ohjaavat elämän keskeisiä toimintoja. (Pirttiniemi 2000, 39.) Rinne (2001, 114) toteaaakin, että ”peruskoulu on varsinaisesti ensimmäinen paikka, missä koulutuksellinen syrjäytyminen ottaa paikkansa”. Osalla keskeyttäminen aiheutuu koulutusmarkkinoilta putoamisesta, osalla taas kyse on pysäytys- ja vaihto koulutusmarkkinoilla -tilanteesta. Rinne ja Kivirauma (2003, 49) korostavatkin, että keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut kulkevat keskeyttämisen jälkeen moniin eri suuntiin.

Peruskoulumme pyrkii tarjoamaan kaikille tilaisuuden menestykseen: arviointia ei enää tehdä normaalijakauman pohjalta, vaan jokaisella oppilaalla on mahdollisuus menestyä suhteessa itseensä ja

ikäluokkaansa. Opetuksessa on siirrytty vain ”hyville” tai keskiverto-oppilaille soveltuvasta tavasta kunkin oppilaan yksilöllisten oppimisedellytysten huomioimiseen. Tämä tapahtuu muun muassa yksilöllisten opetusohjelmien, erityisopetuksen sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) avulla. Näistä toimenpiteistä huolimatta osa oppilaista suoriutuu edelleenkin heikosti peruskoulun oppimäärän suorittamisesta. Puutteet perustiedoissa ja –taidoissa ovatkin pääasiallisia syitä jatkokoulutuksen keskeytymiseen ja siihen, miksi koulutuspolku katkeaa peruskoulun jälkeen, vaikka opettajat eivät useinkaan kykene tunnistamaan perustaidoissa olevia osaamisen aukkoja. Oppilaitoksissa keskeyttämisen syiksi saatetaan kirjata ”runsaista poissaoloja”, ”käyttäytymishäiriöitä” tai ”motivaatio-ongelmia”, vaikka todellisuudessa oppilas ei kykenisi mieluisellakaan opintoalalla seuraamaan vaativaa opetusta. (Jahnukainen 2007, 42-43.) Suurena syynä koulutuksesta syrjäytymiseen voidaankin pitää sitä, etteivät perusopetuksen viimeiset luokat vastaa nykymuodossaan riittävästi oppilaiden tarpeisiin. Tämä johtaa osin siihen, että nuori ei välttämättä pääse haluamaansa jatkokoulutuspaikkaan peruskoulun jälkeen. Tällöin motivoituminen muuhun koulutusalaan voi olla vaikeaa. (Pirttiniemi & Päivänsalo 2001, 5, 7.)

Suomalaisen koulutusjärjestelmän yhtenä taitekohtana on yhteisvalinta, joka toimiikin varsin tehokkaasti: kaikille peruskoulun päättävillä nuorilla on tarjolla jatko-opiskelupaikka joko lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa. Yhteisen oppivelvollisuuskoulun jälkeen nuoret erkanevat – kansallisen koulutuspolitiikkamme mukaisesti - rinnakkaisille koulutusväylille: noin vajaa kaksi kolmannesta siirtyy lukioihin ja vajaa kolmannes ammatillisiin oppilaitoksiin. Lisäopetukseen ja kansanopistoihin menee noin 4% ikäluokasta. Vain muutama prosentti peruskoulun päättävistä nuorista ei hae yhteishaussa. Noin kymmenes nuorista jättää kuitenkin aloittamatta toisen asteen koulutuksen, joten he jäävät koulutuksen ulkopuolelle. Pieni osa hakeutuu koulutukseen, joka on yhteishaun ulkopuolella. (Pirttiniemi & Päivänsalo 2001, 9; Pirttiniemi 2007, 32.) Nuoren uravalinnan kannalta peruskoulun päättymisvaihe on ratkaiseva: tehdyt koulutusratkaisut saattavat heijastua koko loppuelämään. Ne opiskelijat, jotka menestyvät peruskoulussa hyvin tai keskinkertaisesti, hakeutuvat – ja myös pääsevät - yleensä lukioon, kun taas ammatillisen koulutuksen peruskoulupohjaisille linjoille siirtyy heikommin menestyneitä nuoria. Poikkeuksiakin tosin löytyy. (Pirttiniemi 2000, 39, 42.)

Pirttiniemen (2007, 35) mukaan peruskoulunsa päättävien nuorten hakeutumisessa peruskoulun jälkeiseen koulutukseen ei ole tapahtunut nopeita muutoksia. Oppilaiden peruskoulun jälkeistä jatkokoulutukseen pääsyä ennustaa parhaiten peruskoulussa menestyminen eli hyvät arvosanat. Muita paremmin jatkokoulutukseen sijoittuvat ne oppilaat, joiden koulukokemukset ovat myönteisiä ja

jotka ovat saaneet koulusta hyvän itseluottamuksen. Ne, jotka ovat jääneet näistä paitsi, jäävät varmimmin myös ilman koulutuspaikkaa. ”Huonon koulumenestyksen lisäksi epäonnistumista ennakoivat koulunkäymisen epäsäännöllisyys ja kielteiset koulukokemukset”, toteaa Pirttiniemi (2007, 33). Ne oppilaat, jotka ovat kokeneet yläasteen tympäiseväksi, joilla on poissaoloja ja jotka ovat pohtineet opintojensa keskeyttämistä, muodostavat yhteishaussa syrjäytymisriskin alaisen joukon; heidän on vaikea saada jatkokoulutuspaikkaa. (Pirttiniemi 2007, 33.)

Koulutusvalinnat ovat myös tausta- ja sukupuolisidonnaisia (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 147). Opiskelijan jatko-opintosuuntautuneisuuteen vaikuttavat huoltajien koulutustausta sekä sukupuoli: koulutusväylänä lukio on naisvaltaisempi ja ammatillinen oppilaitos miesvaltaisempi; toiseksi ammatillisissa oppilaitoksissa on edelleen naisten- ja miesten aloja. Merkitystä on myös peruskoulun päättötodistuksen keskiarvolla: lukioon mennään keskimäärin paremmilla ja ammatillisiin oppilaitoksiin heikommalla keskiarvolla. Edellä mainittuja seikkoja voidaan pitää yhteiskunnallisina ongelmina, mutta yksittäisen opiskelijan kannalta nämä seikat eivät välttämättä ole ongelmallisia. (Mehtäläinen 2003, 13.)

Kymppiluokka sijoittuu tavallaan lukion ja ammatillisen koulutuksen välimaastoon. Kymppiluokalle hakeutuu opiskelijoita, jotka haluavat lukioon, mutta myös niitä, joiden tavoitteena on jokin suosittu ammatillisen koulutuksen linja; linja, jonne ei vain siirrytä, vaan jonne pääsemisen ehtona on kohtuullisen hyvä päättötodistuksen keskiarvo. Näin kymppiluokka tarjoaa todellisen mahdollisuuden päästä haluamaansa jatkokoulutuspaikkaan – myös niille, jotka ovat peruskoulussa menestyneet heikommin. Monet nuoret ovat kypsymättömiä valitsemaan ammattiaan saatuaan peruskoulun suoritetuksi (Veijola 2003, 71). Osa nuorista tekeekin koulutusvalintansa varsin sattumanvaraisesti. Useat peruskoulun päättävät hakeutuvat kymppiluokalle juuri sen vuoksi, että heille on epäselvää, mikä ala tai jatko-opiskelupaikka olisi kiinnostava. (Pirttiniemi & Päivänsalo 2001, 9, 35.)

Aiemmin on tuotu esiin, että kymppiluokalle sijoittuneet nuoret eroavat muista heikon koulumenestyksen lisäksi heikon motivaation, kasaantuneen urasuunnittelun vaikeuksien ja persoonallisuuden kehityksen ongelmien osalta. Lisäluokan opiskelijat ovat myös keskimääräistä vieraantuneempia. (Kosonen 1983, 114-117, 144.) Lisäluokan opetuksen ongelmiksi ovatkin nousseet opiskelijoiden passiivisuus, motivaation puute ja opiskelija-aineksen heterogeenisyys (Jahnukainen 1998, 5). Silvennoisen (1993, 368) mukaan valtaosa lisäluokkalaisista on päättötodistuksen lukuaineiden keskiarvon mukaan ollut niin sanottuja ”huonoja” oppilaita. Kymppiluokka on opiskelijalle usein vasta toinen tai kolmas vaihtoehto; hän ei ole päättänyt yhteishakuvaiheessa siirtyä lisäopetukseen (Varjo

1994, 58). Toiseksi useat lisäopetukseen hakeutuneet nuoret eivät ole edes hakeutuneet muualle opiskelemaan. Näin kymppiluokka voikin olla vain ”hätäpäin keksitty turvapaikka”, hyväksyty tapa saada lisää aikaa. (Silvennoinen 1993, 368.)

Suomessa ongelmana ei ole niinkään jatkokoulutukseen hakeminen tai pääseminen - tänä päivänä peruskoulun jälkeiseen koulutukseen siirtyminen on enemmänkin sääntö kuin poikkeus - vaan pulmaksi muodostuvat opintojen aloittaminen syksyllä kesäloman jälkeen sekä opintojen keskeyttäminen (Jahnukainen 2001, 302). Lukion tai ammatillisen koulutuksen aloittaa peruskoulun suorittuun runsas 90% ikäluokasta, mutta vain runsas 80% suorittaa opintonsa loppuun. Se osa nuorista, joka keskeyttää toisen asteen opiskelunsa, jää myös koulutuskentän ulkopuolelle. (Veijola 2003, 15.) Syrjäytymisriski, koulutuksen ulkopuolelle jääminen tai opintojen keskeytyminen, koskeekin erityisesti niitä toisen asteen oppilaitoksiin hakevia nuoria, joilla on huonot arvosanat ja selkiytymättömät tulevaisuuden suunnitelmat. Tämä runsas kymmenes on kansantaloudellisesti kallis joukko, koska heidän työllistymisensä on muita heikompaa, ja heillä on riski syrjäytyä myös muilla tavoin koulutuksen kentältä syrjäytymisen lisäksi. (Pirttiniemi 2007, 32-33.)

Ideaalitilanne olisi, että jokainen peruskoulunsa suorittanut tietäisi itselleen mielekkäimmät jatko-opinnot ja pysyisi siinä päätöksessään (Mehtäläinen 2003, 110). Vääriä koulutusvalintoja voitaisiin ehkäistä, kun erilaiset oppijat huomioitaisiin paremmin, esimerkiksi osan oppimäärästä voisi suorittaa tekemällä, tunnilla istumisen sijaan (Pirttiniemi 2007, 38). Peruskoulun käytänteet eivät ole kovin motivoivia niille, jotka menestyvät yläasteella heikoimmin. ”Heikot oppimistulokset useissa oppiaineissa kertautuvat ja heikentävät motivaatiota koko koulunkäyntiä kohtaan”, toteaa Pirttiniemi (2007, 33). Osa opiskelijoista ei kykene tekemään koulutusvalintoja, koska ohjaus ja tuki ei ilmeisesti ole riittävää. Tällaisia opiskelijoita on muun muassa niissä ryhmissä, jotka ovat jääneet peruskoulun jälkeen ilman jatkosuunnitelmia, jotka siirtyvät lukioon vain saadakseen lisää miettimisaikaa sekä jotka keskeyttävät ammatillisen koulutuksen tai siirtyvät toiselle alalle ”väärän” valinnan vuoksi. (Veijola 2003, 18.) Jos nuori jää toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle, hänellä tulisi olla mahdollisuus lisäopetukseen tai ammatilliseen koulutukseen valmentavaan koulutukseen. (Pirttiniemi 2007, 38.)

Opiskelijoiden erilaiset mahdollisuudet jatko-opintoihin luovat ristiriitaisia odotuksia ja haasteita. Toisaalta yksilön oikeutta valintoihin arvostetaan, mutta samaan aikaan ollaan huolissaan mahdollisista vääristä valinnoista. Väärät valinnat kun usein johtavat opintojen keskeyttämiseen, koulutusaikojen pidentymiseen ja koulutuskustannusten kasvuun. ”Opiskelijoille olisi annettava mahdol-

lisuus itsensä etsimiseen ja samalla pidettävä huolta siitä, että opintopolut olisivat sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta mahdollisimman mielekkäitä ja suoria”, kuten Mehtäläinen (2003, 9) toteaa. Tämän päivän Suomessa opiskelijoilla on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa opintopolkunsa muotoutumiseen: opintokokonaisuus on mahdollisuus rakentaa itselle sopivaksi aiempaa joustavammin. Mahdollisuudet jatkokoulutukseen pääsyyn ovat yhtenäistyneet; tältä osin koulutuksellinen tasa-arvo on vahvistunut. (Mehtäläinen 2003, 9.)

2.2. Koulutuksellisen syrjäytymisen riskitekijät

Koulutuksen keskeyttäminen on vakava ongelma niin kansainvälisellä, kansallisella kuin paikallisellakin tasolla; sillä on sekä sosiaalisia että taloudellisia vaikutuksia sekä yksilölle että yhteiskunnalle (Dunn ym. 2004, 314). Useissa yhteyksissä koulutuksen ulkopuolelle jäämistä pidetään syrjäytymiskehityksen yhtenä osatekijänä. Ulkopuolelle jäämisen riskiryhmänä ovat alemmista tai vähemmistöön kuuluvista sosiaaliryhmistä tulevat opiskelijat sekä ne opiskelijat, joilla on oppimisen ja erityisesti sopeutumisen vaikeuksia. (Jahnukainen 2001, 297.)

Koulutuksen keskeytyminen on syrjäytymisriski, mutta Jahnukainen ja Järvinen (2005, 671) näkevät syrjäytymiskehityksen alkaneen jo aiemmin. Pyhällön ja Soinin (2007, 147) mukaan yhä varhemmin tapahtuva syrjäytyminen ja kouluviihtymättömyys ovat karua todellisuutta Suomessakin, etenkin poikien kohdalla. Lapsen syrjäytyminen näkyy usein jo koulutien alkutaipaleella. Syrjäytymiskehitys näkyy koulussa eri tavoin luokka-asteesta, lapsen sukupuolesta ja persoonallisuudesta riippuen. Usein oireilu johtaa heikkoihin suorituksiin, joiden myötä jatko-opiskelumahdollisuudet kapeutuvat. (Veijola 2003, 50.) ”Koulutusinstituutio on järjestelmä, joka avaa ja sulkee yksilöiden elämänreittejä ja mahdollisuuksia. Koulu on aina yhteiskunnallisen ja kulttuurisen normaalisuuden ja poikkeavuuden välisen rajankäynnin luokittaja”, kuten Rinne ja Kivirauma (2003, 14) toteavat.

Keskeyttäminen tuo suuria kustannuksia: keskeyttämiset johtavat suurempaan työttömyyteen ja heikompaan tulotasoon. Lisäksi keskeyttäminen altistaa riippuvaisuudelle yhteiskunnan avustuksista, terveys- ja tunne-elämän ongelmille sekä mahdollisesti laittomille toiminnoille. (Vitaro, Larocque, Janosz & Tremblay, 2001, 402.) Jotkut koulutuksen keskeyttäneet nuoret syrjäytyvät yhteiskunnasta pysyvästi, mikä merkitsee vahinkoa niin yksilölle itselleen kuin yhteiskunnallekin (Mar-

shall 2006, 1). On kuitenkin muistettava, että kaikki koulutuksensa keskeyttäneet eivät automaattisesti ole syrjäytyneitä (Rinne & Kivirauma 2003, 49).

Keskeyttäneiden eksakti määrä riippuu käytetystä määrittelystä (Hodkinson & Bloomer 2001, 119). Keskeyttämisten määrää on vaikea arvioida, koska ei ole standardoituja metodeita, joilla määritellä keskeyttänyt opiskelija (Pascopella 2003, 34). Käsitteen käyttö on kirjavaa; määrittely vaihtelee määrittelijän näkökulman mukaan: koulutuksen keskeytymistä voidaan tarkastella niin yksilön, aloituspaikan kuin koko koulutusjärjestelmänkin kannalta. Määrittelyn moninaisuus vaikeuttaa myös vertailujen tekemistä. (Komonen 2001, 45-47.) Lisäksi määrän arviointia vaikeuttaa puutteet laskeutumetodeissa (Kemp 2006, 236).

Veijola (2003, 16) toteaa keskeyttäjän olevan - käytetyn ja metodisesti helpon määritelmän mukaan - sellainen kirjoilla oleva opiskelija, joka lähtee pois kyseessä olevasta oppilaitoksesta, riippumatta siitä, jatkaako hän jossakin toisessa oppilaitoksessa vai ei. Tämä määritelmä ei kuitenkaan ota huomioon opiskelijoiden koulutusuria, esimerkiksi koulutuspaikan vaihtajia, joita on suuri osa niin kutsutuista keskeyttäjäistä. Tämän vuoksi keskeyttäminen usein jaetaan koulutuksesta toiseen siirtymiseen sekä opintojen varsinaiseen keskeyttämiseen, jolloin opiskelija ei saa tutkintoa suoritettua. Tällä määritelmällä tavoitetaan kuitenkin vain opiskelijan sen hetkinen elämäntilanne. Todellisuudessa koulutuksen piiristä poistuu lopullisesti vain osa opiskelijoista. Keskeyttäjät voidaan määritellä myös keskeyttämishetken toiminnan perusteella määräaikaista keskeyttämistä anoviin, koulutuksen vaihtajiin sekä niin sanottuihin varsinaisiin keskeyttäjiin, joilla ei kyseisellä hetkellä ole tietoa toisesta opiskelupaikasta. (Veijola 2003, 16.) Käytetyistä määrittelyistä tai tarkoista määristä riippumatta keskeyttämisistä voidaan pitää ongelmana: keskeyttämiset altistavat yksilön syrjäytymiskehitykselle ja aiheuttavat tuntuja menetyksiä kansantaloudelle.

Koulutuksen keskeytymisen syyt ovat monimutkaisia; syitä voidaan nähdä sekä koulutusinstituution ulko- että sisäpuolellakin. Syyt ovat niin rakenteellisia, yksilöllisiä kuin riippuviakin: sosiaaliluokalla ja sukupuolella on merkitystä keskeyttämiseen. (Hodkinson & Bloomer 2001, 134.) Jahnukainen ja Järvinen (2005, 671-672) mainitsevat useissa tutkimuksissa todetun, että yksilön sosiaalisella taustalla ja varhaislapsuudella on merkittävä vaikutus lapsen koulusopeutumiseen sekä menestymiseen koulussa. Erilaiset sosiaaliset olosuhteet mahdollistavat erilaiset oppimiskokemukset. Ongelmat kotona ja/tai koulussa johtavat usein koulutukselliseen syrjäytymiseen eli koulun keskeyttämiseen, mikä taas vuorostaan on vahvasti sidoksissa heikkoon työmarkkina-asemaan. (Jahnukainen & Järvinen 2005, 672, 679.)

Monet Yhdysvalloissa tehdyt tutkimukset ovat pyrkineet selvittämään keskeyttämisen syitä ja mahdollisia ratkaisuja; keskeyttämisen riskitekijöinä on pidetty muun muassa perheen alhaista sosio-ekonomista asemaa, kirjojen ja muun lukumateriaalin puutetta kotona, samaa sukupuolta edustavan vanhemman koulutustaustaa, huonoa koulumenestystä, teiniraskautta, päihteiden käyttöä, akateemisista epäonnistumisista, käyttäytymishäiriöitä, pinnausta sekä vertaisten huonoa vaikutusta. (Dunn ym. 2004, 315.) Kansainvälisissä tutkimuksissa myös sosiaaliluokalla ja sukupuolella on nähty olevan merkitystä keskeytymiseen (Hodkinson & Bloomer 2001, 133-134).

Koulutuksellisen irtautumisen, opintojen keskeytymisen, taustalla vaikuttaa useita tekijöitä. Näitä tekijöitä voivat olla muun muassa yksilön persoonalliset piirteet, esimerkiksi yksilölliset erot näkyvät yleensä kognitiivisissa kyvyissä sekä motivaatiossa, jotka molemmat vaikuttavat koulussa menestymiseen. (Brooks-Gunn, Guo & Furstenberg, 1993, 273). Riskitekijöitä ovat lisäksi tuhoava käytös, sekasortoinen ja epävakaa perhetilanne, kiintymyssuhteen laatu, traumaattiset kokemukset ja koulupinnaus (Zhang & Law 2005, 26; Hodkinson & Bloomer 2001, 118). Riskiryhmässä vaikuttavat olevan myös opiskelijat, joilla on oppimisvaikeuksia tai käyttäytymisen häiriöitä (Dunn ym. 2004, 315). Erityisen riskialttiita putoamiselle ovat emotionaalisesti häiriintyneet opiskelijat (Lehman, Clark, Bullis, Rinkin & Castellanos 2002, 129). Heillä keskeyttäminen johtaa usein työttömyyteen tai jopa vankilakierteeseen (Zhang & Law 2005, 25). Runsaat poissaolot ovat taas riskitekijä erityisesti niin sanotuille yleisopetuksen opiskelijoille (Kemp 2006, 245). Wagner (1991, 3) näkee keskeyttämisen koulussa esiintyvien ongelmien kulminaatiopisteenä; erityisesti tämä koskee opiskelijoita, joilla on runsaasti poissaoloja sekä akateemisia epäonnistumisia; lisäksi riskialttiita ovat muita opiskelijoita vanhemmat, mutta samalla luokkatasolla opiskelevat, opiskelijat.

Hodkinsonin ja Bloomerin (2001, 117) mukaan koulusta putoamisen syyt voidaan parhaiten selittää yksilön oppimisuran kontekstissa, johon kuuluvat monimutkaisten sosiaalisten ja taloudellisten tekijöiden kombinaatio, yksilölliset preferenssit ja uskomukset sekä mahdollisuudet. Painoarvoa on erityisesti kahdenlaisilla selitysmalleilla: epäonnistumisilla yksilöllisen vastuun ja päätöksenteon tasolla sekä toiseksi riittämättömällä opintojen ohjauksella ja opetuksella. (Hodkinson & Bloomer 2001, 118.) Useat tutkimukset osoittavat, että koulut ja yhteisöt voivat tehdä merkityksellisiä muutoksia koulutusuriin muun muassa pysyvän ja kohdistetun tuen kautta (Sinclair, Christenson & Thurlow 2005, 477). Näin keskeyttämisten taustalla vaikuttaa sekä yksilön valinnat että koulutusinstituution panostukset.

Kemp (2006, 237) jakaa syyt koulutuksen keskeytymiseen kahteen kategoriaan, joista ensimmäinen on niin sanottu akateeminen epäonnistuminen; myös monet muut tutkijat pitävät riskitekijänä kurseissa epäonnistumista sekä heikkoja arvosanoja. Toisena kategoriana on irtautuminen koulutuksellisesta ympäristöstä, joka voi kytkeytyä akateemiseen epäonnistumiseen (Kemp 2006, 237). Kun kiinnostus koulun aktiviteetteihin lopahtaa, voinee sanoa ”putoamisen” alkaneen (Fischblein ja Folkander 2000, 268). Toisin sanoen, kun opiskelija kokee, että hänen tarpeensa jätetään huomiotta, hän turhautuu ja alkaa mahdollisesti harkita opintojensa keskeyttämistä (Zhang & Law 2005, 26). Kempin (2006, 245) mukaan irtautumisprosessi on progressiivinen ja voi johtaa opintojen keskeytymiseen, mutta Kemp pitää kuitenkin keskeytymisten pääsyyntä akateemista epäonnistumista.

Wagner (1991, 2) nostaa esiin sen, että koulukeskeyttämiseen liittyvä tutkimus, politiikka sekä käytännöt jättävät niin sanotut erityisopiskelijat huomioimatta: oletetaan, että erityisopiskelijoita varten suunnitellut ohjelmat yksilöllisine palveluineen ovat riittäviä ehkäisemään keskeyttämisen. Kuitenkin nykytutkimusten arvioiden mukaan erityisopiskelijoiden, joilla on lieviä pulmia ja jotka edustavat suurinta osaa erityisopiskelijoista, keskeyttämismäärä on lähes kaksinkertainen niin sanottuihin normaaliopiskelijoihin nähden. (Wagner 1991, 2.)

Useimmat putoamista ennustavat tutkimukset jakavat keskeyttämistä aiheuttavat tekijät persoonallisiin tekijöihin: käyttäytymiseen, akateemisiin taitoihin ja intellektuaaliseen tasoon liittyviin sekä familiaalisiin tekijöihin. Riskitekijöinä ovat heikko menestys opintojen alkutaipaleella sekä vähäinen vanhemmilta saatu tuki. Lisäksi altistavina tekijöinä on nähty vertaisten hyljeksintä sekä poikkeavat vertaiset. Vielä riskialttiimpaa on näiden tekijöiden: poikkeavien/koulusta pudonneiden vertaisten ja ikävien koulukokemusten yhteisvaikutus. (Vitaro ym. 2001, 402-403, 410, 413.)

Monissa tutkimuksissa on havaittu useita samoja riskitekijöitä. Keskeyttämisen ehkäisemiseksi ja koulun loppuun saattamiseksi onkin toteutettu erilaisia ohjelmia, joskin näihin ohjelmiin liittyvien kokeellisesti todistettujen tutkimusten saatavuus on rajoitettu, erityisesti erityisoppilaiden osalta. Suurin osa keskeyttämiseen liittyvästä tutkimuksesta on ei-kokeellista tutkimusta, joka identifioi keskeyttämistä ennustavia tekijöitä, luonnehtii keskeyttämistä ehkäiseviä ohjelmia tai kuvailee nuoren elinympäristöä tai koulua. (Sinclair ym. 2005, 465-466.) Useimmat keskeyttämiseen liittyvät tutkimukset ovat retrospektiivisiä (Hodkinson & Bloomer 2001, 119). Tarvittaisiinkin enemmän kokeellista- ja arviointitutkimusta, jotta voitaisiin osoittaa erilaisten ohjelmien ja interventioiden tehokkuus keskeyttämisten ennaltaehkäisijänä. Sen lisäksi tarvitaan yksilön tarpeisiin vastaavia yksilöllisiä interventioita. (Sinclair ym. 2005, 466.)

Syrjäytymisuhkaan koulussa saattavat vaikuttaa perheen ja opiskelijan kasautuneet sosiaaliset ja yhteiskunnalliset ongelmat, mutta myös koulun toimintatavoilla voi olla merkitystä. Jotkut opiskelijat kokevat itsensä epäonnistuneiksi oppijoiksi puuttuvien opiskelutaitojen ja tietojen vuoksi; myös epäoikeudenmukainen kohtelu voi aiheuttaa ulkopuolisuuden tunnetta. Nuori saattaa alkaa vältellä tämänkaltaisia ikäväksi kokemiaan tilanteita, mikä saattaa johtaa luvattomiin poissaoloihin. Näin koulutuksellisen syrjäytymisen uhka kasvaa. Koulun ja syrjäytymiskehityksen yhteyttä osoittaa muun muassa se, että valtaosa syrjäytyneistä nuorista on menestynyt koulussa heikosti tai keskeyttänyt opintonsa joko jo peruskoulussa tai keskiasteella (toisella asteella). (Veijola 2003, 15, 56.)

Suomalaisissa selvityksissä keskeyttämisen syinä on nähty muun muassa henkilökohtaiset syyt, taloudelliset ja terveydelliset syyt, oppimis- ja opiskeluvaikeudet sekä siirtyminen työelämään tai muuhun koulutukseen (Veijola 2003, 17). Kymppiluokkalaiset ovat erityisessä keskeyttämisriskissä sen vuoksi, että huomattava osa kymppiluokkalaisista on ollut jossain vaiheessa peruskoulua erityisluokkaopetuksessa. Myös luki-opetukseen osallistuminen on kymppiluokkalaisten keskuudessa huomattavasti yleisempää kuin peruskoulun oppilaille keskimäärin. (Virtanen & Ratilainen 1996, 57.) Voinee myös ajatella kymppiluokkalaisilla olevan jonkinlaisia akateemisia epäonnistumisia takanaan, koska peruskoulun päättötodistus ei ole mahdollistanut opiskelijan haluamaa jatko-opiskelupaikkaa.

