

**”Toi on semmonen oppilas joka ei
aina niin paljon jaksa”**

**Oppilaiden kokemuksia
vuosiluokkiin sitomattomasta
opetuksesta
Opinnäytetyö**

Sonja Siekkinen

Opinnäytetyö
Toukokuu 2019
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala
Sosionomi (AMK) Sosionomin -tutkinto-ohjelma

Tekijä Siekkinen, Sonja	Julkaisun laji Opinnäytetyö, AMK	Päivämäärä 5/2019
	Sivumäärä 95	Julkaisun kieli Suomi
		Verkkojulkaisulupa myönnetty: x
Työn nimi ”Toi on semmonen oppilas joka ei aina niin paljon jaksa” Oppilaiden kokemuksia vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta		
Tutkinto-ohjelma Sosionomi (AMK)		
Työn ohjaajat Taja Kiiskilä ja Leila Nisula		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Suomessa peruskoulu on merkittävä osa nuoren sosiaalista ympäristöä. Kouluinstituution tehtävänä on opetus ja kasvatustehtävän lisäksi tukea lasten ja nuorten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Näistä syistä koulun merkitystä syrjäytymiskehityksen ehkäisyssä ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä voidaan pitää merkittävänä. Opinnäytetyön tavoitteena on kartoittaa ja kuvata nuorten omakohtaista kokemusta vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen merkityksestä hyvinvoinnille. Opinnäytetyön tarkoituksena on tuottaa lisätietoa yläkouluiikäisten oppilaiden kokemasta vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen merkityksestä hyvinvointiinsa vaikuttavista tekijöistä.</p> <p>Opinnäytetyö toteutettiin kvalitatiivisen lähtökohdan mukaisesti. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelututkimuksella. Tutkimustulokset analysoitiin aineistolähtöisellä teemoittelulla. Tutkimustuloksina kuvattiin viiden yläkouluiikäisen, vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa olevan tai siinä olleen oppilaan kokemuksia vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen koetusta merkityksestä hyvinvoinnille. Aineiston analyysissä haastattelun nostot ovat esitetty yksittäisinä lainauksina oppilaan yksityisyyden suojaamiseksi. Aineiston analyysissä korostuivat sopivaan opetustapaan siirtymisen tuottama koulumielekkyyden lisääntyminen sekä sosiaalisten suhteiden tärkeys. Lähes poikkeuksetta haastattelututkimukseen osallistuneet nuoret pitivät vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen edistävän, tai ylläpitävän merkityksellisiksi koettuja vertaissuhteita. Tutkimuksen tulokset esittävät uutta tietoa oppilaiden kokemuksista vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta ja sen koetuista merkityksistä hyvinvoinnille. Tutkimuksen tulokset liittyvät oppilashuollon kohdentamisen, hyvinvoinnin edistämisen sekä integroinnin ja inklusion ajankohtaisiin kysymyksiin.</p>		
Avainsanat (asiasanat)		
Peruskoulun yläaste, vuosiluokkiin sitomaton opetus, hyvinvointi, syrjäytymisriski		
Muut tiedot (salassa pidettävät liitteet)		

Author(s) Siekkinen, Sonja	Type of publication Bachelor's thesis	Date 5/2019
	Number of pages 95	Language of publication: Finnish Permission for web publication: x
Title of publication "That's a pupil who cant't always do that much" Pupils' experiences in education not tied to grade-levels		
Degree programme Degree programme in Social Services		
Supervisor(s) Taja Kiiskilä ja Leila Nisula		
Assigned by		
<p>Abstract</p> <p>Finland's statutory basic education is a significant part of a young person's social environment for the nine years of compulsory education. In addition to the teaching and educational function, the task of the school institution is to integrate the pupils into the social systems. Hence, the importance of school in the prevention of exclusion is significant.</p> <p>The purpose of the study was to provide more information about pupils' notions on education not tied to grade-levels in the upper grades of the comprehensive school. By means of an interview study, the aim was to identify and describe their personal experiences related to the importance of non-grade teaching to their well-being. The study had a qualitative research approach. The data was collected by using semi-structured interviews. The results were analysed thematically. The results described five adolescents who were or had been attending the non-grade classes and their experiences related to the classes' significance to their social wellbeing and risk of exclusion.</p> <p>In the data analysis, examples of the respondents' answers were given anonymously in order to protect their privacy. The results highlighted an increased sense of the meaningfulness of school, the importance of social relations and their maintenance irrespective of the way of organising the teaching. Almost without exception, the respondents felt that the non-grade classes promoted or maintained significant peer relationships.</p> <p>The results present new information about the experiences of pupils in education not tied to grade-levels and its significance to wellbeing. The results are connected to the current</p>		
Keywords/tags (subjects) Education not tied to grade-levels, exclusion, social wellbeing, student welfare,		
Miscellaneous (Confidential information)		

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Nuorten sosiaalinen hyvinvointi	6
	2.1 Nuorten syrjäytyminen.....	8
	2.2 Sosiaalisen syrjäytymisen riskitekijät	11
	2.2.1 Elämänhallinnan merkitys hyvinvoinnille	13
	2.2.2 Vertaissuhteiden merkitys hyvinvoinnille	16
	2.3 Osallisuuden ja osattomuuden merkitys hyvinvoinnille	17
3	Kouluinstituution merkitys oppilaiden hyvinvoinnille	19
	3.1 Oppilashuollon merkitys oppilaille.....	21
	3.2 Opettajan merkitys oppilaan hyvinvoinnille	23
	3.3 Oppimisen tuen resurssit	27
	3.4 Yksilöity perusopetuksen järjestäminen syrjäytymistä ennaltaehkäisevänä toimena	31
4	Opinnäytetyön toteutus	34
	4.1 Opinnäytetyön eteneminen	34
	4.2 Aineiston kerääminen	37
	4.3 Aineiston analyysi.....	38
	4.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	42
	4.5 Tutkimuksen eettisyyden arviointi.....	48
5	Tutkimustulokset	51
	5.1 Hyvinvoinnin osatekijät	51
	5.2 Yksilöllinen opetus hyvinvoinnin osatekijänä ja koulumotivaatiota lisäävänä tekijänä	54

5.3	Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen tuoma muutos koettuun arjen jäsentymiseen ja selviytymisen kokemukseen.....	56
5.4	Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen muutos sosiaalisen hyvinvoinnin kokemukselle.....	59
5.5	Oppilaan kokema sosiaalinen tuki.....	61
5.6	Oppilaiden kokemukset vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen merkityksestä hyvinvoinnin muutokselle.....	63
5.7	Oppilashuollon merkitys oppilaan hyvinvoinnille	64
5.8	Syrjäytymisen riskitekijät.....	65
5.8.1	Yksinäisyys	66
5.8.2	Osallisuus	67
5.8.3	Heikko jaksaminen ja mielialaongelmat	70
5.9	Oppilaiden kokemukset vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisestä.....	72
5.10	Vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen koettu vaikutus asenneilmapiiriin	74
6	Johtopäätökset ja pohdinta.....	75
6.1	Johtopäätökset	75
6.2	Pohdinta	78
	Lähteet	80
	Liitteet.....	92
	Liite 1. Haastattelurunko	92
	Liite 2. Kuvio teemoista	93
	Liite 4. Saatekirje oppilaan vanhemmille.....	94
	Liite 5. Esimerkki haastattelusta	95

Kuviot

Kuvio 1. Elämänhallinnan yhteys syrjäytymiseen ja alakäsitteet.....	14
Kuvio 2. Oppimisen ja tuen muodot.	28
Kuvio 3. Opinnäytetyön eteneminen	36
Kuvio 4. Esimerkki haastatteluaineiston teemoittelusta	41
Kuvio 5. Aineistosta esiin nousseet hyvinvointiin positiivisesti vaikuttavat teemat ...	52
Kuvio 6. Aineistosta esiin nousseet hyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavat tekijät....	53

1 Johdanto

Nuorten syrjäytymiseen vaikuttaminen on ollut yhteiskunnallisesti merkittävää erityisesti syrjäytyneiden määrän lähdettyä nousuun vuodesta 2007 (Youth not in employment, education or training (NEET) n.d). Myös nuorten syrjäytymisen ehkäisyä tukeva tutkimus on yhteiskunnallisesti ajankohtaista ja merkittävää jo aiheen tilastollisen puhuttelevuuden vuoksi. Vuonna 2017 koulun ja työn ulkopuolelle jääneitä nuoria oli 4,15 % koko 15-19 vuotiaiden väestöstä (Youth not in employment, education or training (NEET) n.d.). Erilaiset kartoitukset ja selvitykset esittävät havaintoja palveluiden ja tukitoimien heikosta vaikuttavuudesta sekä nuorten syrjäytyneiden ja syrjäytymisvaarassa olevien nuorten huolestuttavan syvistä haasteista. Kyseiset havainnot on vaikuttaneet poliittisesti esimerkiksi hallituksen ja kuuden ministeriön yhteisen ministeriryhmän muodostamiseen, jonka tavoitteena on laatia ja valvoa syrjäytymistä ehkäiseviä toimenpiteitä. (Nuorten syrjäytymisen vähentäminen 2017, 1–3) Lisäksi Sipilän hallitus on pitänyt syrjäytymisen ehkäisyä ja eriarvoisuuden poistamista keskeisenä tavoitteena hallituksen toiminnassa (Sisäasiainministeriön julkaisu 36/2009).

Syrjäytymisen riskitekijöihin vaikuttaminen ja hyvinvoinnin lisääminen mahdollistaa nuorten syrjäytymiskehitykseen vaikuttamisen yksilötasolla. (Lämsä 2009, 5–7) Hyvinvointi, sen edistäminen ja tuen kohdistaminen oikea-aikaisesti hyvinvoinnin vajeisiin on ammatillisen mielenkiinnon kohde, joka on ohjannut tutkimusaiheen valinnassa. Hyvinvointiin vaikuttaminen koulumaailmassa on merkittävää, sillä peruskoulu tavoittaa lähes kaikki ikäryhmän edustajat. (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013) Kouluinstituutio ja oppilashuolto tarjoavat nuorelle psykososiaalista tukea eri tavoin, joista yksi tuen muoto on yksilöity opetuksen järjestäminen ja vuosiluokkiin sitomaton

opetus. Suomalaisen vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen merkityksestä hyvinvointiin ja syrjäytymisriskiin on vähän tutkimustietoa. Erityisen vähäisesti on toteutettu tutkimusta, jossa tutkimusnäkökulmana on oppilaiden oman kokemuksen selvittäminen sekä vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen koetut vaikutukset. Hyvinvoinnin osatekijöiden muutoksen ja sen vastakohtana syrjäytymisriskiin vaikuttavien tekijöiden kartoittaminen on tutkimuskohteen tuentarpeen vuoksi aiheellista. Mielenkiinto vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa opiskelevien oppilaiden kokemusten kartoittamiseen on kehittynyt havainnoimalla oppilashuollon haasteita haastaviksi oppilaisiksi koettujen nuorten kokonaisvaltaisen tuen järjestämisessä.

Aikaisemman tutkimuksen, poliittisen päätöksenteon sekä hankkeiden määrä osoittavat syrjäytymistä ehkäisevien toimenpiteiden kehittämisen ajankohtaisesti tärkeäksi aiheeksi (Ihatsu & Ruoho. 1999, 233; Sisäasiainministeriön julkaisu 36/2009). Opinnäytetyön tarkoituksena on tuottaa lisätietoa yläkouluikäisten oppilaiden kokemasta vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen merkityksestä oppilaiden hyvinvointia määrittäville tekijöille. Opinnäytetyön tavoitteena on kartoittaa ja kuvata nuorten kokemuksia vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen merkityksestä hyvinvoinnille.

2 Nuorten sosiaalinen hyvinvointi

Nuoruus on ikävaihe, jonka aikana tapahtuu siirtymä lapsuudesta aikuisuuteen. Tätä siirtymää voidaan kuvata nuoruuden kehitystehtävien suorittamisena (Nurmi 2006, 124–125). Identiteetin rakentuminen ja itsenäistyminen ovat tutkimusjoukon keskeisiä kehitystehtäviä Erik Eriksonin (1963) kehitysteorian mukaisesti. Subjektiivinen kokemus hyvinvoinnista sekä tyytyväisyys omaa elämää kohtaan on vahvasti liitoksissa nuorten kehitystehtävien toteutumiseen (Kallunki 2013, 91). Nuoruuden päättymisen kriteeriksi voidaankin määritellä aikuisen keskeisten roolien ja taloudellisen vakauden ja tasapainoisen identiteetin saavuttaminen sekä perheen perustaminen (Nurmi 2006, 124–125). Yhteiskunnan ja kulttuurin muuttuessa, mielletään myös nuoruuden ikävaiheen jatkuvan pidemmälle aikuisuuteen (Nurmi 2006, 124–125). Nuorisolain kolmas momentti määrittelee nuoruuden ikävaiheen kestävän 29-vuotiaaksi saakka (Nuorisolaki 1285/2016, § 3). Opinnäytetyö kohdistuu alaikäisiin, yläkouluikäisiin oppilaisiin, jonka vuoksi opinnäytetyössä viitataan nuori- käsitteellä tutkimusjoukon iän mukaisesti 15–17 vuotiaisiin oppilaisiin.

Hyvinvointi määritellään koostuvaksi subjektiivisesta hyvinvoinnin kokemuksesta, terveyden tilasta ja materiaalisesta hyvinvoinnista, sekä yksilöllisestä hyvinvoinnista. Yksilöllisen hyvinvoinnin osatekijöitä ovat muun muassa sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen pääoma. Toisin hyvinvointi on jaettu fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueisiin. (Karvonen, Kestilä & Saikku 2014, 121–128) Sosiaalinen syrjäytyminen ja sosiaalinen hyvinvointi mielletään toisiinsa kietoutuneina, vastakohtaisina käsitteinä (Äärelä 2012, 44). Sosiaalisen hyvinvoinnin vaje on havaittu tutkimustuloksissa sosiaalista syrjäytymisriskiä nostavaksi tekijäksi

(Hannikainen- Ingman, Mukkila & Vaarama 2014; Karvonen, Kestilä & Saikku 2014; Lämsä 2009).

Sosiaalisen hyvinvoinnin merkitys kokonaishyvinvoinnille on merkittävä, sillä sosiaalinen hyvinvointi vaikuttaa vahvasti myös psyykkisen hyvinvoinnin kokemukseen ja sosiaalisen ympäristön muodostumiseen (Hannikainen- Ingman, Mukkila & Vaarama 2014, 32–34). Sosiaalisissa suhteissa kehittyvät sosiaaliset taidot on havaittu edistävän sosioemotionaalista hyvinvointia sekä vähentävän marginalisoitumista ja mielenterveysongelmia (Junttila 2010, 16–19). Sosiaaliset suhteet ovat myös merkittäviä keinoja identiteettikehityksen peilaamiselle sekä mahdollistavat merkityksellisten sosiaalisten siteiden muodostumisen (Juntunen 1997, 64–78; Rutland, Nesdale & Brown 2011, 101). Syrjäytymisriskin pysyvyyttä selittää havainto niiden periytyvyydestä vanhemmilta lapselle erityisesti toimintamallien ja kasvatuksen välityksellä (Juntunen 1997, 64–78).

Integraatiokäsite kuvaa sosiaalisia siteitä, joiden kautta yksilö kiinnittyy yhteiskunnan eri ryhmiin. Integraation käsite on määritelty Euroopan Unionin sisäisessä keskustelussa sosiaalisen syrjäytymisen vastakohtaiseksi käsitteeksi. (Hämäläinen 1996, 208) Käsite integraatio kertoo yksilön kohtaamien haasteiden ja elämänhallinnan taitojen olevan sopusuhdassa. Haasteista selviytymisen tukena ovat sosiaaliset verkostot sekä yhteisöt, joihin yksilö on osallinen. (Lämsä 2009, 136, 179).

2.1 Nuorten syrjäytyminen

Syrjäytymiskäsite kehittyi suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa 1980-luvun lama-ajan joukkotyöttömyyden yhteydessä, (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007, 18) jolloin syrjäytymistä ja syrjäytymisriskiä pidettiin enemmän aikuisten, kuin nuorten ongelmana (Lämsä 2009, 29). Käsite syrjäytyminen kuvaa monimuotoista ja laajaa yhteiskunnallista ilmiötä, johon liittyy vahvasti varallisuus ja sosioekonominen asema (Lämsä 2009, 29; Äärelä 2012, 39). Hyvinvointi ja syrjäytyminen mielletään vastakohtaisiksi käsitteiksi (Äärelä 2012, 44). Opinnäytetyössä syrjäytymisriski ja hyvinvoinnin vaje rinnastetaan käsitteinä toisiinsa, sillä aikaisempi tutkimus esittää käsitteiden välisen korrelaation. Hyvinvoinnin vajeet ja niiden kasaantuminen lisäävät syrjäytymisriskiä. (Hannikainen- Ingman, Mukkila & Vaarama 2014; Karvonen, Kestilä & Saikku 2014; Lämsä 2009). Selvitettäessä hyvinvoinnin vajeita, saadaan tietoa myös syrjäytymisriskeistä.

Syrjäytyminen on monin tavoin määritelty käsite, jonka määritelmä vaihtelee eri tieteenaloilla (Äärelä 2012, 40). Sosiaalialalla syrjäytymisellä tarkoitetaan psyykkis-aineellista ongelmakokonaisuutta ja henkistä kokemusta normaaliksi koettujen toimintojen ulkopuolelle jäämisestä (Myrskylä 2012, 2–3). Syrjäytyminen on moniongelmaisuuutta, jonka ulottuvuuksia ovat kulttuurinen, sosiaalinen ja taloudellinen ulottuvuus. Syrjäytymisen kulttuurinen ulottuvuus sisältää muun muassa yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollisuudet sekä suhteellisen kulttuurillisen poikkeavuuden, eli normatiivisen syrjäytymisen. Syrjäytymisen käsite liittyy vahvasti normatiiviseen poikkeavuuteen, eli pysyvän luontoiseen ja sosiaalisista normeista poikkeavaan haitalliseen käyttäytymiseen. (Lämsä 2009, 30–33)

Syrjäytymisen sosiaalinen ulottuvuus pitää sisällään yhteisöllisen sivullisuuden, avuttomuuden, yksinäisyyden, sosiaalisen siteettömyyden ja eristäytymisen. Syrjäytymisen taloudelliseen ulottuvuuteen sisältyvät elintaso ja taloudelliset toimintamahdollisuudet. Välillisesti syrjäytymisen taloudelliseen ulottuvuuteen voidaan lukea sisältyväksi myös koulutuksellinen ja työmarkkinallinen syrjäytyminen niiden suoran talousvaikuttavuuden vuoksi. (Lämsä 2009, 30–33)

Syrjäytyminen on määriteltävissä myös sosiaalisia ongelmia tarkastelevaksi näkökulmaksi, sillä syrjäytymisen käsite osoittaa rakenneyhtäläisyyttä eri ongelmien välillä (Äärelä 2012, 40). Syrjäytymiseen liittyy myös kokemus siitä, että yksilö ei kykene täyttämään yhteiskunnan tavoitteita. Syrjäytymisen kokemus sekä pystymättömyyden tunne vähentävät nuoren kykyjen mukaista toimimista. (Kallunki 2013, 26 ja 29) Yhteiskunnan ja palveluiden näkökulmasta syrjäytyminen on yksilöä yhteiskunnan rakenteisiin yhdistävien siteiden heikkoutta (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007, 18). Syrjäytyminen määritellään opinnäytetyössä Alangon (n.d., 54–56) määritelmän mukaisesti yksilölliseksi kokemukseksi, johon vaikuttaa muun muassa yksinäisyyden, epätoivon, näköalattomuuden ja oman elämän hallitsemattomuuden tunne. Opinnäytetyö keskittyy tarkastelemaan sosiaalista hyvinvointia, josta käsitellään erityisesti sosiaalisen syrjäytymisen riskitekijöitä.

Sosiaalisella syrjäytymisellä viitataan prosessin omaisesti etenevään tapahtumaketjuun, jossa yksilö ajautuu yhteisön tai yhteiskunnan ulkokehälle tai kokonaan ulkopuolelle. Sosiaalisen syrjäytymisen tunnuspiirteinä pidetään hyvinvoinnin vajeiden ja resurssien puutteiden vähittäistä kasaantumista. Syrjäytymisprosessin indikaattoreina ja syrjäytymisriskiä kasvattavina tekijöinä käytetään muun muassa matalaa koulutustasoa, luottamuksellisten ihmissuhteiden puutosta, yhteiskunnallisen osallistumisen niukkuutta, terveydellisiä ongelmia ja elämänhallinnan taitojen puutteita. (Järvikoski & Härkäpää 2011, 148–149)

Syrjäytymisen kokemus on aina yksilöllistä, mutta syrjäytymiskehityksestä on havaittavissa syveneviä, prosessinomaisia vaiheita. Ensimmäisenä näyttäytyvät vaikeudet sosiaalisissa ympäristöissä, kotona tai koulussa. Seuraavalla tasolla syrjäytyminen syvenee koulun alisuorittamiseksi tai keskeyttämiseksi. Kolmannessa vaiheessa alkaa työmarkkinavaihe, jolloin nuori ajautuu huonoon työmarkkina-asemaan. Neljännessä vaiheessa on alkanut kokonaisvaltainen syrjäytyminen, johon liittyy usein marginalisoitumista ja päihdeongelmia. Viimeisessä vaiheessa syrjäytyneet laitostuu tai eristäytyy täysin yhteiskunnasta. (Takala 1992 ja Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007, 20; Ojala 2017, 31, 60–62, 94–95)

Tilastokeskuksen tilastoihin perustuvan arvion mukaan Suomen 15–29 vuotiaista 5%, eli noin 51 300 nuorta on syrjäytyneitä. Kyseisessä analyysissä syrjäytyneiksi luokitellaan työvoiman ja opiskelun ulkopuolinen henkilö, jolla on vain ensimmäisen asteen koulutus (Gissler, Larja, Merikukka, Paananen, Ristikari & Törmäkangas 2016), eli toisin sanoen kouluttamaton ja työtön henkilö. Tilastokeskuksen tietojen mukaan suomen syrjäytyneiden määrä on ollut laskussa vuodesta 1993 vuoteen 2006 saakka. Vuodesta 2007

Suomalaisen yhteiskunnan syrjäytyneiden määrä on lähtenyt nousuun (Gissler, Larja, Merikukka, Paananen, Ristikari & Törmäkangas 2016).

2.2 Sosiaalisen syrjäytymisen riskitekijät

Suomalaisessa keskustelussa syrjäytyminen merkitsee hyvinvoinnin ongelmien kasautumista, sosiaalisten yhteisöjen ulkopuolelle jäämistä sekä poikkeavuutta syrjäytymisen ulottuvuuksilla (Lämsä 2009, 28 ja 34).