Veijola (2003, 17) viittaa eri tutkimuksiin ja toteaa, että koulutuksen keskeyttäminen ei välttämättä ole kaikin tavoin vältettävä ongelmallinen tapahtuma. Koulutuksen keskeyttäminen voi laajeta koulutukselliseksi syrjäytymiseksi, mutta se ei välttämättä merkitse sitä. Osa keskeyttämisistä on kokeilua ja oman koulutusuran etsintää, jolle olisi annettava mahdollisuuksia ja aikaa. (Veijola 2003, 17.) Koulutusvalinnan onnistuminen ei nyky-yhteiskunnassa riipu vain yksilön tiedoista ja taidoista, vaan valinnan onnistumiseen vaikuttavat myös työelämän nopeat ja vaikeasti ennakoitavat muutokset (Komonen 2001, 255). Komosen (2001, 244) mukaan yksilön kypsyyden mittana voidaankin pitää hänen kykyään ottaa vastuu tekemistään valinnoista.

Pirttiniemen (2007, 34) mukaan oleellista peruskoulun vaikuttavuuden kannalta on se, miten onnistutaan taustoiltaan ongelmallisempien, syrjäytymisriskissä olevien, oppilaiden kanssa. Laajemman syrjäytymiskehityksen ehkäisemiseksi tarvitaan hyviä opettajia, opinto-ohjaajia, oppilashuoltoa sekä tiivistä yhteistyötä eri alojen asiantuntijoiden kanssa – myös varsinaisen koulupäivän päätyttyä. (Pirttiniemi 2007, 34.) Keskeyttämisen ongelmaa ei poisteta patistamalla nuoria takaisin koulun penkille (Veijola 2003, 18). Koulutuksen varastointifunktion sijaan Komonen (2001, 256) korostaa

vaihtoehtojen tarjontaa, esimerkiksi oppimisen mahdollisuutta työn kautta. Koulutusjärjestelmänkin tasolla tarvitaan yksilöllisesti räätälöityjä koulutusratkaisuja (Veijola 2003, 18). Näin voidaan tarjota tarpeisiin vastaavia koulutussijoituksia ja ennaltaehkäistä opintojen keskeytymistä sekä syrjäytymiskehitystä, mikä koituu sekä yksilön että yhteiskunnan hyödyksi.

2.3. Opiskelija määrittämässä osallistumisensa tasoa - vuorovaikutuksessa opettajan kanssa

Opiskelijoiden tuntemukset koulua kohtaan riippuvat paljolti heidän suhteestaan opettajiin. On todettu, että koulunsa keskeyttäneet nuoret olisivat toivoneet huolehtivampia ja paremmin heitä valmentavia opettajia. Sen sijaan koulussa pysyneet nuoret kokivat opettajansa kannustaviksi. (Dunn ym. 2004, 315, 320.) Myös monet asiantuntijat ja kasvattajat näkevät opettajat roolin merkittävänä keskeyttämisten ehkäisijänä: opettajat ylläpitävät opiskelijoiden kiinnostusta ja menestymistä opinnoissa (Pascopella 2003, 35). Näin ei ole ollenkaan merkityksetöntä, millaisia kokemuksia opettajat ja koulut oppimisympäristöinä tarjoavat. Voinee uskoa, että mitä yksilöllisempää ja vuorovaikutteisempää - enemmän tarpeisiin vastaavaa - opetusta kyetään luomaan, sen terveemmän itsetunnon opiskelija voi koulussa saada. Hyvä itsetunto mahdollistaa sisäisen motivaation kasvun: tavoitteiden asettamisen korkealle. Tavoitteiden saavuttamisessa auttavat aktiivisuus, päämääräsuuntautunut oppiminen ja laadukkaat oppimis- ja opetusprosessit.

Fischblein ja Folkander (2000, 265) tuovat artikkelissaan esiin, että koulunsa keskeyttäneet olisivat usein tarvinneet opinnoissaan erityistä tukea saadakseen opintonsa päätökseen. Myös Riccomini, Zhang ja Katsiyannis (2005, 11) korostavat, että kouluissa tarvitaan todistetusti toimenpiteitä keskeyttämisten ehkäisemiseksi. Näkyvissä on jopa vaatimuksia joustavista opettajista, jotka kehittävät kouluaan uusilla tavoilla (Lindblad 2001, 64). Keskeyttämistä voidaan ehkäistä, mikäli onnistutaan vaikuttamaan opiskelijoiden asenteisiin ja työskentelytapoihin; tämä tapahtuu muun muassa erilaisien toimenpiteiden kautta. Jotta keskeyttämistä voitaisiin ehkäistä tehokkaasti, muutoksia on tapahduttava opiskelijoiden asenteissa ja ponnisteluissa, opettajien toimintatavoissa, vertaisissa sekä koulun tavassa käsitellä läsnäoloja vs. poissaoloja sekä kurinpitoa. (Dunn ym. 2004, 315.)

Opiskelijoiden välillä on suuria eroja liittyen heidän rooliinsa, suhteisiinsa ja toimintaansa koulussa; luokan sisäinen vuorovaikutus toteutuu eri tavalla eri opiskelijoiden kohdalla (Lindblad 2001, 57,

65). Opettajilla onkin suuri vaikutus keskeyttämisten ehkäisyyn muun muassa kiinnittämällä huomiota luokan ilmapiiriin (Zhang & Law 2005, 26). Positiivinen ilmapiiri edesauttaa opiskelijoiden pysymistä koulutusjärjestelmän piirissä. Merkityksellistä ei ole vain suhde opettajiin, vaan koko koulun henkilökuntaan sekä omaan luokkaan, vertaisiin. (Dunn ym. 2004, 321.) Oppilaiden ja opettajien välisen suhteen laadulla saattaa olla ratkaiseva merkitys koulutuksesta syrjäytymisessä; oppilaat näkevät opettajalla olevan kaksi roolia: opettaminen sekä ihmisenä oleminen. Pirttiniemen (2007, 33-34) oletuksen mukaan, oppilaat eivät epäile opettajan ammattitaitoa sinänsä, mutta he pitävät puutteellisena opettajan kykyä toimia oppilaiden kanssa. Kun nuoren minän ja itsekunnioituksen kehittyminen on vielä kesken, on koulun tarjoamalla positiivisilla ja negatiivisilla oppimiskokemuksilla erittäin suuri merkitys. Kuva itsestä rakentuu vuorovaikutuksessa saadun palautteen perusteella. (Tilus 2004, 68.)

Opiskelijat ovat itse vaikuttamassa opetusprosessiin osallistumisensa tasoon. He kontrolloivat kasvavassa määrin itse sitä, missä määrin osallistuvat opetukseen. Osallistumattomuus, syrjään jättäytyminen – itsensä syrjäyttäminen – on toinen mahdollisuus. (Lindblad 2001, 67.) On tärkeää tunnistaa opiskelijoiden oman motivaation merkitys opinnoissa menestymiseen ja opintojen loppuun saattamisen (Dunn ym. 2004, 320). Opiskelijan motivaation ja itsetunnon merkitys opiskelussa on ratkaiseva. Mikäli opiskelijan itsetunto opiskelijana on korkealla, hän uskaltaa asettaa tavoitteensa korkealle ja laittaa ”itsensä peliin”, jos taas itsetunto opiskelijana on matalalla, jäävät - lahjakkaankin – opiskelijan kyvyt helposti piiloon. Opettajat voivat vaikuttaa opiskelijoiden itsetuntoon, esimerkiksi antamalla myönteistä palautetta. Itsetunnon tukemisen myötä opiskelija saattaa luopua itselleen haitallisesta tavasta toimia/opiskella. Itsetunnon tukeminen on opiskelijan kokonaisvaltaista huomioimista, ei vain huomion kiinnittämistä onnistuneisiin suorituksiin. (Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 20-21.)

Mikäli opiskelijat kokevat koulun olevan merkityksellinen tulevaisuutensa päämäärien kannalta, he ovat motivoituneempia suorittamaan vaaditun oppimäärän (Dunn ym. 2004, 322). Kun itseä koskevat kokemukset ovat positiivisia, ja yksilö kokee voivansa vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa, toimii hän päämääräsuuntautuneesti muodostaen eheän käsityksen tulevaisuuden mahdollisuuksistaan. Toisaalta, jos hän kokee, että ei voi vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa, näyttää tulevaisuus hämmäntävältä, toivottomalta ja fatalistiselta. (Jahnukainen & Järvinen 2005, 679) Pojat ovat tyttöjä heikommissa asemassa peruskoulun päätösvaiheen yhteishaussa, koska sekä heidän arvosanansa että koulumotivaationsa ovat selkeästi huonommat kuin tyttöillä. Poikien koulutuksesta putoamisen vaara on huomattavasti suurempi kuin tyttöillä. Opettajien on kuitenkin vaikea sitouttaa murrosikäistä

oppilasta; sitoutuminen onkin oppilaan oma ratkaisu, johon vaikuttavat muutkin tekijät kuin koulun toiminta, esimerkiksi nuorten keskinäinen vaikutus toisiinsa. Vertaisryhmä voi toimia opintoihin sitouttajana tai johtaa opinnoista syrjäytymiseen. Tämän vuoksi olisikin kiinnitettävä huomiota (kouluongelmista kärsineiden) oppilaiden ryhmäytymiseen; hyvä vertaisryhmä auttaa oppilaita sitoutumaan koulutustavoitteisiin. (Pirttiniemi 2007, 33-34.)

Monet opettajat korostavat henkilökohtaista yhteyttä ja luottamuksellista suhdetta opiskelijoiden kanssa; opettajat toimivat roolimalleina tukien opiskelijoita identifioimaan niin lyhyen kuin pitkänkin aikavälin tavoitteita. Tämän lisäksi opettajat nostavat esiin kärsivällisyyden ja ajan antamisen merkityksen. (Miller 2006, 50, 52.) Nuoret tarvitsevat opinnoissaan tukea ja kannustusta (Lehman ym. 2002, 139). Opettaja kykenee tunnistamaan paremmin oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvät poikkeavat piirteet, kun hän tutustuu oman luokkansa tai ryhmänsä oppilaisiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Näin nopea puuttuminen ongelmiin mahdollistuu ja voidaan ehkäistä vaikeuksien kasautumista. (Jahnukainen 2007, 47.)

Oppilaat kokevat saavansa liian vähän tukea ja kannustusta; erityisesti pojat kokevat koulutilanteiden olevan usein epäoikeudenmukaisia. Osasyynä tilanteeseen ovat isot oppilasryhmät sekä erilaiset häiriötekijät; opettaja on työssään usein myös yksin, joten hän ei kykene huomioimaan kaikkia oppilaita tarpeeksi, eikä opetustilanne pysy aina hallinnassa. Etäisen, tiettyyn oppiaineeseen liittyvän, opettajan roolin omaksuminen tuottaa opettajalle lisähaastetta, joskin asiakeskeisellä lähestymistavalla voi päästä lähemmäs oppilaiden maailmaa – ja auttaa oppilasta löytämään sitoutuminen opiskeluun. (Pirttiniemi 2007, 34.)

Opiskelijoiden asenteissa voi tapahtua suuria muutoksia, kun he kokevat tulevansa kuulluiksi (Miller 2006, 52). Suositeltavaa olisi, että opettajat tunnustaisivat opiskelijoiden mielipiteiden tärkeyden, koska näillä havainnoilla ja kokemuksilla on suuri merkitys sille, pysykö opiskelija koulussa vai ei. Toiseksi opettajien tulisi kerätä näitä opiskelijoiden ajatuksia, jotta opetussuunnitelmat ja käytänteet voisivat vastata paremmin opiskelijoiden tarpeisiin. Opettajien tulisi myös osoittaa opiskelijoille, että koulussa menestymisellä ja tulevaisuudella on selkeä yhteys – unohtamatta sitä, että ehkäpä suurin merkitys opiskelijoiden kokemuksiin on opettajalla itsellään. (Dunn ym. 2004, 322.)

Opinnot eivät aina anna opiskelijoille valmiuksia vastata tärkeisiin kysymyksiin: liian moni opiskelija valmistuu ilman, että heillä olisi käsitystä omista vahvuuksistaan tai työmarkkinoilla menestymisen mahdollisuuksistaan (Schlack 2007, 52). Opiskelijoita olisi ohjattava käyttämään hyväkseen

vahvuuksiaan ja olosuhteita, jotta he voisivat olla voimaantuneita yhteiskunnan jäseniä ja heillä olisi mahdollisuus vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa (Lehman ym. 2002, 134). Paremmalla ohjauksella voitaisiin tuottaa onnistuneempia opintopolkuja (Schlack 2007, 52).

Opettajien tulisi nähdä opiskelijoiden vahvuudet. Otteen tulisi olla holistinen: koulu ei työskentele vain parantaakseen opiskelijoiden akateemisia taitoja, vaan opettajien tehtävänä on tukea opiskelijoita tunnistamaan ja kehittämään muitakin vahvuuksiaan (Miller 2006, 52, 54). Opettajien olisi voimautettava opiskelijaa tekemään myös muita koulun jälkeisiä elämänratkaisuja – kotona, koulussa ja yhteiskunnassa. Näin nuorilla on edellytyksiä tulla itsenäisiksi yhteiskunnan jäseniksi, joilla on mahdollisuuksia vaikuttaa oman tulevaisuutensa kulkuun. (Lehman ym. 2002, 133, 134.) Koulutuksen tulisi rohkaista opiskelijoita jatko-opiskeluun sekä hyvin palkattuihin töihin (Pascopella 2003, 32). Yksilön elämäkulkua ei voi erottaa siitä yhteiskunnallisesta kontekstista, jossa yksilö elää (Jahnukainen & Järvinen 2005, 679). Koulutus on osa tätä kontekstia.

Opettajat eivät voi estää kaikkien oppilaiden putoamista, mutta tästä huolimatta he voivat tehdä paljon. He voivat ehkäistä putoamista muun muassa asettamalla selkeitä tavoitteita oppilaille sekä kiinnittämällä huomiota oppilaiden vahvuuksiin. (Aguilar 1999, 187.) Myös Jahnukainen (2007, 47) korostaa oppilaan vahvuuksiin ja elämäntilanteeseen liittyviin kehittämistarpeisiin keskittymistä. Hän ei pidä tarkoituksenmukaisena erityisten syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden opetusryhmiä, vaan soisi, että ”koulun yleisessä toiminnassa ja käytännön opetustyössä käytettäisiin syrjäytymistä ehkäiseviä toimintatapoja” (Jahnukainen 2007, 46). Jahnukaisen (2007, 47) mielestä ”todellista syrjäytymistä ehkäisevää työtä onkin koulutuksen perustehtävän eli koko ikäluokan koulutuksen kehittäminen koulu- ja kuntatasolla mahdollisimman toimivaksi kokonaisuudeksi”; liian usein tämänkaltaisen työ jää erillisrahoituksella toteutettavien projektien varjoon.

3. Kymppiluokka – osana peruskoulua – estämässä koulutuksellista syrjäytymistä

Yhdeksänvuotinen yhteinen peruskoulu säädettiin Suomeen 1960-luvulla. Tavoitteena oli koulutusmahdollisuuksien mahdollisimman tasainen jakautuminen, koska koulutuksen katsottiin olevan jokaiselle kuuluva yhtäläinen oikeus. Ajatus oli yksilölähtöinen, mutta ”myös valtion kannalta koulutus oli tarkoituksenmukainen väline koko yhteiskunnan muuttamisessa tasa-arvoisemmaksi”. (Ahonen 2003, 114.) Rinnakkaiskoulu järjestelmä oli tullut tiensä päähän; se ei enää kyennyt vastaamaan kasvaneeseen koulutuskysyntään (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 43). Näin rinnakkaiskoulujärjestelmä haudattiin; erottelu kansakoulun jatkoloukille jääviin ja oppikouluun meneviin loppui. Sen sijaan nuoret valikoituivat lukioon, ammattikouluun tai työelämään. (Ahonen 2003, 109.)

Peruskoulu nähtiin yhteiskunnallista tasa-arvoa tukevana hyvinvointivaltion universaalina rakenteena, hyvinvointivaltion versona, jossa julkinen valta tarjoaa kaikille lapsille yhtäläisen perusopetuksen (Ahonen 2003, 109, 152, 166). Tasa-arvon edistäminen yhteiskunnassa ja koulunkäyntimahdollisuuksien tasa-arvoisuuden tavoittelu olivat peruskoulu-uudistuksen keskeisiä lähtökohtia (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 75; Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 108). Johnson (2007b, 67) sanoo peruskoulun saaneen alkunsa, ”kun sodanjälkeiset suuret ikäluokat kouluttivat lapsiaan optimistisessä hengessä ja koulutustason nostamisen katsottiin lisäävän yhteiskunnallista tasa-arvoa”. Ensin tasa-arvokeskustelulla tarkoitettiin jokaisen lapsen mahdollisuutta koulunkäyntiin vanhempien varallisuudesta ja asuinpaikasta riippumatta. Myöhemmin tasa-arvo sai toisenlaisenkin merkityksen: esiin nousi vaatimuksia oppilaiden erilaisen lahjakkuuspotentiaalin huomioimisesta koulutuksessa. Lopputulemana oli kompromissi, jossa ”sosiaalinen ja alueellinen perustelu sai rinnalleen yksilöllisen valinnan ja inhimillisen pääoman kasvattamiseen liittyvän perustelun”. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 44.)

Suomessa 1970-luku oli vilkasta koulutus uudistusaikaa kaikilla koulutustasoilla. Peruskoulujärjestelmään siirryttiin vaiheittain 1970-luvun aikana. Vaiheittaisella siirtymisellä pyrittiin sekä valtakunnan eri alueiden koulutuksellisen tasa-arvon saavuttamiseen että yksittäisten alueiden sisäisten koulutuserojen tasoittamiseen. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 45.) Peruskoulu-uudistus alkoi 1972 Pohjois-Suomesta, jossa peruskouluun kohdistuva vastustus oli heikointa. Peruskoulu-uudistus oli toteutunut kattavasti koko maassa lukuvuonna 1981-1982, tällöin peruskoulun kaikilla luokkasteilla opiskeltiin uuden opetussuunnitelman mukaan. (Johnson 2007a, 19; 2007b, 67.) Peruskou-

luilla oli vankka yhteinen opetussisältö, vaikka se laajan opetussuunnitelmallisen vapausmarginaalin ansiosta osin eriytyikin koulusta riippuen (Ahonen 2003, 197).

Suomalainen oppivelvollisuuskoulu pyrkii järjestämään soveltuvaa opetusta koko ikäluokalle (Jahnukainen 2001, 297). Nykyisen perusopetuslain mukaan perusopetus on yhtenäinen jatkumo; se kattaa laajimmillaan vuosiluokat 0-10. Jatkumon tavoitteena on tarjota oppilaille johdonmukainen ja ehyt oppimiskokemus. Oppilas voi edetä opinnoissaan henkilökohtaisen opinto-ohjelmansa mukaisesti, vuosiluokkiin sidotun opetuksen sijaan. (Pyhältö & Soini 2007, 146, 151.) Suomessa lapsen oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun hän täyttää seitsemän vuotta ja päättyy, kun hän on suorittanut perusopetuksen oppimäärän tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut kymmenen vuotta (Perusopetuslaki 25 §). Perusopetuslain (26 §) mukaan oppivelvollisen on osallistuttava lain mukaan järjestettävään perusopetukseen tai saatava muulla tavoin perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot. Myös muille kuin oppivelvolliselle voidaan antaa perusopetuksen mukaista opetusta. Tällöin opetusta koskevat samat lait kuin oppivelvollisenkin perusopetusta. (Perusopetuslaki 46 §.)

Perusopetuksen piiriin eivät kuulu enää ne opiskelijat, jotka ovat saavuttaneet perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja saaneet perusopetuksen päättötodistuksen. Mikäli heikko todistus estää pääsyn jatko-opiskeluihin, on opiskelijalla mahdollisuus osallistua perusopetuslain mukaiseen lisäopetukseen eli kymppiluokalle. (Inkala ym. 2000, 6.) Mahdollisuus lisäopetukseen on tarkoitettu kaikille peruskoulun päättötodistuksen saaneille nuorille; siihen voivat osallistua sekä hyvin peruskoulussa menestyneet että ne, joilla on puutteellisia suorituksia peruskoulun päättötodistuksessa. Tärkeänä tavoitteena on pidetty sitä, että jokaisella, joka tuntee tarvitsevansa lisäopetusta peruskoulun suorittamisen jälkeen, olisi mahdollisuus osallistua lisäopetukseen. (Merimaa 1999, 10-11.) Lisäopetuksen opiskelijoiden opetusta koskevat perusopetuksen lait ja asetukset, mikäli asiaa ei ole erikseen rajattu lisäopetuksen soveltamisalan ulkopuolelle (Inkala ym. 2000, 6; Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 128).

Suomalainen peruskoulu on yhtenäiskoulu, jonka tarkoituksena on kouluttaa koko ikäluokka ikäkauden ja edellytystensä mukaisesti. Tämä merkitsee hyvinkin erilaisten koulutuksellisten tarpeiden huomioon ottamista, mikä käytännössä on tarkoittanut eriytyvien koulutustarpeiden hoitamista pitkälti erityisopetuksen avulla. Peruskoulujen resurssit ovat kuitenkin rajalliset, jolloin ”erityisesti lievimmin ongelmoivat ja koulunpidon kannalta ’harmittomat’ nuoret jäävät helposti ilman erityistä huomiota sillä seurauksella, että he lipuvat mahdollisesti ns. armovitosien saattelemana eteenpäin

koulutusputkessa”, kuten Jahnukainen (1999, 89) asian ilmaisee. Seurauksena saattaa olla myös koulutusjärjestelmän ulkopuolelle jääminen, koulutuksen kentältä syrjäytyminen. Tietyllä tavalla lisäopetus eli kymppiluokka toimiikin oman työnsä paikkaajana koko ikäluokan kasvatustehtävän kannalta. Ne oppilaat, jotka eivät ole jostain syystä saaneet tarpeidensa mukaista yksilöllistä opetusta ja kasvatusta, saavat uuden mahdollisuuden lisävuoden aikana. Näin he saavuttanevat ainakin vähän kilpailukykyisemmän aseman jatko-opiskeluita varten. Suotavampaa kuitenkin olisi, että tämä tavoite toteutuisi jo peruskoulun aikana. (Jahnukainen 1999, 89.)

Yhden lukuvuoden kestävä lisäopetusta voidaan järjestää perusopetuksen oppimäärän suorittaneille nuorille, jotka ovat saaneet perusopetuksen päättötodistuksen samana tai edellisenä vuonna. Lisäopetukselle ei ole määritelty valtakunnallista tuntijakoa eikä oppimäärää, mutta opetusta ja ohjausta on annettava opiskelijalle vähintään 1100 tuntia lukuvuoden aikana. Lisäopetuksen opetussuunnitelmaan voi kuulua perusopetuksen oppimäärään kuuluvia kaikille yhteisiä aineita sekä perusopetuksen valinnaisia aineita, perusopetuksen tehtävän mukaisia muita aineita ja oppiainekokonaisuuksia, ammattiin valmentavia opintoja ja työelämään tutustumista. Opiskelijan työpäivään saa lisäopetuksessa kuulua enintään seitsemän oppituntia. Opiskelijalla on oltava mahdollisuus korottaa perusopetuksen oppimäärään kuuluvien yhteisten aineiden arvosanoja ja koulun opetustarjonnan mukaan myös valinnaisten aineiden arvosanoja. (Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 1; Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 128.)

Lisäopetusta voidaan järjestää luvan saaneissa paikoissa, muun muassa perusopetuksen yhteydessä, erillisissä lisäopetusryhmissä, oppilaitoksissa sekä työelämässä, järjestöissä ja yhteisöissä tapahtuvana ohjattuna opiskeluna (Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 1). Lisäopetusluokka voidaan muodostaa, mikäli opetukseen osallistuu kymmenen lukioon tai ammatilliseen oppilaitokseen sijoittumatonta nuorta; erityisluokalta päättötodistuksensa saaneiden opiskelijoiden kohdalla ryhmäkokovaatimus on viisi opiskelijaa (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 129). Valtioneuvosto voi myöntää rekisteröidylle yhteisölle tai säätiölle luvan lisäopetuksen järjestämiseen (Perusopetuslaki 7 §). Yhtenä koulutuksen järjestäjänä ovat kansanopistot. Ne ovat sisäoppilaitoksia ja niiden tarkoituksena on edistää kansalaisten omaehtoista opiskelua. Kansanopistojen toiminnassa painottuu usein oppilaitoksen ylläpitäjän aate- tai arvotausta. (Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 67.) Koulutuksen toteuttajalla on joustavat mahdollisuudet soveltaa niin opetuksen aihealueita, opiskeluympäristöjä kuin opiskelumuotojakin (Jahnukainen 2001, 299).

Opiskelija voi suorittaa opetuksen järjestäjän päätöksen mukaisesti lisäopetukseen kuuluvia opintoja muussakin kuin omassa oppilaitoksessaan, esimerkiksi työpaikoilla; työelämässä oppimiselle ei ole asetettu rajoituksia Tästä ovat esimerkkeinä muun muassa TET-jaksot eli työelämään tutustumisjaksot, joita useissa oppilaitoksissa järjestetään. Näistä sovitaan erikseen koulutuksen järjestäjän ja työelämän edustajien kesken. Oppimisympäristöinä voivat toimia lisäksi muut alueen oppilaitokset. Lisäopetuksen tulee tarjota opiskelijalle myönteisiä oppimiskokemuksia nimenomaan erilaisissa oppimisympäristöissä. Jotta opiskelumotivaatio heräisi ja pysyisi yllä, on opetuksessa käytettävä monipuolisia työtapoja ja menetelmiä. Lisäopetuksessa olevalla opiskelijalla on myös oltava mahdollisuus henkilökohtaiseen ohjaukseen ja neuvontaan opintojensa suunnittelussa ja suorittamisessa, jatko-opintojensa valinnassa sekä uransa ja elämänsä suunnittelussa. Lisäksi opiskelijalle on järjestettävä myös muut tarvittavat oppilashuolto- ja tukipalvelut ja opintojen etenemistä on seurattava säännöllisesti. (Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 1; Merimaa 1999, 12).

Lisäopetuksen järjestämiseen liittyy useita avoimia kohtia niin koulutuksen sisältöjen kuin toteuttamismuotojenkin osalta. Lisäluokan suorittaminen ei kuulu oppivelvollisuuteen, vaan lisäluokalle hakeudutaan sen jälkeen, kun peruskoulun oppimäärä on suoritettu. Kymppiluokan ylläpito on myös tarveharkintaista, joten kunnilla ei ole velvollisuutta sitä järjestää. (Jahnukainen 1998, 1.) Kunta voikin järjestää lisäopetusta oman päätöksensä mukaisesti (Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 83). Lakitekstit kymppiluokasta ovat hyvin yleisellä tasolla; varsinaista opetussuunnitelmaa kymppiluokalle ei ole olemassa. Opetuksen sisällöt määrää virallisesti kunta, mutta käytännössä opettajilla ja rehtoreilla on varsin vapaat kädet toimia. (Jahnukainen 1998, 1.) Tilannetta kuvaa oivallisesti Koululainsäädännön käsikirjan tulkinta kymppiluokan opetussuunnitelman laadinnasta: ”Lisäopetuksen opetussuunnitelma laaditaan kuten peruskoulun yläasteen opetussuunnitelman, mutta se saattaa oppiaineiden, oppituntien määrän ja monissa muissakin suhteissa poiketa peruskoulun yläasteen opetussuunnitelmasta” (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 95). Kymppiluokalla noudatetaankin pääosin lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteista juontuvia opetuksen järjestäjän muovaamia opetussuunnitelmia.