Syrjäytymisriskiä lisäävät myös vähäiset sosiaaliset suhteet, elämänhallinnan heikkous, terveydelliset ongelmat sekä yhteiskunnallisen osallistumisen niukkuus. (Kestilä & Karvonen. 2014, 162–165; Myrskylä 2012, 6)

Syrjäytymisriskiä voidaan kuvata inkluusion ulkopiiriin joutumisena.

Inkluusion ulkopiirillä tarkoitetaan yhteiskunnan eri toiminta-alueita, joiden ulkopiiriin tai kokonaan ulkopuolelle syrjäytymisriskissä olevat yksilöt jäävät. (Lämsä 2009, 39–41)

Nuoren identiteetin muodostumisessa vertaisryhmien ja sosiaalisen kanssakäymisen vaikutus on merkittävä (Rutland, Nesdale & Brown 2011, 280). Merkityksellistä osaa hyvinvoinnin kokonaiskuvassa määrittävät myös vuorovaikutussuhteet ja niissä kehittyvät sosiaaliset taidot. Sosiaaliset taidot nähdäänkin myös kiusaamisen vastakohtana ja kiusaamista ehkäisevänä tekijänä. (Ojala 2017, 91–92) Koulukiusaamisella on suuri merkitys oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, minäkuvan ja elämänhallinnan kokemukseen (Lämsä 2009, 37–52). Kiusatuksi joutuminen lisää syrjäytymisen riskiä. Syrjäytyminen vertaisryhmästä ja syrjinnän kohteeksi joutuminen koulumaailmassa on havaittu monissa tutkimustuloksissa varsin pysyväksi ominaisuudeksi. Pysyvyyttä on havaittu myös oppilaitoksesta toiseen siirtymisen nivelvaiheessa. Syrjäytyminen ryhmästä on havaittu korreloivan

heikon itsesäätelytaidon sekä neuropsykiatrisen oirehdinnan kanssa. Myös lapsuuden käytöshäiriöt ennustavat suurempaa riskiä vertaisryhmästä syrjäytymiselle kouluikäisenä. Tämä vertaisryhmästä syrjäytyminen on vahvasti sidoksissa myös koulukiusaamiseen. (Belsky, Skalicka, Stenseng & Wichstrøm 2015, 213–125.)

Nuorten ja nuorten aikuisten syrjäytymistutkimuksessa viitataan usein yhteiskunnallisten järjestelmien, eli koulutus- ja työmarkkinajärjestelmän ulkopuolelle jäämiseen syynä syrjäytymisen kokemukselle (Karvonen & Kestilä 2014, 161–162). Nuorten syrjäytymisriskiä käsittelevä keskustelu keskittyykin usein koulutukselliseen syrjäytymiseen. Koulun ollessa nuorten pääasiallinen yhteiskunnan toiminta-alue, sieltä ulosajautuminen herättää huolta syystä. (Lämsä 2009, 30.) Seuraavaksi tarkastelen nuoren koulutuksellista ja työmarkkinallista syrjäytymisriskiä. Syrjäytymisriskin on todettu liittyvän matalaan koulutustasoon ja perheen matalaan varallisuuteen. (Karvonen & Kestilä 2014, 162 ja 169; Myrskylä 2012, 3–6). Myös perhetaustalla ja tulotasolla on merkitystä syrjäytymisen todennäköisyyteen, sillä huono-osaisuuden kerääntyminen eli matala sosioekonominen asema lisää riskiä syrjäytyä (Karvonen & Kestilä 2014, 162–165). Syrjäytymisriskiä lisäävä hyvinvoinnin huono-osaisuus on tarkastelussa todettu hyvin pysyväksi ominaisuudeksi (Karvonen & Kestilä 2014, 162–170; Rutter 1984, 53–60). Yhteiskunnan eriarvoistumisen lisääntyessä syrjäytymisriski onkin looginen uhkakuva suomalaisessa, myöhäismodernissa yhteiskunnassa (Lämsä 2009, 30).

Koulutus- ja työmarkkinajärjestelmän ulkopuolisille nuorille on havaittu kasaantuvan sosiaalisia, psyykkisiä ja taloudellisia ongelmia, jotka lisäävät syrjäytymisriskiä (Gisser, Haapakorva, Hautakoski, Hakovirta, Rasinkangas,

Ristikari, Sutela, Toikka & Törmäkangas 2016, 41–42). Työn ja opintojen ulkopuolelle jäävien nuorien määrää kuvataan kansainvälisellä NEET (Not in Employment, Education or Training) -Indikaattorilla. NEET -indikaattoria on ehdotettu korvaamaan Suomessa käytössä olevan kriisi-indikaattorina toimivan työttömyysastemittauksen (Gissler, Larja, Merikukka, Paananen, Ristikari & Törmäkangas 2016). Työttömyysaste kuvaa vain työvoimaan kuuluvat nuoret, eikä erottele opinnoissa olevia ja syrjäytymisriskissä olevia nuoria toisistaan. Esimerkiksi opintojen kesäloma-aika vaikuttaa hetkellisesti merkittävästi työttömyysasteen nousuun. (Larja 2013) 15-19 vuotiaiden NEET-arvo oli 4.48% vuonna 2017. Kyseisen ikäryhmän NEET-arvo on vaihdellut Suomessa vuosien 2003 ja 2017 välillä 6, 23 prosentista 3,53 prosenttiin. (OECD n.d.) Kaikista vain peruskoulutason suorittaneista oppilaista syrjäytyneiksi on arvioitu yli 12%. Opintojen ja työelämän ulkopuolelle päätyneistä nuorista vain 20% suorittaa peruskoulutusta korkeamman tutkinnon, (Myrskylä 2012, 3–6) mikä lisää syrjäytymisriskiä matalan koulutustason ja sosioekonomisen aseman vuoksi (Karvonen & Kestilä 2014, 162–165).

2.2.1 Elämänhallinnan merkitys hyvinvoinnille

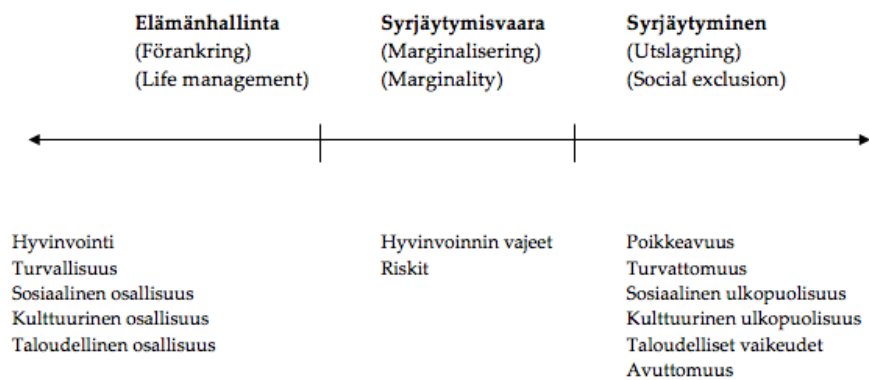
Elämänhallinta on yksilöllisten tavoitteiden ja odotustensa sovittamista toimintaa ohjaavaksi toiminnaksi, toisin sanoen toimintakykyä.

Elämänhallinnalla on psyykkinen, sosiaalinen sekä fyysinen ulottuvuus.

Esimerkiksi sosiaalisen elämänhallinnan osa-alueella ilmenevä avuttomuus voi näyttäytyä yksilön vähäisenä kokemuksena tulevaisuuteen vaikuttamisen keinoista sekä motivaatiosta. (Miettinen & Kuitunen 1999, 144–145)

Syrjäytymisriskiä lisäävä elämänhallinnan puute ja tunnesäätelyn haasteet merkitsevät yhteisön sisäistä poikkeavuutta (Eskola 1997, 23-25).

Heikkoa elämänhallintaa kuvaava avuttomuuden käsite kertoo kyvyttömyydestä hallita elämäntilanteita, sekä niiden synnyttämiä tunteita ja riskejä. (Vilppola 2007, 48–52) Heikompi kokemus elämänhallinnasta sekä kyvyttömyyden ja turvattomuuden kokemukset ovat kouluttamattomien ja työttömien nuorten keskuudessa valtaväestöä yleisempiä (Myllyniemi & Gretschel. 2017, 6-37; Vilppola 2007, 48–52).



Kuvio 1. Elämänhallinnan yhteys syrjäytymiseen ja alakäsitteet. (Lämsä 2009, 37)

Kuviossa on tarkasteltu elämänhallinnan, syrjäytymisvaaran ja syrjäytymisen käsitteiden suhdetta toisiinsa sekä alakäsitteiden suhteita, mitkä kaipaavat erilaista tukea (Miettinen & Kuitunen 1999, 144–145). Kuvio esittelee sisäisesti sekä ulkoisesti elämänhallintaan vaikuttavia tekijöitä. Ulkoisen elämänhallinnan haasteet ovat helpommin tunnistettavissa ja siten myös tuen kohdentaminen on kyseisiin tekijöihin helpompaa. Esimerkiksi sosiaalihuollon tuki on tehokkaasti kohdistettavissa taloudellisiin haasteisiin.

(Vilppola 2007, 48–52) Erityisesti sisäisen elämänhallinnan heikkous merkitsee kasvanutta syrjäytymisriskiä. Elämänhallinnan puute ja tunnesäätelyn haasteet merkitsevät yhteisön sisäistä poikkeavuutta, joka lisää syrjäytymisriskiä. Yhteisön sisäinen ”normaaliuden” määritelmä on kuitenkin kulttuurisidonnaista ja siten osa kulttuurieroja. (Eskola 1997, 23–25) Elämänhallinnan taidot on havaittu osittain myös periytyviksi, esimerkiksi tunteidensäätelytaito omaksutaan vanhemman toimintamallien mallioppimisen kautta (Juntunen 1997, 64–78).

Muutokset haastavat elämänhallintaresurssien määrää.

Syrjäytymiskehityksessä on aina kyse muutoksen ja elämänhallintakykyjen suhteesta sekä muiden tekijöiden syrjäytymistä edistävästä tai ehkäisevästä vaikutuksesta. (Lämsä 2009, 35–37) Syrjäytymisen riskitekijöihin vaikuttamalla ja hyvinvointia ja elämänhallinnan kokemusta lisäämällä on mahdollista vaikuttaa syrjäytyneiden nuorten määrään ja syrjäytymiskehitykseen (Lämsä 2009, 5–7). Elämänhallinnan taitoihin kohdistettu tuki on vaikuttavaa erityisesti syrjäytymisriskissä olevien nuorten ryhmässä. Elämänhallinnan taitoja on harjoiteltu hyvin tuloksin peruskoulun jälkeen suoritettavassa lisäopetuksessa. (Miettinen & Kuitunen 1999, 145–147) Esimerkiksi elämyspedagogiikan menetelmin toteutettu opetus on havaittu tehokkaaksi elämänhallinnan taitoja sekä koulutusmotivaatiota lisääväksi oppimismenetelmäksi heikosti motivoituneiden ja yleisopetukseen sopeutumattomien oppilaiden keskuudessa (Karppinen 1999, 95–97).

2.2.2 Vertaissuhteiden merkitys hyvinvoinnille

Vertaissuhteiden on katsottu edistävän nuoren terveyttä ja koulutuksellista kehitystä. Erityisesti ryhmään kuulumisen tunteen on todettu edistävän koulumenestystä. (Rutland, Nesdale & Brown. 2011, 279) Lisääntynyt syrjäytymisriski voi merkitä oppilaan heikkoa sosiaalista ankkuroitumista vertaisryhmiin, syrjäytymiskehityksen edetessä jopa totaalista sosiaalista sopeutumattomuutta (Lämsä 2009, 33). Vertaisryhmästä syrjäytyminen koulumaailmassa on havaittavissa usein jo varhaiskasvatuksessa ja alakoulun ensimmäisillä luokka-asteilla (Belsky, Skalicka, Stenseng & Wichstrøm, 2015, 213-217).

Mikäli merkitykselliset ja tukea antavat vertaissuhteet koetaan vähäisiksi, voidaan puhua yksinäisyydestä. Kokemus yksinäisyydestä kasvattaa merkittävästi syrjäytymisriskiä. (Karvonen & Kestilä 2014, 168. Kallunki. 2013, 20; Junntila 2010, 20). Sosiaaliset suhteet mielletään itseisarvoiksi ja lisäävät täten riippumattomasti hyvinvoinnin kokemusta (Rutland, Nesdale & Brown 2011, 280). Sosiaalinen yksinäisyys koostuu verkostojen ja läheisten ihmissuhteiden puutteesta (McWhirter, Besett-Alesch, Horibata & Gat 2002). Kouluterveyskyselyn mukaan 8. ja 9. luokkalaisista oppilaista 10% kokee itsensä melko usein tai usein yksinäiseksi. Myös toisella asteella tutkimustulokset ovat saman suuntaiset (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 13). Yksinäiseksi itsensä kokevat oppilaat kuvaavat elämänhallinnan tunteensa ja elämään tyytyväisyytensä heikompana. Yksinäiseksi itsensä kuvaavat oppilaat kokevat olevansa tyytyväisiä elämäänsä 74% harvemmin, kuin vertailuryhmänsä. Yksinäisyys näkyy myös epäedullisen terveystyöskäytymisen yleistymisenä, ahdistuneisuutena sekä koulunkäynnin haasteina. (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 16)

Yksinäisten ihmisten määrän on havaittu pysyvän melko samana ikäryhmästä riippumatta. Yksinäisyyttä tutkimustiedon mukaan kokee joka viides mies ja joka neljäs nainen. Yksinäisyyden kokemus on yhteydessä tyytymättömyyteen tämänhetkisiin ihmissuhteisiin. (Karvonen & Kestilä 2014, 168.; Kallunki 2013, 20) Perheen tuki, parisuhde sekä korkeahko tulotaso vähentävät riskiä syrjäytyä (Karvonen & Kestilä 2014, 162–165). Kyseinen tulos kertoo sosiaalisten suhteiden merkityksestä syrjäytymisriskiin (Myrskylä 2012, 6).

2.3 Osallisuuden ja osattomuuden merkitys hyvinvoinnille

Osallisuuden ja osattomuuden käsitteet ovat toistensa vastakohtia. Osallisuus on elämänhallinnan kokemuksesta määrittelevä käsite, joka pitää sisällään sosiaalisiin yhteisöihin sitoutumisen sekä mahdollisuuden ohjailta omaa elämää autonomisesti, tai yhteiskunta ympäristössä vaikuttamalla.

Osattomuus tarkoittaa vastakohtaisesti yhteisöjen ulkopuolelle jäämistä ja sosiaalisen siteiden vajetta. Osattomuuden tunne liittyy vahvasti kokemukseen oman elämän hallitsemattomuudesta, eli heikosta elämänhallinnasta. (Lämsä 2009, 136, 208, 213)

Osallisuuden merkitys syrjäytymisriskiin on merkittävä ja monialainen. Koulun vahvistama osallisuus jakautuu toiminnalliseksi ja sosiaaliseksi osallisuudeksi. Osallisuudella on vahva merkitys yksilön kehitykselle sosiaalisen vuorovaikutuksen oppimisen kautta. (Alanko n.d., 55) Koulun on mahdollista toiminnallaan ennaltaehkäistä syrjäytymistä lisäämällä lasten ja nuorten toiminta- ja osallistumismahdollisuuksia (Alanko, n.d. 54–56), sekä tarjoamalla oppilas ja opiskelijahuoltolain määrittelemiä moniammatillisia tukipalveluita (Lämsä 2009, 5–7). Syrjäytymisen ehkäisyssä tärkeä

toimintatapa on oppilaan motivoiminen ja kiinnittäminen opintoihin ja työelämään sekä vertaisryhmän sosiaaliseen verkostoon (Myrskylä 2012, 2).

Koulun rooli oppilaan tukemisessa ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä on merkittävä (Alanko, n.d.; Ahokas-Heikkinen 54,55; Lämsä, n.d.). Koulun ja työmarkkinajärjestelmän ulkopuolelle pudonneiden, vakavassa syrjäytymisvaarassa olevien nuorten osallisuuden kokemus on havaittu valtaväestöä vähäisemmäksi (Myllyniemi & Gretschel. 2017, 6–36). Siksi osallisena pitäminen on kouluinstituution ylläpitämä ja tehokkaaksi havaittu syrjäytymistä ehkäisevä toimenpide (Äärelä 2012, 240).

PISA-tutkimus kuitenkin paljastaa, että suomalaisten oppilaiden käsitys kouluyhteisöön kuulumisesta ja vaikutusmahdollisuuksista on heikkoa (Väljärvi 2015, 220–221). Myös valtioneuvoston selvityksen mukaan oppilaiden osallisuus heitä koskevissa tukiprosesseissa ei toteudu toivotulla tavalla (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki, selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. 2014, 34). Tämän vuoksi vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuuksia tulisi lisätä koulumaailmassa (Ahokas-Heikkinen 2017, 61; Popay, Escorel, Hernandez, Johnston, Mathieson & Rispel 2008, 146). Mahdollisuus osallisuuteen ja mukana oloon itselleen merkittävässä yhteisöissä tai kouluympäristön suunnittelussa on nuorelle merkityksellistä myös identiteetin kehityksen kannalta (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 30–32). Erityisesti päätöksenteko-osallisuutta tulisi lisätä niiden oppilaiden keskuudessa, jotka omaavat negatiivisia kokemuksia kuulluksi tulemisesta (Popay, Escorel, Hernandez, Johnston, Mathieson & Rispel 2008, 146).

3 Kouluinstituution merkitys oppilaiden hyvinvoinnille

Koulun vaikutus lapsen elämään on merkittävä, riippumatta lapsen kotioloista ja kasvatuksesta (Sajaniemi 2015, 58), sillä koulutus ja koulun sosiaaliset yhteisöt ovat keskeisiä tekijöitä nuoren yhteiskuntaan kiinnittymisen prosessissa (Vilppola 2007, 52). Opetustehtävän ohella kouluinstituutiolla on merkityksellinen kasvatustehtävä, sillä perusopetuslaki ja oppilas- ja opiskelijahuoltolaki sekä opetussuunnitelma määrittävät, että koululla on velvollisuus tukea lasten ja nuorten kokonaisvaltaista hyvinvointia omalta osaltaan (Perusopetuslaki 628/1998). Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti ihminen on fyysis-psykykinen kokonaisuus, joka havaitsee ja kokee maailmaa oman elämäntilanteensa ja kokemustensa valossa (Rauhala 2005). Tämän vuoksi oppilaan kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnin tukemisessa ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyssä on otettava huomioon yksilöllisyys sekä koulun ja kodin yhteistyön tärkeys (Ahokas-Heikkinen 2017, 60). Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseksi jokaisessa koulussa tulee olla moniammatillinen oppilashuoltoryhmä (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki, selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta 2014, 47).

Seuraavaksi tarkastelen nuorten psyykkisiä kehitystehtäviä ikäryhmän erityispiirteenä ja koulumaailman sosiaalisen ympäristön merkityksellisyyttä identiteettikehitykselle. Koulun merkitys nuoren identiteetin rakentumisessa on merkittävä psyykkisten kehitystehtävien mukaisessa itsenäistymisen vaiheessa, jolloin vertaissuhteiden merkityksellisyys korostuu. (Ahokas-Heikkinen 2017, 41; Vilppola 2007, 52) Identiteetti on minä-tunnetta ja tietoista kokemusta ”minuuden eheydestä” (Juntumaa 1997, 56). Identiteettiin

sisältyvät muun muassa sukupuoli-identiteetti, ammatti-identiteetti ja sosiaalinen identiteetti (Juntumaa 1997, 56–58). Sosiaalinen identiteetti muovautuu vahvasti vertaisryhmässä ja ystävyysuhteissa, (Rutland, Nesdale & Brown 2011, 280) joissa kunnioittava vuorovaikutus rakentaa identiteettiä (Juntumaa 1997, 66–67). Myös nuoruusiässä syntyvän yksityisen ja yhteisöllisen identiteetin muodostumisessa vertaisryhmien vaikutus on merkittävä (Rutland, Nesdale & Brown 2011, 280).

Vuorovaikutuksellisissa perhesuhteissa, vertaissuhteissa sekä koulumaailman aikuissuhteissa nuori peilaa itsenäistymisen ja erilaistumisen vaikutusta suhteissa ilmenevään hyväksyntään sekä suhteiden muutokseen (Juntunen 1997, 64–78; Rutland, Nesdale & Brown 2011, 101). Opettajan toiminnalla on myös merkitystä nuoren identiteetin rakentumisen vaiheessa, sillä nuori muokkaa kuvaa itsestään opettajan antamaan palautteeseen peilaten (Äärelä 2012, 185; Junttila 2010, 16). Nuoren elämässä on samanaikaisesti käynnissä irtautumisen kehitystehtävä, jonka aikana nuori tasapainottelee perheeltään tarvitsemansa tuen sekä itsenäistymisen välillä. Irtautumisen vahvistuessa nuori saavuttaa psyykkisen riippumattomuuden suhteessa vanhempiinsa ja aloittaa oman elämänsä suunnittelun ja sitä koskevan päätöksenteon. (Pylkkänen 1997, 99–110)

Koulun ilmapiiri sekä yhteisön kasvatuskulttuuri ovat niin ikään merkittäviä vaikuttajia nuoren identiteetin kehittämisessä (Ahokas-Heikkinen 2017, 42). Koulun sisälle muodostuu aina koulukohtainen toimintakulttuuri, jonka muodostumiseen vaikuttavat normit, säännöt, tavat, johtaminen ja pedagogiset sekä institutionaaliset elementit. Koulun toimintakulttuuri välittää oppilaille aikuisen käyttäytymisen mallia, joka tarkoittaa, että oppilaat omaksuvat herkästi koulun toimintakulttuurille ominaisia tapoja, asenteita ja

arvoja. Koulun sisäinen toimintakulttuuri vaikuttaa siten sekä oppilaiden, että opettajien hyvinvoinnin kokemukseen. (Ojala 2017, 27) Toimivaan ja hyvinvointiin positiivisesti vaikuttavan instituution sisäisen toimintamalliin vaaditaan selkeät, johdonmukaiset rajat ja säännöt. Koulun toimintakulttuurin tulee olla oppilaan näkökulmasta riittävän vapaata ja oppilaan hyödylliseksi kokemaa. (Ostrom 1990, 91–111 ,192–197)

3.1 Oppilashuollon merkitys oppilaille

Koulumotivaatioon ja kouluhyvinvointiin on alettu kiinnittää erityisesti huomiota PISA 2012- tutkimuksen osoittaman huolestuttavan alhaisen kouluviihtyvyydestuloksen jälkeen (PISA 2012 Results in focus 2014). Lasten ja nuorten hyvinvoinnin kehittämiseen onkin panostettu viime vuosina useiden normistouudistuksien kautta. Esimerkiksi nuorten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämistä tukee vuonna 2007 uudistettu lastensuojelulaki, johon on kirjattu selkeäksi tavoitteeksi turvata lapsen turvallisen kasvuympäristön sekä monipuolisen kehityksen oikeuden toteutuminen. (Lastensuojelulaki 417/2007) Myös opetusministeriö on käynnistänyt vuonna 2013 pitkäaikaisen toimenpidekokonaisuuden vastaamaan kehittämistarvetta. Tähän toimenpidekokonaisuuteen kuuluvat esimerkiksi oppilashuollon rakenteen uudistaminen sekä KiVa koulu- ohjelma. (Leskisenoja 2016, 23) Sosiaalisen osallisuuden vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäisy kouluyhteisössä vaatii turvaverkokseen toimivan sosiaaliturvan ja palvelujärjestelmän (Popay, Escorel, Hernandez, Johnston, Mathieson & Rispel 2008, 33–37 ja 172).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki turvaa oppilashuollolliset palvelut oppilaille sanelemalla tarkat määritelmät palvelujen saamiselle. Esimerkiksi oppilas- ja

opiskelijahuoltolaki (2013) määrittelee, että oppilaalle on järjestettävä mahdollisuus henkilökohtaiseen keskusteluun kuraattorin tai psykologin kanssa seitsemän arkipäivän kuluessa oppilaan, huoltajan tai muun henkilön sitä pyytäessä. Lisäksi kiireellisissä tapauksissa keskusteluaika on järjestettävä samana tai seuraavana arkipäivänä pyynnöstä. (Oppilas ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013) Myös muuta lainsäädäntöä on kehitetty turvaamaan paremmin oppilaan oikeutta tuen saamiseen. Vuonna 2011 voimaan tullut terveydenhuoltolain 53 momentti määrittää, että lasten ja nuorten hoidon tarve tulee arvioida mielenterveyspalveluissa kolmen viikon kuluessa lähetteen saapumisesta erikoissairaanhoidon (Terveydenhuoltolaki 1326/2010, 53 §.). Lakien määrittämät tukipalvelut mielletään oppilas- ja opettajayhteistöissä merkittäviksi moniammatillisen tuen toteutumiksi. Ahokas-Heikkisen (2017, 61-67) tutkimuksesta käy ilmi, että oppilaat sekä koulun opettajat kokevat tarvetta kuraattoripalvelun jatkuvalla läsnäololle koulussa ja uskovat sillä olevan positiivinen vaikutus oppilaiden hyvinvointiin.

Oppilashuoltotyötä pyritään kehittämään ennaltaehkäisevämmäksi uudistetun, kolmiportaisen tukimallin avulla (Kuvio 2). Varhainen interventio ja ennaltaehkäisevä työ koetaan tärkeäksi ja vaikuttavaksi toimeksi syrjäytymisriskiä lisäävän kehityksen välttämiseksi (Ojala 2017, 91–92). Merkityksellistä oppilashuoltotyöryhmän työskentelyssä on, että psykososiaaliset painoalueet kohdistetaan riittävän ajoissa ja yksilöllisesti oppilaan haasteiden tukemiseen ja siten estetään koulutuksen ulkopuolelle putoaminen ja suurentunut syrjäytymisriski (Vilppola 2007, 72–73). Oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyön toiminta painottuu käytännössä kuitenkin vielä korjaavaan työhön, vieden resursseja ennalta ehkäisevältä työltä. (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki, selvitys kolmiportaisen

tuen toimeenpanosta 2014, 66–67) Oppilaiden sisäänpäin kääntyneitä, masennus ja ahdistuneisuus kirjon oireilua on haastavampaa huomioida koulun henkilökunnan toimesta, kuin ulospäinsuuntautunutta haastavana käyttäytymisenä ilmenevää oirehdintaa. Ojalan (2017, 92–95) tutkimustulosten mukaan koulun henkilökunta havaitsee sisäänpäin kääntyneen oireilun ennustavan vertaissuhteista syrjään jäämistä, yksinäisyyttä ja kiusaamista, jotka ovat sosiaalisen syrjäytymisen riskitekijöitä.

Syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulumaailmassa ja koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisy ovat olleet opetushallituksen ja ministeriöiden hankkeiden toimintaympäristöjä useasti 2000 -luvulla. Suomessa onkin viime vuosina käynnistetty satoja erilaisia syrjäytymisen ehkäisemiseen ja vähentämiseen pyrkiviä hankkeita ja projekteja. (Ihatsu & Ruoho 1999, 233) Esimerkiksi koulun lähivastuuprojekti 1997-2000, Elopus projekti 1998–2000, Erityiset opetusjärjestelyt syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tukena- hanke vuonna 2000 sekä Innopaja projektit. (Vilppola 2007, 94–102) Suuri määrä kokeiluja ja hankkeita heijastavat yhteiskunnan tilaa syrjäytymisen kontrollin haasteista sekä koulumaailman kyvyttömyyttä kohdata oppilaiden psykososiaalista moniongelmaisuuksia. Projektien lyhytaikaisuus lisää paikallista tai yksilöllistä osaamista, mutta haastaa jatkuvan, pysyvän ja edistyvän kehityksen takaamista. (Ihatsu & Ruoho 1999, 233–238)

3.2 Opettajan merkitys oppilaan hyvinvoinnille

Oppilaan asenne opiskelua kohtaan muodostuu melko pysyväksi jo ensimmäisinä kouluvuosina. Asenne muotoutuu kouluyhteisön osalliseksi tulemisen kokemuksesta, sekä yksilöllisestä kokemuksesta oppijan roolista. Muutosvaiheet, esimerkiksi peruskoulusta toisen asteen opintoihin

siirtyminen, uusi luokka tai uusi opettaja merkitsevät muutosta, jolloin asenteen järkkäminen on erityisen herkkää. Perusopetuksesta toisen asteen opetukseen siirryttäessä oppilaalle tarjottava tuki on erityisen keskeistä oppilaan syrjäytymisen ehkäisemiseksi. (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007. 67–71) Koulutuksellisen syrjäytymisen ennaltaehkäisy ja motivaation vaikuttaminen ovatkin tästä syystä esimerkiksi ammatillisen koulutuksen tavoitteita (Lämsä n.d.).

Yhteiskunnasta syrjäytyneet nuoret ovat kuvanneet koulun henkilökunnan ennakoasenteiden ja epäoikeudenmukaisuuden kokemusten vaikuttaneen negatiivisesti koulumotivaatioon, lisänneen kouluinstituutiosta vieraantumista, sekä syrjäytymisriskiä (Äärelä 2012, 240). Neljäsosa oppilaista kokee, että opettajat eivät ole kiinnostuneita oppilaiden hyvinvoinnista tai eivät tule aidosti kuulluksi vuorovaikutuksessa opettajan kanssa (Väljjarvi 2012, 221–222). Hyvinvoinnin ongelmia kokevat nuoret kokevat muita oppilaita yleisemmin, että he eivät ole tulleet autetuiksi tarvitsemallaan tavalla oppilashuollon henkilöstön toimesta (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 53). Oppilaan motivaatiolla ja osallisuuden kokemuksella on merkitystä opetuskokemuksiin ja -tilanteiden tulkintaan (Lämsä n.d.). Clifford (1990) esittelee turvallisen epäonnistumisen ilmapiirin kasvattamista vähäisen koulumotivaation ja koulutuksesta putoamisvaarassa olevien oppilaiden opetukseen motivointikeinoksi. Haastavasta tehtävästä suoriutuminen kasvattaa opiskelijan pystyvyyden tunnetta, joten oppilaille tulee asettaa tehtäviä, jotka haastavat opiskelijoita riittävästi.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tuottaman valtakunnallisen kouluterveyskyselyn mukaan Opiskeluintoa kokee vain alle 30% yläkouluikäisistä oppilaista (Perusopetus 8. ja 9. luokka, lukio, ammatillinen oppilaitos n.d.). Opiskeluinto on positiivinen koulu- tai opiskeluhuvinvointia kuvaava tila johon liittyy innostuksen kokemusta. Opiskeluintoon vaikuttavat merkittävästi motivaatiotekijät, kuten myös oppilaan sosiaalinen ympäristö. (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 242–245). Kouluterveyskysely osoittaa myös, että viikoittain opiskelun tarpeettomaksi kokee 17,1 % peruskoulun 8. ja 9. luokkalaisista oppilaista. Luvattomat poissaolot merkitsevät myös koulumotivaation puutteellisuutta. Luvattomia poissaoloja lähes viikoittain on kouluterveyskyselyn mukaan alle neljällä prosentilla yläkouluikäisistä oppilaista. Kyseinen määrä viikoittain luvattomasti poissaolevista oppilaista on ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevien oppilaiden keskuudessa kuitenkin lähes 8%. (Perusopetus 8. ja 9. luokka, lukio, ammatillinen oppilaitos n.d.) Vuosittain koulutuksen ulkopuolelle putoaa noin 3000 nuorta. Ammatilliset opinnot keskeyttää 10% opinnot aloittaneista opiskelijoista. Opintojen keskeyttämisen syyt ovat moninaiset. Opintojen keskeyttämiseen ja koulupudokkuuteen on pyritty vaikuttamaan muun muassa opetushallituksen nivelyryhmän luomien toimenpide-ehtotusten kautta. Selvityksistä on kuitenkin käynyt ilmi, että nivelvaiheen moniammatillisten ja sektorit ylittävien tukitoimien järjestämisessä on alueellisia eroja ja puutteita. (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007. 67–71)

Opettajan antama yksilöllinen tuki ja oppilaan ohjaaminen edistävät oppilaan kokemusta omasta pätevyydestä ja vaikuttavat positiivisesti motivoitumiseen. Tämän vuoksi opetusmenetelmien ja tavoitteiden asettelulla on suuri merkitys motivaatioon. (Lämsä n.d.) Voimavarakeskeisyys ja tulevaisuuden uskon luominen mahdollistaa positiivisen vuorovaikutuksen oppilaan ja

oppilashuollon työntekijän tai opettajan välillä (Lämsä 2009, 153). Voi hyvin nuori -hankkeen tuloksissa tulevaisuuden usko näyttäytyy nuorten aikuisten merkittävänä hyvinvoinnin tukijana. Tulevaisuuden uskon lisääminen, sosiaalisen osallisuuden ja koulutuksen tukeminen ovat tärkeitä tekijöitä syrjäytymisriskin piirissä olevien nuorten tukemisessa. (Kallunki 2013, 91)

Äärelä (2012, 240–242) esittelee väitöskirjatutkimuksessaan koulusta putoamista ehkäisevän opettajan reagointimallin. Tämä malli painottaa oppilaan kuulemisen ja kahdenkeskeisen kohtaamisen tärkeyttä ja ymmärryksen osoitusta ”kiva kun tulit” -reagoinnin kautta. Reagointimalli välttää oppilaan syylistämistä myöhästymisestä tai tehtävien tekemättömyydestä opiskelun laiminlyönnistä huolimatta. Opettajan antaman tunnustuksen ja välittämisen ilmaukset kasvattavat oppilaan koulumotivaatiota ja mahdollistavat keskusteluyhteyden syntymisen. Opettajan reagointimalliin kuuluu myös yhteistyö oppilashuollon kanssa koulu- ja kotihaasteiden selvittämiseksi. Kohtaaminen ja ymmärryksen osoittaminen on havaittu tärkeiksi tekijöiksi opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen synnyttämisessä myös muissa tutkimuksissa.

Sosiaalinen tuki on yksilöllisen hyvinvoinnin merkittävä osatekijä (Gallagher & Vella-Brodrick 2008), johon koulumaailmassa pyritään vaikuttamaan lisäämällä ystävyysuhteiden luomisen mahdollisuuksia (Ahokas-Heikkinen 2017, 60). Identiteettikehitystä tukeva samaa sukupuolta olevan aikuisen roolimallina toimimisen ja henkilökohtaisen ohjaamisen on todettu myös edistävän koulu-kiinnittymistä koulutuksen ulkopuolelle putoavien riskiryhmässä (Cordier, Wilson & Wilkes-Gillan 2014, 92–100). Sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisen tarpeellisuutta perustelee myös havainto, että kehittyneet sosiaaliset taidot ennustavat vähäisempää yksinäisyyden

kokemusta, kehittyneempiä akateemisia taitoja sekä vähentynyttä syrjäytymisriskiä (Junttila 2010, 49-58).

3.3 Oppimisen tuen resurssit

Erityisopetuksen tarve on määrällisesti kasvanut (Yhä useampi peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea 2018). Kolmiportaisen tuen voimaan astumisen jälkeen erityisopetuksen ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yhteenlaskettu määrä on ollut yhä kasvussa, vaikka erityisopetuksessa olevien oppilaiden osuus tästä joukosta on suhteellisesti pienentynyt. Ennen kolmiportaisen tuen voimaan astumista erityisen tuen ja erityisopetuksen oppilaat ovat rinnastettu toisiinsa tilastoissa. (Yhä useampi peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea 2018) Tehostettua tukea saaneiden oppilaiden määrä on kasvanut yläkouluikäisien oppilaiden keskuudessa vuonna 2011 mitatusta 3,3 prosenttiosuudesta peruskoulun oppilasmäärästä vuonna 2017 mitattuun 9,7 prosenttiin. (Tehostettua tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2011-2017 2018) Erityisen tuen myöntämisen perusteena on usein oppilaan vakava psyykinen oireilu, neuropsykiatriset haasteet, oppimisen häiriöt, perherasitteet, sosiaalinen sopeutumattomuus tai syrjäytymisvaaran ja koulupudokkuuden vähentäminen. Perusteet erityisen tuen ja tehostetun tuen päätökset ovat aika yksilökohtaisia ja oppilaan edun mukaisia. (Ojala 2017, 60)



Kuvio 2. Oppimisen ja tuen muodot. (Oppimisen tukipilarit - OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. 2017, 7)

Kuviosta 2 käy ilmi vuonna 2011 voimaan astuneen kolmiportaisen tuen järjestäminen ja tukiportaahan sisältö. Opetuksen järjestämisen lähtökohtana on aina oppilaan etu. Lakimuutoksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan oikeutta joustavaan ja riittävän varhaiseen koulunkäynnin tukeen. Uudistunut laki korostaa oppilaan oikeutta tarvitsemaansa tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010 § 30) Nykyinen opetussuunnitelma ideologia korostaa yksilöllisyyttä, itseohjautuvuutta, aktiivista oppimista ja valinnaisuutta (Launonen 2000, 292–293). Nämä arvot pyritään toteuttamaan myös tehostetun ja erityisen tuen alaisissa opinnoissa.

Opetushallituksen tehostetun ja erityisen tuen kehittämissuunnitelmassa tavoitteena on siirtää opetuksellisen tuen painopistettä varhaiseen tukeen tehostetun ja erityisen tuen sijasta. Peruskoulun laskeviin opetustuloksiin pyritään vastaamaan opetuksen laatua nostamalla, varhaisiin tukitoimiin panostamalla sekä opetusryhmien pienentämisen keinoin. (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki, selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta 2014, 41–44.) Perusopetuksen laatua pyritään nostamaan samanaikaisesti erityisopetuksen resurssien ollessa tiukalla. (Janhukainen & Pulkkinen 2015, 79– 95; Oppimisen tukipilarit - OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. 2017, 10) Kolmiportaisen tuen toteutuminen edellyttää opetuksen järjestäjän omaehtoista laadunhallintaa ja arviointia. Kansallisen koulutusarviointikeskuksen toteuttamassa arvioinnissa vuonna 2016 ilmenee suuria puutteita opetuksen järjestäjien laadunhallintajärjestelmässä. (Harjunen, Hietala, Lepola, Räisänen & Korpi. 2017)

Blombergin (2008, 125) tutkimuksen mukaan käyttäytymishäiriöiset, psyykkisesti oireilevat ja monioireiset pojat koetaan myös työuran alussa olevien opettajien kokemuksissa haastavimmaksi opetusryhmäksi. Kyseinen ryhmä kohtaa myös useimmin torjuntaa opettajien ja oppilaiden toimesta ja on altistunut moniongelmaisuuksiensa vuoksi suurelle syrjäytymisriskille. (Kuula 2000, 155, 179.) Kyseisissä tilanteissa erityisopetukselliset opetuksenjärjestämistavat pyrkivät tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla hyvinvointia ja oppimista yhdessä oppilashuollollisten tukitoimien kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 38.)

Janhukaisen ja Pulkkinen (2015, 95–98) selvityksestä käy ilmi, että 78% koulun rehtoreista kokevat erityisopetuksen tarpeen suuremmaksi käytettävissä oleviin resursseihin nähden. Myös merkittävä osa opetustoimen johdosta ajattelee samoin. Tutkimuksessa resurssit tarkoittavat erityispalveluiden riittämättömyyttä ja niukan taloudellisen resurssin seurauksena oleva henkilöstövaje. Erityisen haastavaksi koetaan resurssipula osa-aikaisessa erityisopetuksessa sekä haastavasti käyttäytyvien oppilaiden opetuksessa. Selvityksestä käy ilmi tarve runsaammalle henkilökunnalle yksilöllisen erityisopetuksen turvaamiseksi sitä tarvitsevalle oppilaalle. Vuoden 2011 alusta voimaan tulleet lakimuutokset sekä erityisopetuksen valtiosuusjärjestelmän muutos koetaan suureksi vaikuttajaksi tämänhetkisen erityisopetuksen tilaan.

Opettajien ja erityisopettajien tehtäväkenttä on lisääntyneen tuentarpeen lisäksi kasvanut. Kuormituksen ja vaatimusten koetaan kasvaneen. Tutkimuksen mukaan opettajat kokevat kodin ja koulun, sekä opettajien välinen yhteistyö vie nykyisen mallin mukaisesti enemmän opettajien työaika. Myös joka viides opettaja kokee työrauhan ylläpitämiseen käytetyn ajan lisääntyneen erittäin paljon. (Oppimisen tukipilarit 2017, 16) Vuonna 2017 toteutetussa kartoituksessa 87% opettajista kertovat, että ryhmäkokoja ei ole pienennetty oppilaiden tuentarpeen mukaan (Janhukainen & Pulkkinen 2015, 79–86; Oppimisen tukipilarit 2017, 10). Tähän syyksi koetaan olevan riittämättömät resurssit. Vain 3% opettajista ja rehtoreista pitävät oppilaitoksensa oppilaan tuen resursseja riittävinä. (Janhukainen & Pulkkinen 2015, 79–86)

3.4 Yksilöity perusopetuksen järjestäminen syrjäytymistä ennaltaehkäisevänä toimenä

Suomen perusopetuslaki määrittelee perusopetuksen järjestämisen ja opintojen järjestämistavat (Perusopetuslaki 628/1998). Perusopetuksen järjestäminen noudattaa myös kansainvälisiä sopimuksia ja muita lainsäädäntöjä. Erilaiset opetuksenjärjestämistavat pyrkivät tukemaan hyvinvointia ja oppimista oppilaalle parhaalla mahdollisella tavalla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 38.) Suomessa oppivelvollisuuden suorittamisessa on erilaisia vaihtoehtoja oppilaan yksilöllisen tarpeen mukaisesti. Erilaisia opetuksen järjestämistapoja ovat muun muassa pidennetty oppivelvollisuus, toiminta- alueittainen opiskelu ja joustava perusopetus. (Oppivelvollisuuden suorittaminen muulla tavoin n.d.)

Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu mahdollistaa yksilöllisen etenemisen perusopinnoissa. Silloin vuosiluokille jaetun oppimäärän sijaan oppilaalla on mahdollisuus edetä joustavasti oman opinto-ohjelmansa mukaista tahtia (Perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Perusopetusasetuksen mukaista vuosiluokkiin sitomatonta opetusta voi tarjota opetuksen järjestäjä, jonka opetussuunnitelmassa on siitä merkintä (Perusopetuslaki 628/1998). Oppilaan yksilöllinen opinto-ohjelma rakennetaan paikallisen opetussuunnitelman määrittelemistä opintokokonaisuuksista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 38). Paikallisen opetussuunnitelman tulee määritellä perusopetuksen sisällöt opintokokonaisuuksittain. Opintokokonaisuuksien muodostamisessa voidaan yksilöllisesti yhdistää eri oppiaineiden tavoitteita ja vuosiluokkien sisältöjä, myös opetuksen nivelkohtia ylittäen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 38). Opintokokonaisuuksien muodostamista määrittelee

valtioneuvoston asetus tuntijaoista ja opetussuunnitelman perusteista (Oppivelvollisuuden suorittaminen muulla tavoin n.d.).

Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen erillisen opetussuunnitelman mukainen opetus voidaan hajauttaa tai keskittää tietylle vuosiluokalle vähimmäistä 30 viikkotyötuntimäärää noudattaen. (Perusopetuslaki 628/1998; Vuosiluokkiin sitomaton opetus ja opetuksen tuntimäärät perusopetuksessa n.d.) Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu on mahdollista järjestää yksilöllisesti tai joidenkin opetusryhmien opintojen järjestämiseksi (Perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Perusopetuslaki 628/1998, 18 §). Tutkimukseen osallistuneet oppilaat opiskelivat vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa joko pääosin itsenäisesti koulun ulkopuolella, tai yleisopetusta ja erityisopetusta integroivassa opetuksessa. Oppilaiden kertomukset opetuksen järjestämistavasta ja tavallisesta koulupäivästä erosivat suuresti toisistaan, mikä kertoo vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen vahvasta joustavuudesta ja yksilöllisestä toteutuksesta. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kertomuksissa näyttäytyi muun muassa Ojalan (2017, 60) määrittelemiä syitä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen aloittamiselle. Aineistosta käy ilmi, että vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen aloittamista on tarjottu oppilaille tukikeinoksi moniammatillisen palaverin yhteydessä.

Vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta poikkeava joustava perusopetus on yläkouluikaisille oppilaille järjestettävä perusopetuksen muoto. Oppilaat valitaan joustavaan perusopetukseen yhdenmukaisia periaatteita noudattaen oppilaan tai huoltajan hakemuksen perusteella. Päätöksen oppilasvalinnasta tekee opetuksen järjestäjä. (Perusopetuslaki 628/1998, 9 §) Opetus toteutetaan perusopetusta koskevien sääntöjen mukaisesti ja oppilaiden yksilöllisiä

tarpeita mukailten (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 38). Opetus järjestetään pienryhmämuotoisena tai osittain integroituna opetuksena kouluissa, työpaikoilla ja muissa oppimisympäristöissä yhdessä moniammatillisen tukiverkon palveluiden kanssa. Joustavassa perusopetuksessa toteutettavat erilaiset työmuodot pyrkivät edistämään oppilaan työelämä- ja jatko-opintotaitoja sekä lisäämään osallisuutta ja elämänhallinnan taitoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 38). Joustavan perusopetuksen toiminnan tavoitteena on syrjäytymisen ehkäisy ja perusopetuksen keskeyttämisen vähentäminen. (Perusopetuslaki 628/1998, 9 §) Yksilöidystä perusopetuksen järjestämistä riippumatta osittaista integraatiota yleisopetuksen oppilaiden kanssa pidetään parhaana ratkaisuna (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki, selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta 2014, 53).