Lisähaastetta oppisisältöjen suunnitteluun antavat luokan sijoittuminen peruskoulun ja jatko-opintojen välimaastoon sekä luokan fyysinen sijainti. Mikä on luokan perimmäinen tavoite: akateemisen peruskoulutuksen jatke, ammatillisesti suuntautunut jatko-opintoihin ohjaava toiminta vai jokin muu? Olisiko toiminnan oltava enemminkin toisen asteen oppilaitosten alaista valmentavaa toimintaa kuin peruskoulun alaista puutteellisia valmiuksia paikkaavaa tukiopetusta? Yksi lisäluokan ominaispiirre on se, että jokainen vuosi on erilainen; tähän vaikuttaa muun muassa se, että

kymppiluokka opetusmuotona on ollut pitkään tavalla tai toisella irrallinen osa opetuspalveluitamme. Sen lisäksi oppilaskirjo vaihtelee vuosittain, ja henkilökunnassa sekä muissa resursseissa saattaa tapahtua muutoksia. Tällainen epävarmuus saattaa olla osin uhka toiminnan jatkumiselle, mutta toisaalta se luo edellytyksiä dynaamiselle ja uudistuvalla toiminnalla. Kymppiluokan ominaispiirteitä tähän ovat muun muassa joustavuus ja yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen. (Jahnukainen 1998, 1, 63.)

Lisäopetuksen opetussuunnitelman laatimisen lähtökohdan muodostavat asetetut yleiset valtakunnalliset tavoitteet, lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetuksen järjestäjä vastaa lisäopetuksen opetussuunnitelman laatimisesta ja hyväksymisestä perusopetuslain 15 § mukaan. (Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 2; Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 135.) Yksittäisen opiskelijan kohdalla tämä merkitsee sitä, että opetussuunnitelmasta käy ilmi opetuksen yleiset tavoitteet ja opetusjärjestelyt, mahdollisuudet opintoihin omassa ja muissa oppilaitoksissa, työpaikoilla tapahtuva oppiminen, oppilashuolto ja ohjaustoiminta sekä opiskelijan arviointi. Opiskelijan arvioinnin on oltava luonteeltaan ohjaavaa ja kannustavaa sekä hänen itsearviointiaan kehittävää. (Merimaa 1999, 12; Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 2.) Koska lisäopetuksella on omat opetussuunnitelmansa perusteet sekä perusopetusta laajemmat ja eriytyneemmät tavoitteet, voidaan lisäopetuksen nähdä olevan itsenäinen välivaihe peruskoulun ja jatko-opintojen välissä, ei vain peruskoulun perinteen jatkumo.

Asetuksessa perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (2001, 2 §-4 §) perusopetuksen valtakunnallisiksi tavoitteiksi on asetettu oppilaiden kasvun tukeminen ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen sekä koulutuksellisen tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen edistäminen. Perusopetuksen valtakunnallisten tavoitteiden, muun muassa kasvun ja kehityksen tukemisen sekä syrjäytymisen ehkäisyyn, lisäksi lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 1) on asetettu lisäopetuksen opiskelijalle seuraavia tavoitteita: itsenäisyyden ja vastuullisuuden sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen, itsetuntemuksen ja opiskelutaitojen kehittäminen sekä jatko-opintoihin pääsyn edellytysten ja opinnoissa tarvittavan tieto- ja taitopohjan parantaminen. Pyrkimyksenä on myös opinnoissa, yhteiskunnassa ja muussa elämässä tarvittavien tietojen hankkiminen oppiminen käyttäen hyväksi myös tieto- ja viestintäteknologiaa sekä kehittää valmiuksia tehdä päätöksiä ja suunnitella jatko-opintoja, uraa sekä tulevaisuutta. Tarkoituksena on oppia arvioimaan omaa toimintaa sekä toteuttamaan suunnitelmia muuttuvissa olosuhteissa ja kehittämään taitoja selvitä erilaisissa elämäntilanteissa.

Lisäopetuksessa on sekä yhteisiä että yksilöllisiä tavoitteita: tavoitteet on jaettu opetuksen tavoitteiksi ja opiskelijan henkilökohtaisiksi tavoitteiksi. Yhteisenä tavoitteena on kunkin opiskelijan henkisen kasvun ja kehityksen tukeminen sekä jatkokoulutukseen pääsyn edellytysten parantaminen muun muassa laajentamalla jatkokoulutusmahdollisuuksien tuntemusta, ura- ja uravalintavalmiuksia kehittämällä sekä luomalla keinoja erilaisista elämäntilanteista selviytymiseksi. Myös oman oppimisen järjestäminen ja sen jatkuva arviointi sekä virikkeiden antaminen opiskeluun elinikäisen oppimisen näkökulmasta ovat yhteisiä tavoitteita. (Merimaa 1999, 11.) Näiden yhteisten tavoitteiden lisäksi asetuksessa ”lisäopetuksen erityisenä tavoitteena on kehittää nuoren valmiuksia uravalintaan, parantaa edellytyksiä jatko-opintoihin sekä edistää elämönhallintataitoja” (Asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 5 §; Lahtinen, Lankinen & Sulonen 2006, 106-107.)

Yksilölliset tavoitteet ovatkin hyvin moninaisia, riippuen muun muassa opiskelijan aiemmasta koulutushistoriasta sekä sen hetkisestä elämäntilanteesta. Osalla yksilölliset tavoitteet voivat olla hajanaisia, ne eivät ole selkeästi jäsenyneitä, tällöin opiskelija ajattelee tavoitteitaan enemmänkin yhteisten tavoitteiden kautta. Niin yksilöllisten kuin yhteistenkin tavoitteiden asettamisessa on huomioitava sekä lyhyen- että pitkän aikavälin tavoitteet. Lyhyellä aikavälillä tavoitteet voivat liittyä esimerkiksi tiettyihin oppiaineisiin, kursseihin tai akuuttiin elämäntilanteeseen. Pitkän tähtäimen tavoitteina voidaan pitää aikuisuuteen kasvamista, oman elämönhallinnan lisäämistä sekä omista päätöksistä vastuun ottamista. (Merimaa 1999, 11; Inkala ym. 2000, 7.)

Päätavoitteena on, että lisäopetusvuoden jälkeen jokaisella opiskelijalla on suunnitelma jatko-opinnoistaan sekä valmiudet aloittaa jatko-opinnot (Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 1). Opiskelijoilla on kuitenkin erilaisia tavoitteita kymppiluokalle tullessa, sen aikana sekä sen jälkeen. Monellakaan opiskelijalle ei ole valmista jatkokoulutussuunnitelmaa tai päättötodistuksen arvosanat eivät riitä suunniteltuun opiskelupaikkaan. Kymppiluokan kautta opiskelija voi tutustua erilaisiin jatkokoulutuspaikkoihin ja pyrkiä parantamaan arvosanojaan erityisesti niissä aineissa, joissa hänellä on puutteita tai joita hän tarvitsee haluamaansa jatkokoulutuspaikkaan. Joillekin lisävuosi antaa aikaa ja mahdollisuuden selvittää omia suunnitelmiaan ja/tai omaan elämäänsä liittyviä pulmia. (Merimaa 1999, 11-12.) Lisäopetuksen eli kymppiluokan tavoite on jatko-opiskeluvedellytysten parantaminen. Joillakin lisäopetukseen hakeutuneilla tulevaisuuden jatkosuunnitelmat ovatkin jo selvillä, heidän on vain korotettava arvosanojaan kymppiluokan aikana (Jahnukainen 2001, 308).

Parantamalla arvosanojaan heillä on mahdollisuus saavuttaa tavoitteensa: päästä haluamaansa jatkokoulutuspaikkaan, sillä pääsääntöisesti, mitä paremmat oppilaan arvosanat ovat, sitä paremmat ovat hänen mahdollisuutensa päästä seuraavan asteen opintoihin. Tutkimustulosten mukaan yläasteen arvosanoilla on suora yhteys jatkokoulutukseen pääsemiseen, mikä johtuu siitä, että valtaosa peruskoulupohjaisista opiskelijoista valikoituu toisen asteen oppilaitokseen yhteishaun arvosanatie-tojen perusteella. (Pirttiniemi 2000, 21, 113.) Heikko menestys peruskoulussa johtaa lähes poikkeuksetta vähäisiin mahdollisuuksiin myös tulevaisuudessa – niin koulutuksen kuin työpaikankin suhteen (Veijola 2003, 18).

Vuosittain vajaa 5 % ikäluokasta osallistuu lisäluokkaopetukseen (Peruskoulun oppilaat ja päättötodistuksen saaneet 1990-2005). Enimmillään päättötodistuksen saaneista on päätenyt lisäluokalle reilut 7% (Silvennoinen 1993, 365). Vuonna 2008 peruskoulun päättäneitä oli 64 700, joista puolet jatkoi opintojaan lukiossa (59% tytöistä ja 42% pojista). Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa aloitti 42% peruskoulunsa päättäneistä nuorista ja 2% siirtyi kymppiluokalle. Opinnot keskeytyivät 5,6%:lta. (Vuoden 2008 peruskoulun päättäneiden välitön pääsy jatko-opintoihin oli helpompaa, uusien ylioppilaiden vaikeampaa 2009.) Syksyllä 2009 lisäopetuksessa oli 2260 opiskelijaa, kun huomioidaan lisäopetusoppilaat kaikilta koulutuksen järjestäjiltä eli kunnista, kuntayhtymistä, valtiolta ja yksityiseltä opetussektorilta (Latva-Äijö 2010). Lisäopetuksen voidaankin sanoa osoittaneen paikkansa ja tarpeellisuutensa koulutusjärjestelmässämme.

3.1 Kymppiluokat 1970-luvulta tähän päivään

Lisäopetuksella eli kymppiluokalla on yli 30-vuotinen historia takanaan. Toiminta käynnistyi 1970-luvun öljykriisin myötä, kun peruskoulun päättävälle nuorille ei löytynyt koulutus- tai työpaikkoja. Lisäopetus suunniteltiin alkujaan väliaikaiseksi ratkaisuksi, mutta se on jatkunut yhtäjaksoisesti 1970-luvulta nykypäivään. (Jahnukainen 2001, 299.) Lisäopetuksen toteuttamista jatkettiin 1980-luvulla koulutustakuuluokkina ja 1990-luvulla syrjäytymistä ehkäisevänä toimintamuotona, toisen aallon kymppiluokkina, joiden toiminta on jatkunut osin myös 2000-luvulla.

Taloudellinen tilanne huononi Suomessa nopeasti 1970-luvun alkupuolen noususuhdanteen jälkeen. Maailmanlaajuinen öljykriisi koetteli Suomea. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 61.) Työllisyys heikkeni rajusti vuosikymmenen jälkipuoliskolla, joten ”oli todennäköistä, että suuri osa peruskoulun

päättäneistä jäisi joutilaiksi, ellei heitä vedettäisi mukaan johonkin nuorille soveliaaseen toimintaan valvotuissa oloissa”; epätodennäköisenä pidettiin jo työmarkkinoille astuneiden nuorten palaamista opiskelun pariin. Tuolloin vallalla oli uskomus, että koulun ja työn ulkopuolelle jäävät nuoret passiivituvat, eristyvät sosiaalisesti ja alkavat vieroksua työtä, joten jo tuolloin nähtiin näiden oppilaiden olevan alttiita syrjäytymiskehitykselle. Lisäopetus nähtiinkin tuolloin tarpeellisenä erityisesti moraalisisista syistä. (Silvennoinen 1993, 364.)

Lisäopetuksen ensimmäisen aallon voidaan katsoa syntyneen 1970-luvulla, jolloin lisäluokka rakennettiin perinteisen yläasteen pohjalle (Jahnukainen 1999, 7). ”Kymppiluokat polkaistiin käyntiin 70-luvun öljykriisin laman seurauksena nuorisotyöttömyyden lieventämiseksi”, kuvaa Nieminen (1994, 97) artikkelissaan kymppiluokkien syntyvaiheita. Kymppiluokka-ajatuksen taustalla oli työllisyystilanteen yleinen heikkeneminen öljykriisin myötä. Pelättiin, että peruskoulun jälkeisten jatko-opintojen ulkopuolelle jäävät henkilöt ajautuvat erilaisiin negatiivisiin ja syrjäytymistä edistäviin toimintoihin. Lisäluokan päällimmäisenä tehtävänä nähtiinkin nuoren työvoiman tarjonnan supistaminen; näin osa nuorisotyöttömyydestä voitiin pitää piilossa. (Silvennoinen 1993, 373-374). Lisäopetusta lähdettiin suunnittelemaan oppilaille, jotka eivät onnistuneet sijoittumaan keskiasteen koulutukseen taikka työelämään. Näiden sijoittumisvaikeuksien taustalla saattoivat olla oppilaaseen liittyvät tekijät: kaikki oppilaat eivät olleet valmiita ammatinvalinnan ratkaisuihin peruskoulun päättyessä tai ikä ei ollut riittävä haluttuun ammattikoulutukseen. Toisaalta syinä saattoivat olla taloudelliset esteet tai se, että paikkakunnalla ei ollut tarjolla koulutus-, harjoittelu- tai työpaikkoja. (Salonen 1984, 2-3.)

Syksyllä 1976 opetusministeriö asetti työryhmän, jonka tehtävänä oli selvittää toimia, joihin olisi ryhdyttävä, jotta voitiin turvata syksyllä 1977 peruskoulun käyneelle ikäluokalle heidän pohjakoulutustaan vastaavaa keskiasteen koulutusta Lapin läänissä ja Oulun läänin 5. peruskoulun toimeenpanoalueella. Tämän oli tapahduttava keskiasteen koulunuudistuksen periaatteen pohjalta. Työryhmä näki peruskoulun vapaaehtoisen lisäluokan tarjoavan ammatillisen koulutuksen ulkopuolelle jääville nuorille sekä mielekkään että tarkoituksenmukaisen mahdollisuuden täydentää peruskouluopintojaan ja valmistautua ammatilliseen koulutukseen. Ratkaisu oli tarkoituksenmukainen myös yhteiskunnalle sekä julkis- ja kansantaloudellisilta että työvoimapolitiittisilta vaikutuksiltaan. Ratkaisua pidettiin edullisempänä kuin sitä, että nämä opiskelijat aloittaisivat lukion. Siirtymistä lukiosta ammatilliseen koulutukseen kesken opintojen ei nähty mielekkäänä, etenkin kun voitiin olettaa, ettei enemmistö keskiasteen oppilaitoksista ulkopuolelle jäävistä nuorista täytä lukion pääsyvaatimuksia. (Salonen 1984, 1-2.)

Toiseksi ratkaisulla voitiin turvata tehokkaasti ammatillisen koulutuksen antaminen mahdollisimman suurelle osalle ikäluokasta. Nuorten palauttaminen työelämästä koulutukseen sekä työttömänä olevien nuorten koulutukseen lähteminen nähtiin vaikeana. Vaihtoehto tuli myös edullisemmaksi kuin työttömyyskorvausten maksaminen näille nuorille. Lisäksi koulutusratkaisu sitoi nuoret siksi ajaksi omalle kotipaikkakunnalle, joten työvoima pysyi omassa maassa Ruotsin sijaan. Työryhmän käsityksen mukaan lisäluokkaa tuli tarjota nuorille vasta, kun kaikki muut keinot ammatillisten koulutuspaikkojen lisäämiseksi oli käytetty ja koulujen aloituspaikat täytetty. Vapaaehtoinen lisäluokka ei saanut viedä resursseja ammatillisilta oppilaitoksilta. Peruskoulun ja keskiasteen nivelvaiheen yhdeksi ongelmaksi koettiin väliinputoajat: peruskoulun päätyttyä kaikki nuoret eivät sijoittuneet toivotulla tavalla keskiasteen koulutukseen tai työelämään. Väliinputoajajoukkoa pidettiin suhteellisen pienenä osana ikäluokasta, mutta joukko kasaantui alueellisesti yleensä sinne, missä oli pulaa niin koulutus- kuin työpaikoistakin. (Salonen 1984, 2-3.)

Toukokuussa 1977 kouluhallitus asetti työryhmän, jonka tehtävänä oli laatia selvitystä yhdeksännen vuosiluokan opinnot päättäneiden oppilaiden opetuksen kokeilun järjestämisen tarpeesta ja tarvittaessa käytännön toimenpiteistä. Opetuksen tuli liittyä peruskouluun toiminnallisesti ja opetuksellisesti. Työryhmän annettua raporttinsa valtioneuvosto teki periaatepäätöksen lisäkoulutuksen järjestämisestä 2.6.1977. Saman vuoden heinäkuussa 20 kuntaa sai luvan opetuksen järjestämiseen. (Salonen 1984, 3-4.) Valtioneuvoston periaatepäätöksessä 1977 edellytettiin lisäopetusta järjestettävän ensisijaisesti niissä kunnissa, joissa suuri määrä nuoria jää keskiasteen oppilaitosten ulkopuolelle itsestään riippumattomista syistä. Toisena edellytyksenä oli koulutuksen järjestäminen taloudellisesti. Lisäopetus ei saanut aiheuttaa lisäkuluja: uusia tiloja ei saanut rakentaa, eikä koulun henkilökunnan määrää kasvattaa, vaan kunnassa oli oltava valmius järjestää opetus asianmukaisesti. (Silvennoinen 1993, 365.)

Lisäopetuskokeilu alkoi Suomessa lukuvuonna 1977-1978; kokeilu oli aluksi tarkoitettu paikalliseksi ja alueelliseksi tilapäisjärjestelyksi (Vallemaa 1997, 3). Lisäluokkatoiminta alkoi edellä mainituista syistä johtuen Lapista ja laajeni vuosittain muualle Suomeen kuntien peruskouluun siirtymisen myötä. (Peruskouluun siirtyminen päättyi 1981-1982.) Viimeisenä mukaan tuli Helsingin seutu lukuvuonna 1982-1983; tällöin lisäopetus kattoi koko maan. (Salonen 1984, 5-6.) Pian suurin osa lisäopetusluokista toimikin Etelä-Suomen kaupungeissa (Silvennoinen 1993, 367).

Aluksi perusopetusryhmän aloittamisen ehtona oli 15 oppilasta, mikä myöhemmin pieneni 10 oppilaaseen. Kouluhallitus antoi kouluille vuosittain ohjeiston, joka sisälsi hallinnolliset ohjeet, opetus-

ohjeet, oppiainekohtaiset oppimäärät sekä todistuskaavan. Kokeilussa mukana olleet koulut laativat toiminnastaan raportin vuosittain kouluhallitukselle. Kokemukset pyrittiin ottamaan huomioon kokeiluohjeita annettaessa. (Salonen 1984, 6.) Nuorisotyöttömyyden lieventämisen sijaan kymppiluokan virallisena pedagogisina tavoitteina olivat muun muassa peruskoulutietojen syventäminen, oppilaiden yleisten valmiuksien kehittäminen sekä oppilaiden persoonallisuuden tasapainoisen kehityksen edistäminen. Kouluhallituksen antamassa ohjeellisessa tuntijaossa myös käytännön aineilla oli melko suuri osuus tuntien kokonaismäärästä. Opinto-ohjelmaan kuului lisäksi tutustumista työelämään. Lisäopetus nähtiin taloudellisempänä vaihtoehtona kuin työttömyyskorvausten maksaminen joutilaille nuorille. Työllisyyskysymys ei koskenut vain nuoria, vaan lisäopetus lisäsi opettajien työllisyyttä. Opettajien ohjatta opiskelijoita kymppiluokalle he samalla turvasivat omia työpaikkojaan ja tukevoittivat koulujensa pieniä yläasteita, esimerkiksi vuonna 1978 reilu tuhat kymppiluokan aloittanutta nuorta työllisti 955 opettajaa. (Silvennoinen 1993, 365.)

Valtioneuvosto määräsi vuonna 1977 seurantatutkimuksen lisäopetuksesta. Tarkoituksena oli tutkia ja kehittää toimintaa tämän kokeiluvaiheen aikana, mikä toteutuikin osin muun muassa kouluhallituksen julkaisemien raporttien ja teemaa sivuavien VESO-päivien kautta. Ensimmäisen aallon lisäluokat, 1970-luvun lopulta 1990-luvun alkuun, olivat koko Suomessa varsin yhtenäisiä pedagogisilta toteutuksiltaan. Yksittäisiä poikkeuksia lukuun ottamatta lisäluokat jäivätkin vain peruskoulun jatkeeksi, yläasteen oppisisältöjen kertaamiseksi. Useissa kunnissa lisäopetus käynnistettiin nopeasti perinteisen yläasteen pohjalta, joten sekä opettajien koulutus että opetuksen suunnittelu jäivät vähäisiksi. Tällä formaatilla jatkettiin varsin pitkään, koska lisäluokka oli tarkoitettukin vain väliaikaiseksi ratkaisuksi. Lisäopetuksen kehittämiseen ei juuri kiinnitetty huomiota. Myös opiskelijoita ja opettajia pidettiin huonosti motivoituneina työskentelyynsä. Näin lisäluokan funktioksi jäi varastoiminen. (Jahnukainen 1998, 6-7.)

Lukuvuonna 1980-1981 lisäopetuskokeilu oli mahdollinen opetusministeriön luvalla ja kouluhallituksen hyväksymän kokeiluohjelman perusteella tietyn edellytyksin kaikissa lääneissä ja niissä kunnissa, joissa peruskoulun opetussuunnitelma oli ollut käytössä kaikilla luokka-asteilla kokeilun alkamista edeltävänä lukuvuotena. Kokeiluluvan myöntämisen edellytyksenä oli kunnan keskimääräistä pienempi keskiasteen koulutuksen aloituspaikkojen määrä. (Salonen 1984, 5.)

Valtioneuvoston 30.1.1986 tekemän periaatepäätöksen mukaisesti järjestettiin seuraava lisäopetuksen kokeilu. Päätöksen mukaan kehitettiin 16–17-vuotiaille yhteiskuntatakuuseen kuuluva koulutustakuujärjestelmä. Tavoitteena oli, että ne, jotka eivät siirry peruskoulusta välittömästi jatkokoulu-

tukseen, aloittavat ammatillisen koulutuksen tai lukion viimeistään seuraavan vuoden syyslukukauden alusta. Periaatepäätöksessä painotettiin olevan edullisinta nuorelle, mikäli hän käyttäisi väli vuoden ammatillisesti eriytymättömään koulutukseen. Tämän ammatillisesti eriytymättömän koulutuksen yhteydessä nuorella olisi mahdollisuus hankkia monipuolista kokemusta sekä työpaikoilla että ammatillisissa oppilaitoksissa. Nämä kokemukset helpottaisivat hänen siirtymistään ammatilliseen koulutukseen. (Koulutustakuutyöryhmän muistio 1988, 1.) Opetusministeriö asetti työryhmän 14.4.1986 valmistelemaan koulutustakuujärjestelmän kehittämiseen liittyvän kokeilun toteuttamista, johtamista sekä seuranta (Koulutustakuutyöryhmän muistio 1989, 1).

Kokeilun käynnistämiseen liittyviä kokemuksia kerättiin kokeiluun osallistuvien kuntien koulutoimenjohtajille ja kokeilukoulujen rehtoreille suunnatulla kirjallisella kyselyllä. Saaduista tuloksista laadittiin yhteenveto ”Kokemuksia koulutustakuujärjestelmän kokeilun käynnistymisestä”. Keväällä 1987 kartoitettiin ensimmäisen kokeiluvuoden kokemuksia raportointilomakkeilla, jotka oli suunnattu osallistuneiden koulujen rehtoreille sekä aineenopettajille. Kokeilun vaikutuksia seurattiin myös selvittämällä kokeiluun osallistuneiden oppilaiden kokeilun jälkeisiä vaihteita, mikä tapahtui osallistuneiden koulujen rehtoreille lähetetyn kyselyn avulla. Palautetta lisäopetuskokeilun käynnistymisestä ja sen toteutuksesta koottiin myös kahdessa opetusministeriön sekä työministeriön järjestämässä seminaarissa, jotka järjestettiin lukuvuoden 1986-1987 aikana. (Koulutustakuutyöryhmän muistio 1988, 3-4.)

Koulutustakuutyöryhmä totesi muistiossaan 4.6.1986, että oppilaan jatko-opintoihin suuntautuvat yksilölliset tarpeet on huomioitava kokeiluluokan opetuksen järjestämisessä, joten opinto-ohjelmat olisi suunniteltava mahdollisuuksien mukaan yksilöllisesti oppilaan kanssa. Tähän tavoitteeseen nivoutui myös ammatillisten oppilaitosten kanssa tapahtuvan yhteistoiminnan sekä työpaikkaharjoittelun lisääminen. Opettajakyselyn tulosten mukaan yksilöllisten opinto-ohjelmien periaate ei kuitenkaan näyttänyt toteutuneen kovinkaan hyvin kokeiluluokilla. (Koulutustakuutyöryhmän muistio 1988, 17-19.)

Kesäkuussa 1986 opetusministeriö oli myöntänyt kokeilulupia koulutustakuujärjestelmän kehittämiseen kuuluvaa lisäopetusta varten vuosiksi 1986-1987 ja 1987-1988. Kun toinen kokeiluvuosi päättyi, päätettiin kokeilua jatkaa vielä toinen kaksivuotiskausi. Kokeilulle asetetut tavoitteet saavutettiin varsin hyvin kolmen kokeiluvuoden kokemusten perusteella: koulutus- tai työpaikka kyettiin takaamaan lähes jokaiselle kokeiluun osallistuneelle oppilaalle. Työryhmän mielestä kokeiluun ei ollut enää tarvetta neljännen kokeiluvuoden (1989-1990) jälkeen. Viimeisenä kokeiluvuotena oli

tarkoituksenmukaista kiinnittää huomiota seurantajärjestelmän kehittämiseen ja sen arviointiin, näin kuntiin saataisiin koulutustakuujärjestelmästä pysyvä toimintamuoto kokeilun päätyttyä. (Koulutus-takuutyöryhmän muistio 1989, 3-4.)

Kymppiluokkia oli kritisoitu muuan muassa yläasteen toisinnosta sekä motivoitumattomista opiskelijoihin. Myös opiskelijamäärän pieneneminen 1980-luvun hyvinä aikoina, jolloin työtä saivat kouluttamattomatkin työntekijät, antoi viitteitä tyytymättömyydestä. Näiden kokemusten myötä voi ymmärtää sen, miksi 1990-luvun laman ja kuntien koulutusmenojen säästöpainneiden myötä lisäluokkia ei enää nähty niin merkittävänä. (Jahnukainen 1998, 6.) Myös valtioneuvokset suosittelivat lisäopetusta säästökohteeksi (Silvennoinen 1993, 364). Tilanteessa ei huomioitu sitä, että käytännössä ratkaisu merkitsi monelle nuorelle jäämistä ”joutilaisuuden” tilaan: ilman jatkokoulutus- tai työpaikkaa, aivan kuten tapahtui 1970-luvullakin (Jahnukainen 1998, 7).

Työllisyyden parantuessa 1980-luvun lopulla kymppiluokkalaiset vähenivät, mutta 1990-luvun alun lama ja työttömyys kasvattivat taas opiskelijajoukkoa (Silvennoinen 1993, 365). Näin lisäopetus-teema ajankohtaistui uudelleen: nuoret jäivät jälleen ilman töitä, ja koulutuksen kysyntä kasvoi (Nieminen 1994, 97). 1990-luvun alussa monia lisäluokkia kuitenkin vähennettiin laman säästövelvoitteena. Perusteluna olivat myös hyvien vuosien opiskelijakato sekä havaittu motivaationpuute opettajilla. Säästöt tulivat kuitenkin liian myöhään: 1990-luvun vaihteessa koulun pihat alkoivat jälleen täyttyä peruskoulun lopettaneista opiskelijoista, joilla ei ollut jatko-opiskelupaikkaa eikä työtä. Näin sama öljykriisin aikainen ”joutilaisuuden tilan”, koulutuksellisen syrjäytymisen, ehkäiseminen tuli laman myötä uudelleen ajankohtaiseksi. (Jahnukainen 1999, 7.)