Puhekielessä termit vuosiluokkiin sitomaton opetus ja yhdysluokka opetus sekoittuvat usein keskenään. Suomessa eri vuosiluokilla opiskelevia oppilaita yhdistävää luokkaopetusta kutsutaan yhdysluokkaopetuksiksi. Yhdysluokka voidaan perustaa pedagogisista syistä tai pienen vuosiluokkakoon vuoksi. Yhdysluokkaopetuksessa noudatetaan usein vuorokurssiperiaatetta, myös oppilaiden täydellinen vuosiluokan mukainen opetus tai vuosiluokkaan sitomaton opetus yhdysluokkaopetuksessa on mahdollista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 38–39) Kansainvälinen termi opetuksen järjestämisestä moni-ikäisessä, vuosiluokkia sekoittavassa luokkaopetuksessa on multi-age opetus. Multi-age opetuksessa luokaksi sekoitetaan kahden tai kolmen perättäisen luokka-asteen oppilaita. Saman ikäiset oppilaat opiskelevat kahdesta kolmeen vuoteen saman opettajan luokassa, jonka jälkeen luokan vanhimmat oppilaat siirtyvät lukukauden päättyessä uuteen luokkaan nuorimmiksi oppilaitaiksi. (Stuart, Connor, Cady & Zweifel 2006, 1–2)

4 Opinnäytetyön toteutus

Opinnäytetyön tavoitteena on kartoittaa ja kuvata nuorten kokemuksia vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen merkityksestä hyvinvoinnille.

Opinnäytetyön tarkoituksena on tuottaa lisätietoa yläkouluikäisten oppilaiden kokemasta vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen merkityksestä oppilaiden hyvinvointia määrittäville tekijöille. Opinnäytetyö kohdistuu koetun sosiaalisen hyvinvoinnin ja vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen tuottaman koetun muutoksen teemoihin. Tavoitteesta johdetut tutkimuskysymykset on rajattu seuraavasti:

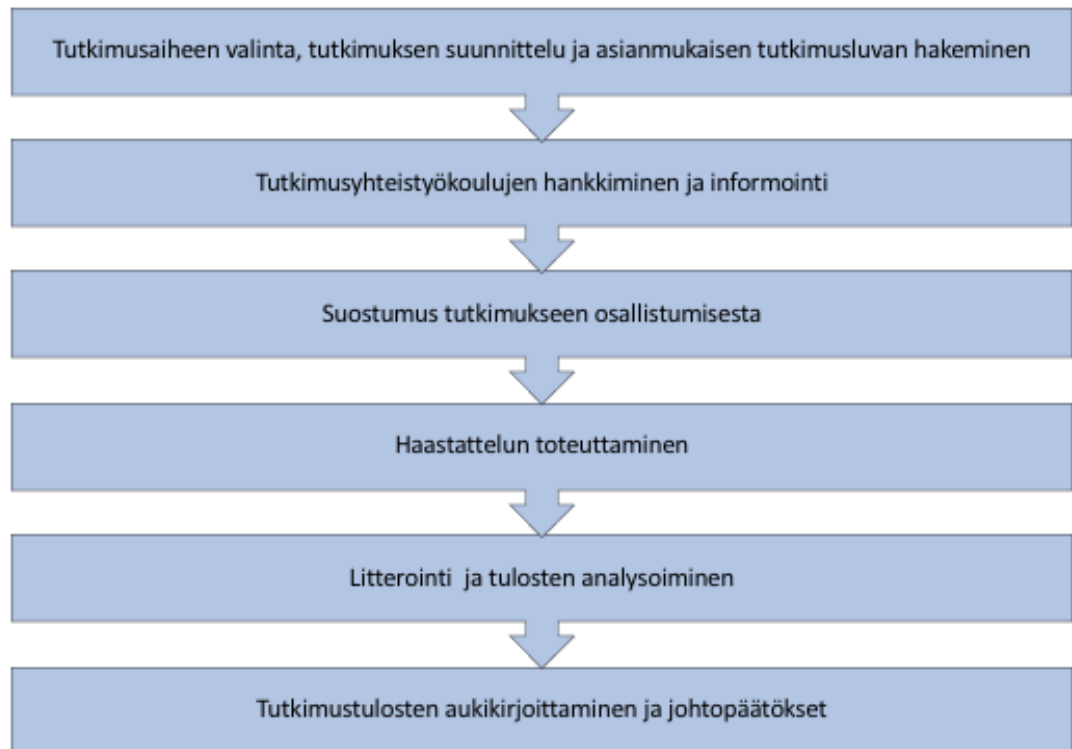
1. Millaisia hyvinvointiin liittyviä tekijöitä oppilaat kuvaavat kokemuksissaan vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa?
2. Millaisia syrjäytymisriskiä vähentäviä tekijöitä oppilaat kuvaavat kertomuksissaan vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa?
3. Millaisia kokemuksia oppilailla on koulun sosiaaliseen yhteisöön osallistumisesta vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen aikana?

4.1 Opinnäytetyön eteneminen

Marraskuussa 2018 otettiin yhteyttä yhdeksän yläkoulun rehtoriin ja apulaisrehtoriin Keski-Suomen alueella. Yhteyshenkilöiden tavoittelu jatkui sähköpostitse sekä puhelimitse maaliskuuhun 2019. Tarvittaessa oltiin yhteydessä myös koulun erityisopettajiin. Kahdelta koululta en saanut vastausta, eikä viisi koulua voinut lähteä mukaan tutkimusyhteistyöhön henkilökunta tai oppilas resurssien vuoksi. Kaksi yläkoulua valikoitui

tutkimusyhteistyökouluiksi Keski-Suomen kahdesta eri kunnasta. Kuntia ei voida tutkimuksessa nimetä haastateltavien henkilöllisyyden suojaamiseksi.

Vuodenvaihteessa opinnäytetyön tutkimukselle myönnettiin asianmukaiset tutkimusluvut molempien kuntien toimesta. Tutkimusyhteistyön käynnistymisen jälkeen yhteistyökoululle selvitettiin sähköpostitse tarkemmin tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimuksen etenemisen suunniteltu aikataulu. Kouluille lähetettiin valmis saatekirje, jossa kartoitettiin halukkuutta osallistua tutkimukseen. Saatekirjeessä esitettiin tutkimuksen pääpiirteet, tutkimuseettiset toimintaperiaatteet, sekä pyrkimys pitää haastateltava nimettömänä myös tutkijalle. (Liite 3.) Saatekirjeen lähetettiin koulun toimesta kaikille vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa olevien ja yläasteaikana olleiden oppilaiden vanhemmille joko paperiversiona tai käytössä olevan tietojärjestelmän kautta. Tarvittaessa vanhemmille lähetettiin koulun toimesta myös valmiiksi kirjoitettu muistutusviesti, jossa pyydettiin vastaamaan tutkimukseen osallistumista määrittävään, aikaisemmin lähetettyyn viestiin. Vanhemmat vastasivat kyseiseen viestiin myöntävästi, mikäli oppilas ja oppilaan vanhemmat olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen.



Kuvio 3. Opinnäytetyön eteneminen

Suostumuksen kartoittamisen jälkeen koulun yhteyshenkilön kanssa sovittiin oppilaiden haastattelujen ajankohta ja yhteistyökoulun yhteyshenkilö kartoitti ja varasi tilan haastattelua varten kouluta tai vaihtoehtoisesti sopi oppilaan ja perheen kanssa vaihtoehtoisesta haastattelun järjestämispaikasta. Syinä vaihtoehtoiselle haastattelunjärjestämispaikalle oli muun muassa oppilaan sen hetkinen vähäinen läsnäolo kouluympäristössä alhaisen koulumotivaation vuoksi tai voimassa ollut kielto koulun alueelle saapumisesta.

Opinnäytetyössä noudatettiin Jyväskylän ammattikorkeakoulun opinnäytetyön etenemisen suunnittelu ja seuranta -lomaketta.

4.2 Aineiston kerääminen

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, jossa tutkimuksen avulla pyritään ilmiön ymmärtämiseen, ei tilastollisten yhteyksien selvittämiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara. 2009, 161–164).

Aineiston keruu toteutettiin teemahaastattelu menetelmällä, joka on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Teemahaastattelussa etukäteen valitut, tutkimukselle keskeisiä teemoja edustavat, sekä vastaukseen pohjautuvat tarkentavat kysymykset ohjaavat haastattelun etenemistä.

(Sarajärvi & Tuomi 2017, 84–87) Ennakkoon valitut teemat pohjautuvat tutkimuksen teoriaan. Teemahaastattelu ei noudata strukturoidun haastattelun luonteenomaista tarkkaa muotoa ja järjestystä.

Puolistrukturoidussa haastattelumenetelmässä vastauksia ei anneta myöskään vakioitua asteikkoa apuna käyttäen. Teemahaastattelu kohdentaa keskustelua ennalta määriteltyihin aihealueisiin, mutta eroaa struktuuriltaan muista puolistrukturoiduista haastattelumenetelmissä, joissa kysymysten muoto ja kysymykset ovat kaikille vastaajille samat. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47–48)

Teemahaastattelun haastattelutilanteessa haastatteliija pyrkii saamaan tutkimuksen teemalle merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymyksen mukaisesti. (Sarajärvi & Tuomi 2017, 87–90) Teemahaastattelu eroaa strukturoimattomasta haastattelumenetelmästä, esimerkiksi syvähaastattelusta, sillä käsiteltävät aihealueet ovat ennalta määritettyjä. Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48 ja 66)

Kysymyksenasettelu teemahaastattelussa on puoliavointa tai avointa (Sarajärvi & Tuomi 2017, 87–90).

Tutkimukseen osallistui viisi yläkoulua suorittavaa oppilasta kahdesta Keski-Suomen kunnasta. Haastateltavien henkilöllisyydensuojan säilyttämisen ja tutkimuksessa esitettyjen lainausten tunnistettavuuden vuoksi ei voida eritellä haastateltavien sukupuolijakautumista tai jakautumista koulujen kesken. Myöskään kuntien tai koulujen mainitseminen ei tästä syystä ole mahdollista. Oppilaat olivat opiskelleet vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa yläkoulun aikana tai opiskelivat siinä tutkimuksen toteuttamishetkellä. Tutkimusjoukko koostui sekä tytöistä, että pojista. Iältään tutkimusjoukkoon valikoituneet oppilaat olivat 15–17 vuotiaita.

Haastatteluista kaksi toteutuivat koulun tiloissa ja kolme haastatteluista toteutuivat koulun ulkopuolisissa tiloissa. Haastattelut toteutuivat keväällä 2019, helmikuun ja huhtikuun välillä. Haastattelutilojen hankinta toteutettiin yhteistyössä koulun yhteyshenkilön kanssa tai yhteyshenkilöjohtoisesti. Lyhin haastattelu oli ajaltaan 32 minuuttia ja pisin haastattelu kesti 56 minuuttia. Keskiarvo haastattelun pituudesta oli noin 41 minuuttia. Haastattelut nauhoitettiin tutkimustilanteessa ja nauhoite tuhottiin aineiston litteroinnin jälkeen. Litteroitua tekstiä haastattelutilanteista kertyi yhteensä 21 sivua, fontilla Calibri. Litteroidussa tekstissä käytettiin fonttikokoa 12.

4.3 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston analysointimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä teemoittelua. Teema määritellään koko tutkimuksen aiheeksi tai haastattelun toistuvaksi piirteeksi (Guest, MacQueen & Namey 2012, 172). Haastatteluaineistosta etsitään tutkimuskysymyksille olennaisia kertomuksia, jotka teemoitellaan (Eskola & Suoranta 2000, 178). Teemoittelu on aineiston analysointimenetelmänä hyödyllinen, kun tutkimus pyrkii selittämään

käytännöllistä ongelmaa tai vastaamaan käytännön tutkimuskysymyksiin (Eskola & Suoranta 2000, 178). Tapa identifioida teemoja on huomioida vahvistettuja sanomia. Teemoittelussa tarkastellaan aineistosta nousevia piirteitä jotka ovat yhteisiä usean haastateltavan kertomukselle. (Guest, MacQueen & Namey 2012, 172) Toteutuksessa haastatteluaineistosta nousevat teemat pohjautuivat vahvasti tutkimuksen teoriaan, sillä haastattelukysymykset on luotu tutkimuksen teoriapohjalähtöisesti Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 173) teorian mukaisesti.

Tutkimuksen aineisto koostuu temahaastattelun vastauksista. Haastattelun nauhoitteiden litteroinnin jälkeen haastatteluaineisto koottiin haastattelukysymyksen alle. Haastattelukysymys ja siihen saadut vastaukset tarkentavine kysymyksineen eriteltiin tutkimuskysymysten mukaisten pääkäsitteiden alle, eli klusteroitiin. Näitä teemoja olivat sosiaalinen hyvinvointi, hyvinvointi ja osallisuus. Pääkäsitteisiin jaettu aineisto abstrahoitettiin teoreettiseksi käsitteistöksi, eli eriteltiin edelleen aineistolähtöisesti muodostettujen yläluokkateemojen alle. Yläluokkateemoja olivat muun muassa psyykinen hyvinvointi, kiusaaminen, elämänhallinta, sosiaaliset suhteet, vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen järjestäminen sekä tukitoimet. Aineisto eriteltiin edelleen alaluokkateemoihin, jonka jälkeen kirjattiin haastattelukysymyksen vastauksesta pelkistetty ilmaisu. Aineiston erittelyssä alaluokkateemoihin käytettiin apuna värikoodaustekniikkaa. Pelkistettyjä ilmaisuja käytettiin apuna haastatteluaineiston sisällön johtopäätösten luomisessa.

ALKUPERÄIS ILMAISUT	PELKIST ETYT ILMAISU T	ALALUOKKA TEEMAT	YLÄLUO KKATEE MAT	PÄÄKÄSI TE
Esimerkiks mulla nyt jäi kasiluokka vähän kesken niin pääsin suoraan ysille ,niin jatkoin kasiluokkaa ysillä, niin mun ei tarvinnu jäädä kasille vaan sai seurata kavereita sinne ysille. Se on positiivinen osa josta oon tykännyt ainakin.	Vertaissu hteet ovat säilyneet vuosiluok kiin sitomatto maan opetuksee n siirtymise n jälkeen	Vertaissuhteet	Sosiaaliset suhteet	Sosiaalinen hyvinvointi
Sillon mä olin tietysti aika väsynyt ja alakuloinen ja semmonen et ei huvittanut hirveesti tehdä mitään ja olin aikapaljon omissa oloissani kotonakin. Nyt on tullut enemmän jaksamista ja oon jaksanut koulussakin paremmin.	Jaksamise n lisääntymi nen	Jaksaminen	Mielenterve ys	Hyvinvoint i
Oli ehkä stressiä sillein... ja nyt ei oo sitä enää ja nii. Jaksaminen oli sillo vähäsempää.	Jaksamise n lisääntymi nen	Jaksaminen	Mielenterve ys	Hyvinvoint i

Ei mua oikein kiinnosta niin enmä jaksakaan mennä sinne (kouluun).	Opiskelu ei kiinnosta	Koulumotivaatio	Syrjäytymisriski	Syrjäytyminen
Samat (kaverit) on pysynyt, ne on mun kanssa samalla luokalla. Pysyneet myös opetuksen jälkeen.	Vertaissuhteet ovat säilyneet vuosiluokkiin sitomattomaan opetuksen siirtymisen jälkeen	Vertaissuhteet	Sosiaaliset suhteet	Sosiaalinen hyvinvointi
Toi on semmonen oppilas joka ei aina niin paljon jaksaa ja kun oli niitä lyhennettyjä koulupäiviä niin ne (opettajat) ymmärsen paremmin siinä vaiheessa ja alkoymmärtää sen että tän tyyppin voi lähettää vaikka erityisopetuksen.	Opettajien ymmärryksen lisääntymisen oppilaan tilanteesta	Joustavuus	Tukitoimi	Hyvinvointi
On unelmia ja haaveita jotka vie tulevaisuutta hyvään suuntaan.	On tulevaisuutta ohjaavia positiivisia unelmia	Tulevaisuuden usko	Elämänhallinta	Hyvinvointi

Kuvio 4.

Esimerkki

haastatteluaineiston teemoittelusta

Haastattelukysymysten mukaiset lähtökohtateemat esiintyivät useasti aineistossa. Käytännössä haastateltavat ilmaisevat saman asian eri tavoin, mutta tutkija luokittelee aineistoa analysoidessaan kertomukset saman teeman alle. Aineiston analyysissä esiin nostetut teemat pohjautuvat aina tutkijan subjektiiviseen tulkintaan haastateltavien sanomisista. (Guest, MacQueen & Namey 2012, 172; Hirsjärvi, Hurme 2015, 173) Kaikki haastatteluissa esiinnousseista teemoista eivät olleet tutkimuksen kannalta olennaisia, joten niitä ei esitellä tutkimustuloksissa.

Tutkimustuloksissa esitetään oppilaiden suoria lainauksia. Suorien lainauksien numeroinnit ovat määritetty opiskelijoiden haastattelujärjestyksen mukaisesti. Samaa numerointia käytettiin myös haastatteluaineiston litteroinnissa.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadukas tutkimus tuottaa luotettavaa tietoa, joka tarkoittaa, että tutkimuskysymyksiin tulee saada läpinäkyvästi, eettisesti ja objektiivisesti tuotetut vastaukset. Objektiivisuus termillä tarkoitetaan tutkimuksen puolueettomuutta, joka tarkoittaa, että tutkijan subjektiiviset valinnat tai lähtökohdat eivät saa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. (Guest, MacQueen & Namey 2012, 79; Heikkilä 2014, 30–31) Tutkimusprosessin julkisuus ja intersubjektiivinen arviointi, eli lukijan mahdollisuus arvioida tutkimuksen toteuttamista, lisäävät tutkimuksen rehellisyyttä ja luotettavuutta. Teknistä luotettavuutta tutkimukseen lisää tutkimusmenetelmän soveltuvuus tutkimuskohteeseen, sekä tutkimusmenetelmän ja

aineistonanalysointimenetelmän osaava toteutus. (Sarajärvi & Tuomi 2017, 158–164)

Luotettavuusarviot validiteetti ja reliabiliteetti eivät ole sellaisenaan käytettävissä laadullisessa tutkimuksessa (Sarajärvi & Tuomi 2017, 160–163). Luotettavuusarviot pohjautuvat kuitenkin tutkimuksen perusarvoihin, jotka toimivat tutkimuksen toteuttamisen suuntaviivoina (Korhonen, Mustajoki & Palonkorpi n.d). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reabiliteetin osoittaminen on mahdotonta, sillä tutkimus ei ole sellaisenaan toistettavissa. Tutkimuksen aineistona käytetyt haastateltavien tarinat, kertomus ja kokemukset muuttuvat eri tilanteessa, jolloin niiden reabiliteettiarvoa ei ole mahdollista määrittää. (Sarajärvi & Tuomi 2017, 160–163). Tutkimuksen validiteetti tarkoittaa systemaattisen virheen puuttumista, joka tarkoittaa, että tutkimuksen toteutustapa sekä käytettävät käsitteet tulee olla tarkoin määriteltyjä ja virheen mahdollisuuden minimoivia. (Heikkilä 2014, 30-31) Teemahaastattelussa väärinymmärryksen korjaaminen ja käsitteen tarkentaminen on mahdollista. Tarkkaan käsitteen määrittelyyn ja kysymysten esittämiseen on kiinnitetty huomiota haastattelurungon laatimisen yhteydessä.

Seuraavaksi tarkastelen haastattelutilanteen luotettavuutta. Haastattelun luotettavuutta lisää tutkimuseettinen toiminta, haastattelun tarkkaan harkitut teemat sekä kysymyksen asettelu. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin haastattelutilanteessa ylläpitämään huomioimalla kokonaisvaltaisesti myös nuoren aikaisemmat elämänvaiheet sekä hyvinvoinnin vajeet Karvosen & Kestilän (2014, 162–170) luotettavan tutkimuksen määreiden mukaisesti. Avoimuus ja luotettavuus näyttäytyi myös sensitiivisessä avoimessa ja puoliavoimessa kysymyksen asettelussa. Erityisesti haastattelututkimuksissa

on merkittävää kiinnittää huomiota haastattelun toteuttamisen puolueettomuuteen (Guest, MacQueen & Namey 2012, 79; Heikkilä 2014, 30–31). Tutkimushaastattelun puolueettomuuden kriittistä arviointia toteutettiin tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, haastattelurungon laadinnan aikana, haastattelutilanteen aikana sekä aineiston analysoinnin jälkeen.

Tutkimuseettiseen toimintaan vaikuttava tutkimusjoukon erityispiirre on, että nuoret saattavat olla erityisen herkkiä tutkimuksen aiheelle, joka edustaa instituutiota, jota vastaan he kapinoivat (Hirsjärvi & Hurme 2000, 132–133). Toinen tällainen erityispiirre on alaikäisen oppilaan suhde vanhempaan tutkimuseettisistä ja lainsäädännöllisten määritysten vuoksi. Oppilaan haastattelu tapahtuu kolmiosuhteessa, sillä huoltaja on tutkimuksessa mukana välillisesti luvan myöntämisen vuoksi, vaikka ei toimikkaan informanttina haastattelussa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 147)

Luotettavuuden arvioinnissa tulee huomioida, että tässä tutkimusasetelmassa oppilaiden kertomusta ohjaa oppilaan asema koulukontekstissa.

Luotettavassa nuorten syrjäytymistä käsittelevässä tutkimuksessa tulee huomioida kokonaisvaltaisesti myös nuoren aikaisemmat elämänvaiheet sekä hyvinvoinnin vajeet (Karvonen & Kestilä 2014, 162–170).