Koululaitos voi myös näyttäytyä hyvänä sijoituskohteena ja houkutella näin nuoria pysymään pois työmarkkinoilta (Silvennoinen 1993, 374). Kouluttautumisella on työttömyydeltä suojaava efekti. Osin tämä efekti perustuu siihen, että koulutuksen piirissä oleva henkilö ei ole työmarkkinoilla alttiina työttömyydelle. (Jahnukainen 2001, 304.) Jolkkosen (1987, 84) mukaan koulutuksen varastointifunktio edellyttää koulutusinvestointien yksityisen voittoasteen säilyvän riittävän korkeana. Silvennoinen (1993, 375) näkee kymppiluokan olevan kuitenkin monelle nuorelle enemmänkin ”hätäpäin keksitty turvapaikka” kuin tuottava investointi. Kymppiluokka on edes jossain määrin kunniallinen tapa saada lisää aikaa tilanteessa, jossa yhteiskunta ei tarjoa nuorelle itsenäisen aikuiselämän aloituspaikkoja, kuten Silvennoinen (1993, 375) sanoo.

Nuorisotyöttömyys kohosi ennätyslukemiin 1990-luvun laman alkuvuosina; 2000-luvulle tullessakin nuorisotyöttömyys oli suurempaa kuin lamaa edeltävänä aikana. Lisäksi nuorille tarjotut työtilaisuudet olivat usein lyhytkestoisia ja projektiluontoisia eli he joutuivat kiinnittymään niin sanotuille sekundäärisille työmarkkinoille. Työssäolo-, koulutus- ja työttömyysjaksot vaihtelivat nuorten elämässä, joten nuorten urat olivat entistäkin rikkonaisempia. (Veijola 2003, 13.) Lisäluokkia perustettiin uudelleen, usein oppilaiden ja vanhempien vaatimuksesta. Näiden vaateiden ja syrjäytymisen ehkäisyä lisäksi kymppiluokkien taustalla voitiin nähdä myös opettajien halu turvata oma työllisyytensä: peruskoulun suorittaneiden jäädessä edelleen peruskoulun piiriin lisääntyi myös opettajien tarve. (Jahnukainen 1998, 4, 7.)

Laman seurauksena niin sanotussa syrjäytymisvaarassa oleviin nuoriin alettiin kiinnittää huomiota uudelleen: perustettiin erilaisia syrjäytymistä ehkäiseviä projekteja ja uudenlaista lisäopetusta perinteisen rinnalle, esimerkiksi työpajakouluja ja työelämään liittyvää sekä osin myös elämyskasvatukseen nivoutuvaa kouluopetusta. Projektit olivat kuitenkin määräaikaista ja usein paikallisia, joten ne eivät olleet rakenteeltaan kestäviä. Projekteissa saatuja hyviä kokemuksia voitiin kuitenkin hyödyntää niin sanotuissa toisen aallon lisäopetusluokissa. (Jahnukainen 1999, 8.) Havaittavissa oli myös kiinnostusta kymppiluokan oman pedagogiikan kehittämiseen; käytäntö kymppiluokka peruskoulun jatkeena oli koettu kestävämmäksi (Jahnukainen 1998, 7). Jahnukainen (2001, 299) toteaa lisäopetuksen pedagogiikan noudattaneen pitkään perinteistä kouluopetusta, jolloin lisäopetus oli luonteeltaan yläasteen opetuksen kertaamista.

Vasta 1990-luvulla alkoi muodostua oma lisäluokkapedagogiikka, jossa lisäopetus nähtiin nimenomaan peruskoulun ja jatko-opintojen välivaiheen koulutusmuotona, peruskoulun täydentäjäroolin sijaan (Jahnukainen 1999, 7). Tämän uudemman pedagogiikan mukaan lisäopetuksen painopiste muuttui korostamaan uravalinnan selkeyttämistä, opiskelijan lahjakkuusalueiden vahvistamista – osin jopa syrjäytymisen ehkäisemistä – perinteisen yhdeksännen vuosiluokan kertaamisen sijaan (Merimaa 1999, 10). Lisäopetuksen toisen aallon aikana syntyneiden erilaisten kokeiluprojektien myötä kehitettiin laajamittaisemmin lisäopetuksen omaa pedagogiikkaa, joka huipentui vuonna 1999 annettuun lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Jahnukainen 2001, 299). Yleissivistävien kymppiluokkien rinnalle onkin syntynyt erilaisia nivelvaiheen vaihtoehtoja, kuten ammattikymppit ja työpajat (Ijäs & Partanen 2010, 1). Näin toisen aallon lisäluokilla on paremmat elinmahdollisuudet, mikä tarjoaa jatkuvuutta niin opiskelijoille kuin opettajillekin (Jahnukainen 1999, 8). Ehkä uudet hyvät käytänteet lisäävät myös opettajien motivaatiota kehittää omaan itsenäiseen nivelvaiheeseen, lisäopetuksen, pedagogiikkaa.

3.2. Kymppiluokka koulutuksellisena interventiona syrjäytymistä vastaan: keskeiset oletukset

Nieminen (1994, 95) on todennut, että tutkimus kymppiluokista uupuu lähes täysin. Vaikka lisäopetusta sivutaan tutkimuksissa osana laajempaa kokonaisuutta, esimerkiksi erityisopetuksen tarpeeseen tai koulutuksen vaikuttavuuteen liittyen, se ei ole omana itsenään saavuttanut tutkimuksellista mielenkiintoa, lukuun ottamatta erilaisia selvityksiä ja raportteja (ks. myös Silvennoinen 1994, 97).

Lisäopetuskokeilun alkutaipaleella kouluhallitus teki yhteenvedot koulujen laatimista vuosittaisista toimintaraporteista. Tämän seurannan tavoitteena oli selvittää opettajien näkemyksiä lisäluokasta: opettamisen vaikeudesta, positiivisista asioista sekä kehittämisajatuksista. (Vallemaa 1997, 5.) Näiden lisäksi Nurminen (1980) laati raportin peruskoulun lisäluokan kokeilusta 1978-1979 ja Salonen (1984) yhteenvedon lisäopetuksen kahdeksasta kokeiluvuodesta sekä Ihalainen (1983) selvityksen lisäluokan kokeilusta Helsingissä 1982-1983. Lukuvuonna 1983-1984 luovuttiin koulukohtaisista kouluhallitukselle tehtävistä raporteista; raportointi ohjattiin palvelemaan alueellista kehittämistoimintaa. Lääninhallitukset laativat kouluhallituksen pyynnöstä saamastaan palautteesta vapaamuotoisen lyhyehkön raportin. (Salonen 1984, 7.) Koulutustakuuluokkina toteutettujen lisäopetuskokeilujen arvioinnit on koottu koulutustakuutyöryhmien muistioihin (1988 ja 1989).

Tämän jälkeen kymppiluokkiin liittyvät tutkimukset, selvitykset ja raportit ovat liittyneet pääosin tiettyjen kuntien tai oppilaitosten kymppiluokkalaisten näkemysten tutkimiseen tai selvittämiseen. Vallemaan (1997) pro gradu –tutkielma kohdistui Helsingin kymppiluokkalaisiin ja Syyrin (2000) Diakonia-ammattikorkeakoulun päättötyö Jakomäessä kymppiluokkaa suorittaneisiin opiskelijoihin. Jahnukainen (1998) tutki vantaalaisia kymppiluokkalaisia tehden samalle kohdejoukolle myös jälkiseurantatutkimuksen. Keväällä 2010 Suomen kansanopistoyhdistys teetti selvityksen kansanopistoissa opiskeleville kymppiluokkalaisille. Selvitys kohdentui Jyväskylän kristilliseen opistoon, Kanneljärven Opistoon, Otavan Opistoon ja Turun kristilliseen opistoon.

Kymppiluokkiin kohdistuneiden selvitysten ja tutkimusten tulokset ovat hyvin samansuuntaisia läpi vuosikymmenten sekä myönteisten seikkojen että kehittämistarpeiden suhteen. Kun arvioidaan lisäopetuksen tuloksellisuutta, tulisi tärkeimpinä kriteereinä olla jatkokoulutukseen ja työelämään sijoittumisen; pelkät todistuksen arvosanat kertovat hyvin vähän lisäopetuksen todellisesta hyödystä.

Toisaalta eri raporteissa on mainittu arvosanojen korotus yhtenä useimmin mainituista hyödyistä. (Jahnukainen 1998, 5.)

Useissa koulujen antamissa raporteissa tuli esiin, että nuori oli usein 9. luokalla kypsyvätön tekemään tulevaisuuttaan koskevia ratkaisuja. Yksilöiden välillä oli suuria eroja; lisävuoden aikana kypsymiserojen nähtiin tasoittuneen. Monet pitivät tätä lisäkoulutuksen tärkeimpänä perusteena, joskin perusteita ja lisäopetuksen yleistavoitteita pidettiin yleensä muutoinkin selkeinä ja tarkoituksenmukaisina sekä riittävän väljinä. Toiset kuitenkin kokivat yleistavoitteet liian abstrakteiksi ja lukiokelpoisuuden korostuvan liikaa – oppilaathan olivat pääosin ammattikouluun tähtääviä. (Salonen 1984, 18-19.)

Yhtenä tärkeimpänä perustavoitteena raportoiijat pitivät oppilaiden persoonallista kasvua ja yleistavoitteena oppilaan aikuistumista sekä minäkuvan vahvistamista. Positiivisena nähtiin, että oppilaat paransivat todistustaan, joten mahdollisuudet jatkokoulutukseen pääsyyn lisääntyivät. Myös oppilaiden aikuistuminen, kypsyminen, opiskeluasenteen myönteisyys ja itsetunnon kasvu nähtiin positiivisena asiana; monet kypsyivät tekemään oman urasuunnitelmansa. Opiskeluilmapiirin luokassa koettiin olleen myönteinen. (Salonen 1984, 19, 26, 33.) Tilastojen valossa myös koulutustakuuluokkien lisäopetuskokeilun päätavoite onnistui hyvin: vain muutama prosentti oppilaista jäi ilman jatko-opintokelpoisuutta ja vain 3-5% ensimmäisen ja toisen kokeiluvuoden oppilaista jäi ilman koulutus- tai työpaikkaa lisävuoden jälkeisenä vuonna. Työryhmän tavoitteena oli seurata myös kokeiluun osallistuneiden oppilaiden sijoittumista, mutta tietojen saanti osoittautui monin kohdin pulmalliseksi, joten työryhmä totesi seurannan etsivän vielä muotoaan kuntatasolla. Koulutustakuutyöryhmä totesi muistiossaan kokeilun osoittaneen, että lisäopetuksella voitiin saada mukaan koulutukseen sellaisiakin, joilla ei välittömästi peruskoulun jälkeen ollut motivaatiota koulutukseen. Kokeilun aikana kuitenkin havaittiin, että koulutustakuutyypinen opetus vaati lisäresursseja. Opettajiksi olisi valittava avarakatseisia ja nuorten ongelmia ymmärtäviä, jotta oppilaiden motivointi onnistuisi. (Koulutustakuutyöryhmän muistio 1989, 30, 36, 46, 51.)

Koulutustakuuseen liittyen arviointia lisäopetuksesta odotettiin sekä rehtoreilta että koululautakunnilta. Toisen kokeiluvuoden päättyessä rehtoreilta pyydettiin palautetta kokeilun aikana ilmeneistä ongelmista sekä suosituksia järjestelmän kehittämiseksi. Kokeilussa mukana olleiden oppilaiden seuranta ja koulutustakuun kehittämisen suunnittelua varten kouluhallitus lähetti kyselyn (15.12.1988) kokeiluun osallistuneiden kuntien koululautakunnille. Toisen kokeiluvuoden osalta saatettiin todeta, ettei mitään uusia ongelmia, joita ei olisi aiemmin mainittu, ollut ilmennyt. Tarkas-

teltaessa rehtorien raportteja sai vaikutelman, että ongelmat olivat vähentyneet toiminnan vakiintuessa. Toisaalta jotkut ongelmat näyttivät nousseen hyvinkin keskeiseen asemaan, kuten oppilaiden motivaation puute ja runsaat poissaolot; jo lisäopetusluokalle tullessaan oppilasaines oli haasteellista. Oppilaat olisivatkin tarvinneet enemmän yksilöllistä ohjausta, mutta siihen luokanvalvojan tai opinto-ohjaajan aika ei ollut riittänyt. Ongelmana oli myös opettajien motivointi: heidän asenteensa ja toiveensa olivat usein ristiriitaisia. Opettajat eivät olleet saaneet koulutusta lisäluokan opettamiseen, vaikeaksi osoittautuikin opetuksen eriyttäminen ja soveltuvan oppimateriaalin puute. Oppilasarvostelukin koettiin haasteelliseksi, koska vertailupohjaa oli vaikea löytää. Rehtoreiden mukaan myös työelämään tutustuminen tuotti kohtuuttomasti lisätyötä: oppilaille oli vaikea löytää sopivia harjoittelupaikkoja ja harjoittelun ohjaaminen oli pulmallista. Toisarvoisten töiden tekeminen ei motivoinut oppilaita, eikä antanut kokonaiskuvaa tutustuttavasta alasta. Ammatilliseen koulutukseen perehdyttämistä oli vaikea järjestää erityisesti pienemmällä paikkakunnilla; koulutuspaikat olivat kaukana, joten tutustuminen vaatii sekä aikaa että rahaa. Myös oppilaitosten valmiudet ottaa vastaan tutustujia ja järjestää käyntejä osoittautuivat usein puutteellisiksi. (Koulutustakuutyöryhmän muistio 1989, 2, 4, 23.)

Nurminen (1980) ja Taipale (1982) arvioivat omissa raporteissaan lisäopetusta ja sen haasteita muun muassa opettajan näkökulmasta. Opettajat tunsivat lisäluokan opetuksen tavanomaista yläasteen opetusta vaikeampana, mutta toisaalta kymppiluokkalaiset olivat helpommin motivoitavissa kuin yläasteen oppilaat yleensä (Nurminen 1980, 8, 10). Haasteellisena opettajien näkökulmasta koettiin myös oppilaiden heikko motivaatio, oppilasjoukon heterogeenisuus sekä oppimateriaalin puute (Jahnukainen 1998, 5). Heterogeenisuus lähtötasossa aiheutti ongelmia opetusjärjestelyihin ja myönteisen opiskeluilmapiiirin syntymiseen. Eriyttäminen oli vaikeaa, erityisesti kielissä, vaikka ryhmäkoot lisäopetuksessa olivatkin pieniä. Parannusehdotukseksi esitettiin esimerkiksi oman lisäopetukseen tarkoitetun oppimateriaalin kehittämistä. Kaksi kolmasosaa kouluista arvioi, että oppilaiden persoonallisuus kehittyi kymppiluokalla ja itsetunto sekä –luottamus vahvistuivat kypsymisen ja aikuistumisen myötä. Myös oppilaiden uravalinta selkiytyi työelämään tutustumisen, iän ja kypsymisen myötä. Lisäopetus tarjosi mielekkään vaihtoehdon yhdeksi lukuvuodeksi joutilaisuuden sijaan. (Nurminen 1980, 8-10.)

Vallemaa (1997, 5) mainitsee, Nurmiseen (1980) ja Taipaleeseen (1982) viitaten, useiden opettajien toivoneen käytännön toimenpiteitä, joilla voitaisiin ratkaista oppilaiden motivaatio-ongelmia. Lisäksi opettajat ehdottivat lisää käytännönläheisyyttä, yksilöllisyyttä ja valinnaisuutta opetussuunnitelmiin; heikommat oppilaat voitaisiin heidän mielestään vapauttaa joidenkin aineiden opiskelusta.

Lisäopetuksen peruskoulumaisuutta olisi lievennettävä kohti oma-aloitteisuutta kehittävää suuntaa. Lisäluokalle asetetut tavoitteet kaipasivat täsmennystä; tulevan opiskelun merkitys olisi selvitettävä opiskelijoille heti opiskelun alkaessa. (Vallemaa 1997, 6.) Jotkut opettajat pitivät lisäopetuksen tavoitteita hämärinä, mikä vaikeutti heidän opetustaan. (Koulutustakuutyöryhmän muistio 1988, 23, 31.) Sen sijaan opettajat kokivat opetusryhmien pienen koon hyvänä asiana, näin yksilöllinen opetus oli mahdollista (Nurminen 1980, 11). Nykyisin tilanne on useissa kouluissa hyvin erilainen: Vallemaa viittaa (1997, 7) oppilasmäärän olevan Helsingissä jopa kolminkertainen opetusryhmien kokoon kokeilun alkuaikoihin verrattuna.

Koulutustakuutyöryhmän raportin (1988, 21-22) mukaan yli puolet opettajista koki lisäluokan opettamisen helpoksi; vain alle kolmanneksen mielestä se oli ollut ongelmallista. Syynä opettamisen helppouteen nähtiin muun muassa pienet ryhmäkoot, mikä mahdollisti hyvän kontaktin jokaiseen oppilaaseen ja yksilöllisen eriyttämisen. Sama näkemys tuli esiin Nurmisenkin (1980, 11) raportissa. Noin puolet opettajista piti oppilaita innostuneina ja heidän motivaatiotaan hyvänä. Lisäksi opettamista oli helpottanut hyvä työilmapiiri ja työrauhaongelmien puuttuminen. (Koulutustakuutyöryhmän muistio 1988, 21-22.)

Opettajien mielestä oppilasarviointi oli pulmallista, mikä johtui osin koulutustakuuluokalla olleiden oppilaiden hyvinkin erilaisista tavoitteista ja opinto-ohjelmista. Erityisen haastavaksi opettajat kokivat oppilaiden suoritustason parantumisen arvioinnin. Ongelmana oli ensisijaisesti se, etteivät he olleet opettaneet kyseisiä oppilaita aiemmin, joten heillä ei ollut vertailutietoa. (Koulutustakuutyöryhmän muistio 1988, 23, 31.) Jotkut opettajat arvelivat, että kymppiluokka antoi mahdollisuuden korottaa todistuksen arvosanoja liian helposti. Tästä seurasi ongelmia jatko-opiskelupaikassa; toisaalta opettajat tunnustivat lisävuoden antaneen tarvittuja valmiuksia opintojen suorittamista varten. Taipale (1982, 51) sanoo kymppiluokkalaisten nauttineen ansiottomasta arvosanojen noususta, koska heitä arvosteltiin omana ryhmänään. (Taipale 1982, 51, 67.)

Lisäopetuksen ongelmina tulivat esiin koulumotivaation puute sekä runsaat poissaolot (Salonen 1984, 32). Useiden lisäopetusluokkien oppilailla oli aiheettomia poissaoloja, joiden opettajat arvelivat johtuvan opiskelun vapaaehtoisuudesta (Vallemaa 1997, 5). Osa opettajista (alle viidennes) piti oppilaiden motivaation puutetta pahimpana opetusta haittaavana tekijänä. Oppilaat olivat heidän mielestään passiivisia, levottomia ja lyhytjänteisiä; lisäksi he laiminlöivät kotitehtävänsä, myöhästivät ja olivat usein poissa koulusta. Toisena ongelmatekijänä mainittiin opetusryhmän heterogeenisuus: oppilaiden tasoerot koulutustakuuluokalla olivat suuret. Myös materiaalin puute, erityisesti

eriyttävän materiaalin osalta, koettiin ongelmalliseksi. Opettajat joutuivat usein laatimaan itse osan materiaalista. Kokeiluluokkien opettajien yhteistyö oli vilkasta ja sen muodot moninaisia lukuvuoden aikana; enimmäkseen yhteistyö oli epävirallista satunnaista keskustelua. (Koulutustakuutyöryhmän muistio 1988, 22-23, 26, 28, 29.)

Oppilaiden arvioita kokeilusta selvitettiin rehtoreille osoitetun tiedustelupyynnön avulla. Rehtorien tehtävänä oli tiedustella kokeilussa olleilta oppilailta heidän toiveitaan opinto-ohjelman ja koulutuksen järjestämisen suhteen sekä sitä, miten onnistuneena he pitivät omaa opinto-ohjelmaansa. Oppilaiden toivomukset oppiaineiden lukumäärästä poikkesivat merkittävästi toisistaan; vain muutaman oppiaineen sisällymistä opinto-ohjelmaan pidettiin kuitenkin onnistuneena ratkaisuna. Yleisesti ottaen oppilaat toivoivat lisääväksi valinnaisaineiden määrää. Eriytyvämpää opetusta kielissä ja matematiikassa toivottiin niille, jotka aikoivat suuntautua lukioon. Pääsääntöisesti oppilaat pitivät opinto-ohjelmaansa hyvänä. Jotkut oppilaat kokivat opiskelutahdin liian verkkaisena, mikä johti motivaation laskuun. Oppilaiden mielestä hidas eteneminen ei valmentanut heitä tarpeeksi hyvin lukiota varten. (Koulutustakuutyöryhmän muistio 1988, 35-36.) Opettaja onkin avainasemassa, kun opetukseen kaivataan lisää mielekkyyttä. Opettajaan kohdistuikin paljon odotuksia ja toiveita. (Salonen 1984, 52.)

Oppilaiden mielestä oli positiivista, että vuoden aikana oli mahdollisuus tutustua useaan työpaikkaan ja ammatillisen koulutuksen eri vaihtoehtoihin. Monet halusivat enemmän tutustumiskäyntejä ja jaksoja ammatillisiin oppilaitoksiin – myös kotikuntaa kauemmaksi, mikäli kotipaikkakunnalla ei ole oppilasta kiinnostavaa oppilaitosta. Työelämään perehdyttämisjaksojen toivottiin olevan pidempiä, jotta alaan ehtisi tutustua paremmin ja kokeilla alan eri työtehtäviä. Ammatilliseen koulutukseen ja työelämään perehtymisen kautta oppilaat saivat tarpeellisia tietoja ja valmiuksia uravalintaa ja jatko-opintoja varten. (Koulutustakuutyöryhmän muistio 1988, 36, 37.)

Monet oppilaat totesivat koulun olleen aina heille vaikeaa, mutta useat myös myönsivät oman syyllisyytensä aiempaan huonoon koulumenestykseen, mikä kadutti jälkeensä. Moni oppilaista koki olleensa liian nuori tekemään tulevaisuuttaan koskevia ratkaisuja peruskoulun päättyessä. (Salonen 1984, 48, 49.) Asenteen muuttumisen lisäksi luokan hyvä ilmapiiri lisäsi opiskelumotivaatiota ja myötävaikutti koulumenestyksen parantumiseen. Oppilaat kokivat, että he olivat kypsyneet koulutustakuuluokan aikana: he olivat saaneet lisää itseluottamusta ja kehittyneet yhteistyökykyisemmiksi. Heidän mielestään heitä olisi kohdeltava koulussa aikuisina ja suhteet opettajiin olisi oltava luottamuksellisia. Oppilaat toivoivatkin enemmän ihmissuhdekasvatusta sekä koulun ulkopuolista toi-

mintaa. (Koulutustakuutyöryhmän muistio 1988, 36-37.) Oppilaat pitivät lisävuotta välivuotena, jonka aikana hankittiin yleissivistystä, mutta korotettiin myös arvosanoja. Sen lisäksi oppilaat odottivat kasvavansa ihmisinä; näin odotuksissa kuvastuivat sekä tiedollinen että taidollinen kasvu. Välivuosi tuntui nuorista mielekkäämmältä viettää koulussa kuin kotona. (Salonen 1984, 51, 53.) Salosen (1984, 51) mukaan näytti siltä, että useimmat oppilaat olivat päättäneet ottaa opiskelun tosisaan ja he odottivat aiempaa erilaista kouluvuotta.

Arviointien perustella lisäopetuksen oppilas hahmottui rehellisesti itseään tutkailevaksi, tilanteensa tiedostavaksi ja tulevaisuuteensa toiveikkaasti suhtautuvaksi nuoreksi. Oppilas oli herännyt huomaamaan oman vastuunsa omasta elämästään. (Salonen 1984, 48.) Ihalainen (1983, 30-31) toteaa-kin raportissaan lisäluokan olleen onnistunut vaihtoehto niille, joiden ammatilliset urasuunnitelmat vaativat vielä vuoden verran kypsyttelyä. Kymppiluokan aikana oppilaille oli mahdollisuus tavoitteelliseen työskentelyyn ja samalla vuosi antoi lisää aikaa selkiyttää jatkokoulutus- ja uranvalintasuunnitelmia; lisävuoden aikana toiveet muuttuivat realistisemmiksi. Ihalainen (1983, 31) korostaa-kin erityisesti jatkokoulutukseen pääsyn paranemismahdollisuuksia lisävuoden aikana.

Vallemaan (1997) tutkimus on pro gradu –tutkielma, jonka tarkoituksena oli toimia suuntaantavana viitteenä, kun Helsingissä suunniteltiin kymppiluokan opetusjärjestelyjä. Tutkimus toteutettiin postikyselytutkimuksena keväällä 1996 ja siihen osallistui 211 helsinkiläisen kymppiluokan oppilasta. Oppilailta kysyttiin kymppiluokan hyviä ja huonoja puolia sekä kehittämisehdotuksia. Vallemaan tutkimuksen mukaan oppilaiden ensisijaisena tavoitteena kymppiluokan aikana oli korottaa tiettyjen oppiaineiden numeroita, mutta myös keskiarvon korottaminen oli opiskelijoiden pyrkimyksenä. Yli puolet opiskelijoista uskoi myös onnistuvansa pyrkimyksissään. Lähes puolet uskoi kymppiluokan kehittäneen opiskelutaitojaan, mutta toisaalta yli kolmasosa oli epävarma lisäopetuksen merkityksestä opiskelutaitojen kehittäjänä. Vallemaan tutkimuksessa oppilaat arvostivat-kin opetuksessa asioiden kertaamista sekä opettajan hyvää opetustaitoa; yli puolet koki kymppiluokan syventäneen peruskoulutietojaan. Sen sijaan opettaja-oppilas–suhdetta piti huonona lähes puolet vastanneista, muun muassa opettajien välinpitämättömyyden sekä aliarvioivan suhtautumisen vuoksi; opettajien opetustaitoakin piti huonona 21 oppilasta. Toisaalta opettajien myönteinen asenne oppilaita kohtaan sai kiitosta. Useat opiskelijat mainitsivat kymppiluokan hyvänä puolena sen, että tulevaisuuden suunnitelmat olivat selkiytyneet, muun muassa ammatinvalinnan osalta. TET-jaksot koettiin myönteisinä ja niitä pidettiin riittävinä ammatinvalinnan selkiytymiseen liittyen; toisaalta osa opiskelijoista toivoi enemmän ja monipuolisempia työelämään tutustumisjaksoja. Kokonaisuudessaan Vallemaan tutkimukseen osallistuneet näkivät kymppiluokan myönteisinä puolina

mahdollisuuden korottaa numeroita ja oppia uusia asioita. Lisäksi opiskelun muuttuminen vapaammaksi yläasteen jälkeen koettiin positiivisena. Kielteisinä asioina nousivat esiin ajan käyttäminen vanhojen asioiden kertaamiseen sekä luokassa esiintyneet työrauhahäiriöt. Opiskelijoiden kehittämissuunnitelmissa olivat muun muassa oppiaineiden valinnaisuuden lisääminen sekä opettajien opetustaidon ja asenteen parantaminen. (Vallemaa 1997, 26, 40-41, 44-46, 51-52, 54-55, 64-65.)

Syyri (2000) on tehnyt Diakonia-ammattikorkeakouluun päättötyön: Lisää harkinta-aikaa Jakomäen yläasteen koulun kymppiluokkalaisten näkemyksiä opiskelustaan, jossa hän selvittää Jakomäen lisäopetuksessa opiskelevien kokemuksia ja näkemyksiä lisäopetuksesta sekä tarkastelee lisäopetuksen syrjäytymistä ehkäisevää vaikutusta. Syyrin (2000) tutkimukseen vastasi 16 opiskelijaa 64:stä kymppiluokkalaisesta; näistä 16:sta Syyri valitsi satunnaisotannalla seitsemän opiskelijaa teema-haastatteluun. Tulosten mukaan opiskelijat pitivät kymppiluokalla opiskelua myönteisenä ja kannustavana; erityisesti kaverit ja hyvä luokkahenki motivoivat opiskeluun. Kuten Vallemaan tutkimuksessakin, korostui toive valinnaisuudesta Syyrinkin tutkimuksessa: opiskelijat toivoivat enemmän valinnan vapautta kurssivalintoihinsa, pakolliset kurssit koettiin osin rasittavina. Jakomäkeläiset kertoivat, että kymppiluokan aikana käsitykset omista kyvyistä ja mahdollisuuksista selkiytyivät. Lisäopetus auttoi täsmentämään tulevaisuuden suunnitelmia ja antoi itsevarmuutta hakeutua jatko-opintoihin - lisäopetus vahvisti jatkokoulutukseen hakeutumista. Kymppiluokkalaisilla vaikutti olevan uskoa itseensä, menestymiseensä ja omaan tulevaisuuteensa. (Syyri 2000, 15-16, 22-24, 26-27.) Näin myös toisen aallon kymppiluokkalaisista piirtyy kuva tilanteensa tiedostavasta ja toiveikkaasti tulevaisuuteensa suhtautuvasta nuoresta. (vrt. Salonen 1984, 48.)