Haastattelutilanteen tunnelma, tutkijan ammatillinen tai sosiaalinen asema ja haastateltavan tietämys haastattelun luottamuksellisesta luonteesta ja tutkimustulosten julkisuudesta määrittävät merkittävästi haastateltavan kertomuksen sisältöä. (Guest, MacQueen & Namey 2012, 79; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 148) Vastavuoroisuuteen tähtäävä asetelma haastattelijan ja haastateltavan välillä on tavoittelemisen arvoista (Harding 1991, 151–153). Tutkijan vahva objektiivisuus vähentää haastattelutilanteen vastavuoroisuutta eli reflektiivistä ilmapiiriä, kuitenkin haastattelutilanne on

kahden ihmisen välinen keskustelu, jossa tutkija ei voi saavuttaa täysin observeivaa roolia, kuten se olisi esimerkiksi luonnontieteiden tieteenalalla mahdollista. (Harding 1991, 151–153) Riittävä objektiivisuus tutkijan asemassa on kuitenkin edellytys luotettavan tutkimustuloksen syntymiselle (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 154–155). Aineistonkeruussa pyrittiin reflektiivisen, mutta riittävän objektiivisen tutkimustilanteen luomiseen. Tutkijana konkreettinen keino lisätä haastattelusuhteen vasta-vuoroista luonnetta ja reflektiivisyyttä on sovittaa oma kielellinen ilmaisu haastateltavan tarjoamiin arkisiin kielellisen ilmaisun tapoihin. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 154–155). Esimerkiksi toistamalla täsmentävässä kysymyksessä haastateltavan kuvausta koskien. Tutkimushaastattelut olivat keskenään heterogeenisiä haastattelun kestoista huolimatta. Toisissa haastatteluissa haastattelijan rooli oli aktiivisempi, mutta toisissa haastattelutilanteissa oppilas kertoi hyvin avoimesti ja laajasti kokemuksiaan ja tarkentavien kysymysten esittäminen ei ollut niissä kohdin tarpeellista.

Haastattelutilanteessa reflektiivisen lähestymistavan valinnalla pyrin tutkijana varmistamaan ymmärtäneeni haastateltavan kertomuksen, kuten haastateltava haluaa asian ilmaista. Tämä toteutui haastattelutilanteessa. Käytännössä havaitsin, että haastateltavan kertomuksen teemojen nopeat muutokset haastoivat mahdollisuutta reflektoida haastateltavan kertomusta. Sitä mukaa kun opin paremmin ymmärtämään kuulemaani ja kysymään haastateltavan kielenkäyttöön sopivalla tavalla tarkentavia kysymyksiä ja kykenin refleктоimaan kuulemaani, rikastui samalla myös keskustelu haastattelutilanteessa. Konkreettisesti reflektiivisyys toteutui tutkimuksessani oman kielellisen ilmaisuni muokkaamisella haastateltavan tarjoamiin kielellisen ilmaisun tapoihin, sekä tarkentavien kysymysten muodossa, jotka

pyrkivät aineiston rikastamiseen ja haastateltavan kertomuksen ymmärtämiseen.

Haastateltavien kertomukset haastattelutilanteessa ovat muistinvaraisia ja yksilöllisiä kokemuksia. Kertomus on aina sidonnainen myös vuorovaikutustilanteeseen, sosiaaliseen ympäristöön ja kulttuuriin. (Karvonen & Kestilä 2014, 162–170) Vasta-vuoroisuuden haasteeksi saattaa muodostua kulttuuristen käytäntöjen mukainen aikuisen ja nuoren välinen valtaero, joka voi näyttäytyä omien kokemusten vähättelemisellä tai vastauksien oikeellisuuden tarkistamisena ja kokemusten hyväksynnän hakemisena. Toisaalta, tämä valtaero on koulukulttuurissa tuttua, jossa aikuisella on oikeus kysyä suoria kysymyksiä ja oikeus olettaa saavansa niihin rehellisiä vastauksia. Tässä näkökulmassa tilanne on oppilaalle kulttuurisesti tuttu ja voi edistää luottamuksellisen ja rehellisen tutkija- haastateltava suhteen muodostumista. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 152–153)

Tiedostamattomasta teoria ohjautuvuudesta ja henkilökohtaisista päätelmistä tulisi tutkijan tietoisesti pyrkiä eroon, eikä antaa päätelmien ohjata haastattelututkimusta, (Ryen 2004, 2019–223) luomalla siitä aktiivisesti omaa tulkintaansa (Sarajärvi & Tuomi 2017, 84–92). Haastattelumateriaalin tulkinta aineiston analysoinnin vaiheessa lisää epäluottamusta, kun kyseessä on yhden tutkijan henkilökohtaiset tulkinnat. (Ryen 2004, 221–223) Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt toinen tutkija, jolloin haastatteluaineiston tulkinnanvaraisuus olisi vähentynyt, kun kaksi eri tutkijaa olisivat analysoineet ja tulkinneet haastatteluaineistoa omista lähtökohdistaan.

Haastattelutilanteessa tutkijan tulee kiinnittää huomiota myös haastateltavan aktiivisuuteen ja syntyvän aineiston rikkauteen. Teemahaastattelutilanteessa

tutkijalla on mahdollisuus vaikuttaa aineiston rikkauteen täsmentävillä kysymyksillä. (Ryen 2004, 2019–223) Tutkimuksen toteutuksen muodon suunnittelussa päädyin pyrkimään haastattelutilanteen reflektiivisyyteen. Tutkimus ei ole vain yksisuuntaista tutkijan toteuttama havainnointia, vaan myös haastateltava henkilö observoi haastattelijaa, hänen sanatonta viestintää, avoimuutta ja kiinnostuneisuuden merkkejä. Näiden merkkien avulla haastateltava muodostaa intuitiivisen kokemuksen tutkijan luotettavuudesta ja läsnäolosta tilanteessa. Haastateltavan havainto vahvasta reflektiivisyydestä lisää sitoutumista haastatteluun. (Harding 1991, 161–163) Luotettavuuden arvioinnissa on myös otettava huomioon haastateltavan kielelliset valmiudet ja kyky ilmaista itseään kielellisesti haluamallaan tavalla. Kielellinen ilmaisu on kuitenkin ominaisempaa tutkimusjoukolle, kuin kirjallinen ilmaisu, joten tutkimusmenetelmän valinta itsessään lisää aineiston luotettavuutta. (Ryen 2004, 219–223) Tutkimusmetodina teemahaastattelun etuna on haastattelutilanteen elastisuus, joka mahdollistaa esimerkiksi kysymysten syventämisen haastateltavan vastausten perusteella ja kysymysten järjestyksen muuttaminen syntyvän keskustelun teemojen mukaisiksi. Myös kysymysten tarkentaminen, väärinkäsitysten oikaisu ja ilmausten sanamuotojen selvennys on henkilökontaktissa suoritettavassa haastattelussa mahdollista. (Sarajärvi & Tuomi 2017, 87–90)

Seuraavaksi tarkastelen tutkimusjoukon kattavuuden merkitystä tutkimuksen luotettavuudelle, koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä on tutkimusjoukkoa tasapuolisesti edustava, riittävän laaja otanta. (Heikkilä 2014, 30-31; Sarajärvi & Tuomi 2017, 158–164) Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tarkoitus oli toteuttaa tutkimus yhden kunnan sisällä. Käytännössä tutkimusyhteistyökoulujen hankkiminen osoittautui haasteeksi. Tutkimuksen yhteistyökouluiksi valikoitui selkeä

vähemmistö kouluista, joihin oltiin tutkimusyhteistyön tiimoilta yhteydessä. Yhteistyökoulujen niukalle toteutumalla on todennäköisesti monia tekijöitä. Yksi koulumaailmassa työskentelyni aikana huomioimani tekijä on koulujen niukat resurssit osallistua ja toimeenpanna tutkimusyhteistyötä. Työtehtävissä olen havainnut, että koulua ja koulun rehtoreita lähestytään hyvin useasti monen eri tahon yhteistyöpyynnöillä, toiveilla ja kartoituksilla. Koulun viestintävastaavat ja rehtorit ovat kokemukseni mukaan hyvin kuormittuneita heidän kokemastaan viestintätulvasta.

Kaikkia yhteistyökoulujen vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa opiskeleville tai vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa yläkouluaikana opiskelleiden oppilaiden vanhempia lähestyttiin saatekirjeen ja suostumuslomakkeen muodossa. Tämä tarkoittaa, että tutkimusjoukkoa ei valikoitu, vaan tutkimukseen osallistuivat kaikki halukkaat kohderyhmän oppilaat. Kirjalliseen saatekirjeeseen vastattiin myöntävästi vain murto-osan toimesta.

4.5 Tutkimuksen eettisyyden arviointi

Vastuullinen tutkimus noudattaa tutkimuksen perusarvoja, joita ovat luotettavuus, rehellisyys, kunnioitus ja avoimuus. (Korhonen, Mustajoki & Palonkorpi n.d) Tutkimuksen julkaisu ja jatkokäyttö noudattavat edellä mainittuja tutkimuksen perusarvoja. Teoriatiedon eettinen esittäminen toteutui tutkimuksessa lähteiden tarkan valinnan ja lähdeviittausten myötä. Tutkimuksen suorittamista ohjaavat myös tutkijan moraali sekä ammattietiikka (Ryen 2004, 219–223). Tutkittavan tulee myös olla tietoinen mitä tutkimus koskee ja tutkimuksen läpisaattaminen tulee olla läpinäkyvää (Denzin & Lincoln 1994, 88–92). Tämä toteutui tutkimuksessa vanhemmille

lähetetyn saatekirjeen muodossa, sekä haastattelutilanteen alussa käydyn keskustelun keinoin.

Haastattelussa kysymystenasettelu oli sensitiivistä ja tutkimusetiikan mukaista. Tutkimuksen toteuttamista varten kerätty haastatteluaineisto on luottamuksellista tietoa yksilöllisistä kokemuksista, eikä julkaistavasta tutkimuksesta tule käydä ilmi osallistujan henkilöllisyys Ryenin (2004, 219–223) tutkimuseettisten vaatimusten mukaisesti.

Haastattelututkimus toteutettiin tutkimusluvan myöntämisen jälkeen yhteistyössä koulun kanssa. Koulun edustaja järjesti haastattelut koulun tiloihin, sekä lähetti valmiiksi kirjoitetun viestin tutkimukseen osallistumisesta vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa olevien oppilaiden vanhemmille, jotta oppilaan nimettömyys kyettiin säilyttämään tutkimuksen toteuttajalle. Vanhemmille lähetetyssä saatekirjeessä on esitetty tutkimuksen tarkoitus, tulosten tietosuojalain mukainen käsittely ja tulosten esittäminen opinnäytetyössä, sekä haastattelututkimuksen aikataulu. Tutkimuksen eettiset normit sekä haastateltavan oikeudet on ilmaistu saatekirjeessä, sekä haastattelun alkaessa. Suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta vanhemmat antoivat vastaamalla viestiin myöntävästi. Vanhemman suostumus tutkimukseen osallistumisesta säilytettiin koulun tietojärjestelmässä tutkimuksen toteuttamisen ajan. Suostumus tutkimukseen osallistumisesta on varmistettu oppilailta suullisesti haastattelutilanteessa. Selvitys tietojen käytöstä ja tulosten esittämisestä sekä tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteesta on ilmaistu oppilaiden vanhemmille lähetetyssä saatekirjeessä sekä suullisesti haastattelutilanteessa.

Oppilaan henkilöllisyys ei käynyt ilmi tutkijalle ennen tutkimustilannetta, eikä haastattelutilanteessa. Otannan anonymisointi, eli nimettömyys lisää tutkimuksen eettisen toteuttamisen lisäksi myös tutkimuksen luotettavuutta (Sarajärvi & Tuomi 2017, 158–164). Suostumus tutkimukseen osallistumisesta kerättiin koulun yhteyshenkilön kautta, jolloin oppilas kykeni osallistumaan haastattelutilanteeseen kertomatta tutkijalle nimeään. Suostumuksen pyytäminen sekä vanhemmalta, että osallistujalta itseltään ja osallistujan tiedottaminen toimintatavoista, tavoitteista ja henkilöllisyyden salassapidosta ovat tutkimuksessani käytännön kenttätöön tutkimuseettistä toimintaa.

Konkreettinen haastattelutilanteeseen ohjaaminen toteutui pääasiassa koulun henkilökunnan ohjeistamana. Haastattelutilanteen aikana useampi oppilas mainitsi nimettömänä puhumisen mukavaksi tai helposti lähestyttäväksi tutkimustavaksi. Pyrkimys nimettömyyden säilyttämiseen jopa tutkijalle saattoi olla oppilaita osallistumiseen houkuttanut tekijä. Haastateltavien motivoinnissa on tärkeää synnyttää haastateltavalle nuorelle tunne siitä, että haastattelija on aidosti läsnä ja haastateltavan kertomus on merkittävää. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 116) Kielellinen sanoittaminen vastaajan ajan ja vastauksien arvostamisesta sekä sanattoman viestinnän merkitykset ovat haastattelijan motivointikeinoja, (Hirsjärvi & Hurme 2000, 117–119) joita haastattelutilanteessa pyrittiin hyödyntämään. Rehellisyys, avoin sanoittaminen ja tutkimuksen läpinäkyvyys edistävät luottamuksen syntymistä (Ryen 2004, 219–223). Näihin arvoihin kiinnitettiin tutkimuksen toteuttamisessa huomiota.

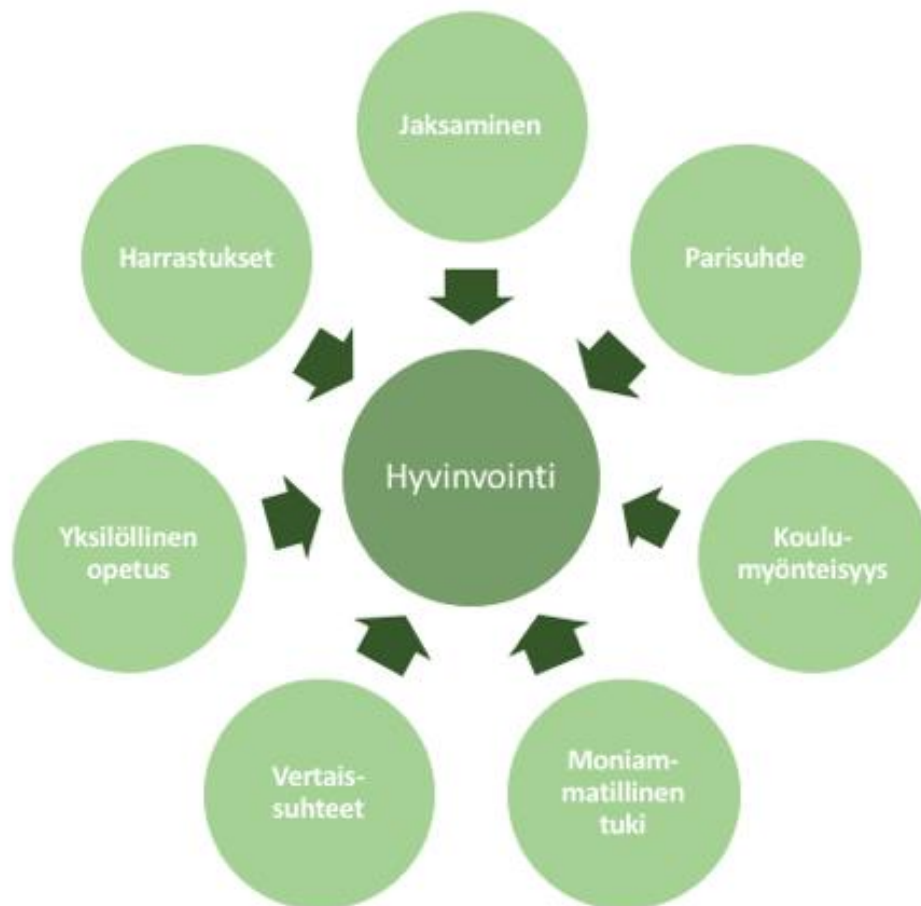
5 Tutkimustulokset

Vastauksia tutkimuskysymyksiin saatiin haastatteluaineistosta temaattisen, aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimusaineisto oli pieni ja esittäessäni näitä tutkimustuloksia, nostan lainaukset esille yhdistellen haastateltavien kertomuksia, jotta esitetyt lainaukset tutkimustuloksissa eivät ole tunnistettavia. Tulosten esittämisessä huomioidaan tutkittavan suojeleminen ja tutkimustulosten eettinen esittäminen Denzin ja Lincolnin (1994, 88) esittämien eettisten periaatteiden mukaisesti. Haastateltavan anonymiteetin vuoksi lainaukset nostetaan esille paljastamatta haastateltavan oppilaan koulua tai kotikuntaa. Tutkimusjoukko on tutkimusalueella kapea, jonka vuoksi oppilaan kertomus ja suorat lainaukset olisi päättelyn keinoin yhdistettävissä haastateltavaan oppilaaseen, mikäli koulu tai kotikunta nimetään.

5.1 Hyvinvoinnin osatekijät

Haastatteluaineistosta nousi hyvinvointia positiivisesti ja negatiivisesti määrittäviä tekijöitä. Tutkimustuloksissa korostuivat yksilöityyn opetustapaan siirtymisen tuottama koulumielekkyyden lisääntyminen sekä sosiaalisten suhteiden merkityksellisyys. Lähes poikkeuksetta haastattelututkimukseen osallistuneet nuoret pitivät vuosiluokkiin sitoutumattoman opetuksen edistävän, tai ylläpitävän merkityksellisiksi koettuja vertaissuhteita. Psykykinen jaksaminen ja tukea antavat ihmissuhteet koettiin hyvinvointia edistäviksi tekijöiksi. Tutkimustuloksissa näyttäytyy myös oppilaan yksilöllisen huomioimisen merkityksellisyys sekä muutos

suhteutumisessa oppilaasta kohtaan vuosiluokkaan sitomattoman opetus päätöksen jälkeen.



Kuvio 5. Aineistosta esiin nousseet hyvinvointiin positiivisesti vaikuttavat teemat

Nuorten kokemuksen mukaan heidän hyvinvointiinsa vaikuttivat positiivisesti yllä olevan kuvion teemat. Hyvinvointiin positiivisesti vaikuttavat tekijöiksi on määritelty kuvioon ne teemat, joilla enemmistö oppilaista koki olevan positiivinen merkitys hyvinvoinnille.



Kuvio 6. Aineistosta esiin nousseet hyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavat tekijät

Hyvinvointia negatiivisesti merkitseviksi tekijöiksi on määritelty kuvioon ne aineistosta nousseet teemat, joilla oppilaat mielsivät olevan negatiivinen vaikutus hyvinvoinnin kokemukselle sekä teemoilla on tutkimustietoon pohjautuen syrjäytymisriskiä ja hyvinvoinnin vajetta kasvattava vaikutus.

5.2 Yksilöllinen opetus hyvinvoinnin osatekijänä ja koulumotivaatiota lisäävänä tekijänä

Oppilaat esittävät kertomuksissaan vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen merkityksellisyyttä perusopetuksen suorittamisessa ja opiskelun etenemisessä. Vuosiluokkiin sitomaton opetus kuvattiin haastateltavien kertomuksissa keinoksi siirtyä luokka-asteelta toiselle. Kertomuksissa esiintyi useasti myös vähentynyt pelko luokalle jäämisestä. Tämän pelon aiheuttama stressi kuvattiin myös tekijänä koulumotivaation laskulle.

Alkuun se (pelko luokalle jäämisestä) aiheutti stressiä. Sit ei enään (opiskelu) kiinnostanut ollenkaan. (Oppilas 4 & 3)

Mm no en mä varmaan olis ees päässy enää jatkaa niiden kaa. Olis varmaan täytynyt alottaa (seitsemäs vuosiluokka) alusta. (Oppilas 3)

Mulla oli iso ongelma toi koulu, luokkaan sitomaton helpottaa sillein et sitä ei tarvii niinku ajatella et nyt taas jää luokalleen tai sillein et se on hyvä puoli siinä. (Oppilas 2)

Oppilaat kokevat lähes poikkeuksetta vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen edistäneen heidän koulumotivaatiotaan. Haastateltavien kertomuksissa esiintyi poikkeuksetta yhteys koulumyönteisyyden ja koulumotivaation välillä. Vuosiluokkiin sitomaton opetus koettiin kertomuksissa

koulumyönteisyyttä kasvattavaksi. Myös aikaisemman tutkimuksen valossa yksilöllinen kohtelu ja oppilaan kykyihin suhteutetut tehtävät lisäävät oppilaan pystyvyyden tunnetta ja siten myös koulumotivaatiota (Mäki-Havulinna 2018, 104; Lämsä n.d.).

Et oon nyt ehkä aikapaljon kouluun päin niinku myönteinen... (Oppilas 2)

Koulumotivaation nousu kuvattiin kertomuksissa liittyvän myös positiiviseen tulevaisuuden uskoon ja koulutuksen arvostamiseen henkilökohtaisena arvona.

Se (vuosiluokkiin sitomaton opetus) tosiaan motivoi koulunkäyntiin enemmän. Nyt enemmän kiinnostaa. Nyt on jonkinlainen suunnitelma mitä aikoo tehdä peruskoulun jälkeen. (Oppilas 2&3)

Toisaalta eihän aina oo kiva olla koulussa, mutta toisaalta kyllä mä kuitenkin haluan oppia asioita. (Oppilas 1)

Vaikka lähes jokainen haastateltu oppilas kuvasikin motivaationsa nousseen, kävi kertomuksista ilmi koulumotivaation olevan tutkimuksen toteuttamishetkelläkin alhainen.

Ei mua oikein kiinnosta niin en mä jaksu mennä sinne (kouluun). (Oppilas 5)

Ei siellä (koulussa) niinku oo mulle mitään mistä ois hyötyä. (Oppilas 4)

Heikon koulumotivaation kertomuksissaan ilmaisseet oppilaat kokivat haastatteluaineistossa yleisemmin opintojen merkityksettömyyttä. Opintojen

merkityksettömäksi kokeminen ei ole kuitenkaan tutkimustuloksena poikkeuksellinen, sillä kouluterveyskyselyn mukaan suomalaisista 8. ja 9. luokkalaisista oppilaista opintojen merkityksettömyyttä kokee 17% (Perusopetus 8. ja 9. luokka, lukio, ammatillinen oppilaitos n.d.).

Aikaisemmassa tutkimuksessa (Lämsä 2009) koulumotivaatio, opiskeluinto, asenne koulua kohtaan sekä opintojen merkityksellisyyden kokemukset on havaittu liittyvän vahvasti toisiinsa.

5.3 Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen tuoma muutos koettuun arjen jäsentymiseen ja selviytymisen kokemukseen

Oppilaat kuvaavat koulunkäynnin olevan erilaista verrattuna aikaan ennen vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen aloittamista. Kaikki haastatteluun osallistuneet oppilaat kuvasivat kertomuksissaan jaksamisen ja mielialan muutosta.

Nyt on paljon rauhallisempi fiilis ja saanut aikaa kasata ittensä kokoon kun on ollu isossa ryhmässä kauhee hulivili henkilö. (Oppilas 2&3)

Kaikki oppilaat kokivat elämänlaatunsa parantuneen vähintään jonkin verran vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen aikana. Kertomuksissa esiintyi myös teema elämän tasapainottumisesta, jota kuvattiin muun muassa sanoilla tasapaino ja rauha.