Toisen aallon kymppiluokkiin liittyvä tutkimus on myös Jahnukaisen (1998) Vantaalla tekemä kymppiluokkatutkimus, jossa haluttiin perehtyä lisäopetuksen eri työmuotojen hyviin ja huonoihin puoliin sekä selvittää kymppiluokkalaisten sijoittumista jatko-opintoihin ja työelämään. Jahnukaisen opiskelijoille suunnattu kokemuskysely toteutettiin kyselylomaketutkimuksena helmimaaliskuussa 1996. Tutkimukseen osallistui 96 % (n=156) vantaalaisista lukuvuoden 1995-1996 kymppiluokkalaisista; tyttöjä vastanneista oli 53%. (Jahnukainen 1998, 14, 17.)

Lisäopetuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on jatko-opintoihin tutustuttaminen ja valmistaminen. Jahnukaisen tutkimuksessa tuli esiin opiskelijoiden halukkuus jatko-opintoihin: 83% opiskelijoista halusi ensisijaisesti sijoittua opiskelupaikkaan ja vain 12% halusi siirtyä työelämään, 3% halusi jäädä kotiin. Enin osa tutkimukseen osallistuneista halusi lukioon (38%), mutta useat asettivat tavoitteekseen myös ammattioppilaitoksen (31%) sekä terveydenhuolto- ja sosiaalialan (28%). Näin

joukko jakaantui kolmeen pääryhmään kauppaoppilaitokseen haluavien (n=5) jäädessä vähemmistöryhmäksi. Jahnukainen tarkasteli myös opiskelijoiden opiskelusuuntautuneisuutta: Kuinka kauan vastanneet aikovat opiskella tulevaisuudessa. Yli puolet (52%) vastanneista arvioi opiskelevansa kymppiluokan jälkeen 2-3 vuotta. Vain 15 oppilasta koki saaneensa kymppiluokasta hyötyä jatko-opintojensa suunnitteluun, vaikka jatko-opintojen suunnittelu on asetettu yhdeksi kymppiluokan päätehtäväksi. Huolestuttavana Jahnukainen piti myös sitä, että vajaalla neljänneksellä (n=37) ei ollut mitään mielipidettä kymppiluokan hyödy(i)stä. Sen sijaan Jahnukaisen tutkimus osoitti kymppiluokalle asetetun tavoitteen, jatko-opintoedellytysten paranemisen, toteutuneen: 40% vastanneista ilmoitti kymppiluokan auttaneen numeroidensa nostossa. Monet kokivat kymppiluokan hyödyksi myös oppimisen ja opiskelemisen sekä spesifimmät tiettyyn oppiaineeseen liittyvät oppimiskokemukset. (Jahnukainen 1998, 27-29, 36-37.)

Oppilaat kokivat opettajan toiminnan pääsääntöisesti myönteisenä. Opettaja oli avulias ja hänen opetustaitonsa oli hyvä. Myös oppilaiden mielipiteet otettiin huomioon, eikä oppilaisiin suhtauduttu yleensä välinpitämättömästi. Pidetty opettaja huomioi jokaisen oppilaan, mikä oli merkityksellistä siksi, että kymppiluokalla viihtymisen parhaaksi selittäjäksi Jahnukaisen tutkimuksessa nousi vastaavasti koettu oppilaiden mielipiteiden huomioiminen. Jahnukainen esitti pidetyn opettajan malliksi jonkinlaisen empaattisen, mutta ammattitaitoisen ja varman ihmisen yhdistelmän, jonka vastakohtana on ”kiukkuinen” ei-pidetty opettaja, joskin negatiivisista piirteistä ammattitaidon puute on nimetty yhdeksi keskeisimmistä. Mielipiteet siitä, miten kouluaineiden opetus oli opettajilla sujunut, jakaantuivat kahtia: toisen puolen ollessa negatiivisia ja toisen puolen positiivisia. Negatiivisissa arvioissa oli enemmän hajontaa: osa piti opetusta liian vaativana, osa liian helppona. (Jahnukainen 1998, 31, 39, 43, 45).

”Toisen asteen oppilaitoksiin tutustuminen on aiemmin havaittu hyödylliseksi, mutta jonkin verran hankalasti toteutettavaksi kymppiluokan osatoiminnoksi” (Jahnukainen 1998, 41). Osa oppilaista tutustuu kohteisiin jo yläasteen aikana, näin tutustumisen eivät ehkä ole tarpeellisia kymppiluokan aikana; toiset eivät kuitenkaan ehkä pääse vierailemaan niihin oppilaitoksiin, joihin haluaisivat tutustua. Myös Jahnukaisen tutkimus osoitti saman ristiriitaisen tilanteen. Tilanne on osin ristiriitainen myös työharjoittelujaksojen osalta. Jahnukainen viittaa aiemmissä tutkimuksissa työharjoittelun korostuneen selvimmän myönteisenä osa-alueena kymppiluokalla, Jahnukaisen tutkimus osoitti näin olevan myös Vantaalla. Kritiikki kohdistuikin ainoastaan jaksojaksojen pituuteen: osa piti niitä liian lyhyinä, osa liian pitkinä. (Jahnukainen 1998, 39, 41.)

Jahnukaisen tutkimuksessa oppilaat esittivät yleisiä mielipiteitään koulusta; miellyttäväksi mainituissa asioissa oli hieman suurempi hajonta kuin inhottaviksi koetuissa piirteissä. Kiitosta saivat muun muassa mahdollisuus tehdä omia ”juttujaan” tai koulutöitä ilman opettajan valvontaa sekä miellyttävä ilmapiiri ja koulussa olevat ystävät. Myös eri oppiaineisiin liittyvät asiat saivat usein positiivisia mainintoja, vaikkakin ne olivat osin myös kaikkein inhottavimpina koettuja asioita; matemaattiset aineet ja kielet muodostivat selkeimmät negatiivisesti koetut elementit. Jahnukainen arvioi kokemusten olevan varsin positiivisia kokemusväittämiensä keskiarvoja silmäilemällä: kymppiluokalla oli usein mukavaa, oppilaat työskentelivät ahkerasti ja oppiminen tuntui harvoin vaikealta. Oppilaat vaikuttivat tyytyväisiltä työskentelyynsä. (Jahnukainen 1998, 31, 41-42.)

Jahnukainen toteutti opiskelijoille myös jälkiseurantaa. Jälkiseurantaa voidaan pitää erittäin tärkeänä sellaisissa toimintamuodoissa, joiden tavoitteilla ei ole mahdollisuutta näkyä toiminnan aikana. Lisäluokkien kohdalla se merkitsee sitä, että ”peruskouluaineiden opiskelun lisäksi olennainen tavoite on parantaa jatko-opiskelukelpoisuutta ja täsmentää ylipäättään tulevaisuutta koskevia suunnitelmia.” (Jahnukainen 1998, 62.) Jahnukaisen tekemässä jälkiseurannassa oli yhteensä 97 osallistujaa, joista 41 oli tyttöjä ja 56 poikia. Jälkiseuranta suoritettiin puhelinhaastatteluna noin kymmenen kuukautta lisäluokan päättymisestä. Osallistuneista viisi ei hakenut yhteisvalinnassa toisen asteen opiskelupaikkaan; niille, jotka hakivat, löytyi opiskelupaikka, mutta 14 jätti opiskelupaikan käyttämättä. Tytöistä useampi sijoittui vasta joko toisen tai kolmannen hakutoiveen mukaiseen opiskelupaikkaan tai jätti paikan käyttämättä. Poikien hakeminen on ollut tässä mielessä tuloksellisempaa, valitettavasti ei tiedetä, hakeutuivatko pojat haluamansa opiskelupaikkaan. Vallitsevana toimintamuotona Jahnukaisen seurantaan osallistuneilla oli ollut opiskelu (kesäloman päätyttyä); opiskeluvuoden aikana oli tapahtunut yllättävän vähän muutoksia: opiskelevien osuus pysyi lähellä 80%:a koko seurannan ajan. Jahnukaisen mukaan on todennäköistä, että ne, jotka opiskelivat, opiskelisivat myös lähitulevaisuudessa. Koko seurannan ajan työttömänä oli ollut vain yksi. Valtaosa työelämään sijoittuneista oli ollut työssä, vain muutama prosentti oli ollut työttömänä. Sukupuolittain tarkasteltuna koulutuksessa oleminen on pojille vallitsevampaa, mitä Jahnukainen selittää tytöille tyypillisemmällä opiskelupaikkojen käyttämättä jättämisellä. Valtaosa, kahta oppilasta lukuun ottamatta, piti lisävuotta hyödyllisenä. Enimmälle osalle lisäluokka oli ollut tulevaisuutta jäsentävä opiskelupaikka yläasteen jälkeen. Jo Jahnukaisen tutkimuksen ensimmäinen vaihe osoitti kymppiluokan opiskelijoiden haluavan opiskella ja että he ovat toimintaan pääosin tyytyväisiä; jälkiseuranta vahvistaa näitä tuloksia antaen pääsääntöisesti positiivisen kuvan lisäluokan jälkeisen vuoden toiminnasta. Suurin osa opiskelijoista oli siirtynyt jatko-opiskeluiden pariin, eikä keskeyttäminen ollut

hälyttävästi tavanomaista yleisempää. Myös opiskelijoiden mielipiteet lisävuoden koetusta hyödyistä vahvistavat kymppiluokan merkityksellisyyttä. (Jahnukainen 1998, 47, 49, 51, 53, 58, 60, 62-63.)

Keväällä 2010 Suomen kansanopistoyhdistys teetti kyselyn Jyväskylän kristillisen opiston, Kanneljärven Opiston, Otavan Opiston ja Turun kristilliseen opiston kymppiluokkalaisille. Vastaajien määrä (n=96) jäi kuitenkin melko pieneksi, joten selvityksen anti jäi melko niukaksi. Selvityksen mukaan kymppiluokka nähtiin yhtenä peruskoulun jälkeisenä vaihtoehtona ja mahdollisuus lisävuoden tunnettiin myös melko hyvin opiskelijoiden keskuudessa. Vastanneiden kokemukset kymppiluokasta olivat erittäin positiivisia; opiskelijat olivat tyytyväisiä päätöksestään käydä kymppiluokalla: 81% vastanneista (N=96) piti opiskelustaan kymppiluokalla. Vastanneista 60% valitsisi vaihtoehdon uudelleen ja 86% voisi suositella kymppiluokan käymistä muille. Kymppiluokan parhaina puolina nähtiin mahdollisuus kasvaa ihmisenä, opetella itsenäistä elämää, saada uusia ystäviä sekä kohentaa yleissivistystä. (Ijäs & Partanen 2010, 1-2.)

Jahnukaisen (1998, 2) mukaan monet kymppiluokkaan liittyvät ja esille nousseet asiat ovat olleet negatiivissävyytteisiä, se on kenties vähentänyt osin myös lisäopetuksen kehittämishalukkuutta. Lisäluokat luotiin aluksi väliaikaiseksi ratkaisuksi, eikä niillä ole ollut pysyvää asemaa koulujärjestelmässämme; näin niiden kehittäminen on jäänyt melko irralliseksi, osin toiminnaksi, jonka kehittäminen riippuu yksittäisistä opettajista tai koulutuksenjärjestäjistä ja heidän mielenkiinnon kohteistaan. Tietyt epäkohdat, kuten opettajien puuttuva koulutus, epävarmuus toiminnan jatkuvuudesta, huono oppimateriaalitalanne, liika teoriapainottuneisuus ja status vain peruskoulun jatkeena, ovat olleet läsnä jo kokeilun alkuvaiheissa ja ne toistuvat myös myöhemmissä raporteissa (Jahnukainen 1998, 2). Jahnukainen (1998, 7) kiteyttää seuraavasti eri raporteista kokoamansa ehdotukset:

- Omia oppimateriaaleja ja oppikirjoja tarvittaisiin.
- Opetussuunnitelman tavoite tulisi saada käytännöllisemmäksi ja läheisemmäksi
- Valinnaisuutta tulisi lisätä.
- Opetusohjelmaan tulisi saada lisää työpaikkakäyntejä.
- Periodilukua voisi kokeilla ja yksilöidympien opetussuunnitelmien uskotaan parantavan tavoitteiden saavuttamista.
- Rinnakkaisluokille voisi tarjota eriytyviä opetusohjelmia, esimerkiksi lukioon ja ammattikouluun tähtääville.
- Peruskoulumaisuudesta ja kertaamisesta tulisi päästä eroon.

- Opettajien ja luokanvalvojen valintaan tulisi kiinnittää huomiota. Opettajiksi tulisi saada innostuneita ja tämän ikäisten nuorten kanssa toimeentulevia ihmisiä.
- Opettajien motivaatiota voitaisiin parantaa mm. perusteellisemmalla koulutuksella ja palkkaa nostamalla.

Jahnukainen (1998, 7) nostaa listansa myötä esille tutkimuksen kannalta mielenkiintoisen seikan: huolimatta alkuaikojen selvityksistä ja niiden tuloksista lisäopetuksen käytäntöjä muutettiin hyvin vähän, jos ollenkaan. Jotkut kymppiluokkiin liittyvät projektit ovat saavuttaneet erinomaisia tuloksia, mutta projektien päättymisen myötä niiden saavutukset ovat jääneet osin pimentoon. (Jahnukainen 1998, 2.) Olisi tärkeää lisätä kymppiluokkien määrää, koska ne ovat omiaan tukemaan nuorta elämänhallinnassa, peruskoulun tietoaukkojen täyttämässä sekä ammattiin suuntautumisessa. Mutta: kymppiluokkaa on kehitettävä. Kymppiluokkaa voisi suunnata työelämään päin ja siihen voisi sisällyttää kursseja esimerkiksi ammatillisista oppilaitoksista. (Veijola 2003, 70-71.) Kehittämällä lisäluokan pedagogiikkaa enemmän opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi, voitaisiin saavuttaa parempia tuloksia. Lisäluokka tarjoaa mahdollisuuksia uusille pedagogisille ratkaisuille muun muassa joustavuudellaan. Toisaalta kehittämisen esteenä saattavat olla puuttuva organisaatio, fyysiset resurssit sekä vaikeus löytää päteviä henkilöitä ohjaamaan toimintaa. (Jahnukainen 1998, 2.)

Yhtenä kehittämisen avaimena voisi olla opiskelijanäkökulman korostaminen: opiskelijoiden mielipiteiden ja kokemusten hyödyntäminen kehittämistyössä. Tarkasteltaessa koulutuksen tuloksellisuutta on opiskelijoiden näkökulma ollut viime aikoina varsin suosittu lähestymistapa eli toimintamallia halutaan arvioida opiskelijoiden omasta näkökulmasta käsin (Jahnukainen 2001, 306). Jahnukainen (2001, 306) korostaa lähtökohdan olevan erityisen arvokas erityisopetuksen saralla opiskelijoiden taustojen heterogeenisyyden vuoksi sekä sen takia, että ”tiukkoihin ulkoisiin kriteereihin (kuten kouluarvosanat tai jatkokouluttautuminen ja työllistyminen tässä) sitoutunut arviointi voi ohittaa subjektiivisesti merkittävän ja elämänkulkuun merkityksellisesti vaikuttaneen kehityksen” (Jahnukainen 2001, 306). Samoihin tekijöihin nojaten opiskelijanäkökulman mukaan ottaminen lisäopetuksen arviointiin ja kehittämiseen on erittäin tärkeää.

4. Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä pro gradu –tutkielmassa paneuduttiin Turun kristillisen opiston perusopetuksen lisäopetuksen opiskelijoihin: kymppiluokkalaisten näkemyksiin opiskelustaan lisäopetuksessa. Päättökysymyksenä oli: Miten lisäopetus/kymppiluokka vastaa koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyyn. Vastausta päättökysymykseen haettiin alakysymysten kautta:

1. Miten kymppiluokkalainen määrittää osallistumistaan lisäopetuksessa?
2. Mitä merkityksiä kymppiluokkalainen antaa lisäopetukselle?
3. Miten kymppiluokkalainen suhtautuu tulevaisuuteensa?

Lisäksi tarkasteltiin näiden kysymysten valossa syntyneen kuvan suhteutumista lisäopetukselle asetettuihin valtakunnallisiin tavoitteisiin.

Tutkimusympäristönä oli Turun kristillinen opisto, joka tarjoaa ammatillista koulutusta sekä vapaan sivistystyönopintoja, joihin kuuluu muun muassa perusopetus. Turun kristillisen opiston tiloissa toteutettu perusopetus koostui lukuvuonna 2009-2010 kolmesta perusopetusryhmästä, joista kaksi oli niin sanottuja tavallisia kymppiluokkia ja yksi kielitukikymppi, jossa kielten opiskeluun ja opintojen ohjaukseen oli osoitettu lisäresursseja. Yhteensä perusopetuksen opiskelijoita oli 56, joista 49 oli lisäopetusstatuksella eli pääosin korottamassa arvosanojaan ja seitsemän oli muulla statuksella, esimerkiksi opiskelijoina, joiden tavoitteena oli saada peruskoulun päättötodistus.

Tähän tutkimukseen antoi luvan Turun kristillisen opiston rehtori Tapani Rantala 1.3.2010. Perusopetuksen opiskelijoilta tai heidän huoltajiltaan ei pyydetty erikseen lupaa, koska ainekirjoituksen teemat eivät olleet arkaluontoisia. Toiseksi opiskelijalla oli lähtökohtaisesti mahdollisuus jättää tarina kirjoittamatta, mikäli hän ei olisi halunnut osallistua tutkimukseen.

Tämän case-tutkimuksen tarkoituksena oli tavoittaa kymppiluokkalaisten omia määrittämiä kymppi-
luokan sisällöistä ja merkityksistä. Ajattelin, että kertomalla asioista opiskelijat ilmaisevat lisäope-
tukseen liittämiään merkityksiä. Tarkastelen siis kymppiluokkaa kymppiluokkalaisten itsensä tuot-
tamana pyrkien tunnistamaan heidän tapaansa jäsentää näitä merkityksiä. (Ks. Korkiamäki 2009,
83-84.) Laadullisen tutkimuksen pyrkimys ei ole tilastollinen yleistys, vaan ilmiön kuvaaminen,
ymmärtäminen ja teoreettisesti mielekkään tulkinnan antaminen. Täten on tärkeää, että tutkittavat

tietävät ilmiöstä mahdollisimman paljon tai että heillä on kokemusta asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88.)

4.1. Tutkimuksen lähestymistapa

Kun tutkimuksen kohdejoukkona ovat nuoret, on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että nuorelle välittyy tunne, että hänen mielipiteistään ollaan aidosti kiinnostuneita (Hirsjärvi & Hurme 2004, 132). Itse pyrin välittämään kiinnostustani valitsemalla aineistonkeruumenetelmäksi ainekirjoituksen; se mahdollisti nuorelle omien mielipiteiden esilletuonnin laajasti, ilman annettua teemaa tai runkoa. Ainekirjoitusmenetelmää ei käsitellä metodikirjallisuudessa sellaisenaan, joten lähestyn tutkimustani kyselyn, haastattelun ja eläytymismenetelmän näkökulmista, koska niissä on mielestäni yhtymäkohtia valitsemaani aineistonkeruumenetelmään.

Aiemmissa lisäopetukseen liittyvissä selvityksissä sekä tutkimuksissa aineistonkeruumenetelminä on käytetty kyselyjä ja haastatteluja. Kyselylomaketta ja sen käyttöä on kritisoitu viime aikoina, mutta yleiskartoituksiin se sopii erinomaisesti, koska kyselyn avulla onnistutaan saamaan nopeasti melko laaja aineisto (Eskola, Hälikkä & Kortet 1999, 41; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 184). Kysely onkin käyttökelpoinen väline, kun halutaan saada laajaa strukturoitua – usein numeerista – dataa (Cohen, Manion & Morrison 2000, 245). Kyselylomakkeen suunnittelussa on kiinnitettävä erityistä huomiota kysymysten lukumäärään ja yleensä lomakkeen pituuteen; vastaajan mielenkiinnon olisi säilyttävä lomakkeen loppuun asti (Valli 2001, 29). Koska tämä tutkimus kohdistui kymppiokkalaisiin, lomake ei olisi voinut olla kovin pitkä, eikä kysymysten määrä kohtuuton, joten saamani tietomäärä olisi voinut jäädä kovin suppeaksi. Halusin myös nimenomaan opiskelijoiden oman äänen kuuluviin, ilman valmiiksi annettua kehystä, joten mielestäni kysely ei sopinut oman tutkimukseni tarkoitukseen.

Toinen käytetty menetelmä on ollut haastattelu. Haastattelulla voi olla useita tarkoituksia: informaation kerääminen, hypoteesin testaaminen tai sitä voidaan käyttää muiden metodien yhteydessä (Cohen, Manion & Morrison 2000, 268). Hirsjärvi ja Hurme (2004, 41) korostavat, että haastattelu tähtää informaation keräämiseen eli se on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa, jonka haastattelija laittaa alulle. ”Haastattelu tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on joustava, moiniin lähtökohtiin ja tarkoitukseen soveltuva menetelmä”, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2004, 14) to-

teavat. Haastattelun avulla voidaan saada selville ihmisten käsityksiä, uskomuksia ja mielipiteitä (Hirsjärvi & Hurme 2004, 11). Oman tutkimukseni tarkoituksena oli kerätä päämäärähakuisesti informaatiota sekä opiskelijoiden mielipiteitä ja käsityksiä lisäopetuksesta melko isolta joukolta (N=49), joten koin haastattelun liian työlääksi toteuttaa olemassa olevilla resursseilla.

Haastatteluun sisältyy myös virhelähteitä, jotka saattavat aiheutua niin haastateltavasta kuin haastattelijastakin (Hirsjärvi & Hurme 2004, 35). Tarkalla suunnittelulla, toteutuksella ja arvioinnilla niitä voidaan osin välttää, sen sijaan osaan ei ehkä voida vaikuttaa. Pakkanen (2006, 222) sanoo havainneensa, että tutkiessaan omaa haastatteluaan hän pyrki näkemään haastateltavan elämän positiivisessa valossa. Tällöin saatu informaatio ei tule esiin realistisessa valossa. Lisäksi yhteisen käsitteistön puute saattaa olla haastattelun virhelähteenä. Käsitteiden erilainen ymmärtäminen saattaa johtaa erilaiseen tilanteen tulkintaan (Pakkanen 2006, 222). Nämä tekijät vaikuttivat päätökseeni käyttää aineistonkeruumenetelmänä ainekirjoitusta haastattelun sijaan, vaikkakin tässä case-tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneet opiskelijat sekä tutkija olivat saman toimintaympäristön jäseniä – joskin eri rooleissa – joten voisi olettaa käsitteistön ja sen ymmärtämisen olleen samankaltaisia, jolloin väärinymmärryksen mahdollisuus virhelähteenä pieneni.

Ainekirjoitustehtävästä löytyy mielestäni yhtymäkohtia sekä haastatteluun että kyselyyn. Kyselylomakkeessa avoimilla kysymyksillä mahdollistetaan vastaajan omien kommenttien rajoittamaton esille tulo, vaikka ajatusten suuntaa voi ohjailla kysymyksen yhteydessä annetuilla vihjesanoilla (Cohen, Manion & Morrison 2000, 248, 255). Omassa tutkimuksessani vihjesanoina toimivat annetut tarinoiden alut. Tutkimukseen osallistujaa voi rohkaista, mutta viime kädessä hän itse tekee ratkaisun, osallistuuko hän tutkimukseen vai ei (Cohen, Manion & Morrison 2000, 245). Tässä tutkimuksessa rohkaisijana toimivat tutkimuksen saate sekä äidinkielenopettajien ohjeistus kirjoittamiseen. Ainekirjoituksen annetut alut taas suuntaavat fokusta tiettyihin teemoihin, haastattelun tavoin.

Ainekirjoituksen hyvänä puolena voidaan nähdä myös se, että sen ohjeistus esitetään kaikille tutkimukseen osallistujille täysin samassa muodossa, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Ohjeistuksessa vältettiin monimutkaisia ja ambivalentteja ilmauksia, negaatioita sekä johdattelua. (Ks. Cohen, Manion & Morrison 2000, 248-249.) Toisaalta, jos osallistujalla ei ole mahdollisuutta saada tarkentavia tietoja, saattaa hän ymmärtää tutkimuksen tarkoituksen tai oman tehtävänsä väärin. Väärinymmärryksen mahdollisuutta pyrittiin eliminoimaan saatteella sekä mahdollisuudella esittää tarkentavia kysymyksiä äidinkielenopettajalle. (Ks. Valli 2001, 31.) Saaduista tarinoista päätellen osallistajat olivat tässä tutkimuksessa ymmärtäneet tehtävän tutkijan tarkoittamalla tavalla ja suhtautu-

neet tutkimukseen vakavasti. Tästä huolimatta väärinymmärrysten tai huumorin mahdollisuutta ei voida täysin poissulkea. Tässä tutkimuksessa yksi menetelmän hyvistä puolista oli se, ettei tutkija tutkimustilanteessa olemuksellaan vaikuttanut tarinoihin – etenkin, kun tutkija oli tuttu osalle osallistujista.

Ainekirjoitus aineistonkeruumenetelmänä muistuttanee kuitenkin eniten eläytymismenetelmää, jonka Eskola (2001, 69) määrittelee olevan aineistonkeruumenetelmä, jossa vastaajat/tutkittavat kirjoittavat pieniä esseitä tai lyhyehköjä tarinoita tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Vastaajille annetaan lyhyt kehyskertomus, orientaatio, jonka synnyttämien mielikuvien mukaan heidän tulee kirjoittaa tarina. Tarinat kuvaavat esimerkiksi sitä, mitä eri asiat merkitsevät ja mitä saattaa tapahtua. Olennaista menetelmän käytössä on kehyskertomuksen variointi: samasta peruskehyskertomuksesta on vähintään kaksi eri versiota, jotka poikkeavat toisistaan yhden seikan suhteen. Menetelmän keskiössä on vaihtelun vaikutuksen selvittäminen: mikä muuttuu, kun kehyskertomuksen keskeinen elementti vaihtuu. Varioinnin vaikutuksen selvittäminen tuo esiin tutkittavan ilmiön erityispiirteet. Kehyskertomuksen onnistuneisuus on olennaista eläytymismenetelmäaineiston käyttökelpoisuuden kannalta. (Eskola 2001, 69-70, 75.) Kehyskertomuksen on oltava lyhyt, koska pitkässä kehyskertomuksessa vastaajat kiinnittävät huomiota eri asioihin kertomuksen antamien monenlaisten vihjeiden vuoksi. Näin kehyskertomuksiin upotettu variaatio saattaa kadota näiden moninaisten vihjeiden keskelle. (Eskola 2001, 75.)