No varmaan ihan hirveen erilaista. Et vieläkin ois pelleilemässä ja tekemässä kaikkee tyhmää. Varmaan et tota... ois jatkanu sitä et ei opiskele ja ei tee läksyjä ja tai ylipäänsä ei tee mitään ja ei huvita tehdä mitään ja koulu ei kiinnosta. (Oppilas 4 &2)

Oppilaat kuvaavat kertomuksissaan yksilöllisen opetuksen järjestämisen olevan positiivisen muutoksen syntytekijä. Pienryhmäopetuksessa yksilöllisen avun saaminen tarpeen mukaan on oppilaiden kokemuksen mukaan hyvinvointia lisännyt tekijä. Samoin ovat havainnoineet tutkimuksissaan muun muassa Lämsä n.d.; Mäki-Havulinna 2018, 104; Äärelä 2012, 221. Integraatio-opetusta suosivassa opetuskulttuurissa vaikutuksellisinta on kuitenkin oppilaiden yksilöllisten tarpeiden kohtaaminen erityisopetuksen järjestämistavasta riippumatta (Kuorelahti 2000, 14).

Erityisopetuksella on kuitenkin merkitys yksilön käännekohtana ja umpikujien avaajana. Seurantatutkimuksissa ja koulukertomuksissa näyttäytyy varhaisen puuttumisen merkityksellisyys rikollisuudelta ja sopeutumattomuudelta suojaavana tekijänä (Kuorelahti 2000, 14–15). Erityisopetuksen vaikuttavuutta voi ilmaista koulutuksen aikaiseen suoriutumisenä, koulutuksen jälkeisenä suoriutumisenä tai oppilaan henkilökohtaisen merkityksellisyyden kokemuksena (Kuorelahti 2000, 15). Tutkimustuloksissa näyttäytyvät koulutuksen aikaisen suoriutumisen lisääntyminen ja oppilaan kokema merkityksellisyys. Opettajan antama yksilöllinen tuki ja oppilaan henkilökohtainen, oppilaan tarpeista lähtevä ohjaaminen edistävät oppilaan kokemusta omasta pätevyydestä ja on vaikuttava tekijä myös koulumotivaation synnyssä ja ylläpidossa (Lämsä n.d.).

Opiskelun edistymiseen on oppilaiden mukaan vaikuttanut työrauha, omaan oppimistyyliin sopiva opetuksen toteuttaminen, sekä oppilaan yksilölliseen tilanteeseen suhteutetut tehtävämäärät. Arjen jäsentymisen lisääntymiseen liittyvässä kertomuksessa oppilaat mainitsevat yleisimpänä tekijänä opetuksen järjestämisen muutoksen ja jaksamisen lisääntymisen.

Saa olla pienemmässä ryhmässä ja se auttaa siihen ja opetus on erilaista. Isossa ryhmässä keskitytään vaan koko ryhmään eikä yhteen henkilöön ja se on vähän ongelma sitten ainakin mulle. (Oppilas 1)

Olis se varmasti ollut raskaampaa et en olis jaksanut lähteä kouluun. Sillä tavalla ne lyhyemmät päivät motivoi... Kyllä varmasti olis ollut raskaampaa koulun käynti. (Oppilas 4)

Erityisopetuksen tarjoaman tuen merkitys ongelmien kasaantumisen ennakoinnissa ja ongelmien kasaantumisen estämisessä on kuvattu merkitykselliseksi myös esimerkiksi Äärelän 2012 ja Kaiser & Hesterin 1997 tutkimuksissa.

Oppilaat kuvaavat kertomuksissaan myös tulevaisuuden uskon lisääntymistä. Tulevaisuuden uskon lisääntyminen näyttäytyy oppilaiden kertomuksissa näkemyksenä tulevaisuuden mahdollisuuksista, uskomuksena tulevaisuuden positiivisuudesta ja unelmina sekä lähitulevaisuuteen sijoittuvina suunnitelmina. Nämä suunnitelmat liittyivät jatko-opintoihin, työllistymiseen sekä harrastuksiin.

*On unelmia ja haaveita jotka vie tulevaisuutta hyvään suuntaan.
(Oppilas 1)*

Oppilaiden kertomuksissa näyttäytyi myös uusien mahdollisuuksien teema. Mikäli oppilas kertoi haastattelussa positiivisesta tulevaisuuden näkymästään, kertoi hän myös vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen tuottaneen hänelle uusia mahdollisuuksia tulevaisuuteen. Kokemus omien mahdollisuuksien lisääntymisestä oli haastatteluaineistossa yleinen.

5.4 Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen muutos sosiaalisen hyvinvoinnin kokemukselle

Oppilaat kuvaavat kertomuksissaan vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen koettua vaikutusta sosiaalisen elämän ajankäyttöön seuraavasti:

Perheen kanssa saa olla enemmän ja muutenkin saa viettää tärkeiden ihmisten kaa aikaa. Se on mun mielestä se pääasia ja se hyöä juttu. (Oppilas 2)

Enempi aikaa ehkä pelaamiselle ja siellä mä voin jutella muillekin. Ne (kaverit) on ympäri maailmaa. (Oppilas 5)

Näkee just kavereita useemmin ja esimerkiks pelailee kavereiden kanssa ja siihen jää enemmän aikaa mun mielestä. Se on lisännyt hyvinvointia. (Oppilas 3)

Oppilaat kuvaavat kertomuksissaan vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen tuottaman ajankäytön muutoksen merkinneen sosiaalisia suhteita ylläpitävän harrastuksiin käytetyn ajan lisääntymistä. Oppilaat jotka kokivat sosiaalisen ajankäytön muuttuneen, kokivat muutoksen positiiviseksi.

Oppilaat kuvasivat kertomuksissaan myös digitaalisen viestinnän lisääntymisen sosiaalisena toimintana.

Oppilaat kuvasivat vuosiluokkiin sitomattomaan opetuksen siirtymisen merkitystä sosiaalisten suhteiden muutokselle hyvin heterogeenisesti.

Jokaisesta haastattelusta kävi kuitenkin ilmi kokemus siitä, että tärkeät kaverit samalta luokalta ovat pysyneet vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen jälkeenkin.

No ei oo muuttunut hirveesti, oon mä ehkä saanu lisää kavereita ja nii. Kasiluokalla ja muilta kasiluokilta ja pienryhmäläiset. (Oppilas 3)

Ei, samat on pysynyt, ne(kaverit) on mun kanssa samalla luokalla. Pysyneet myös opetuksen jälkeen. (Oppilas 1)

Lisäksi kertomuksista nousi esiin vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen tuomat uudet oppilaan ja opettajan väliset vuorovaikutussuhteet ja uusien suhteiden merkityksellisyys. Uusien aikuissuhteiden muodostumisen maininneet oppilaat kokivat poikkeuksetta uudet suhteet merkityksellisiksi ja positiivisiksi.

Vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen jälkeen tuli lisää aikuisia elämään, niinku opet ja ohjaajat, se on ollu positiivista. (Oppilas 3& 4)

Vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtyminen on haastateltavien mukaan merkinnyt myös reittiä pienryhmäopiskeluun. Pienryhmäopiskelu kuvataan kertomuksissa merkitsevän myös mahdollisuutta toimia ilman vertaisryhmän painetta tai epäedullista roolia, joka oppilaan harteille on koulu-uran aikana laskettu. Vertaissuhteiden muutos ja uuden roolin omaksuminen näyttäytyi haastatteluaineistossani positiivisena.

Ei tarvii nähä niitä henkilöitä joiden kaa on tehny tyhmiä juttuja ja saa tavallaan olla oma ittensä eikä tarvii esittää tiettyä idioottia siellä. (Oppilas 2)

Oppilaat kuvasivat aineistossa sosiaalisen toiminnan muutostaan poikkeuksetta positiiviseksi. Kertomuksissa kuvattiin vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen, jaksamisen lisääntymisen sekä psyykkisen kypsyminen olevan syinä sosiaalisen käyttäytymisen muutokselle.

No kyl mä uskon et se (sosiaalinen toiminta) on ainakin vähäsen muuttunut... siis niinkun et voi jutella vähän epämukavienkin ihmisten kaa tai ei silleen tarvi lähtee pois tai niin... tai sit se on vaan vanhentuminen. (Oppilas 3)

Oppilaat kuvasivat omat elämänhallinnan taitonsa poikkeuksetta hyviksi. Elämänhallinta vähentäväksi kokemukseksi oppilaat mainitsivat kokemuksen mielenterveyden ja jaksamisen hallitsemattomuudesta.

Aika hyvät mahdollisuudet ja taidot... ei oo mun mielestä kauheesti ongelmaa siinä. Toi jaksaminen on vaan... kun sitä ei voi sillein ite päättää. (Oppilas 1&5)

Elämänhallintaan liittyvä tutkimustulos on ristiriidassa aikaisempaan tutkimustietoon, sekä opettajien ja oppilashuollon henkilöstön yleiseen näkemykseen erityistä tukea opintoihin tarvitsevan oppilaan elämänhallinnan taidoista. Elämänhallinnan haasteet on havaittu aikaisemmassa tutkimuksessa erityisen tuen tarpeessa olevien, heikosti motivoituneiden oppilaiden keskuudessa yleiseksi. Elämänhallinnan taitoja opetetaan erityisopetuksessa ja lisäopetuksessa. (Miettinen & Kuitunen 1999, 145-147; Karppinen 1999 95–97)

5.5 Oppilaan kokema sosiaalinen tuki

Oppilaiden kertomuksissa sosiaalisten suhteiden tarjoama tuki määrittää suhteen merkityksellisyyttä ja läheisyyden kokemusta. Myös aiempi tutkimus määrittää sosiaalisen tuen yksilöllisen hyvinvoinnin merkittäväksi kontekstuaaliseksi tekijäksi (Gallagher & Vella-Brodrick 2008). Tässä tutkimuksessa oppilaan sosiaalisissa suhteissa kokema tuki liittyy vahvasti sosiaalisten siteiden vahvuuteen.

Mielummin yks hyvä kaverisuhde kun monta huonoa. (Oppilas 5)

On mulla pari semmosta ihan jees kavereita. Ei ne silleen kauheesti tue, mutta sit ne voi tukee jos tarvii jossain apua niin se on ihan kiva. Kyl ne sit auttaa ja ohjeistaa parhaansa mukaan. (Oppilas 2& 3)

Kertomuksissa kaverisuhteiden määrä koettiin usein hyväksi.

Vertaissuhteiden läheisyys ja laatu koettiin vertaissuhteiden määrää merkityksellisemmäksi. Merkityksellisiä vertaissuhteita koskevat kertomukset esittivät myös kokemuksen ystäviltä saadun tuen tärkeydestä.

Ei oo ihan kiva olla kotona... (Oppilas 1)

Oppilaiden kertomuksissa perheen tuki ja emotionaalinen ilmapiiri määrittävät hyvinvoinnin kokemusta. Vähäinen tuki vanhemmilta koettiin hyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavana tekijänä. Negatiiviseksi tekijäksi koettu perheen niukasti tarjoama tuki liittyi tässä aineistossa myös kertomukseen psyykkisen erikoissairaanhoidon tuen tarpeeseen. Oppilaiden kertomuksista nousi myös perheen tarjoama tuki hyvinvointia lisäävänä tekijänä sekä kokemus perheen tärkeydestä sosiaalisena tukiverkostona.

Muita hyvinvointia lisääviä sosiaalisia suhteita oppilaat määrittivät olevan parisuhteen, sisarusuhteet ja suhteet lähisukulaisiin. Parisuhteen maininneet oppilaat kokivat sen vähentävän myös yksinäisyyden kokemusta. Tämä tulos on samansuuntainen aikaisemman tutkimuksen kanssa. (Esim. Myrskylä. 2012)

5.6 Oppilaiden kokemukset vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen merkityksestä hyvinvoinnin muutokselle

Haastatteluaineistossa oppilaat kuvaavat vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen tuottaneen muutosta myös terveyskäyttäytymisenä ilmenevään subjektiivisen hyvinvoinnin kokemukseen. Aineistossa esiintyy lepoon ja ruokailun käytettävän ajan lisääntyminen, joka koettiin fyysistä terveyttä edistäväksi muutokseksi. Uneen ja ruokailuun käytettävän ajan lisääntyminen koetaan olevan seurausta vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen vähäisemmästä läsnäolo-opetuksesta ja tästä seuranneesta vapaammasta ajan käytöstä.

Varmaan syöminen ja nukkuminen parantunu kanssa, silloin kun ei ollut vsop niin nukku niinku paljon vähemmän... et nyt saa nukuttua enemmän ja se on niinku hyöä. (Oppilas 2)

Keskityn nyt syömiseen ylipäänsä paremmin ja ei oo sillein kauhee hoppu kun ei oo enää nii paljoo opetusta koulussa. (Oppilas 4)

Aineistossa esiintyy vahvasti vapaamman ajankäytön vaikutus sosiaalisille suhteille ja ajankäytön muutokselle, joka mahdollistaa sosiaalisten suhteiden tiiviimmän ylläpidon.

No kerkee nähä kavereita ja muita sit enemmän ja sit kerkee käydä ulkona kävelemässä tai salilla tai vastaavaa. (Oppilas 5)

Myös liikunnan harrastamiseen käytetyn ajan lisääntyminen koettiin olevan seurausta vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen mahdollistamasta vapaammasta ajankäytöstä. Vapaampi ajankäyttö sekä yksilöidyn, oppilaan

resursseihin suhteutettu opetustavan tuottama jaksamisen lisääntyminen koettiin aineistossa liikuntaa lisänneeksi tekijäksi.

5.7 Oppilashuollon merkitys oppilaan hyvinvoinnille

Haastatteluaineistosta nousee esille moniammatillisen oppilashuollon tuen vaikutus hyvinvoinnille. Oppilashuollon moniammatillinen tuki koetaan vaikuttavan positiivisesti erityisesti jaksamiseen.

Kyllä mä kävin jossain vaiheessa kuraattorilla, mut en käy enään, mä oon siirtynyt sinne poliklinikalle ja käyn siellä kerran viikossa. Se on sellasta puheapua. (Oppilas 1 & 4)

Kertomuksissa nousee esiin kuraattoripalveluiden tärkeys, sekä mahdollisuus psykososiaalisen tuen saamiseen koulun kautta. Aineistossa näyttäytyy myös ilmaisu oppilashuollon palveluiden maksuttomuus positiivisena teemana.

Niitä on kumminkin tarjolla ilmaisiks niin se on ihan hyvää. Varsinkin koulussa ne (ilmaiset palvelut) on hyviä. (Oppilas 1)

Opettajan tarjoaman yksilöllisen tuen lisäksi merkitykselliseksi koetaan oppilashuollon tarjoama, opetustehtävän ulkopuolinen tuki joka on mahdollista saada koulun kautta. Moniammatillisuus näyttäytyy oppilaiden kertomuksissa myös tukivaihtoehtojen suunnitteluvaiheessa.

Oli hoitoneuvottelu ja mietittiin niitä ratkaisuja että miten sais asiat järjestymään. (Oppilas 1&2)

Moniammatillisessa palaverissa mukana olleet oppilaat kokivat päätöksentekoon osallistumisen positiivisena. Oppilaat, jotka eivät olleet osallistuneet häneen kohdistuvan tuen suunnitteluun kertoivat kokevansa

osallistumisen merkityksettömäksi. Kertomuksissa näyttäytyy vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen ehdottamisen olleen jokaisessa kertomuksessa moniammatillisen yhteistyön tulos. Vuosiluokkiin sitomatonta opetusta ehdottivat oppilaiden kertomusten mukaan yleisimmin terveydenhuollon henkilöstö tai koulun erityisopettaja.

5.8 Syrjäytymisen riskitekijät

Aiemmassa tutkimuksessa yksinäisyyden kokemus sekä kokemukset kiusatuksi tulemisesta on määritelty inklusion kokemusta vähentäviksi tekijöiksi. Tutkimustuloksissa esiintyi syrjäytymisriskiä kasvattavia tekijöitä, joita olivat yhteiskunnallisen osallistumisen niukkuus, kokemus yksinäisyydestä, hyvinvoinnin vajeet sekä vähäiset tai heikot sosiaaliset suhteet. Kyseiset tekijät on määritelty myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Karvonen & Kestilä 2014, 162–168. Kallunki. 2013, 20; Juntila 2010, 20) syrjäytymisriskiä kasvattaviksi tekijöiksi.

Oli aikapaljon (poissaoloja) ja tekemättömiä tehtäviä. Sit ei vaan jaksanutulla kouluun niin jäin vaan kotia. (Oppilas 4)

Mä teen kouluhommia oikeestaan vaan kotona, et käyn harvoin koululla. (Oppilas 5)

Yhteiskunnan ja palveluiden näkökulmasta syrjäytyminen on yksilöä yhteiskunnan rakenteisiin yhdistävien siteiden heikkoutta (Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007, 18). Koulusta putoaminen on tutkimusjoukkoni nuorten elämänvaiheessa merkittävä syrjäytymisriski ja uhkakuva. Syrjäytymiskehityksestä on havaittavissa syveneviä, prosessinomaisia vaiheita, joista ensimmäinen vaihe on koulussa ja muissa sosiaalisissa ympäristöissä näyttäytyvät vaikeudet. Seuraavalla tasolla syrjäytyminen

syvenee koulun alisuorittamiseksi tai keskeyttämiseksi. (Takala 1992 ja Nuorten syrjäytymisen ehkäisy 2007, 20; Ojala 2017, 31, 60–62, 94–95) Syrjäytymiskehityksen ensimmäinen ja toinen vaihe näyttäytyvät haastatteluaineistossani. Toisaalta syrjäytymiskehityksen ensimmäistä vaihetta, koulussa esiintyviä vaikeuksia voidaan pitää jo oletuksena, sillä oppilaat opiskelevat vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen piirissä yksilöllisen tuen tarpeen vuoksi.

5.8.1 Yksinäisyys

Haastatteluaineiston perusteella yksinäisyyden sekä syvien vertaissuhteiden puute oli yleistä. Yksinäisyyden kokeminen korreloi kertomuksessa vahvasti myös yksilöllisen tilanteen ymmärryksen syvyyteen tai sen puutteeseen. Pienen aineiston vuoksi yksinäisyyden kokemisen yleisyys ei ole verrattavissa kansalliseen esiintyvyyteen.

Kyllä mä useinkin koen olevani välillä yksinäinen, vaikka oliskin ihmisiä kauheesti ympärillä niin silti voi olla sillein et ne ei niinku ymmärrä mun tilannetta tai milta musta just tuntuu. Mulla on kaks sellasta kaveria jonka kanssa mä pyörin. (Oppilas 1&4)

Kaikki haastateltavat oppilaat olivat kokeneet koulukiusaamista. Jokainen oppilas kertoi myös koulukiusaamisen loppuneen tai vähentyneen. Koulukiusaamista koettiin haastatteluaineiston mukaan yleisimmin alasteella. Kiusaamista koskevassa kertomuksessa oppilaat lähes poikkeuksetta vähättelivät kiusaamisen kokemusta käyttäen sanoja ”jotain pientä” sekä ”ei sillein isoo”. Oppilaista yksikään ei kokenut kiusaamisen lisääntyneen vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen jälkeen. Oppilaat kuvaavat kertomuksissaan pienen kiusaamisen olevan koulumaailmassa yleistä, jopa päivittäiseksi kuvailtua.

Ei se oo sillein hirveen isoo... muitten ja meiänkin (porukassa) on. (Oppilas 3)

Tottakai välillä muut mietti sillein et mitä toi lähtee aikasemmin, mutta eipä oo kauheesti kyselty. (Oppilas 2)

Vertaissuhteista muodostuvat ystävyysuhteet mielletään itseisarvoiksi ja lisäävät täten riippumattomasti hyvinvoinnin kokemusta. (Rutland, Nesdale & Brown 2011, 280) Yksinäisyys näyttäytyy ulkopuolelle myös epäedullisen terveyskäyttäytymisen yleistymisenä, ahdistuneisuutena sekä koulunkäynnin haasteina (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 16). Koulunkäynnin haasteet sekä psyykkiseen terveyteen liittyvä sosiaalisen käyttäytymisen muutos näyttäytyivät oppilaiden kertomuksissa painottuvan erityisesti aikaan ennen vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen alkua. Kuitenkin samoja haasteita oli havaittavissa myös nykyhetkeä kuvaavissa kertomuksissa.

5.8.2 Osallisuus

Osallisuuden merkitys hyvinvointiin sekä syrjäytymisriskiin on merkittävä. Osallisuudella on vahva merkitys yksilön kehitykselle esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen oppimisen kautta. Koulumaailmassa näyttäytyvä, koulun vahvistama osallisuus jakautuu toiminnalliseksi ja sosiaaliseksi osallisuudeksi. (Alanko n.d., 55) Tutkimustuloksissa osallisuus näyttäytyy vaikuttamismahdollisuuksina kouluyhteisöissä sekä osallisuuden kokemuksena vertaisryhmissä.

Kyllä mä koen, että mä oon aika iso osa sitä kaveripiiriä ja et mä sillein kuulun siihen... ja en oo sillein ulkopuolinen, se on niinku hyvä. (Oppilas 2&4)

No emmä tiiä tarviiko sitä (tunnetta olla osa kaveri piiriä) sillein kokee. (Oppilas 3)

Osallisuus kaveripiiriin koettiin korkeampana kuin osallisuus oppilaan luokkayhteisöihin. Osallisuuden kokemuksen vahvuus vaihteli oppilaan eri vertaissuhteissa ja kaveripiirissä. Osallisuus kaveripiiriin vaihteli kavereiden sietämisestä kokemukseen, että oppilas on tärkeä ystävilleen. Osallisuutensa vahvaksi määrittäneet oppilaat mainitsivat myös pitävänsä tätä kokemusta positiivisena.

Meillä on aina ollut semmonen tiivis ja hyvä kaverisuhde, et ollaan aikapaljon aina koulussa kahdestaan. Ei se mun mielestä oo muuttunu mitenkään. (Oppilas 1)

Osallisuuden tunne koettiin pysyneen haastatteluhetkellä keskeisissä vertaissuhteissa samanlaisena vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen jälkeen. Oppilaat kertovat, että yleisopetusluokasta pienryhmäopetusta painottavaan opetuksen järjestämiseen ei ole tuonut muutosta oppilaan tärkeiksi mieltämissä vertaissuhteissa.

Osallisuutta koskevassa kertomuksessa yleisopetukseen integroivassa opetuksessa olevat oppilaat mainitsivat lähes poikkeuksetta kokevansa kuuluvansa enemmän pienryhmän luokkaansa. Pelkässä pienryhmässä opiskelevat oppilaat kokivat osallisuuden tunteensa luokkayhteisössä hyvin heterogeenisesti.