Eläytymismenetelmä soveltuu erinomaisesti käytännöllisen palautetiedon etsimiseen (Eskola 2001, 81). Eläytymismenetelmä ei anna automaattisia ratkaisuja tai valmiita kaavoja, vaan pakottaa käyttäjänsä aktiiviseen teoreettiseen työhön. Aineiston avulla tutkija voi löytää uusia ajatuksia, eikä vain todentaa aiemmin tietämäänsä, koska vastaajat voivat vapaasti – kehyskertomuksen puitteissa – tuottaa käsityksensä tutkittavasta asiasta. (Eskola 2001, 78.) Eskola (2001, 78) mainitsee osan vastauksista olevan stereotyyppisiä, mutta samalla hän korostaa ihmisten tekemän valintoja elämässään juuri tällaisten käsitysten perusteella. Elämähän on valintojen tekemistä ja valintoihin vaikuttavat vahvasti erilaiset stereotyyppiset käsitykset. Eläytymismenetelmä on oivallinen väline näiden stereotyyppisten käsitysten pelkistämiseen. (Eskola 2001, 78.)

Tässä tutkimuksessa tarinoita tuottanut opiskelija oli tilanteessa subjektina, aktiivisena osapuolena, joka loi merkityksiä. Minun tehtävänäni on välittää nämä kokemukset ja tunteet - luottamus säilyttäen. Roolinani oli olla aktiivisena ”kuuntelijana” lukiessani opiskelijoiden tuottamia tarinoita sekä välittäessäni niiden sisältöä – osin epätäydellisesti. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2004, 35, 41, 43.)

4.3. Aineiston keruu

Tutkimuksen aineistoa voidaan koota nuorilta monella eri tavalla, esimerkiksi keräämällä nuorten kirjoituksia. Tällöin päästään käsiksi siihen, mitä nuoret ajattelevat ilmiöstä: millaisia ovat heidän mielikuvansa ja miten se heihin vaikuttaa. Tutkijan tehtävänä on analysoida saatua aineistoa. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 86.) Tämän case-tutkimuksen aineistonkeruumetodina käytettiin kaikille Turun kristillisen opiston kymppiluokkalaisille (N=56) suunnattua ainekirjoitustehtävää, joka toteutettiin heidän opintojensa aikana: yhteishaun aikaan maaliskuussa 2010. Ainekirjoitustehtävässä opiskelijoiden tehtävänä oli jatkaa tarinaa annetuista aluista. Tarinoiden alut olivat: On yhteishaun aika eli vuosi kymppiluokalla on kohta takanapäin. Olen tyytyväinen, että kävin kymppiluokan, koska... ja On yhteishaun aika eli vuosi kymppiluokalla on kohta takanapäin. Minua harmittaa, että kävin kymppiluokan, koska... Ainekirjoituksen alut muotoutuivat aiempien tutkimusten antamien suuntaviivojen sekä opistolla saatujen kokemusten pohjalta. Määrittelen ainekirjoituksen yhden opiskelijan tuotokseksi, johon kuuluvat molempiin tarinan alkuihin liittyvät tuotokset. Kirjoitusten tyyli ja pituus (kahdesta lauseesta kahteen tiiviisti kirjoitettuun sivuun) vaihtelivat, mutta kukaan ei jättänyt tyhjää paperia. Pitkähköt tarinat joidenkin kohdalla osoittanevat, että opiskelijat halusivat avoimesti kertoa omista kokemuksistaan kymppiluokalla ja tuoda oman mielipiteensä esiin.

Aineisto kerättiin Turun kristillisessä opistossa eli koulussa, joka on suomalaisen nuoren elämässä keskeinen instituutio. ”Kouluympäristön etuna aineistonkeruun paikkana on, että nuoret ovat helposti lähestyttävissä” (Korkiamäki 2009, 85). Ainekirjoitus suoritettiin äidinkielen oppitunnilla, opiston – tutun ja turvallisen paikan - tiloissa, omassa luokassa, jotta tilanne olisi ollut mahdollisimman rauhallinen ja virikkeeton. Näin opiskelijalla oli mahdollisuus keskittyä itse kirjoittamiseen uusien ympäristövirikkeiden sijaan. (Ks. Eskola & Vastamäki 2001, 27-29.)

Koska saatoin osalle vastaajista tuttu, halusin pienentää tuttuuden mahdollista vaikutusta sillä, että kunkin luokan äidinkielenopettaja teetti ainekirjoitustehtävän ko. luokalle. Kirjoitin tehtävään saateen (liite 1), jonka toimitin äidinkielenopettajille. Tutkimustilanteessa äidinkielenopettaja luki saateen ääneen luokalle ennen ainekirjoitustehtävää. Kun saate oli luettu, opiskelijoilla oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä, joihin äidinkielenopettaja olisi vastannut saateen ja oman arki-tietonsa pohjalta. Yksikään opiskelija ei esittänyt kysymyksiä, joten ohjeistus lienee ollut kohtuullisen selkeä ja yksiselitteinen. Äidinkielenopettajat teettivät kyselyn äidinkielen tunnilla yhteishaun aikana, maaliskuussa 2010. Aikaa kirjoittamiselle oli varattu yksi oppitunti. Kuusi opiskelijaa oli

poissa ainekirjoitustunnilta, joten heidän kirjoituksensa puuttuvat aineistosta. Teetettyään tehtävän äidinkielenopettajat palauttivat ne minulle.

Ainekirjoituksen palautti 50 opiskelijaa (vastausprosentti n. 88%), joista 7 opiskeli muulla kuin lisäopetusstatuksella. Vaikka ei-lisäopetusstatuksella olleet opiskelijat opiskelivat fyysisesti samoissa opetusryhmissä kuin kymppiluokkalaisetkin, en huomionut heidän ainekirjoituksiaan aineiston lopullisessa analysoinnissa. Nämä ei-lisäopetusstatuksella olevat opiskelijat mainitsivat tarinoissaan päätaivotteensa olevan peruskoulun päättötodistuksen saaminen, mikä ei vastaa lisäopetuksen funktiota. Tämän vuoksi katsoin ryhmän poikkeavan liiaksi kymppiluokkalaisista ja heidän näkemyksistään, joten jätin aineiston käsittelemättä ryhmätasolla. Näin ollen lisäopetusstatuksella olevien opiskelijoiden ainekirjoituksia palautui 43 (N=49) tutkimuksen vastausprosentin säilyessä n. 88%:ssa.

4.4. Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tekninen vaihe alkaa aineiston alkuperäisilmaisujen pelkistämisestä: aineistolle esitetään tutkimusongelman mukaisia kysymyksiä. kiinnostuksen kohteita ilmaisevat lauseet pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi, minkä jälkeen ne ryhmitellään yhtäläisten ilmaisujen joukoiksi samaan luokkaan, jolle annetaan luokkaa kuvaava nimi. Esiin nostetaan tutkimusongelmien kannalta keskeinen aines, minkä jälkeen yleistetään esitetyt kuvaukset tematisoiden ne synteetiksi, jolloin voidaan välttää tulkintojen mielivaltaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 102-104.)

Laadullisen tutkimuksen analyysi etenee siis pääosin neljässä vaiheessa: päätös kiinnostuksen kohteista, jotka erotetaan muusta ja merkitään ylös – muu jää pois. Tämän jälkeen aineisto luokitellaan, teemoitetaan ja tyypitellään, mitä seuraa yhteenvedon kirjoittaminen. Muun erottamista kutsutaan koodaamiseksi, jonka avulla jäsennetään aineiston käsittelyä, koodaaminen toimii myös tekstin kuvailun apuvälineenä. Luokittelulla järjestetään aineistoa; teemoittelu saattaa olla myös luokittelun kaltaista, mutta siinä painottuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu. Tyypittelyssä aineisto ryhmitellään tietyiksi tyypeiksi; aineistosta voidaan etsiä esimerkiksi tyypillisiä kertomuksia, jotka helpottavat tutkittavan maailman ymmärtämistä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93-95; Metsämuuronen 2006, 123.) Todellisuudessa ei välttämättä ole olemassa tämänkaltaisia ”ihannetyyppejä”, mutta tyyppeihin liitetään mahdollisia todellisia piirteitä (Metsämuuronen 2006, 123). Näin nostetaan esiin tutkimuskysymyksiä valaisevia abstrahointeja (Räsänen 2005, 95).

Sisällönanalyysin avulla analysoidaan siis dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Pyrkimyksenä on kuvata ilmiö tiivistetyssä ja yleisessä muodossa – kadottamatta informaatiota, jotta voitaisiin tehdä johtopäätöksiä. Aineisto kuvaa siis tutkittavaa ilmiötä ja analyysillä luodaan siitä sanallinen ja selkeä kuvaus, jotta voidaan tehdä luotettavia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105, 110.)

Lähtökohtanani tutkimuksen teossa oli noudattaa laadullisen tutkimuksen neljää analyysivaihetta, joten aloitin aineistoni työstämisen lukemalla kaikki 49 opiskelijan molemmat tarinat sekä koodaamalla ne juoksevasti numeroilla 1-49. Valitsin käsiteltäväkseni vain lisäopetuksen opiskelijoiden ainekirjoitukset eli numerot 1-43. Luettuani ne pohdin niiden antia: mistä ne kertoivat eli valitsin kiinnostukseni kohteet. Jotta asia olisi jäsentynyt mielessäni paremmin, luin ne uudelleen merkiten ylös yksittäisiä tarinoissa esiintyneitä ilmaisuja luokitellen ilmaiset kahteen luokkaan tarinan alun mukaisesti. Tuloksena olivat todella pitkät listat pelkistettyjä ilmaisuja, joten oli väistämätöntä tiivistää listaa. Niinpä ryhmittelin yhtenäisiä ilmaisuja joukoiksi samaan luokkaan, toisin sanoen teemoittelin toistuneita ilmaisuja luokkia kuvaavien yläotsikkojen alle (esimerkiksi oppiminen, opettajat, jatko-opinnot ja sosiaaliset suhteet). Tämän jälkeen aloin lukea aineistoa siten, että laskin esiintyneiden ilmaisujen lukumääriä eli kuinka monta kertaa sama ilmaisu/asia esiintyy tutkittavien kuvauksissa. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 117; Räsänen 2005, 95).

Huomioin vain yhden maininnan vastaajaa kohden. Eli vaikka tarinassa olisi toistunut esimerkiksi sana ”ystävät” useamman kerran, tuli siitä vain yksi merkintä. Toiseksi tutkimukseni luotettavuuden parantamiseksi, en tehnyt suuriakaan henkilökohtaisia tulkintoja tai päätelmiä; näin ollen osa kiertoilmauksista tai kertomatta jättämisistä saattaa uupua taulukostani – mikä mahdollisesti vääristää tuloksia. Toisaalta se lisää luotettavuutta, koska en ole tehnyt omia päätelmiä opiskelijan tarkoituksesta; lisäksi se säilyttää myös jokaisen oman tarinan ja sen henkilökohtaisen merkityksellisyyden. Kvantifioiminen paransi mielestäni tutkimukseni luotettavuutta, koska se antaa täsmälliset luvut ilmaisujen toistuvuudesta.

Kvantifioinnin, pelkistämisen ja luokittelun jälkeen teemoittelin aineistoa. Tältä pohjalta loin tyyppjä kymppiluokkalaisista ja pohdin tyyppin ominaisuuksien nivoutumista lisäopetukselle asetettuihin valtakunnallisiin tavoitteisiin: Miten tyyppi toimii tulevaisuuteen suuntautumisensa suhteen. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan osin yleistää koskemaan koko opiston kymppiluokkalaisia, mutta muodostettuja kymppiluokkalaistyyppjä voidaan pitää vain konstruoituina malleina.

4.5. Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tulosten luotettavuuden arvioinnin peruskysymyksenä oli aineistonkeruun onnistuminen: saatiinko sillä olennaiset tiedot tutkimusta varten. Tärkeää oli, että opiskelijat ymmärsivät tehtävänsä oikein ja kirjoittivat oman mielipiteensä mukaan. (Ks. Pirttiniemi 2000, 119.) Tässä tutkimuksessa opiskelijat kirjoittivat tarinat oppitunnilla, opettajan valvonnassa. Äidinkielenopettaja luki opiskelijoilleen tutkimuksen saateen, joten kaikki opiskelijat saivat yhtenäisen informaation; tarinan kirjoitti myös se henkilö, jolle tehtävä oli suunnattu. (Ks. Valli 2001, 30). Näin opiskelijoilla oli, ainakin teoriassa, hyvät edellytykset ymmärtää tehtävä tutkijan tarkoittamalla tavalla, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tästä huolimatta oppitunti on arvolatautunut tilanne, johon liittyy normatiivisia oletuksia, mikä saattaa houkutellessa esiin tietyn tyyppisiä sisältöjä toisenlaisten määritysten kustannuksella. (Ks. Korkiamäki 2009, 86) Opiskelijat saattavat kirjoittaa tavalla, jonka oletetaan olevan sosiaalisesti hyväksyttävää.

Toisena merkittävänä asiana oli kadon tarkastelu ja sen merkitys luotettavuuteen. (Ks. Pirttiniemi 2000, 119.) Tutkimuksen vastausprosentti oli 88 %, joten kato oli pieni. Useimmiten riittävänä vastausprosenttina voidaan pitää kuuttakymmentä (Valli 2001, 32). Näin ollen kadon ei voitu katsoa heikentävän tutkimuksen luotettavuutta. Anonymiteetti luo mahdollisuuden rehellisempiin ilmauksiin (Cohen, Manion & Morrison 2000, 269). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden oli tarkoitus kirjoittaa nimettöminä, minkä olisi voinut ajatella lisänneen tutkimuksen luotettavuutta, mutta he olivatkin kirjoittaneet niihin nimensä. Näin ollen anonymiteetin ei voi sanoa lisänneen tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Validius ja reliabiliteetti ovat saaneet laadullisissa tutkimuksissa erilaisia tulkintoja, mutta jollain tavalla niitä on kuitenkin arvioitava. On pyrittävä kuvaamaan melko tarkasti: selvästi ja totuudenmukaisesti tutkimuksen tekoa: henkilöitä, tilannetta ja paikkaa. (Hirsjärvi ym. 2005, 217.) Näitä on kuvattu tämän tutkimuksen osalta jo aiemmin; lisäksi on tutkimusaineistoa koskevaa määrällistä tietoa: tutkimustulosten esittelyn yhteydessä ovat taulukot, joiden pohjalta voi todeta ainekirjoituksissa käytettyjen ilmaisujen toistuvuuden.

Pakkanen (2006, 222) viittaa positiivisten silmälasien, halun nähdä tutkittavan elämä myönteisessä valossa, vaikutukseen. Voinee miettiä, mikä silmälasien vaikutus oli tässä tutkimuksessa – pystyikö tutkija olemaan mahdollisimman objektiivinen vai halusiko hän nostaa positiivisia asioita esiin ne-

gatiivisten kustannuksella. Tärkeintä lienee, että tutkija on tiedostanut ongelman ja pyrkinyt kiinnittämään asiaan huomiota koko prosessin ajan, olemaan objektiivinen.

Tässä tutkimuksessa osallistujat saattoivat antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia, koska haastatteli oli osalle tuttu. Toisaalta tuttuuden voi katsoa lisäävän luotettavuutta: tutulle henkilölle voi olla rehellisempi kuin tuntemattomalle. Tutkimuksen luotettavuutta kuitenkin heikensi se, ettei tutkimuksessa kerrota tarinoihin liittyviä mahdollisia virhetulkintoja, eikä opiskelijan omia arviointeja tarinansa onnistumisesta. (Ks. Hirsjärvi ym. 2005, 218). Tutkimustulosten analysoinnissa esitetään runsaasti opiskelijoiden suoria lainauksia, joiden avulla lisättiin tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta tutkija tekee kuitenkin valinnat lainauksista vaikuttaen tällä tavoin esille tuotaviin asioihin - mahdollisesti positiivisten silmälasien läpi.

Edellä mainittujen lisäksi on pohdittava tulosten yleistettävyyttä ja sisäistä pätevyyttä. Tarkan kerroksen ja taulukoiden avulla uskon tuovani esiin näiden opiskelijoiden ajatuksia kyseisessä toimintaympäristössä sellaisella tavalla, joka kuvaa heidän mielipiteitään. Tästä huolimatta tulosten yleistettävyyteen on suhtauduttava varauksella. Kokemusten rakenteissa olevan samankaltaisuuden tai erilaisuuden havaitseminen vaatii lisätutkimusta – myös erilaisissa toimintaympäristöissä.

Kokonaisuudessaan sanoisin tutkimuksen täyttävän reliabiliteetin ja validiteetin kriteerit. Validiteetin ja reliabiliteetin lisäksi tutkimuksen eri vaiheissa olisi pohdittava eettisiä kysymyksiä. Tämän tutkimuksen eettisiä valintoja pohditaan suhteessa Kvalen (1996, 111) eettisten kysymysten kuvuksiin.

Kvalen (1996, 111) mukaan tutkimuksen tarkoitusta tulisi tarkastella niin tieteellisen tiedon etsimisen kuin inhimillisen tilanteen parantamisenkin kannalta. Tämän tutkimuksen päämääränä oli saada tietoa vähän tutkitusta aiheesta: millaisia merkityksiä kymppiluokkalaisten antavat lisäopetukselle. Näin tutkimus voi tiedon antamisen lisäksi parantaa kymppiluokkalaisten asemaa – ainakin Turun kristillisessä opistossa – tuomalla esiin kehittämistarpeita sekä antamalla opettajille uusia näkökulmia omien opetuskäytäntöidensä reflektointiin.

Tutkimukseen osallistuneet kirjoittivat tarinat vapaaehtoisesti, omasta halustaan, vaikka kirjoittaminen tapahtuikin oppitunnin aikana. Kukaan heistä ei kieltäytynyt osallistumasta, vaikka heillä oli siihen mahdollisuus. Osaksi suostumukseen saattoi vaikuttaa se, että tutkittavat tiesivät melko tarkkaan tutkimuksen tarkoituksen sekä sen, että vastaukset käsitellään luottamuksellisesti; tutkimuk-

sesta ei aiheudu vastanneille (negatiivisia) seuraamuksia tulevaisuudessakaan. Edellä mainittuihin seikkoihin viitaten voinee tutkimuksen eettisyyden toteutuneen.

Tulosten esittelyssä on käytetty melko runsaasti suoria lainauksia, näin eettinen näkökulma huomiointiin myös tarinoiden purkamis- ja tulosten analyysivaiheessa. Saatu tieto todennettiin mahdollisimman hyvin. Raportoinnissa kiinnitettiin huomiota todentamisen lisäksi luottamuksellisuuteen: tieto pyrittiin tuomaan esiin siinä muodossa kuin tutkittava oli sen tarkoittanut, mutta sellaisena, että yksittäisen opiskelijan tunnistaminen ei ole mahdollista. Kokonaisuudessaan eettiset periaatteet toteutuivat hyvin tutkimuksen eri vaiheissa.

5. Tutkimuksen tulokset

Tutkimustulosten alussa avaan sanallisesti kiinnostukseni kohteiden, ilmaisujen, toistuvuutta luokitellen ne myönteisiin ja kielteisiin kokemuksiin. Lukumäärät on kuvattu taulukoissa 1 ja 2. Tämän jälkeen siirryn kertomaan teemoista, joihin kuuluvat osallistumisen määrittäminen, sosiaaliset suhteet, ihmisenä kasvaminen sekä suhtautuminen tulevaisuuteen, minkä pohjalta luodut tyypit kymppiluokkalaisesta esittelen tutkimustulosten lopussa.

Myönteisen kokemuksen tarinat

Ensimmäinen luokka oli oppiminen ja osallistuminen; tähän liitin numeroiden korottamisen, uuden oppimisen sekä opiskelutekniikat. Tarinoissa, joissa opiskelija oli tyytyväinen kymppiluokan käymiseen, numeroiden korottamiseen liittyviä mainintoja tuli 36. Yhdeksässä tarinassa mainittiin, että opiskelija oli oppinut uutta tai saanut uutta tietoa; kuusi opiskelijaa kertoi myös, että asioiden kertaamisen myötä asiat osaa ja ymmärtää paremmin; kaksi koki myös kielitaitonsa parantuneen. Kaksi mainitsi löytäneensä hyvän ja tehokkaan opiskelutavan. Yksittäisiä mainintoja tuli muun muassa omilla tavoitteilla onnistumiseen sekä kovempaan yrittämiseen liittyen.

Toiseen luokkaan: sosiaalisiin suhteisiin liittyviä yksittäisiä mainintoja oli monia, esimerkiksi erilaisten ihmisten hyväksyminen, uskaltaa tutustua uusiin kulttuureihin ja muihin ihmisiin, oppii tulemaan toimeen muiden kanssa ja alko pitää ulkomaalaisista; myös hyvä luokkahenki mainittiin vain yhdessä tarinassa. Koska maininnat olivat yksittäisiä, jätin ne pois tiivistämisen myötä. Esiin nostan vain uusien ystävien ja kavereiden saannin, mikä mainittiin 35 tarinassa. Opettajat esiintyivät myönteisessä merkityksessä yhdeksässä tarinassa; opettajien mainittiin olevan mukavia ja kannustavia, joilla on oikea asenne.

Tulevaisuuteen ja jatko-opintoihin, kolmanteen luokkaani, liittyen monet kokivat kymppiluokan parantaneen jatko-opintoedellytyksiä (5 mainintaa) antamalla mahdollisuuden päästä esisijaiseen hakutoiveeseen (4 mainintaa) sekä antaneen lisää aikaa tulevaisuuden miettimiseen (11 mainintaa). Kaksi mainitsi kymppiluokan antavan hyvän pohjan lukioon, ja yksi sanoi sen avaavan ovia uusiin mahdollisuuksiin. Kahden opiskelijan kohdalla kymppiluokka esti koulutusuran keskeytymisen vuodeksi.

Taulukko 1. Myönteisten kokemusten maininnat.

OLEN TYYTYVÄINEN...	
1. TEEMA: OSALLISTUMINEN	
OPPIMINEN	LUKUMÄÄRÄ
numeroiden korottaminen	36
oppinut uutta/saanut tietoa	9
asioiden kertaus/ ymmärtäminen/palautuneet mieleen/osaa paremmin	6
kielitaidon parantaminen	2
oppinut työskentelemään tehokkaasti/hyvän tavan opiskella	2
onnistui tavoitteissa/tyytyväinen omaan opiskeluun	1
oppii eri kulttuureista	1
yrittää enemmän	1
OPETTAJAT JA OPETUS	LUKUMÄÄRÄ
mukavia, kannustavia, oikea asenne, tietoa opettajilta	9
opetus hyvää, vapaampaa	2
SOSIAALISET SUHTEET	LUKUMÄÄRÄ
uusia kavereita/ystäviä	35
tutustuu uusiin ihmisiin ja kulttuureihin	1
uskaltaa tutustua muihin	1
tulemaan toimeen uusien ihmisten kanssa	1
hyvä luokkahenki	1
aloin pitää ulkomaalaisista	1
hyväksyy erilaisia ihmisiä	1
2. TEEMA: TULEVAISUUS/JATKO-OPINNOT	LUKUMÄÄRÄ
lisää aikaa	11
parantaa/lisää jatko-opiskelumahdollisuuksia, ei olisi pärjännyt ilman kymppiä	5
pääsee ensisijaiseen koulutuspaikkaan	4
hyvä pohja (valmistaa lukioon/helpompaa lukiossa)	2
esti välivuoden = kotona olon	2
uusia ajatuksia	1
avannut ovia uusiin mahdollisuuksiin	1
3. TEEMA: IHMISENÄ KASVAMINEN	LUKUMÄÄRÄ
aikuistuminen/aikaa kasvaa aikuisuuteen	3
kasvanut henkisesti/vahvempi ihminen	2
ryhdistäytynyt/vastuu itsestä, huolehdittava	2
löytänyt itsestään uusia piirteitä	1

4. MUUT(yksi maininta):	LUKUMÄÄRÄ
jotain tekemistä	1
hyvää ruokaa	1
uusi harrastus	1
TET-jakso	1

Ihmisenä kasvamisen –luokan alle laitoin maininnat aikuisuuteen kasvamisesta (3 mainintaa), henkisestä kasvusta (2 mainintaa) sekä lisääntyneen vastuun itsestä (2 mainintaa). Yksittäisenä asiana mainittiin seikka, että on löytänyt uusia piirteitä itsestään. Aiempiin teemoihin kuulumattomina mainittiin kerran hyvä ruoka, uuden harrastuksen löytyminen, TET-jakso sekä se, että on jotain tekemistä.

Kielteisen kokemuksen tarinat

Luokittelin maininnat samaan tapaan myös tarinoissa, joiden alku oli ”Minua harmittaa...”. Omaan osallistumistaan määrittäen useat (13 mainintaa) opiskelijat kokivat koulun raskaaksi, päivät olivat liian pitkiä. Lisäksi tehtäviä oli liikaa (2 mainintaa), ja koulu vei aikaa muulta elämältä (2 mainintaa). Yksittäisiä mainintoja tuli seuraavista: liikaa kokeita, liian nopea tahti, liikaa pakollisia kursseja sekä yleensä liian paljon kaikkea yhtä aikaa. Opetukseen liittyen kolme opiskelijaa piti arviointia liian ankarana; myös ”deadlinet” olivat liian tiukkoja (2 mainintaa). Kerran mainittiin myös opetusta olevan liikaa, opetuksen olevan liian vaikeaa tai turhauttavaa kertausta.

Opettajat saivat moitteita epätasa-arvoisesta kohtelusta (3 mainintaa) sekä niuhottamisesta (2 mainintaa). Yksittäisinä kommentteina sanottiin opettajien kanssa menevän hermo, heidän olevan ärsyttäviä sekä liian tarkkoja. Myös luokkalaisten kanssa mainittiin hermon menevän (yksi maininta). Sosiaalisista suhteista mainittiin siis myös näissä tarinoissa, mutta kukin kommentti mainittiin vain kerran. Esiin tulivat erimielisyydet luokassa, metelöivät opiskelijat ja jotkut ikävät tyypit; lisäksi mainittiin luokassa olevan liikaa ulkomaalaisia.

Kolmas luokkani oli tulevaisuuteen suhtautuminen: ”turha vuosi”; 11 opiskelijaa mainitsi vuoden menneen hukkaan, joten he joutuvat opiskelemaan vuoden kauemmin. Yhdeksännen luokan laiskuus ja tekemättömyys kadutti kolmea opiskelijaa. Näiden lisäksi useat (7 mainintaa) kokivat negatiiviseksi sen, että joutuvat jatkossa opiskelemaan vuoden nuorempien kanssa sekä tutustumaan taas

uusiin ihmisiin (2 mainintaa). Kymppiluokan käyminen harmitti neljää sen vuoksi, ettei ollut saanutkaan nostettua numeroitaan tai että ei ollut saanut mitään aikaiseksi (2 mainintaa).

En pitänyt yksittäisiä ilmaisuja kokonaisuuden kannalta relevantteina, näin ollen erotin ne kiinnostukseni kohteista, enkä huomioi niitä enää varsinaisessa teemoitteluvaiheessa. Luokittelin jo kvantifointivaiheessa merkintöjäni tiettyihin luokkiin, joskaan en vielä siinä vaiheessa päättänyt, olisivatko ne lopulliset teema-alueeni. Tehdessäni teemoitteluvaihetta, koin jotkut aiemmin valitsemani luokat mielekkäiksi ja säilytin ne; joitakin yhdistelin omasta mielestäni luonteviksi kokonaisuuksiksi, uusiksi teemoiksi.

Taulukko 2. Kielteisten kokemusten maininnat.

Minua harmittaa...	
1. TEEMA: OPISKELIJAN OSALLISTUMINEN	
KOULUN RASKAUS	
pitkät ja raskaat päivät	13
koulu vie ajan muulta	2
liikaa tehtäviä/kokeita	2+1
liian paljon yhtä aikaa	1
liian nopea tahti	1
liikaa pakollisia kursseja	1
OPETUS JA ARVIOINTI	LUKUMÄÄRÄ
ankara arviointi	3
liian tiukat deadlinet	2
turhauttavaa kertausta	1
liian vaikeaa	1
opetusta ja kokeita liikaa	1+1
OPETTAJAT	
epäoikeudenmukaiset opettajat/kohtelu	3
niuhottavat opettajat	2
ärsyttävät opettajat	1
liian tarkkoja opettajia	1
menee hermo opettajien kanssa	1
SOSIAALISET SUHTEET	LUKUMÄÄRÄ
jotkut tyypit luokassa harmittavat	1
erimielisyydet luokassa	1
jotkut eivät jaksu keskittyä/opiskella	1
liikaa ulkomaalaisia	1
meteli luokassa	1
menee hermo luokkalaisten kanssa	1
2. TEEMA: TURHA VUOSI	LUKUMÄÄRÄ
vuosi meni hukkaan/vuosi kauemmin opiskelua	11
jää opiskelemaan nuorempien kanssa	7
katumus viime vuoden tekemättömyydestä	3
uudet ihmiset taas ensi vuonna	2
ei saanut korotettua numeroita/numerot laskeneet	4
ei saa mitään aikaiseksi/laiskuus	2

Tutkimuksen tulokset myönteisten kokemusten teemojen valossa

Tavoitteenani oli teemoitella aineiston antamaa informaatiota niin, että opiskelijan osallistumisen määrittäminen, lisäopetukselle antamat merkitykset sekä tulevaisuuteen suhtautuminen tulevat esiin. Ensimmäinen teemani myönteisissä tarinoissa oli oman osallistumisen määrittäminen, johon sisältyivät oma oppiminen tavoitteineen ja työskentelytapoineen sekä vuorovaikutus sosiaalisine suhteineen.

Useat mainitsivat tarinoissaan numeroiden korottamisen merkittävänä tyytyväisyyttä tuovana tekijänä, koska se paransi jatko-opinto-mahdollisuuksia.

”Sain nostettua arvosanojani, jotta pääsisin haluamaani kouluun kymppiluokan jälkeen.” (Opiskelija 40)

”Olen saanut numeroni nousemaan ja saanut niin paremmat mahdollisuudet hakea eri paikkoihin yhteishaussa.” (Opiskelija 43)

Monet olivat tyytyväisiä myös siihen, että osaavat ja ymmärtävät nyt asiat paremmin, koska niitä on kerrattu ja ne ovat palautuneet mieleen.

”Opin asioita paremmin.” (8)

”Olen oppinut kymppiluokalla myös paljon asioita, joita en koskaan uskonut täällä oppivani.” (14)

Lisäksi kielitaidon paraneminen koettiin myönteiseksi asiaksi.

”kehityn kielessä.” (28)

Osallistumisen mahdollisuudet paranivat myös opiskelutekniikoiden parannuttua.

”olen myös oppinut työskentelemään tehokkaammin” (24)

”Nyt kun olen kertaillut kymppiluokalla asioita ja oppinut hyvän tavan opiskella, olen valmis jatkamaan eteenpäin.” (25)

Opiskelijat kokivat myös oppineensa uutta aiemmin opitun lisäksi.

”Olen oppinut todella paljon uusia asioita, jotka ovat yläasteella jääneet oppimatta.” (13)

”olen oppinut paljon uutta maailman asioista” (38)

Uuden tiedon saaminen oli erityisesti vuorovaikutuksen: hyvän opetuksen ja opettajien ansiota. Monet pitivätkin opettajia mukavina ja kannustavina, heillä on oikea asenne.

”Osa opettajista oli tosi mukavia.” (23)

”Opettajat ovat olleet tosi mukavia ja kannustavia” (30)

”Opettajilla on myös tiukka ja hyvä asenne.” (32)

Myös vapaus määritteli osallistumista: Opetus kymppiluokalla oli ylipäättään vapaampaa kuin peruskoulussa.

”Kymppiluokalla on myös rennompaa opiskella, koska kaikki ovat tulleet nostamaan numeroita eikä kenelläkään ole oikeastaan varaa sanoa jos toinen ei osaa jotain, koska itse ei ehkä osaa jotain muuta. Kymppiluokalla kaikki on paljon tasapuolisempaa.” (29)

Vuorovaikutuksen määrä ja laatu luokkatovereiden kanssa koettiin erityisen merkitykselliseksi. Suurin osa mainitsi olevansa tyytyväinen siihen, että sai uusia kavereita ja ystäviä.

”Uudet ystävät ovat kymppiluokalla kaikkein parasta.” (33)

”Olen saanut paljon uusia kavereita sekä solminut todennäköisesti elinikäisiä ystävyys-suhteita.” (3)

Sen lisäksi kymppiluokka antoi mahdollisuuden tutustua eri kulttuurista tuleviin ihmisiin ja opetti tulemaan toimeen uusien ihmisten kanssa sekä hyväksymään erilaisuutta.

”Olen oppinut kymppiluokalla myös hyväksymään erilaisia ihmisiä ja tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa.” (14)

”Sain uusia kavereita ja pääsin tutustumaan muihin ihmisiin.” (7)

”Tutustuin uusiin ihmisiin ja aloin pitää ulkomaalaisista” (8)

Yksi lisäopetukselle annetuista merkityksistä oli lisääntynyt vapaa-aika. Kymppiluokka antoi lisää aikaa miettiä, mitä tulevaisuudessa haluaa ja avasi uusia mahdollisuuksia.

”Kymppiluokka on avannut ovet moniin uusiin mahdollisuuksiin.” (32)

”Olen myös tyytyväinen siksi, koska nyt minulla oli yksi ylimääräinen vuosi aikaa miettiä tulevaisuutta ja sitä mihin haluan opiskelemaan.” (29)

”Sain vielä vuoden lisäaikaa miettiä mitä tulevaisuudessa haluan.” (13)

”Olen saanut yhden lisävuoden miettimisaikaa, minne kouluun menen ja mitä minä haluan isona tehdä.” (18)

Toiseksi teemaksi valitsin tulevaisuuteen suhtautumisen ja jatko-opinnot. Monet kertoivat, etteivät tulevaisuuden tavoitteet ja suunnitelmat olisi toteutuneet ilman kymppiluokkaa: *”Tulin kymppiluokalle, koska en päässyt muualle. Mutta olen todella tyytyväinen että tulin.” (4)* Kymppiluokka paransi heidän jatko-opiskeluedellytyksiään ja selkeytti tulevaisuuden suunnitelmia.

”Sain lisäaikaa miettiä jatko-opintojani, sain myös niihin selkeyttä.” (34)

”Sain nostettua numeroita ja lisää mahdollisuuksia jatko-opinnoille.” (26)

”Kymppiluokka on myös nostanut numeroitani paljon ylöspäin joten nyt minulla on mahdollisuus päästä sinne kouluun minne haluan.” (25)

”Sain toisen mahdollisuuden nostaa numeroitani päästäkseni jatko-opiskelemaan.” (7)

”Minä olen myös saanut nostettua numeroita ja näin pääsin helpommin sinne kouluun, minne minä halusin mennä.” (18)

Lisävuosi antoi myös hyvän pohjan lukio-opinnoille parantaen jatko-opintoedellytyksiä myös tältä osin.

”asiatkin ovat palautuneet mieleen niin että on helpompi jatkaa opiskelua lukiossa, koska nyt numeroiden noustua, minulla on mahdollisuus sinne hakea.” (29)

”Kymppiluokka on myös valmistanut lukioon.” (30)

”Jos olisin mennyt lukioon suoraan yläasteelta, en olisi ollut valmis ja lukio olisi varmaan mennyt todella huonosti.” (25)

Kymppiluokka loi myös uskoa tulevaisuudessa menestymiseen.

”en välttämättä olisi yläasteaikaisilla tiedoillani pärjännyt toisen asteen koulupaikoissa, mutta kymppivuoden jälkeen pärjään kyllä.” (5)

”Kymppiluokalta saa hyvän pohjan seuraaviin opintoihin” (33)

Kymppiluokka sai myös merkityksen koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisijänä: *”Kymppiluokan ansiosta en myöskään joutunut pitämään välivuotta, koska en hakenut mihinkään muuhun kouluun ja jos en olisi päässyt tänne opiskelemaan ja parantamaan numeroitani, olisin joutunut jäämään vuodeksi kotiin.” (40)*

Ihmisenä kasvamisen valitsin kolmanneksi teemaksi, koska kymppiluokka antaa aikaa aikuisuuteen ja henkiseen kasvamiseen.

”... aikuistaneet, kasvattaneet ja tehnyt ainakin minusta vahvemman ihmisen.” (3)

”Kymppiluokka on myös auttanut kasvamaan henkisesti.” (25)

”kymppi auttaa aikuistumaan.” (33)

”Sain kasvaa vielä vuoden ennen ammatillista koulutusta ja ”aikuisten maailmaa”.” (34)

Myös itsetuntemus ja vastuu itsestä lisääntyvät lisävuoden aikana.

Tulokset kielteisten kokemusten teemojen valossa

Ensimmäisenä teemanani on oman osallistumisen määrittäminen oppimisen ja vuorovaikutuksen kautta. Aktiivista osallistumista heikentävänä tekijänä kuvattiin koulun raskaus. Opiskelun koettiin myös vievän runsaasti aikaa: *”Kymppiluokka myös vei minulta paljon vapaa-aikaa” (38)*, mikä saattoi johtua siitä, että opiskelijat kokivat, että *”Koulussa on liian pitkiä päiviä” (18)*.

”Meil on aina pitkiä päiviä ja se ärsyttää” (1)

”On päiviä, jotka ovat liian pitkiä.” (13)

Pitkien päivien lisäksi *”Kymppiluokalla on mielestäni liian rankkaa, koska kokeita on koko ajan ja läksyjä kasoittain.” (14)* ja myös *”Arviointi on aika ankara” (4)*. Raskauden tuntua saattaa lisätä tuttujen asioiden toistuminen:

”On tuntunut turhauttavalta käydä samoja vanhoja asioita läpi moneen kertaan.” (11)

Opiskelun raskautta lisännee kokemus epämiellyttävistä opettajista - ”Osa opettajista osasi välillä olla todella ärsyttäviä.” (23) – jotka ”nipottavat turhista asioista turhan paljon.” (4) Sen lisäksi, että ”Joskus opettajat niuhottavat turhaan” (33), opiskelijat tunsivat, että ”Suurin osa opettajista ovat epäoikeudenmukaisia. JA SE OTTAA PÄÄHÄN!” (12).

”opettajat eivät kaikki mielestäni kohtelee tasa-arvoisesti oppilaita ja jotkut ottavat silmätikkuja.” (14)

”Kaikki opet ei ollut oikeudenmukaisia.” (15)

Kymppiluokkalaisia harmitti myös se, että ”jotkut eivät jaksu keskittyä ja opiskella.” (22) luokassa, jolloin ”välillä menee hermot luokkalaisten ja opettajien kanssa.” (27). Joidenkin opiskelua haittaavat motivoitumattomat oppilaat:

”monet oppilaat metelöivät, eivät usko opettajaa ja usein haukkuvat muita.” (30)

Toiseksi teemaksi kymppiluokkaan liittyvistä negatiivisista konnotaatioista valitsin tulevaisuuden kannalta ”turhan vuoden”: ”Mua harmittaa, että aikani meni hukkaan.” (28). Opiskelijat syyttivät turhuudesta osin itseään; lisävuoteen liittyi peruskoulussa tekemättömyyteen liittyvää katumusta: ”Välillä tuntuu, että olisi mennyt vuosi hukkaan ja vain siksi ettei 9. luokalla panostanut tarpeeksi.” (20). Vuoden hukkaan menosta saatettiin syyttää myös opettajia: ”En saanut numeroita nostettua koska jotkut opettajat eivät todellakaan osaa opettaa.” (12)

Turhan vuoden nähtiin liittyvän myös tulevaisuuteen, ammatin saantiin ja työelämään siirtymiseen.

”Kului taas yksi vuosi. Ja vuosi enemmän kestää että pääsen töihin.” (26)

”Nyt olen vuoden kauempana ammatin saannista.” (34)

Turha vuosi vaikuttaa opintojen lisäksi myös oman osallistumisen määrittelyyn ja sosiaalisiin suhteisiin jatko-opiskelupaikassa; ”Minua harmittaa se että minulla meni vuosi hukkaan, kun en opiskellut peruskoulua kunnolla. Myös se että joudun opiskelemaan vuotta nuoremman ikäluokan kanssa.” (43) Sen, että jatkossa he joutuvat ”opiskelemaan vuoden nuorempien kanssa” (29) kymppi-luokkalaiset kokivat erittäin negatiivisena asiana.

”ärsyttää joutua vuoden nuorempien kanssa samalle luokalle...” (20)

”On tylsää valmistua vuotta nuorempien kanssa.” (5)

Vaikka jotkut katuivat sitä, etteivät olleet panostaneet opiskeluun yläkoulussa, toistui tekemättömyys osin myös kymppiluokalla. Motivaatiota opiskeluun ei tuntunut löytyvän kymppiluokallakaan.

”Olen laiska enkä panosta yhtään kouluun. Kamalaa miettiä että heitin vuoden hukkaan.” (8)

”Pelleilin vaan eikä numerot parantunut” (6).

”En saanut mitään aikaa.” (10)

Kaksi kymppiluokkalaisen ideaalityyppiä

Teemoitteluni pohjalta loin kaksi kymppiluokkalaisen ideaalityyppiä, joissa ilmaisujen stereotyyppiset muodot esitetään pelkistettyinä tyypeinä. Toinen tyypeistä on menestyjä: kymppiluokkalainen, joka on tullut kymppiluokalle tietoisensa valintansa myötä ja jonka antamat merkitykset kymppiluokalle ovat hyvin myönteisiä. Hän määrittää osallistumisestaan aktiivisena: hän on onnistunut korottamaan arvosanojaan hyvän opetuksen ja myönteisen opiskelija-opettaja-suhteen avulla – väheksymättä omia ponnistelujaan. Tämä tyyppi on nähnyt vaivaa tavoitteidensa saavuttamiseksi: hän on kerrannut vanhaa, oppinut uutta ja tehostanut samalla opiskelustrategioitaan. Hän suhtautuu tulevaisuuteensa myönteisesti: kymppiluokka on parantanut hänen jatko-opiskelukelpoisuuttaan, joten todennäköisesti hän pääsee haluamaansa koulutuspaikkaan seuraavana syksynä. Hän uskoo myös menestyvänsä jatko-opinnoissaan. Kymppiluokan antaman akateemisen kilpailukyvyn lisäksi hän on onnistunut luomaan lisävuoden aikana läheisiä ystävyys-suhteita, joiden hän uskoo kestävän koko loppuelämän. Kolmanneksi kymppiluokka on tarjonnut hänelle lisävuoden aikuisuuteen kasvamiiseen. Kokonaisuudessaan voi sanoa kymppiluokan estäneen koulutuksellista syrjäytymistä useasta näkökulmasta katsottuna tämän tyyppin kohdalla.

Toisena tyyppinä on negatiivisesti itseensä ja tulevaisuuteensa suhtautuva opiskelija, jolla on riski koulutukselliseen syrjäytymiseen. Hän on tullut kymppiluokalle, koska ei päässyt haluamaansa opiskelupaikkaan heikon päättötodistuksensa vuoksi. Hän katuu laiskuuttaan yhdeksän luokan aikana, mutta ei ole onnistunut parantamaan osallistumisestaan kymppiluokallakaan, koska päivät ovat pitkiä sekä raskaita ja oma motivaatio on kateissa. Uudet toverisuhteet hän kokee myönteisinä, mutta vuorovaikutus opettajiin on viileää, koska opettajat niuhottavat turhasta ja ovat epäoikeuden-

mukaisia. Näin kymppiluokasta tulee hänelle turha vuosi, joka ei takaa pääsyä jatko-opintoihin ja viivästyttää myös valmistumista sekä työelämään siirtymistä. Ärsytystä lisää se, että jatko-opintopaikassa joutuu opiskelemaan vuoden nuorempien kanssa. Kokonaisuutena kymppiluokka näyttää hänelle turhana vuotena, hukkaan heitetynä aikana. Kymppiluokan koulutuksellista syrjäytymistä ehkäisevä funktio toteutuu tämän tyyppin kohdalla yhteiskunnallisen näkökulman kautta, mutta henkilökohtaisena kannattavana koulutussijoituksena kymppiluokkaa ei voitane nähdä.

6. Yhteenveto ja pohdinta

Opiskelijahallinto-ohjelmamme (Primus) mukaan valtaosa kymppiluokkalaisista tuli lisäopetukseen suoraan peruskoulusta eli samana vuonna kuin he olivat saaneet peruskoulun päättötodistuksen. Vain harva käytti mahdollisuutta osallistua lisäopetukseen sitten, kun päättötodistuksen saamisesta on kulunut jo koko lukuvuosi, vaikka tämäkin on perusopetuslain mukaan mahdollista. Näin ollen ratkaisu oli sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta melko optimaalinen: yksilön koulutusuran keskeytymisen riski pieni, ja koulutus saattoi kvalifioida yksilöitä erilaisille koulutuspoluille sekä toteuttaa varastointifunktiotaan pitämällä nämä ”hyödyntämättömät” nuoret pois työmarkkinoilta. Kouluinstituutio toimi mahdollistajana – koulutuksellista syrjäytymistä tuottavan laitoksen sijaan.

Toisaalta voi miettiä ratkaisua yksilön kannalta: kuinka rationaalinen koulutussijoitus nuoren valinta oli; jotkut hakeutuivat kymppiluokalle, koska eivät päässeet haluamaansa toisen asteen koulutuspaikkaan – kymppiluokka saattoi osalle olla aikalisän tarjoava turvasatama. Rationaalisuudesta tai sen puutteesta huolimatta kymppiluokka esti yksilön kohdalla ”kotiin jäämisen” eli esti koulutuksellista syrjäytymistä tai sen riskiä yksilötasolla. Voinee silti miettiä, millaista koulutususkoa ”pakotettu” valinta luo nuorelle tulevaisuudessa: uskooko hän omiin kykyihinsä vai koulutukselliseen kyvyttömyyteen siirtyessään mahdollisiin jatko-opintoihin.

Opiskelijat määrittävät osallistumistaan muun muassa oman oppimisensa kautta. Muutama opiskelija mainitsi olevansa tyytyväinen käytyään kymppiluokan, koska opiskelutavat ja oppimistekniikat kehittyivät kymppiluokan aikana. Tällöin jatko-opiskelupaikassa on paremmat menestymisedellytykset. Lisäksi korostettiin, että oppiaineiden perusasiat olivat paremmin hallussa. Näin lisäopetukselle asetetut tavoitteet niin opiskelutaitojen sekä tieto- ja taitopohjan paranemisesta että jatko-opiskeluedellytysten lisääntymisestä toteutuivat – ehkäisten koulutuksellista syrjäytymistä sekä luoden uskoa omaan osaamiseen.

Osallistumista määritetään myös vuorovaikutuksen kautta; opettajalla on vahva rooli niin opettajana kuin ihmisenäkin, motivoimalla ja kannustamalla opettaja voi ehkäistä opintojen keskeyttämistä ja toimia näin koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisijänä. Kymppiluokkalaiset antoivat opettajista pääosin kiitosta. Opettajat koettiin avuliaksi ja mukaviksi, jotka kannustavat. Kukaan ei kuitenkaan maininnut opiskelijoiden mielipiteiden kuulemista, mikä on tullut aiemmissa tutkimuksissa esiin myös yhtenä opintojen keskeyttämistä ehkäisevänä tekijänä. Saattaa olla, että mukavuus ja kannus-

tavuus sisältävät osin tämänkin aspektin, joskaan suoraa johtopäätöstä asiasta ei voi tehdä. Myönteisellä palautteella opettajat voisivat vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon sekä heidän itsetuntoonsa opiskelijoina. Opettajien tulisi kiinnittää erityistä huomiota opiskelijan vahvuuksien esilletuomiseen, jotta opiskelijat oppisivat hyödyntämään vahvoja puoliaan. Niiden avulla heistä voi tulla voimaantuneita yhteiskunnan jäseniä, mihin asetetuissa tavoitteissakin viitataan.

Opettajat saivat tässä tutkimuksessa osakseen myös kritiikkiä. Opettajien koettiin niuhottavan turhasta ja olevan epäoikeudenmukaisia. Myös arviointia pidettiin liian ankarana. Altistavatko nämä tekijät motivaation hiipumiselle, opintojen keskeytymiselle ja syrjäytymiskehitykselle – lisäopetuksen tavoitteiden vastaisesti? Opiskelijoiden tuntemuksilla on suuri merkitys, koska kokemus akateemisesta epäonnistumisesta altistaa opintojen keskeyttämiselle. Opettajien tulisikin kiinnittää huomiota innostavuuteen ja yksilölliseen tukeen, jotta opiskelijat voisivat välttää epäonnistumisen tunteet ja pysyisivät opintojensa parissa. Opiskelijat määrittävät tänä päivänä kasvavassa määrin itse osallistumistaan – tai syrjään jättäytymistään – opetustilanteissa. Tästä huolimatta opettajien haasteeksi jäänee osittain passiivisimpien opiskelijoiden motivoiminen, koska opettajalla on suuri merkitys opiskeluun innostajana ja kannustajana sekä keskeytymisten ehkäisijänä, muun muassa vaikuttamalla luokkahenkeen, käsittelemällä poissaoloja sekä ylläpitämällä kuria.

Luokan sisäinen vuorovaikutus ja ilmapiiri ovat myös määrittämässä osallistumista sekä kymppiluokalle annettuja merkityksiä. Vertaisten vaikutus – niin hyvässä kuin pahassakin - korostuu useissa tutkimuksissa; myös tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat korostivat vertaisten merkitystä: uusien ystävyysuhteiden solmiminen oli yksi tärkeimmistä tyytyväisyyttä luovista tekijöistä kymppiluokan aikana. Toisaalta tässäkin tuli esiin myös vertaisten negatiivinen vaikutus: opiskeluun motivoitumattomat vertaiset aiheuttivat työrauhaongelmia ja altistivat kenties poikkeavalla käyttäytymisellään sekä itsensä että toverinsa opintojen keskeytymiselle.

Kymppiluokkalaiset antavat merkityksiä kymppiluokalle jatko-opintojen ja tulevaisuuteen suuntautumisen kannalta, joihin viitataan myös valtakunnallisissa tavoitteissa. Lisäopetuksen erityisenä tavoitteena on parantaa nuoren jatko-opintoedellytyksiä, muun muassa tarjoamalla mahdollisuus peruskoulun päättötodistuksen arvosanojen korottamiseen. Useat tähän tutkimukseen osallistuneista mainitsivat olevansa tyytyväisiä mahdollisuuteen korottaa arvosanoja, koska se parantaa heidän jatko-opintoedellytyksiään. Näin ollen lisäopetukselle asetettu tavoite toteutuu erinomaisesti, erityisesti koska useimmat mainitsivat myös onnistuneensa numeroidensa korottamisessa. Tästäkin nä-

kökulmasta tarkasteltuna koulutussijoitus näyttäytyi kannattavana niin yksilölle kuin yhteiskunnallekin ehkäisten syrjäytymisriskiä koulutuksen kentältä.

Pirttiniemen (2000, 40) kokemuksen mukaan sekä opettajien että oppilaiden asenne kymppiluokkaa kohtaan on ollut epämääräinen, ”tavoitteet ovat olleet riittämättömiä”. Poikkeuksena Pirttiniemi näkee oppilaat, joiden tavoitteena on arvosanojen korottaminen lukioon pääsemisen takia. Tässäkin tutkimuksessa tuli esiin kymppiluokan rooli hyvänä pohjana lukio-opinnoille. Toisaalta aineistossa korostui myös aikalisän merkitys: kymppiluokka antoi mahdollisuuden pohtia, mitä tulevaisuudessa haluaa ja mihin kouluun haluaa mennä – liittyi se sitten lukio- tai ammatillisiin opintoihin. Näin ollen ei voine sanoa, että näiden opiskelijoiden tavoitteet olivat riittämättömiä.

Joillakin tulevaisuuteen ja jatko-opintoihin liittyvät tavoitteet selkiytyivät tai varmistuivat lisävuoden aikana tai kymppiluokka auttoi näkemään uusia, erilaisia vaihtoehtoja suunnitella omia jatko-opintojaan. Näin lisäopetukselle asetettu tavoite toteutui myös näiden opiskelijoiden kohdalla. Voinee myös sanoa koulutuksellisen tasa-arvon ja elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien edistyneen, kuten tavoitteeksi on asetettu. Lisäopetuksen valtakunnallisena päätavoitteena onkin antaa opiskelijalle valmiudet suunnitella jatko-opintojaan ja aloittaa ne. Tähän tutkimukseen osallistuneista osa toi esiin tavoittelevansa pääsyä tiettyyn oppilaitokseen. He pitivät myös todennäköisenä mieluisassa jatkokoulutuspaikassa aloittamista syksyllä 2010, koska he olivat onnistuneet korottamaan arvosanojaan. Heille onnistuttiin luomaan uskoa omaan jatko-opiskelukelpoisuuteensa. Kymppiluokka paransi suurimmalla osalla jatko-opintokelpoisuutta, mutta joillakin mahdollisuudet olivat edelleen rajalliset, koska he eivät onnistuneet parantamaan todistuksensa arvosanoja. Näissä tapauksissa kymppiluokka ei onnistunut toteuttamaan tehtäväänsä syrjäytymisen ennaltaehkäisijänä, vaan toimi menestyjien ja koulutukselliselle syrjäytymiselle riskialttiiden opiskelijoiden valikoijana.

Vastoin ensimmäisen aallon lisäopetuksesta saatua palautetta toisen aallon kymppiluokkalaiset vaikuttavat olevan hyvin motivoituneita opiskeluunsa lisäopetuksessa. Tämä tutkimus antoi kuvaa sitoutuneista ja aktiivisesti osallistuneista opiskelijoista. Oma ponnistelu ja uhraukset tuottivat myös tulosta: opiskelijat onnistuivat korottamaan arvosanojaan päästäkseen toisen asteen opintoihin. Hyvä opintomenestys nähtiin edellytyksenä jatko-opiskelupaikkaan pääsemiselle; tämä tutkimus ei antanut viitteitä kapinahengestä, että koulutusta ei enää arvostettaisi työmarkkinoille pääsyn edellytyksenä. Toisaalta jotkut opiskelijat pitivät lisävuottaan turhana: vuosi vei heitä jälleen vuoden kauemmaksi tavoitteistaan: valmistumisesta ja työelämään siirtymisestä. Lisävuosi aiheutti myös sen, että jatko-opinnot on suoritettava vuoden nuoremman ikäluokan kanssa, mikä koettiin hyvin nega-

tiivisena asiana. Vertaisiaan vanhempia pidetään alttiina keskeyttämiselle, joten tältä osin kymppiluokan käyminen saattaaakin pardoksaalisesti lisätä keskeyttämisriskiä jatko-opintopaikassa.

Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 1) korostetaan opintojen ohjausta: kymppiluokkalaisella on oltava mahdollisuus henkilökohtaiseen ohjaukseen ja neuvontaan. Yksikään tähän tutkimukseen osallistuneista ei maininnut ohjausta tai sen puutetta, joten en voi arvioida ohjauksen merkitystä opintojen motivoijana tai sen puutetta keskeyttämisen altistajana. Voisiko olettaa, että joiden opiskelijoiden antamat negatiiviset merkitykset juontavat osin puutteellisesta ohjauksesta? Riittämättömän tuen ja ohjauksen on todettu lisäävän riskiä opintojen keskeytymiseen, joten ohjauksen määrään ja laatuun olisikin kiinnitettävä erityistä huomiota, jotta lisäopetus voi ehkäistä koulutuksellista syrjäytymistä.

Lisäopetuksen tavoitteena on kasvun ja kehityksen tukeminen; opiskelijan olisi itsenäistyttävä ja opittava vastuullisuutta. Tavoite toteutui useammankin opiskelijan kohdalla, koska he kokivat aikuistuneensa ja kasvaneensa ihmisinä lisävuoden aikana: he hoitivat omat asiansa ja ottivat vastuun omista päätöksistään, kuten lisäopetuksen tavoitteissakin sanotaan. Elämänhallintataidot lisääntyivät - perusopetuslain tavoitteiden mukaisesti, joten koulutuksellisen syrjäytymisen riski pieneni heidän kohdallaan.