En mä tiiä koinko mää, että mä kuuluisin jotenkin vahvemmin... Että tavallaan mä elin sitä omaa arkee miten elin ja muut eli sitä omaansa. En mä koe että mä olisin jotenkin vahvemmin oman luokan tai erityisluokan vaan mä vaan menin sitä omaa arkee ja yritin siinä selviytyä. (Oppilas 4 &1)

Oon aika ulkopuolinen verrattuna muihin, mut se ei haittaa mua ollenkaan. (Oppilas 2)

Mä oon ehkä vähän heikosti(osallinen), mulla ei oikein oo meidän luokassa semmosia muita läheisiä kavereita... että kyllä meidän luokka toimeen tulee, mutta kaikilla on semmoset omat kaverit ja piirit ja sillai. Vaikka ollaan luokka niin ollaan tavallaan erillään. (Oppilas 1&3)

Koulutasolla sekä yhteiskunnallisella tasolla oppilaat kuvasivat osallisuuden tunteensa heikoksi. Suhtautuminen heikon osallisuuden tai ulkopuolisuuden kokemukseen näyttäytyi haastatteluaineistossa heterogeenisenä. Suhtautuminen heikkoon osallisuuden kokemukseen vaihteli suuresti. Suurin osa osallisuudentunteensa heikoksi määrittelevistä oppilasta ei kokenut tunnetta negatiiviseksi.

Oon oikeestaan hiljaa tavallaan asioista ja muut on ne jotka puhuu. (Oppilas 1)

En mä sillein koe että pystyisin ittekseni vaikuttaa johonkin tiettyyn asiaan, et se täytyy pitkän kautta. (Oppilas 2)

Yleisopetuksen luokassa tai koko koulua koskevissa asioissa oppilaat kokivat vaikuttamismahdollisuutensa vähäisinä. Vaikuttamismahdollisuudet pienryhmässä nähtiin realistisempina. Sanallinen osallistuminen päätöksentekoon tai suullinen palautteen antaminen tuntui jokaisesta oppilaasta vaikealta. Helpommin lähestyttäväksi vaikuttamismahdollisuudeksi koettiin esimerkiksi paperilapulle kirjoittaminen. Oppilaat kokivat opettajien tarttuvan melko hyvin oppilaan mielipiteeseen tai näkemykseen päätöksenteossa. Oma osallisuus koulutasolla näyttäytyi keskusteluissa esimerkiksi mahdollisuutena vaikuttaa aikatauluihin.

En usko että oisin jäänyt(paitsi), mä käyn kuitenkin isollakin puolella. (Oppilas 3)

Osattomuuden tunne näyttäytyi oppilaiden kertomuksissa vähäisenä. Osatekijäksi osattomuuden tunteen vähäisyyteen oppilaat kuvasivat usein integraatio-opetuksen. Osittainen osallistuminen yleisopetukseen ja koulun tapahtumiin koettiin merkittäviksi osattomuuden kokemusta estäviksi tekijöiksi.

Ison ryhmän liikunta otettiin jossain vaiheessa pois ja mun piti kotona täyttää sellasta liikuntapäiväkirjaa, että eihän siinä tullu niin monipuolisesti. (Oppilas 4)

Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen merkitys osallisuuden tunteen vähenemiselle näyttäytyi oppilaiden kertomuksessa tiettyjen oppiaineiden ulkopuolelle jäämisenä.

Ei koulussa oo mitään mitä mä kaipaisin. (Oppilas 5)

Heikon koulumotivaation ilmaisseet oppilaat ilmaisivat kertomuksissaan myös näkemyksen yhteisöihin osallistumisen tarpeettomuudesta. Oppilaat, jotka kyseenalaistivat koulu yhteisöihin osallistumisen merkityksellisyyttä kyseenalaistivat kertomuksissaan myös opiskelun tarkoituksellisuutta. Näihin kertomuksiin liittyi vahvasti lisääntynyt riski pudota kokonaan koulun ulkopuolelle Takalan syrjäytymiskehitysteorian mukaisesti (Takala1992).

5.8.3 Heikko jaksaminen ja mielialaongelmat

Oppilaat mainitsevat kertomuksissaan poikkeuksetta jaksamisen. Teema jaksaminen näyttäytyy jokaisessa haastattelussa. Kertomuksissa esiintyy poikkeuksetta myös kokemus jaksamisen lisääntymisestä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen aloittamisen jälkeen.

Musta tuntuu mä en voi vaikuttaa siihen et millon mulla on sellanen olo et ei jaksaa vaan se vaan tulee. Ja sitten se on tällein kun ei oo semmonen olo niin se on jotenkin helppo sanoo et oma asenne vaikuttaa mutta kun se vaan tulee et ei vaan jaksaa niin se ei oookkaan niin yksin kertaista enään et tuntuu vaan et ei vi vaikuttaa. (Oppilas 1& 4)

Kyl mun mieliala on parantunut nyt vsop aikana. (Oppilas 2)

Oppilaiden verratessa nykyhetkeä aikaan ennen vuosiluokkiin sitomatonta opetusta, nousee jokaisessa kertomuksessa esille jaksamisen olleen alhaista ennen vuosiluokkaan sitomatonta opetusta. Kysyttäessä jaksamisen ja mielialan yhteyttä, kaikki oppilaat kuvaavat jaksamisen osaksi mielialaa.

Sillon mä olin tietysti aika väsynyt ja alakuloinen ja semmonen et ei huvittanut hirveesti tehdä mitään ja olin aikapaljon omissa oloissani kotonakin. Nyt on tullut enemmän jaksamista ja oon jaksanut koulussakin paremmin. (Oppilas 4 &1)

Se on sillain että saattaa olla fyysisesti että väsyttää ja nukuttaa tai ei huvita tehdä jotain tai ei oo niin paljon kiinnostusta asioihin. Jaksaminen vaikutti myös mieleen ja sitä kautta myös tietysti toimintaan, se on sellai niinku kokonaisuus. (Oppilas 1& 2)

Jaksaminen kuvataan myös liittyvän henkiseen stressin kokemukseen.

Stressin kokemusta kuvanneet oppilaat kertovat stressinä esiintyvän kuormituksen kertyneen samanaikaisesti monilta elämän osa-alueilta, kuten perhesuhteista, ystävyysuhteista sekä koulun käynnin korkeiksi koetuista vaatimuksista. Stressin kokemus koettiin korreloivan kasvaneen jaksamisen kokemuksen kanssa. Stressi koettiin haastattelun toteutushetkellä vähäisemmäksi, kuin ennen vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen aloittamista.

Oli ehkä stressiä sillein ja nyt ei oo sitä enää ja nii. Jaksaminen oli vähäisempää. Nyt ei tarvi aina äitin ainakaan huutaa sillein läksyjen tekemättömyydestä ja koulunkäynnistä. (Oppilas 3)

Monissa kertomuksissa näyttäytyvät merkityksellisinä myös opettajien ja oppilashuollon työntekijöiden tarjoama tuki jaksamisen lisääntymisessä ja mielialan nousussa. Kertomuksissa näyttäytyi oppilashuollon merkityksellisyyden lisäksi myös kokemus nuorisopsykiatrian palveluiden merkityksellisyydestä psyykkisen hyvinvoinnin kasvussa.

5.9 Oppilaiden kokemukset vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisestä

Mikäli oppilaat muistavat vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen suunnitteluvaiheen, on päätös yksilöidystä opetuksesta tehty moniammatillisessa palaverissa. Oppilaat kuvaavat kertomuksissaan ajatuksiaan vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisestä heterogeenisesti.

Aluks mä olin sillein et mä haluisin olla isossa luokassa mut sit mä päätin et mielummin mä ehkä meen pienryhmään sitten. Kyl mä ehkä sinne haluun takas joskus. (Oppilas 3)

Ajattelin et kuulostaa hyvältä, että kokeillaan ja se onki ollu ihan hyvä alusta lähtien. (Oppilas 2)

Parasta vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisessä koetaan olevan oppilaan tilanteen ymmärrys ja opetuksen vaatimusten suhteuttaminen oppilaan käytössä oleviin resursseihin. Myös yksilöllisen etenemisen mahdollistaminen koettiin positiiviseksi tekijäksi. Yksilöity

eteneminen näyttäytyi oppilaiden kertomuksissa oppiaineen opetukseen käytettävän ajan erilaisuus.

Parasta on se et saa työrauhan ja sit voi keskittyä paremmin. (Oppilas 2)

Ehkä semmosta.. niinkun helpommin ymmärs niitä asioita kun sai olla vaikka pienessä ryhmässä, tottakai kun joissain aineissa kun tuli aika paljon sitä asiaa ja oli laajat alueet niin oli vaikee jotenkin oppia niitä ja muistaa niitä asioita. Kun tuolla (pienryhmässä) on sillain jotenkin yksinkertaisempi ja tiivistetympi versio. (Oppilas 1)

Oppilaat ilmaisivat kertomuksissaan lähes poikkeuksetta yhteen oppiaineeseen keskittyminen yleisopetusta pidemmän aikaa kerrallaan olevan positiivinen muutos vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen ja pienryhmämuotoiseen opetukseen siirryttyä.

Varmaan et kun voi pidemmän aikaa keskittyä tiettyyn alueeseen ja tehdä sitä vaikka koko päivän. (Oppilas 3)

Oppilaat ilmaisevat myös pienryhmäopetukseen siirtymisen vaikuttaneen kiireen tunteen vähentymiseen. Kiireentunteen väheneminen ja mahdollisuus yhteen oppiaineeseen käytetyn ajan pidentämiseen koetaan olevan yhteydessä toisiinsa.

On ylipäättänsä ollu aika positiivisia kokemuksia, se on vaan helpottanut elämää ylipäättänsä, en mä osaa sillein selittää tarkasti. (Oppilas 2)

Jokainen oppilas koki vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen olleen jollain lailla hyödyllinen ja liitti kertomuksissaan vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen positiivisia kokemuksia.

5.10 Vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen koettu vaikutus asenneilmapiiriin

Haastatteluaineistosta käy toistuvasti ilmi, että oppilaat kokevat oppilas-opettaja suhteen muuttuneen vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen jälkeen. Aineistosta käy ilmi oppilaiden kokemus, että tuen myöntämisen jälkeen opettajat yrittävät paremmin ymmärtää oppilaan yksilöllistä tilannetta ja haasteita. Oppilaat kuvaavat kertomuksissaan ymmärryksen lisääntyneen vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen jälkeen.

Toi on semmonen oppilas joka ei aina niin paljon jaks ja kun oli niitä lyhennettyjä koulupäiviä niin ne ymmärs sen paremmin siinä vaiheessa ja alko ymmärtää sen että tän tyyppin voi lähettää vaikka erityisopetukseen. (Oppilas 1 & 4)

Jotkut opettajat, esimerkiksi tuo mun erityisopettaja kyllä ymmärtää sen(jaksamisen) et ne saattaa antaa mun olla vähän aikaa itsekseni tai tehdä vähemmän tehtäviä tai helppoja tehtäviä. Et suurin osa ainakin yrittää ymmärtää sitä (oppilaan yksilöllistä tilannetta). (Oppilas 2&3)

Opettajan erilainen suhtautuminen oppilaaseen tuen myöntämisen jälkeen herättää kysymyksen, kohtaamisen mahdollisuudesta luokkaopetuksessa. Onko opettajalla ennen vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen päätöstä mahdollisuutta tarjota oppilaalle yksilöllistä ohjausta ja tukea tai onko opettajalla tietoa oppilaan haasteista ja tuentarpeista sekä keinoista tukea oppilasta yleisluokkaopetuksessa? Erityisopetuksen leimaavaa ja luokittelevaa luonnetta on pyritty vähentämään lainsäädännössä ja käytännön tasolla (The Salamanca statement and framework on special needs education 1994). Erityisopetus ja sen järjestäminen on perinteisen näkemyksen mukaisesti mielletty oppilaan oikeudeksi ja oppilaan kykyjä vahvistavaksi.

Erityisopetuksen järjestämisen suhteen on vallalla myös toinen näkökulma, joka painottaa erityisopetuksen leimaavaa luonnetta. (Nillholm 2006; Hausstätter 2011) Oppilaan kokema erilainen suhtautuminen virallisen päätöksen jälkeen herättää kysymyksen leimaavuudesta. Mieltääkö opettaja oppilaan ”hankalaksi oppilaaksi” ennen päätöstä ja muuttaako myönnetty tuki opettajan käsitystä oppilaan kyvystä ja osaamisesta.

Ne ehkä muhun suhtautuu sillein vähän.. et ne tietää et mä oon pienessä ryhmässä käyny ja nii.. ne ei ehkä laita mulle niin paljon työtä sillein. Mut kyl mäkin saan iha.. (Oppilas 3)

Haastatteluaineistossa oppilaat kuvaavat ymmärryksen lisääntymisen vaikuttaneen heidän hyvinvointiinsa kuitenkin positiivisesti. Positiiviseksi koetaan myös muiden opettajien osoittama ymmärrys. Ymmärrys näyttäytyy tehtävien määrän ja tehtäviin käytettävän ajan suhteuttamisella oppilaan sen hetkisiin, käytössä oleviin resursseihin.

6 Johtopäätökset ja pohdinta

6.1 Johtopäätökset

Opinnäytetyön tavoitteena oli kartoittaa ja kuvata haastattelututkimuksen avulla nuorten omakohtaista kokemusta vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen merkityksestä hyvinvoinnille. Opinnäytetyön tarkoituksena oli tuottaa lisätietoa yläkouluikäisten oppilaiden kokemasta vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen merkityksestä oppilaiden hyvinvointia määrittäville tekijöille. Tutkimusaineiston kertomukset sisältävät voimakkaasti

tutkimuskysymysten esittämiä teemoja, tämä kertoo tutkimustulosten vastaavan tutkimuskysymyksiin.

Opinnäytetyö kohdistui koetun sosiaalisen hyvinvoinnin ja vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen tuottaman koetun muutoksen teemoihin, joista merkityksellisimpinä aineistossa korostuvat jaksamisen ja mielialan haasteet hyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavina tekijöinä sekä yksilöity opetus hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Aineistossa korostuivat sopivaan opetustapaan siirtymisen tuottama koulumielekkyyden lisääntyminen, sosiaalisten suhteiden tärkeys sekä suhteiden ylläpitämisen onnistuminen uudesta opetuksen järjestämistavasta riippumatta. Lähes poikkeuksetta haastattelututkimukseen osallistuneet nuoret pitivät vuosiluokkiin sitoutumattoman opetuksen edistävän, tai ylläpitävän merkityksellisiksi koettuja vertaissuhteita.

Opinnäytetyöstä käy ilmi, että merkittävä hyvinvointia vähentävä tekijä vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa opiskelevien oppilaiden keskuudessa on jaksaminen ja siihen liittyvä laskenut mieliala. Oppilaiden kokemus vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen positiivisesta merkityksestä koulumotivaatioon ja koulumyönteisyyteen on merkittävä tutkimustulos, joka antaa tunnustusta vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen vaikuttavuudesta. Tämä tutkimustulos kertoo vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen vähentävän välillisesti syrjäytymisriskiä koulusitoutumisen lisääntyessä.

Tutkimusjoukon ikätasoiseen kehitykseen liittyvä identiteettikehitys ja vertaissuhteiden merkityksellisyyden korostuminen näkyi myös

tutkimustuloksissa, sillä sosiaalisten suhteet koettiin tärkeiksi hyvinvointia lisääväksi tekijäksi. Tuloksista käy myös ilmi, että tärkeiksi koettujen suhteiden ylläpitäminen oli mahdollista uuteen opetuksen järjestämistapaan siirtymisen jälkeenkin. Siitä huolimatta, että aineistossa esiintyy merkittävästi vuosiluokkiin sitomattoman opetukseen siirtymisen tarkoittavan pienryhmäopetusta ja vähäisempää aikaa yleisluokkaopetuksen vertaissuhteiden ylläpitoon. Tutkimustuloksissa esiintynyt vertaissuhteiden merkityksellisyys on yhdensuuntainen aikaisemman tutkimuksen kanssa. (Rutland, Nesdale & Brown 2011, 101; Ahokas-Heikkinen 2017, 41)

Myös opettajan toiminnan merkityksellisyys nousi tärkeäksi teemaksi haastatteluaineistossa. Opettajan ymmärtäväisyys ja opetuksen kuormittavuuden ja vaativuuden suhteuttaminen oppilaan voimavaroihin ja sen hetkisiin kykyihin nähtiin tärkeäksi Äärelän (2012, 185) ja Junntilan (2010, 16) havaintojen mukaisesti. Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen aloittamisen jälkeen ymmärryksen koettiin lisääntyneen myös yleisopetuksen opettajien keskuudessa.

Tutkimuksen perusteella tärkeät oppilashuollon kohdistamisen tarpeet keskittyvät kuvion 6. esittämiin hyvinvointia negatiivisesti määrittäviin tekijöihin. Käytännön toteutuksessa moniongelmaisen oppilaan hyvinvoinnin ja elämänlaadun tukemisessa korostuvat moniammatillisen oppilashuollon tärkeys ja tiiviin yhteistyön merkitys. Ennaltaehkäisevä näkökulma syrjäytymisvaarassa olevien nuorten syrjäytymisen riskitekijöiden vähentämiseksi on välttämätön. Syrjäytymisen riskitekijöihin vaikuttaminen ja hyvinvoinnin lisääminen mahdollistaa nuorten syrjäytymiskehitykseen vaikuttamisen yksilötasolla (Lämsä 2009, 5–7). Hyvinvointia pyritään edistämään ja tuen oikea-aikaisesti kohdentamisella. Hyvinvoinnin vajeisiin

kohdistettua tukea pyritään järjestämään opetuksen yksilöimisellä, josta kertoo myös esiopetuksen tarpeen lisääntyminen (Yhä useampi peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea 2018).

6.2 Pohdinta

Opinnäytetyötutkimuksen tuottama uusi tieto mahdollistaa vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen piirissä olevien oppilaiden oppilashuollollisten palveluiden kehittämisen haastateltujen oppilaiden kokemukseen pohjautuen. Aineistossa ilmenevien riskitekijöiden oikea-aikaisella huomioimisella ja tuen kohdistamisella on mahdollista edistää ennaltaehkäisevän oppilashuoltotyön toteutumista. Koulun haaste on vastata oppilashuollollisella tuella syrjäytymistä edistävien riskitekijöiden eli hyvinvoinnin vajeiden pienentämiseen. Erityisesti tätä haastetta lisää tilanne, jossa oppilaan koulumotivaatio on heikko ja oppilaan tavoittaminen koulussa on haastavaa runsaiden poissaolojen vuoksi. Aineiston ja omien havaintojeni mukaisesti runsas poissaolo koulusta on hyvin yleistä erityisesti ennen vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen aloittamista. Luvattomien koulupoissaolojen ja vuosiluokkiin sitomattomaan opetuksen yhteyttä olisi aiheellista selvittää jatkotutkimuksessa.

Kvalitatiivinen tutkimusote valikoitiin opinnäytetyön toteuttamiseen kohderyhmän kapeuden vuoksi. Ilmiön kartoittamiseen pyrkivät tutkimuskysymykset ohjasivat kvalitatiivisen tutkimusotteen valinnassa. Haastattelumenetelmä valittiin aineistonkeruu metodiksi sen sopivuuden vuoksi. Haastattelumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu sen elastisen luonteen vuoksi, jossa väärinymmärryksen korjaaminen ja käsitteen tarkentaminen on mahdollista. Haastattelutilanteen ja haastattelukysymysten

muotoilua tarpeen mukaan pidettiin erityisen tärkeänä kokemuksia ja koettua merkitystä selvittävässä tutkimuksessa. Teemahaastattelu koettiin hyväksi ja tutkimuksen eettisyyttä ja sensitiivisyyttä lisänneeksi aineistonkeruu menetelmäksi. Aineistolähtöinen teemoittelu osoittautui luotettavaksi haastatteluaineiston analysointi menetelmäksi.

Tutkimuksen toteuttamisen suurin haaste oli tutkimusyhteistyökoulujen lähteminen mukaan tutkimukseen, sekä haastateltavien vähäinen motivoituminen tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimuksen toteuttamisen ajoituksessa keväälle ”loppu rutistuksen”- aikaan, oli samanaikaisesti käynnissä opettajien erityinen motivointi kevätlukukaudella ja peruskoulun päättävien oppilaiden keskuudessa. Tämä saattaa olla opettajien, sekä oppilaiden kuormitusta lisäävä tekijä, joka on syytä ottaa huomioon tutkimuksen toteutuksen haasteita arvioidessa. Tämä kokemus kuormituksesta ja ajan riittämättömyydestä saattaa olla osatekijä koulun edustajan päätöksen teossa olla osallistumatta tutkimusyhteistyöhön. Tämä havainto on linjassa Janhukaisen ja Pulkkinen (2015, 95–98) tutkimustulokseen koulun opettajien ja rehtoreiden kokemukseen henkilöresurssien riittämättömyydestä. Mikäli opettajien voimavarat ovat koetuksella jo perustehtävän toteuttamisessa, ei erityisopetuksella ole todennäköisesti enempää resursseja käytettäväksi kyseisiä oppilaita koskevaa tutkimuksen toteuttamista kohden. Jatkotutkimuksessa olisi syytä selvittää myös opettajien kokemuksia vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen järjestämisestä ja opettajien kokemasta kuormituksesta. Myös opettajien näkemystä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen vaikutuksesta oppilaan hyvinvoinnille ja koulupudokkuuden vähentämiseen olisi aiheellista tutkia.

Käytännön toteutuksessa myös oppilaiden saapuminen haastattelutilanteeseen oli vaihtelevaa. Heikon koulumotivaation omaavat oppilaat saapuivat kouluun heikosti sovittuina päivinä ja luvattomia poissaoloja oli paljon. Tämä tuotti haasteen haastattelutilanteen järjestymiselle. Esimerkiksi yksi haastatteluista peruuntui viimehetkellä kolme kertaa ja haastattelu toteutui vasta neljännellä haastattelukerralla. Kouluun liittyvät lisätyötä vaativat tehtävät, kuten tutkimukseen osallistuminen voi heikon jaksamisen tai heikon motivaation vuoksi tuntua oppilaalle liian raskaalta.

Tutkimuksessa ei selvitetty syy-seuraus suhteita syrjäytymisen riskitekijöiden esiintyvyyden ja vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen välillä. Mikäli syy-seuraus suhteita halutaan selvittää tulisi aihetta tutkia laajemmin, esimerkiksi pitkittäistutkimuksen keinoin. Jatkotutkimuksessa tulisi myös tarkastella syrjäytymisen riskitekijöiden eroa vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen oppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välillä. Lisäksi jatkotutkimustarvetta on vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen pitkän aikavälin merkitysten kartoittamisessa, sekä oppilashuollon kohdistettujen tukitoimien vaikuttavuuden tutkimisessa kyseisessä kohderyhmässä. Tarvetta tutkimukselle on myös syrjäytymisen riskitekijöiden synnyn aikaikkunan selvittämisessä.

Lähteet

- Ahokas-Heikkinen, J. 2017. "Kouluhyvinvointi on monen tekijän summa" Kouluyhteisön aikuisten näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Valtiotieteiden tiedekunta. 51–55. Viitattu 20.3.2019
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56386/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201712184745.pdf>.
- Alanko, A. N.d. Lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Prevent, Syrjäytymisen ehkäisemisen ja hyvinvoinnin lisäämisen työkalut koulussa. PREVENT -hankkeen julkaisu. 54–56. Viitattu 20.3.2019.
<http://www oulu.fi/sites/default/files/Prevent FI web.pdf>.
- Belsky, J., Skalicka, V., Stenseng, F. & Wichstrøm, L. 2015. Social exclusion predicts impaired self-regulation: A 2-year longitudinal panel study including the transition from preschool to school. *Journal of personality*. 4/2015. Wiley periodicals Inc. 213-217. Viitattu 15.3.2019. <https://janet.finna.fi>, Ebsco.
- Blomberg, S. 2008. Noviiisiopeettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 291. Viitattu 18.4.2019.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf>.
- Clifford, M. 1990. Students need challenge, not easy success. Julkaisussa *Educational leadership*. Association for supervision and curriculum development. 1/1990. 22–26 Jasons publications.
- Cordier, R., Wilson, N. & Wilkes-Gillan, S. 2014. Men's sheds and mentoring programs supporting teenage boys connection with school. *International journal of men's health*, 13, 2, 2014. 92–100. Viitattu 15.3.2019.
<https://janet.finna.fi>, Ebsco
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. *Handbook of qualitative research*. Sage publications Inc. 85–92.
- Eskola, A. 1997. Tasapainoinen mieli, taisteleva elämä. Julkaisussa *Elämäntaidot ja selviytymisen kirja*. Suomen mielenterveysseura. 23–25. p. Porvoo. Wsoy.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. p. Tampere. Vastapaino.

Gallagher, E. & Vella-Brodick, D. 2008. Social support and emotional intelligence as predictors of subjective wellbeing. *Personality and Individual Differences* 44, 1551–1556.

Gissler, M., Larja, L., Merikukka, M., Paananen, R., Ristikari, T. & Törmäkangas, L. 2016. NEET-indikaattori kuvaa nuorten syrjäytymistä. Tilastokeskus. Viitattu 20.4.2019.

<https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2016/neet-indikaattori-kuvaa-nuorten-syrjaytymista/>.

Guest, G., MacQueen, K. & Namey, E. 2012. Applied thematic analysis. 79–172. p. Sage publications, Inc.

Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. 2018. Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Työpaperi 15/2018. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. 13–53. Viitattu 21.4.2019.

http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136748/URN_ISBN_978-952-343-115-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Hannikainen-Ingman, K., Mukkila, S. & Vaarama, M. 2014. Suomalaisten hyvinvointi 2014. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. p. Suomen yliopistopaino. Tampere. 32–34. Viitattu 11.4.2019.

http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125340/THL_TEE022_2014verkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Harding, S. 1991. Whose science? Whose knowledge? 151–153. p. Cornell. Cornell University Press.

Harjunen, E., Hietala, R., Lepola, L., Räisänen, A. & Korpi, A. 2017. Arvioinnilla luottamusta, Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien laadunhallinta- ja itsearviointikäytänteet. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 4:2017.

Viitattu 5.4.2019 https://karvi.fi/app/uploads/2017/01/KARVI_0417.pdf.

Hausstätter, R. & Takala, M. 2008. The core of special education: A comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education* 23, 2, 121–134.

Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. 30–42. p. Edita Publishing, 9. painos.

Hernandez L., Kurtines W. & Montgomery M. 2006. Identity distress and adjustment problems in risk adolescents. Florida international University, Department of psychology. 27–32. *International journal of theory and research*.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 173. p. Helsinki. Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 160–164. p. Helsinki. Tammi.

Hämäläinen, J. 1996. Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi: Kanto-, Silta- ja Tekevä projektien teoreettisen viitekehyksen perusteiden hahmottelua. Snellman-instituutti. 24–208

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 1999. Tutkimuksen asema syrjäytymisprojektien suunnittelussa, hallinnassa ja evaluaatiossa. 233–238. Julkaisussa *Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot*. Opetusministeriö ja Mannerheimin lastensuojeluliitto. Nuorisosiain neuvottelukunta. NUORAn julkaisuja Nro 14. p. Helsinki. Nykypaino.

Janhukainen, M. & Pulkkinen, J. 2015. Erytisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Julkaisussa *Erytisopetuksesta oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen*. Fera, Suomen kasvatustieteellinen seura ry 79–103 https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59618/978-952-5401-85-1_Erytisopetuksesta.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Junttila, N. 2010 *Social competence and loneliness during the school years. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission*. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. p.

Turku. Painosalama. 2010. 49–58. Viitattu 16.2.2019.

<http://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/59283/AnnalesB325Junttila.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Juntumaa, R. 1997. Matka kohti tasapainoista aikuisuutta. Julkaisussa Elämäntaidot ja selviytymisen kirja. Suomen mielenterveysseura. 56–67. p. Porvoo. Wsoy.

Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 2011. Kuntoutuksen perusteet. Näkökulmia kuntoutukseen ja kuntoutustieteeseen. 5., uudistettu painos. 148–149. p. Helsinki. Wsoy.

Kaiser, P. & Hester, P. 1997. Prevention of conduct disorder through early intervention: a social-communicative perspective. Behavioral Disorders 22, 117–130.

Kallunki, V. 2013. Elämässä on lupa tavoitella onnea. Nuorten aikuisten koettu hyvinvointi, syrjäytyminen ja osallisuus Kaakkois-Suomessa ja Luoteis-Venäjällä. Voi hyvin nuori -hankkeen loppuraportti. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu University of Applied Sciences. Tutkimuksia ja raportteja nro 93. Viitattu 21.4.2019

http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/55827/B93_raportti.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Karppinen, S. 1999. Elämyspedagogiikan opetuskokeilun (1993–1996) Tuloksia ja johtopäätöksiä syrjäytymisproblematiikan kannalta. Julkaisussa Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Opetusministeriö ja Mannerheimin lastensuojeluliitto. Nuorisoasiain neuvottelukunta. 93–97. NUORAn julkaisu Nro 14. p. Helsinki. Nykypaino.

Karvonen, S., Kestilä, L. & Saikku, P. 2014. Suomalaisten hyvinvointi 2014. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. 121–170. p. Tampere. Suomen yliopistopaino. Viitattu 11.4.2019

http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125340/THL_TEE022_2014verkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylän yliopisto. 14–18 p. Jyväskylä. Printing House.
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41986/978-951-39-5333-1_2000.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa: koulu ja nuorten syrjäytyminen. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 61. p. Joensuu. Joensuun yliopistopaino.

Korhonen, I., Mustajoki, H., & Palonkorpi, R. Tutkimuksen vastuullinen linkaari. Suomen tutkimuseettinen neuvottelukunta. Powerpoint esitys. N.d. Viitattu 24.3.2019.

Kuntainfo 13a/2015. Uusi soveltamisohje oppilas- ja opiskelijahuoltolainsäädännön toteuttamisen tueksi. Sosiaali- ja terveysministeriö. 13–18. Viitattu 15.4.2019.
<https://stm.fi/documents/1271139/1427058/Kuntainfo13a+Uusi+soveltamisohje+oppilas-tja+opiskelijahuoltolains%C3%A4%C3%A4d%C3%A4nn%C3%B6st%C3%A4+p%C3%A4ivitetty+18122015/ea07ef1e-38b5-4236-a503-ae01aa87185/Kuntainfo13a+Uusi+soveltamisohje+oppilas-tja+opiskelijahuoltolains%C3%A4%C3%A4d%C3%A4nn%C3%B6st%C3%A4+p%C3%A4ivitetty+18122015.pdf>.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Annettu 24.6.2010. Viitattu 5.4.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Larja, L. 2013. Nuorten elinoloja ei voi kuvata pelkän työttömyysasteen avulla. Tilastokeskus. Julkaisussa hyvinvointikatsaus 1/2013.
http://www.stat.fi/artikkelit/2013/art_2013-03-11_002.html.

Lastensuojelulaki 417/2007. Annettu 13.4.2007. Viim. muutos 8.2.2019. Viitattu 20.3.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. 292–293 p. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino 2000.

Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa, PERMA- Teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi 1–24. Viitattu 9.4.2019. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/62568>.

Lämsä, A-L. N.d. Nuorten koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy. World press. <http://www.aeo.fi/wordpress/wp-content/uploads/2009/11/nuorten-koulutuksellisen-syrjaytymisen-ehkaisy.pdf>.

Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä, Lasten ja nuorten sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 21.4.2019. <http://jultika oulu.fi/files/isbn9789514290213.pdf>.

McWhirter, B., Besett-Alesch, T., Horibata, J. & Gat, I. 2002. Loneliness in high risk adolscents: the role of coping, self-esteem, and empathy. Julkaisussa Journal of youth study, 5, 2002.

Miettinen, M. & Kuitunen, M. 1999. Julkaisussa Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Opetusministeriö ja Mannerheimin lastensuojeluliitto. Nuorisosiain neuvottelukunta. NUORAn julkaisuja Nro 14. p. Helsinki. Nykypaino.

Mitä pidennetty oppivelvollisuus tarkoittaa käytännössä. N.d. Opetushallitus, Utbildningsstyrelse. Viitattu 20.11.2018. https://www.oph.fi/saadokset_ ja_ ohjeet/ohjeita_ koulutuksen_ jarjestamiseen/p_ erusopetuksen_ jarjestaminen/tietoa_ tuen_ jarjestamisesta/pidennetty_ oppivelv_ ollisuus/mita_ pidennetty_ oppivelvoillisuus_ tarkoittaa.

Myllyniemi, S. & Gretschel, A. 5.12.2017. Työtä, koulutus- tai harjoittelupaikkaa ilman olevien nuorten käsityksiä tulevaisuudesta, demokratiasta ja julkisista palveluista -Nuorisobarometrin erillinäyte/aineistonkeruu. Nuorisotutkimusseura ry. Nuorisotutkimusverkosto. 1–6. Viitattu 3.1.2019 https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/hankkeet/nuorisobarometrin-erillisnayte/eriarvoistumistyoryhma_gretschelmyllyniemi_neet_aineistokooste_05122017_nettiin.pdf.

Myrskylä, P. 2012. Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? EVA analyysi. p. 2–15 . Viitattu 18.4.2019. <https://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>.

Mäki-Havulinna, J. 2018. Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 15–81. p. Tampere. Tampere university press. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/103307/978-952-03-0737-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Nillholm, C. 2006. Special education, inclusion and democracy. European Journal of Special Needs Education 21 (4), 431–445.

Nurmi, J. 2006. Nuoruus. Teoksessa Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki. WSOY.

Nuorisolaki 1285/2016, §3. Annettu 21.12.2016. Viitattu 26.4.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285>.

Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. 2007. Valtiontalouden tarkastusviraston toimintakertomus 146/2007. 67–71. Viitattu 16.2.2019. <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/07/03142740/nuorten-syrjaytymisen-ehkaisy-146-2007.pdf>.

Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti, Opettajien kokemuksia. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. 27–97. p. Jyväskylä. Jyväskylä university printing house. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vaitos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Ostrom, E. 1990. Covering the commons, The evolution of institutions for collective action. 91–111, 192–197 p. Cambridge. Cambridge university press.

Oppilas ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Annettu 30.12.2013. Viitattu 20.3.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>.

Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki, selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2014:2. Viitattu 6.2.2019.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Oppimisen tukipilarit -OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? 2017. 10–16. Viitattu 21.4.2019.

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2017/oppimisen-tukipilarit--oaj-n-ehdotukset-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-parantamiseksi/>.

Oppivelvollisuuden suorittaminen muulla tavoin. N.d. Opetushallitus, Utbildningsstyrelsen. Viitattu 26.11.2018.

https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka/oppivelvollisuuden_suurittaminen_muulla_tavoin.

Perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Muutos Opetushallituksen määräykseen nro 104/011/2014 ja 105/011/2014.

Opetushallitus, Utbildningsstyrelsen. Viitattu 7.3.2019.

https://www.oph.fi/download/182977_Muutosmaarays_perusopetus_ja_lisaoetus_OPH_866_2017.pdf.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus, Utbildningsstyrelsen. Määräykset ja ohjeet 2014:96. 4. painos. p. Helsinki.

Next Print Oy Viitattu 17.2.2019.

https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Perusopetus 8. ja 9. luokka, lukio, ammatillinen oppilaitos.

Kouluterveyskyselyn 2017 indikaattorit. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos.

Viitattu 10.4.2019.

https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199325&mittarit_2=200429&vuosi_2017_0=v2017#

Perusopetuslaki 628/1998. Annettu 21.8.1998. Viitattu 3.4.2019.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

PISA 2012 Results in focus, What 15- year olds know and what they can do with what they know. 2014. OECD. Viitattu 9.4.2019.

<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

Popay, J., Escorel, S., Hernandez, M., Johnston, H., Mathieson, J. & Rispel, L. 2008. Understanding and tackling social exclusion. Final report to the WHO commission on social determinants of health from the social exclusion knowledge network. SEKN. Behalf of the WHO social exclusion knowledge network. Viitattu 16.2.2019

https://www.who.int/social_determinants/knowledge_networks/final_reports/sekn_final%20report_042008.pdf.

Pylkkänen. 1997. Nuoruus- murroksen aika. Julkaisussa Elämäntaidot ja selviytymisen kirja. 99–110. Suomen mielenterveysseura. p. Porvoo. Wsoy.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. p. Helsinki. Helsingin yliopistopaino.

Rutland, A., Nesdale, D. & Brown, C. 2017. The Wiley Handbook of Group Processes in Children and Adolescents. John Wiley & Sons Ltd.

Rutter, M. 1984. Continuities and discontinuities in socioemotional development: Empirical and conceptual perspectives. Julkaisussa Continuities and discontinuities in development. 41–60. University of Colorado school of medicine. p. New York. Plenum press.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 147–156. p. Jyväskylä. Vastapaino. Gummerus kirjapaino Oy.

Ryen, A. Ethical issues. 219–225. Teoksessa Qualitative research practice. p. California. Sage publications.

Sajaniemi N., Suhonen E., Nislin M. & Mäkelä J. 2015. Stressin säätely, kehityksen ja oppimisen ydin. p. Jyväskylä. PS-kustannus

Saari, J. 2011. Hyvinvointi: Suomalaisen yhteiskunnan perusta. Gaudeamus.

Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. 2013. Koulu-uupumuksesta innostukseen. Teoksessa: Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. 242–254. p. Helsinki. Gaudeamus.

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2017. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos. 84–90 ja 160–163. p. Tammi

Sisäasiainministeriön hallintoalan toiminta- ja taloussuunnitelma 2011-2014 sekä tulossuunnitelma 2010. 2009. 4–6. Sisäasiainministeriön julkaisu 36/2009. Viitattu 3.4.2019.

http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80020/sm_362009.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Stuart, S., Connor, M., Cady, K. & Zweifel, A. 2006. International journal of whole Schooling. Multiage instructions and inclusion: A collaborative approach. 3. Viitattu 20.4.2018 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847473.pdf>.

Sutela, E., Törmäkangas, L., Toikka, E., Haapakorva, P., Hautakoski, A., Hakovirta, M., Rasinkangas, J., Gisser, M. & Ristikari, T. 2016. Nuorten hyvinvointi ja syrjäytymisen riskitekijät Suomen kuudessa suurimmassa kaupungissa Helsinki, Espoo, Vantaa, Turku, Tampere ja Oulu. 5/2016 Helsinki. 41–42. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 22.11.2018. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130760/URN_ISBN_978-952-302-662-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Takala, M. 1992. "Kouluallergia", yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. p. Tampere Tampereen yliopistopaino.

Terveystieteiden laitos 1326/2010. Momentti 53. Annettu 30.12.2010. Viim. muutos 29.12.2016/ 1516. Viitattu 20.3.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>.

Tehostettua tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2011-2017. 2018. Tilastokeskus. Liitetaulukko 3. Viitattu 5.4.2019 https://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tau_003_fi.html.

The Salamanca statement and framework on special needs education. 1994. p. Paris: Unesco. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Hallituksen puoliväliriihi, Nuorten syrjäytymisen vähentäminen. 1–3. Valtioneuvosto. 25.4.2017. Viitattu 10.3.2019.
<https://valtioneuvosto.fi/documents/10616/4592272/Hallituksen-linjaukset-syrjaytymisen-vahentamiseksi.pdf/ef2dc3b7-8459-497e-b0cf-77b4ea9cf686/Hallituksen-linjaukset-syrjaytymisen-vahentamiseksi.pdf.pdf>.

Vilppola, T. 2007. Reaalipedagoginen toimintaprosessi –Sosiaalipedagogisen työn sovellus syrjäytymässä olevien nuorten kokonaisvaltaisessa tukemisessa. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. 48–102 p. Oulu. Oulun yliopisto paino. Viitattu 15.2.2019.
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514284670.pdf>.

Vuosiluokkiin sitomaton opetus ja opetuksen tuntimäärät perusopetuksessa. Opetushallitus, Utbildningsstyrelsen. Viitattu 15.3.2019.
https://www.opph.fi/saadokset_ja_ohjeet/koululainsaadannon_soveltaminen/vastaukset/vuosiluokkiin_sitomaton_opetus_ja_opetuksen_tuntimaarat_perusopetuksessa.

Väljærvi, J. 2015. Julkaisussa PISA, Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015, 6. 219–223. Valtioneuvosto, Jyväskylän yliopisto ja OECD PISA. Viitattu 15.2.2019.
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75126/okm6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Yhä useampi peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. 2018. Tilastokeskus. Viitattu 5.4.2019
https://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html.

Youth not in employment, education or training (NEET). N.d. OECD Data. Viitattu 28.4.2019. <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>.

Äärelä, T. 2012. ”Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.”, Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Akateeminen

väitöskirja, Lapin yliopisto. kasvatustieteiden tiedekunta. 39–240. Viitattu 22.4.2019 <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61671>

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Sosiaalinen hyvinvointi

- Miten koet sosiaalisen käyttäytymisen muuttuneen vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen jälkeen?
- Miten sosiaaliset suhteesi ovat muuttuneet vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen jälkeen?
- Koetko tämän muutoksen positiiviseksi vai negatiiviseksi?
- Miten vuorovaikutussuhteiden tai sosiaalisen suhteiden määrä muuttunut vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen jälkeen?
- Oletko kokenut koulukiusaamista ennen tai jälkeen vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymistä? Milloin se tapahtui?
- Miten sosiaalisen elämän ajankäyttösi on muuttunut, kun vertaat aikaa luokkaopetuksessa ja vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa?
- Koetko jääneesi jostain paitsi kun olet vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa?
- Koetko olevasi yksinäinen?

Hyvinvointi

- Miten koet elämänlaatusi muuttuneen vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen jälkeen?
- Millaisia uusia mahdollisuuksia vuosiluokkiin sitomaton opetus on tuonut sinulle tähän hetkeen tai tulevaisuuteen?
- Millaiseksi koet kyvyt ja mahdollisuudet hallita elämäsi?
- Miten vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtyminen on vaikuttanut hyvinvointiisi?
- Millaista muutosta vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtyminen on tuottanut muutosta sinulle tärkeille asioille? Onko tämä ollut yksi tekijä hyvinvoinnin muutokseen?
- Millaisia uusia hyvinvointia lisääviä asioita vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtyminen on tuonut sinulle?
- Millaisia hyvinvointiin negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä on elämässäsi tällä hetkellä?
- Millaisia hyvinvointiin positiivisesti vaikuttavia tekijöitä on elämässäsi tällä hetkellä?

Osallisuus

- Tunnetko olevasi osallinen luokkayhteisösi? Koetko vahvemmaksi ryhmäksi kirjaimella merkityn luokkasi, vai ryhmän erityisopetuksessa?

- Tunnetko olevasi osallinen kaveripiiriisi ? Miten tämä osallisuuden tunne muuttunut jotenkin vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen alkamisen jälkeen?
- Millaiseksi koet mahdollisuutesi vaikuttaa koulun asioihin?
- Miten ajattelet elämäsi olevan erilaista, jos olisit jatkanut opiskelua edellisen luokkasi kanssa?
- Onko vielä jotain mitä haluaisit kertoa tai en osannut kysyä?

Liite 2. Kuvio teemoista

Kuviossa on havainnollistettu tutkimuskysymyksiin pohjautuvat, teorialähtöiset teemat, jotka ohjasivat haastattelurungon muodostamista.



Liite 4. Saatekirje oppilaan vanhemmille

Jyväskylä _____.2019

Hyvä vanhempi

Olen suorittamassa ammattikorkeakouluopintoihin sisältyvän opinnäytetyötutkimuksen _____ koulun vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen oppilaille. Opinnäytetyöni käsittelee oppilaiden kokemuksia vuosiluokkiin sitomattomasta opetuksesta ja sen merkityksestä hyvinvoinnille. Opinnäytetyön tutkimus toteutetaan haastattelututkimuksena, johon kutsun osallistumaan _____ kunnan 7-9 luokkalaiset vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen piirissä olevat oppilaat. Haastattelututkimus toteutetaan koulupäivän aikana viikoilla _____.

Teitä lähestytään _____ koulun toimesta, jotta haastattelututkimuksen osallistujien anonymiteetti voidaan säilyttää myös tutkimuksen toteuttajalle. Tutkimuksen toteuttamiseen on saatu asianmukainen lupa. Tutkimus noudattaa tutkimuksen perusarvoja, joita ovat luotettavuus, rehellisyys, kunnioitus ja avoimuus.

Oppilaan osallistuminen merkitsee oheiseen viestiin vastaamista myöntävästi ja osallistumista koulupäivän aikana suoritettavaan haastattelututkimukseen. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja luottamuksellista. Tutkimuksen toteuttajana minulla on vaitiolovelvollisuus oppilaan antamista vastauksista ammatillisen lainsäädännön puitteissa. Haastattelusta nauhoitetaan äänitallenne, joka tuhotaan välittömästi tulosten kirjalliseen muotoon muuttamisen jälkeen. Oppilaan vastaukset käsitellään nimettöminä ja ehdottoman luottamuksellisesti. Tutkimukseen osallistuvan oppilaan henkilöllisyys ei paljastu opinnäytetyössä esitetyistä tuloksissa. Opinnäytetyö julkaistaan internetissä osoitteessa www.theseus.fi.

Ystävällisin terveisin,

Sonja Siekkinen

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Liite 5. Esimerkki haastattelusta

Haastattelija: *Miten koet elämänlaatusi muuttuneen vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen siirtymisen jälkeen?*

Oppilas: *Mm, en oikein tiää, on se ehkä parempaan.*

Haastattelija: *Mikähän on ollu sellainen tekijä joka on auttanut tässä muutoksessa?*

Oppilas: *Varmaan et kun voi pidemmän aikaa keskittyä tiettyyn alueeseen ja tehdä sitä vaikka koko päivän.*

Haastattelija: *Sekö on sulle sopiva oppimistapa?*

Oppilas: *Nii (Nyökyttelee)*