Kymppiluokkalaisten luomat merkitykset olivat pääosin positiivisia. Valtaosa kymppiluokkalaisten tarinoista oli hyvin myönteisiä: kymppiluokkalaiset olivat tyytyväisiä ja pitivät lisävuotta hyödyllisenä. Tyytyväisyyttä tuovina asioina pidettiin uusia ystäviä, omaa henkistä kasvua, asioiden ymmärtämistä, valmiuksien lisääntymistä ja lisääntymistä tulevaisuuttaan. Kokonaisuudessaan tutkimuksiin osallistuneiden opiskelijoiden mielipiteistä huokui positiivisuus ja kymppiluokan merkityksellisyys heidän elämässään. Tulokset ovat hyvin samansuuntaisia, mitä on osoitettu useissa raporteissa sekä projekteissa, muun muassa Inkala ym. (2000, 25) toteavat kymppiluokan toimivaksi ja toivotuksi ratkaisuksi; myös Syyri (2000, 30) korostaa kymppiluokan merkitystä nuorten tulevaisuuden kannalta. Syyrinkin (2000) tutkimuksen tulokset opiskelijoiden myönteisistä kokemuksista vahvistivat lisäopetuksen tavoitteiden oikeaa suuntaa.

Jotkut opiskelijat toivat esiin, että heidän koulutusuransa olisi saattanut katketa ilman kymppiluokan tarjoamaa uutta mahdollisuutta. Keskeytymisen ehkäisy ennaltaehkäisee myös myöhempää syrjäytymistä, joten kymppiluokan voi sanoa onnistuneen tehtävässään koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisijänä: koulutuksellinen irtautuminen estettiin. Kymppiluokka parantaa jatko-

opiskelukelpoisuutta – ja opiskelijoiden tulevaisuutta. Kymppiluokalla on oma erityinen tehtävänsä, erityisesti riskialttiiden opiskelijoiden koulutusuralla. Sen vuoksi olisikin tärkeää hyödyntää erilaisissa projekteissa opittu ja kehittää entistä toimivampaa ja enemmän tarpeisiin vastaavaa kymppiluokan omaa pedagogiikkaa.

Kilpailu koulutusmarkkinoilla kovenee; on kilpailtava: saatava yhä parempia arvosanoja, jotta jatko-opinnot mahdollistuisivat. Koulutus antaa kilpailuvaltin, jonka avulla voi saavuttaa niin sanotun hyvän yhteiskunnallisen aseman. Miten kymppiluokka voi vastata kovenevan kilpailun tarpeisiin; miten se voi edesauttaa opiskelijoita parantamaan arvosanojaan niin, että yhteishaun kilpailuareenalla opiskelija voittaa itselleen jatko-opiskelupaikan? Edellytyksiä luotaneen toteuttamalla yksilöllisempiä opintopolkuja ja tarjoamalla enemmän henkilökohtaista ohjausta – antamalla opiskelijalle mahdollisuuksia kattavampaan osallistumiseen. Miten tämä voisi käytännössä toteutua? Kenen intressi itse asiassa on kehittää lisäopetusta? Kunnilla ei ole velvollisuutta lisäopetuksen järjestämiseen, joten tuskin kunnilta löytyy halua käyttää niukkenevia resursseja toimintaan, jota ei ole pakko järjestää – vaikka se pidemmällä tähtäimellä varmasti säästäisikin kustannuksia. Kehittäminen ei varmaankaan ole päällimmäisenä opettajien ja koulutuksen järjestäjienkään mielessä, koska hakijoita riittää ”perinteisemmillekin” kymppiluokille. Kiinnostuneimpia olisivatkin ehkä opiskelijat itse, mutta heillä tuntuu olevan melko vähän vaikutusmahdollisuuksia: useista – samansuuntaisistakin – kehittämisehdotuksista huolimatta muutoksia on tapahtunut hyvin vähän: vuosikymmenestä toiseen raporteissa toistetaan samoja kehittämistarpeita.

Kunnat järjestävät perusopetuksen lisäopetusta nykyään selvästi vähemmän kuin 10-15 vuotta sitten. Toisaalta yleissivistävän kymppin rinnalle on tullut erilaisia nivelvaiheen vaihtoehtoja, kuten ammattikymppit ja nuorten työpajat. (Ijäs & Partanen 2010, 2.) Uskoisin, että nämä uudet vaihtoehdot vastaavat erityisesti opiskelijoiden tarpeisiin, koska erilaisilla osaamisen osoittamisen tavoilla voidaan vahvistaa opiskelijan itsetuntoa, luoda uskoa omaan kyvykkyyteen ja lisätä motivaatiota – ehkäisten samalla koulutuksellisen syrjäytymisen riskiä.

Haasteena on kuitenkin informaation kulku: mistä nuoret saavat tiedon tästä mahdollisen syrjäytymisen ehkäisevästä vaihtoehdosta, koska Kansanopistoyhdistyksen teettämän selvityksen (Ijäs & Partanen 2010, 2) mukaan nämä mahdollisuudet tunnetaan heikosti – jopa työkseen nuorten tulevaisuutta ohjaavien ammattilaisten keskuudessa. Onko syy asenteissa? Saman selvityksen mukaan ammattilaiset eivät edelleenkään tarjoa kymppiluokkaa ensisijaisena vaihtoehtona; ammattilaisten negatiivisissa kuvailuissa korostuu sana rauhattomuus ja mielikuva siitä, että kymppiluokalla on ne

opiskelijat, jotka eivät ole päässeet muualle/haluamaansa jatko-opiskelupaikkaan. Miten kymppi-
luokan imago voi muuttua? Jääkö vastuu imagon muuttamisesta kymppiluokan käyneille opiskeli-
joille, jotka suosittelevat sitä muille – mahdollisena koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisijänä?

Arvostusta saataisiin ehkä lisää tuomalla esiin selvemmin kymppiluokan tarkoitus ja mahdollisuu-
det. Yhtenä merkittävänä tehtävänä on syrjäytymiskehityksen ehkäiseminen. Syrjäytymistä voidaan
ehkäistä muun muassa pitämällä opiskelijat koulutuksen piirissä. Kuten muutama tutkimukseen
osallistunutkin totesi, ilman kymppiluokkaa heidän tilanteensa ja tulevaisuuden kuvansa olisi hyvin
erilainen kuin nyt: Kymppiluokka tarjosi heille uuden mahdollisuuden. Kun syrjäytymisteema kos-
kee yhä laajenevaa kenttää – alamarginaalin sijaan – olisi kymppiluokan merkitys ennaltaehkäise-
vässä roolissa tuotava näkyvämmiin esiin – niin asianosaisille kuin julkisille foorumeillekin. Mutta
onko kymppiluokalla maine vain ”joutilaisuuden estäjänä”, minkä vuoksi siihen suhtaudutaan ken-
ties liiankin kriittisesti? Myönteisimmin kymppiluokkaan suhtautunevat itse kymppiluokkalaiset,
koska heille sen konkreettinen hyöty näyttäytyy parempina menestymismahdollisuuksina.

Selvitysten mukaan kymppiluokkalaisista piiryy positiivinen kuva, mutta millainen on kymppi-
luokkalaisen status; millaisia konnotaatioita kymppiluokkalaiseen liitetään muiden taholta? Tähän
tutkimukseen osallistuneet antoivat itsestään ja opiskelustaan pääosin myönteisen kuvan, mutta jos
ajatellaan statusta julkisilla foorumeilla, on keskustelu kovin minimaalista, johtuen todennäköisesti
osin ainakin lisäopetuksen opiskelijoiden suhteellisen pienestä määrästä sekä tutkimuksen vähyy-
destä. Jatkotutkimusaiheena asia olisi erittäin mielenkiintoinen: miten vertaiset toisella asteella suh-
tautuvat opiskelijoihin, jotka aloittavat opintonsa vuoden ”myöhässä”, peruskoulun kertaamiseen
käytetyn lisävuoden takia.

Kymppiluokan olisi oltava mahdollinen kaikille, jotka kokevat tarvitsevansa lisäopetusta, mutta
kenelle kymppiluokka on ensisijaisesti tarkoitettu? Aiemmin tavoitteissa korostuivat valmiudet
ammattillisiin oppilaitoksiin pääsyyn, mutta myöhemmin on painotettu mahdollisuutta päästä lukio-
opintoihin parantuneen keskiarvon ansiosta. Onko lukiokoulutuksen saaneiden määrää mielekästä
kasvattaa – kun niin kutsutusta ammattihenkilöstöstä on pulaa jo nyt. Toisaalta monet, jotka eivät
pääse suoraan jatkamaan lukioon, haluavat erikoislukioihin. Tällöin keskiarvon lisäksi tarkastellaan
muun muassa taideaineiden arvosanoja. Kuinka realistiset mahdollisuudet näitä on parantaa kymppiluokan aikana? Suosiiko kymppiluokka lukuaineiden keskiarvoa tavoittelevia opiskelijoita? Vai
tarjoaako se tavoitteidensa mukaisesti mahdollisuuksia kaikille, jotka kokevat tarvitsevansa lisäope-
tusta jatko-opintoedellytystensä parantamiseksi?

Kymppiluokalle on ehdotettu eriytyviä opintolinjoja lukioon ja ammatillisiin oppilaitoksiin tavoitteleville. Tällä jaolla kyettäisiin osittain vastaamaan yksilöllisempien opinto-ohjelmien vaateeseen, mutta samaan aikaan se loisi kenties toiseutta kymppiluokan sisälle. Uhkakuvana olisikin toiseuden kumuloituminen ammatilliseen oppilaitokseen haluavalle: leimautuminen ensi kymppiluokkalaiseksi, joka todistuksen heikkouden vuoksi ei päässyt jatkamaan opintojaan toiselle asteelle ja sen jälkeen uusi stigma: hän kuuluu kymppiluokalla ryhmään, jonka pyrkimyksenä on pääsy ”vain” ammatilliseen oppilaitokseen, arvostetumman lukion sijaan. Tätäkö yhtenäisillä mahdollisuuksien antamisella ja tasa-arvoisella koulutuspolitiikalla tavoitellaan?

Yhteishaussa painotetaan nimenomaan keskiarvoa, jonka muutos on myös yksi kymppiluokan tuloksellisuuden mittari. Kuvastaako keskiarvon paraneminen lisäopetuksen todellista hyötyä – tai hyödyttömyyttä – etenkin, kun lisäopetuksen opiskelijoiden sanotaan nauttivan ansiottomasta numeroiden noususta. Tuloksellisuutta pitäisi mitata myös jatko-opintoihin ja työelämään sijoittumisen kriteerein, mikä tosin antaa käsityksen vain mittaushetken tilanteesta. Entäpä, jos yksilö on tehnyt tietoisin valinnan henkisen kasvunsa myötä, ettei jatka ”uraansa” koulutuksessa tai työelämässä. Onko koulutus silloin ollut tuloksetonta? jos hänen oma kasvunsa on johtanut vääränlaiseen valintaan – yhteiskunnan ja järjestelmän silmissä. Menikö jälleen yksi vuosi hukkaan?

Kymppiluokille on hakijoita vuodesta toiseen, joten tarve lisäopetukseen on olemassa. Lisäksi kymppiluokkalaiset ovat useissa selvityksissä ilmaisseet kymppiluokan olleen merkityksellinen heidän koulutusuransa ja tulevaisuutensa kannalta, joten koulutusvaihe on erittäin tärkeä niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta. Tämän vuoksi kehittämistyötä on jatkettava: on mallinnettava kymppiluokan omaa pedagogiikkaa, jossa vihdoinkin opitaan virheistä sekä annettava opettajille mahdollisuuksia lisäkoulutukseen, jotta he voisivat omilla opetuskäytänteillään luoda enemmän tarpeisiin vastaavaa lisäopetusta. Näin voidaan tarjota opiskelijoille lisää uusia mahdollisuuksia kohti parempaa tulevaisuutta.

LÄHTEET

- Aguilar, M. A. (1999) Promoting the educational achievement of Mexican American young women. Teoksessa: L. Ewalt, E. M. Freeman, A. E. Fortune, D. L. Poole & S. L. Witkin (toim.): Multicultural issues in social work. NASW Press. National Association of social workers. Washington DC
- Ahonen, S. (2003) Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä. Tampere: Vastapaino.
- Arajärvi P. & Aalto-Setälä, M. (1993) Koululainsäädännön käsikirja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Arajärvi P. & Aalto-Setälä, M. (2004) Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: Edita.
- Asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. (2001)
- Brooks-Gunn, J., Guo, G. & Furstenberg Jr. F.F. (1993) Who drops out of and who continues beyond high school? A 20-year follow-up of black urban youth. Journal on research on adolescence 1993. Vol. 3 Issue 3, 271-294.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000) Research methods in education. 5th edition. London: RoutledgeFalmer.
- Dunn, C., Chambers, D. & Rabren, K. (2004) Variables affecting students decisions to drop out of school. Remedial & Special education, Sep/Oct 2004, Vol. 25 Issue 5, 314-323.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2001) Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Eskola, J. (2001) Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eskola, J., Hälikkä, S. & Kortet, M. (1999) Internet ja kyselylomake: kokemuksia. Teoksessa: P. Kuusela & J. Eskola (toim.): Sähköinen okeanos. Tutkimus, opetus ja Internet. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatiede nro 13.
- Fischblein, S. & Folkander, M. (2000) Reading and writing ability and drop out in the Swedish upper secondary school. European journal of special needs education. Oct 2000, Vol. 15 Issue 3, 264-274.
- Hämäläinen, J. (2007) Sosiaalipedagoginen näkökulma nuorten opetuksen kehittämisen mahdollisuutena. Teoksessa: P. Koivula (toim.): Selviytymisen polkuja Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Helsinki: Opetushallitus, 51-60.
- Helne, T. & Karisto, A. (1992) Syrjäytymisen ongelma. Teoksessa O. Riihinen (toim.): Sosiaalipolitiikka 2017. Helsinki: WSOY, 517-531.
- Helne, T. (2002) [Syrjäytymisen yhteiskunta](#). Helsinki: Stakes, Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2004) Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005) Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hodkinson, P & Bloomer, M. (2001) Dropping out of further education: complex causes and simplistic policy assumptions. *Research papers in education*, Jun 2001, Vol. 6 Issue 2, 117-140.
- Hongisto, K. (2000) Ihminen ensin Turun kristillisen opiston 75-vuotinen taival 1925-2000. Turku: Turun kristillisen opiston säätiö.
- Ihalainen, A-P. (1983) Peruskoulun lisäluokan kokeilu Helsingissä lukuvuonna 1982-1983. Helsinki: Kouluvirasto.
- Ijäs, J. & Partanen, E. (2010) Kymppiluokka tarjoaa positiivisia kokemuksia nuorille. Tutkimustiedote 29.6.2010. Helsinki: Suomen kansanopistoyhdistys ry.
- Inkala, S., Haavisto, K. & Tuuri, K. (2000) ”Paperit käteen” Selvitys ilman peruskoulun päättötodistusta olevista nuorista Keski-Uudellamaalla. Seurakuntaopiston ja Diakoniammattikorkeakoulun Järvenpään yksikön julkaisuja 1/2000.
- Jahnukainen, M. & Järvinen, T. (2005) Risk factors and survival routes: social exclusion as a life-historical phenomenon. *Disability & society*, Vol. 20, No. 6, October 2005, 669-682.
- Jahnukainen, M. (1998) Lisäluokalta tulevaisuuteen. Vantaan kymppiluokan oppilaiden lukuvuoden 1995-1996 koulukokemukset ja jälkiseuranta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 196.
- Jahnukainen, M. (1999) Parempi myöhään kuin ei milloinkaan? Lisäluokkien toinen aalto ja pedagogisen kehittämisen mahdollisuudet. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Kymppillä pedagogiikkaa – lisäopetusta kehittämässä. Helsinki: Opetushallitus, Kehittyvä koulutus 4/1998, 10-14.
- Jahnukainen, M. (2001) Kaksi mallia nuorten koulutuksesta ja työelämästä syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa: A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 297-312.
- Jahnukainen, M. (2007) Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa: P. Koivula (toim.): Selviytymisen polkuja Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Helsinki: Opetushallitus, 40-50.
- Järvinen, T. (1999) Peruskoulutuksesta toisen asteen koulutukseen: siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C:150.
- Johnson, P. (2007)a Perusopetus – nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa P. Johnson (toim.): Suuntana yhtenäinen perusopetus Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnson, P. (2007)b Peruskoulun kehittämisen mahdollisuudet. Teoksessa P. Johnson (toim.): Suuntana yhtenäinen perusopetus Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kemp, S. (2006) Dropout policies and trends for students with and without disabilities. *Adolescence*. Summer 2006 Vol. 41 Issue 162, 235-250.

Kiianmaa, K. & Trygg-Jouttijärvi, A-M. (2001) *Alis – kyvyt käyttöön*. Helsinki: Lasten keskus.

Komonen, K. (2001) Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 47.

Korkiamäki, R. (2009) ”Kaljaporukoita” vai ”ihan tavallisia koviksii” – osallisuus vertaisryhmässä nuorten määrittelyn kohteena. Teoksessa: S. Raitakari & E. Virokannas (toim.): *Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät. Puheenvuoroja asiantuntijuudesta, käytännöistä ja kohtaamisista*. Jyväskylä: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 96., 83-105.

Kosonen, P. A. (1983) Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten uranvalinnan valmiuksien kehittyneisyys. Helsinki: Työministeriö. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia 44.

Koulutustakuutyöryhmän muistio. Koulutustakuujärjestelmän kehittämiseen kuuluvan peruskoulun lisäopetuksen kokeilu lukuvuosina 1987-1988 ja 1988-1989: Kokeilun toteuttaminen, oppilaiden sijoittumisen seuranta ja eri hallinnonalojen yhteistyö. (1989) Helsinki: Opetusministeriön työryhmien muistioita 1989:57.

Koulutustakuutyöryhmän muistio. Koulutustakuujärjestelmän kehittämiseen kuuluvan peruskoulun lisäopetuksen kokeilu: Yhteenvedo ensimmäisen kokeiluvuoden kokemuksista. (1988) Helsinki: Opetusministeriön työryhmien muistioita 1988:19.

Kvale, S. (1996) *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.

Lahtinen, M., Lankinen, T. & Sulonen, A. (2006) *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Laine, T., Hyväri, S. & Kainulainen, S (2010) Syrjäytymistä koskevat puheet ja teot ovat eri maailmoista. *Hyvinvointikatsaus* 1/2010, 38-40.

Lämsä, A-L. (1996) Koulun kulttuurit ja syrjäytyminen koulussa. Teoksessa: P. Siljander & V-M. Ulvinen (toim.) *Syrjäytymisestä selviytymiseen – Vaikeuksien kautta elämänhallintaan*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66/1996, 78-93.

Lehman, C. M., Clark, H. B., Bullis, M., Rinkin, J. & Castellanos, L. A. (2002) Transition from school to adult life: empowering youth through community ownership and accountability. *Journal of Child and family Studies*, Vol. 11, No. 1, March 2002, 127-141.

Lindblad, S. (2001) Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa. Teoksessa: A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 45-72.

Linnossuo, O. (2004) Syrjäytymisestä selviytymiseen? Arviointitutkimus työttömien nuorten palveluohjauksesta. *Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia* 61. Helsinki: Kela.

Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2004). Helsinki: Opetushallitus.

- Marshall, C. (2006) Problem pupils are staying in schools. *Education*. June (30) 2006, Issue 227, 1-1.
- Mehtäläinen, J. (2003) Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta Loppuraportti. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A2:2003.
- Merimaa, E. (1999) Lisäopetuksen uudet mahdollisuudet. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) *Kymppillä pedagogiikkaa – lisäopetusta kehittämässä*. Helsinki: Opetushallitus, *Kehittyvä koulutus* 4/1998, 7-9.
- Metsämuuronen, J. (2006) Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: J. Metsämuuronen (toim.): *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp ky, 81-147.
- Miller, M. (2006) Where they are, working with marginalized students. *Educational Leadership*. Feb 2006, Vol. 63, issue 5 2c, 50-54.
- Nieminen, R. (1994) Kymppiluokka pitää kehittää eikä lopettaa. *Kasvatus* 25 (1), 95-96.
- Nurmi, J-E. (1996) Adolescent Development in changing contexts. Teoksessa V. Puuronen (ed.), *Youth in Changing Societies*. *Bulletins of the Faculty of Education* N:o 58. Joensuu: University of Joensuu, 14-22.
- Nurminen, P. (1980) Raportti peruskoulun lisäluokan kokeilusta lukuvuonna 1978-1979. Tiedonantoja koulukokeilusta 3. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Helsinki. Kouluhallitus.
- Pakkanen, M. (2006) Miksi kuulustelin Mirjamia? *Kertomus eräästä haastattelusta*. *Sosiologia* 43 (3), 209-225.
- Pascopella, A. (2003) Drop out. *District Administration* Nov 2003, Vol. 38 Issue 11, 32-36.
- Peruskoulun oppilaat ja päättötodistuksen saaneet 1990-2005. Tilastokeskus (2006). (sähköinen tiedonanto/Suovirta Irma 19.5.2006)
- Peruskoulun oppilaat ja päättötodistuksen saaneet 1990-2009. Tilastokeskus. (2010) (sähköinen tiedonanto/Latva-Äijö Annika 5.8.2010)
- Peruskoulun ulkopuolella annettu perusasteenopetus. Tilastokeskus (2006). (sähköinen tiedonanto/Suovirta Irma 19.5.2006)
- Perusopetuslaki. (1998).
- Pirttiniemi, J. & Päivänsalo, P. (toim.) (2001) *Perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen kehittäminen: neljän alueellisen projektin kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pirttiniemi, J. (2000) *Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.
- Pirttiniemi, J. (2007) *Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen kehittäminen*. Teoksessa: P. Koivula (toim.): *Selviytymisen polkuja Opetusjärjestelyt oppilaan tukena*. Helsinki: Opetushallitus, 32-39.

Pyhältö, K. & Soini, T. (2007) Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.): Suuntana yhtenäinen perusopetus Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Riccomini P. J., Zhang, D. & Katsiyannis A. (2005) Promising School-Based Interventions for Reducing Aggressive Behavior and Student Dropout. *Journal of At-Risk Issues*. Vol. 11 Issue 2, 11-16.

Rinne, R. & Kivirauma, J. (2003): Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys. Teoksessa: R. Rinne & J. Kivirauma (toim.) Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13-78.

Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. (1996) Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. *Tutkimus 2/96*. Helsinki: Opetushallitus.

Rinne, R. (2001) Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa: A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.): Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 91-137.

Räsänen, P. (2005) Havaintojen mittaus ja aineiston jäsentämisen metodologia. Teoksessa: P. Räsänen, A-H. Anttila & H. Melin (toim.): Tutkimusmenetelmien pyörteissä Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-Kustannus, 85-102.

Saastamoinen, M. (2007) Notkeat rakenteet, tiheät identiteetit? Teoksessa: E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.): Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusseura Nuorisotutkimusverkosto Julkaisuja 73 & Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos.

Salonen, A. (1984) Peruskoulun lisäopetus Yhteenvedo kahdeksasta kokeiluvuodesta. Helsinki: Kouluhallitus Kokeilu- ja tutkimustoimisto.

Schlack, L. B. (2007) Going to college is not always the best. *School Administrator* Vol. 64 Issue 3, 52-52.

Siljander, P. (1996) Syrjäytyminen – aatteiden murroksen kriisi. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Kymppillä pedagogiikkaa – lisäopetusta kehittämässä. Helsinki: Opetushallitus, *Kehittyvä koulutus 4/1998*, 7-14.

Silvennoinen, H. (1993) Työllisyysluokat lamasta lamaan: 15 vuotta lisäopetusta peruskoulun 10. luokalla. *Kasvatus 24 (4)*, 364-376, 441.

Silvennoinen, H. (1994) Pitenevä peruskoulutus ja nuorten työmarkkinat: työllisyyslisäluokat osa 2. *Kasvatus 25 (1)*, 96-101.

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

Sinclair, M. F., Christenson, S. L. & Thurlow, M. L. (2005) Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioural disabilities. *Council for exceptional children*. Vol. 71, No. 4, 465-482.

Syyri, L. (2000) Lisää harkinta-aikaa Jakomäen yläasteen koulun ”kymppiluokkalaisten” näkemyksiä opiskelustaan. Päättötyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Alppikadun yksikkö.

Taipale, H. (1982) Peruskoulun tilapäinen lisäkoulutus ja sen tavoitteiden saavuttaminen I Tiedollis-älylliset koulusaavutukset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 322.

Tilus, P. (2004) Pelistä pois. Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vaherva, T. (1983) Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A1/1983.

Vallemaa, M. (1997) Kymppiluokka – kokeilusta kehittämiseen Oppilaiden kokemuksia, näkemyksiä ja opetuksen kehittämissuunnitelmia. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B18:1997.

Valli, R. (2001) Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Varjo, L. (1994) Lisäluokka ja uranvalinta. Peruskoulun lisäluokan oppilaiden valikoituminen jatko-opintoihin. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma.

Veijola, E. (2003) Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:4.

Virtanen, P. & Ratilainen, A. K. (1996) Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994-1995. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 2/96.

Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M. & Tremblay, R. E. (2001) Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology*, Dec 2001, Vol. 21, Issue 4, 401-415.

Vuoden 2008 peruskoulun päättäneiden välitön pääsy jatko-opintoihin oli edellisvuotta helpompaa, uusien ylioppilaiden vaikeampaa. Tilastokeskus (2010). (http://www.stat.fi/til/khak/2008/khak_2008_2009-12-09_tie_001.htm) Viitattu 26.9.2010.

Wagner, M. (1991) Dropouts with disabilities: What do we know? What can we do? A report from the National Longitudinal Transition study of special education students. Washington, DC: Prepared for the Office of Special Education Programs, U.S. Department of education.

Zhang, D. & Law, B. H. (2005) Self-Determination As a Dropout prevention Strategy. *Journal of At-Risk Issues*; summer 2005, Vol. 11 Issue 2, 25-31.

LIITTEET

Liite 1

Saate

Aija Lund tekee tutkimusta siitä, mitä kymppiluokkalaiset itse ajattelevat opiskelustaan kymppiluokalla. Jotta hän saisi tietää juuri teidän mielipiteenne, hän pyytää teitä kirjoittamaan aineen opiskelusta kymppiluokalla.

Teille on annettu valmiiksi aineen alkuosa: On yhteishaun aika eli vuosi kymppiluokalla on kohta takanapäin. Teidän tehtävänänne on jatkaa tätä ainetta kahdella tavalla: Olen tyytyväinen, että kävin kymppiluokan, koska... ja Minua harmittaa, että kävin kymppiluokan, koska.... Tarvittaessa voit jatkaa seuraavalle sivulle ja halutessasi saat myös toisen paperin. Voit palauttaa aineesi nimettömänä. Kirjoitathan selkeällä käsialalla.

Tutkimukseen osallistuneiden kesken arvotaan kaksi Slazenger-reppua ja 10 Maglite-minitaskulamppua. Mikäli haluat osallistua arvontaan, palauta erillinen lappu, jossa on nimesi.

Aija Lund kiittää lämpimästi osallistumisestanne tutkimukseen.

Lisätietoja tarvittaessa:

Aija Lund opiskelee Tampereen yliopiston Porin yksikössä Hyvinvointipalvelujen järjestämisen maisteriohjelmassa. Tampereen yliopiston Porin yksikkö toimii maisteriohjelman järjestämisessä yhteistyössä Turun kauppakorkeakoulun Porin yksikön Hyvinvointialan liiketoimintaosaamisen maisteriohjelman kanssa. Tavoitetutkinto on yhteiskuntatieteiden maisteri; tämän lisäksi Lund suorittaa osioita Hyvinvointialan liiketoimintaosaamisen maisteriohjelman opinnoista.

Lund on juuri aloittanut kymppiluokkiin liittyvän pro gradu –työn. Tavoitteena on tehdä näkyväksi kymppiluokkalaisten omia ajatuksia opiskelustaan ja peilata niitä sen jälkeen lisäopetukselle asetettuihin valtakunnallisiin tavoitteisiin. Pro gradu –työtä ohjaa professori Ilmari Rostila.

Rehtori Tapani Rantala on myöntänyt tutkimusluvan tähän tutkimukseen 1.3.2010.