

**KOULUTUKSELLISEN SYRJÄYTYMISRISKIN ENNUSTETTAVUUS
YHTEISHAKUVALINTOJEN KAUTTA TARKASTELTUNA.**

**Koulupudokkuusriskin yhteys oppilaan kognitiiviseen kompetenssiin,
koulumenestykseen sekä itseä ja vanhempia koskeviin uskomuksiin.**

Hanna Lappalainen
Pro gradu-tutkielma
Erityispedagogiikka
Soveltavan kasvatustieteen laitos
Toukokuu 2009
Ohjaaja: Jarkko Hautamäki

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	1
2	KOULUTUKSELLINEN SYRJÄYTYMINEN.....	3
2.1	Yleisesti syrjäytymiskäsitteestä	3
2.2	Syrjäytymisen ulottuvuudet	5
2.2.1	Syrjäytymisprosessi hierarkkisena mallina.....	7
2.2.2	Yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde.....	8
2.2.3	Syrjäytymisriskin ilmeneminen nuorissa	9
2.2.4	Subjektiviteetti	11
2.3	Koulutuksellisen syrjäytymisen määrittelyä	13
2.4	Koulu nuorten syrjäytymisprosessissa.....	16
2.5	Koulutuksellisen syrjäytymisen ennaltaehkäisy	17
2.6	Peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen haasteet	19
3	TUTKIMUSONGELMAT	22
4	TUTKIMUKSEN MENETELMÄT	23
4.1	Tutkimusmenetelmän valinta.....	23
4.2	Tutkimuksen kohderyhmä	23
4.3	Tutkimusmittarit	25
4.3.1	Oppimaan oppimisen arvioinnin mittarit.....	25
4.3.1.1	Osaaminen.....	26
4.3.1.1.1	Päätelytaito.....	28
4.3.1.1.2	Luetun ymmärtäminen	29
4.3.1.1.3	Matemaattinen ajattelu.....	30
4.3.1.1.4	Kulttuurinen tietämys.....	31
4.3.1.2	Uskomukset.....	32
4.3.1.2.1	Oppimista tukevat uskomukset.....	34
4.3.1.2.2	Oppimista haittaavat uskomukset	35
4.3.1.2.3	Oppilaan näkemys vanhempiensa koulua ja oppilasta koskevista uskomuksista.....	36
4.3.2	Todistusarvosanat	36

4.3.3	Oppilaiden taustatiedot	38
4.3.4	Yhteisvalintarekisterit	38
4.4	Tutkimuksen kulku	39
4.5	Aineiston analyysimenetelmät	40
4.6	Luotettavuuden tarkastelu	42
5	TUTKIMUSTULOKSET	45
5.1	Pudokkuuden määrittely ja esiintymisen arvioiminen aineiston perusteella	45
5.2	Pudokkaiden joukkoon kuuluvien oppilaiden kuvaaminen	48
5.2.1	Vanhempien koulutus, oppilaan perhemuoto ja kotikieli	48
5.2.2	Yhteishakuvalinnat	50
5.2.3	Oppimaan oppimisen arvioinnin tulokset ja koulumenestys	52
5.2.4	Vanhempien koulutuksen, oppilaan koulumenestyksen ja sukupuolen yhteys pudokkuuteen	59
5.3	Pudokkaiden joukkoon kuulumisen ennustaminen.....	61
6	TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA.....	64
6.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusasetelma.....	64
6.2	Pudokkuuden määrittely	65
6.3	Pudokkaiden ja päässeiden väliset erot kotitaustassa ja yhteishakutoiveissa ...	68
6.4	Pudokkaiden ja päässeiden väliset erot oppimaan oppimisen valmiuksien arvioinnissa ja koulumenestyksessä.....	69
6.5	Pudokkuuden ennustaminen	70
6.6	Lopuksi	72
	LÄHTEET.....	74
	LIITTEET	79

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tavoitteena on löytää koulutuksellista syrjäytymistä ennustavia tekijöitä tutkimalla erään Etelä-Suomen kunnan suomenkielisen ikäluokan 9. luokkalaisia oppilaita. Tutkimus on Suomen akatemian rahoittamaa professori Jarkko Hautamäen johtamaa hanketta, jossa pyritään pitkittäistutkimuksen avulla arvioimaan oppilaiden oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä. Tutkimusprojektin yhtenä osatavoitteena on ollut selvittää voidaanko tämän kaltaisen arvioinnin avulla löytää syrjäytymisvaarassa olevat oppilaat. Oppimaan oppimisen arvioinnin teoreettinen kehittämistyö käynnistyi vuonna 1995 Opetushallituksen toimeksiannosta professori Jarkko Hautamäen kokoaman tutkijaryhmän toimesta ja jatkuu edelleen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on määritellä ja kuvata joukko, jotka ovat vaarassa syrjäytyä koulutuksellisesti (dropout -ilmiö) sen perusteella, että he eivät ole hakeneet tai päässeet toisen asteen koulutukseen. Koulutukselliseen syrjäytymiseen pyritään löytämään selittäviä tekijöitä analysoimalla aineistoa pudokkaiden ja toisen asteen koulutukseen päässeiden kesken. Aiempien tutkimustulosten valossa hypoteeseina ovat, että pudokkaiden joukossa on enemmän poikia kuin tyttöjä ja, että sukupuolella, vanhempien koulutustaustalla ja koulumenestyksellä on vaikutusta pudokkuuteen.

Tämän tutkimuksen avulla pyritään selvittämään voidaanko oppilaille 9. luokalla tehdyn oppimaan oppimisen arvioinnin, koulumenestyksen, kontekstitekijöiden ja yhteishakuvalintojen perusteella ennustaa koulutuksellista syrjäytymistä ja putoamista koulutuksesta. Tarkastelun kohteiksi otetaan mahdolliset erot pudokkaiden ja toisen asteen koulutukseen päässeiden välillä sekä erot sukupuolten kesken. Tutkimuksessa tarkastellaan myös yksittäisten muuttujien mahdollisia eroavaisuuksia pudokkaiden ja koulutukseen päässeiden kesken sekä pyritään löytämään malli, joka parhaiten ennustaa pudokkaiden joukkoa, ottaen huomioon erot sukupuolten välillä.

Tutkimusongelmien selvittämisessä keskeisiksi asioiksi tässä tutkimuksessa nousevat koulutuksellisen syrjäytymisen ja koulutuksellisesti syrjäytyneiden henkilöiden (pudokkaiden) määrittely ja pudokkuuden yhteys oppimaan oppimiseen, koulumenestykseen ja kontekstitekijöihin. Oppimaan oppimisen arvioinnista käsitellään ja analysoidaan niitä tuloksia, joiden on teoreettisen taustan valossa katsottu olevan eniten yhteydessä pudokkuuteen. Oppimaan oppimisen arvioinnin tuloksista tarkastellaan kognitiivista kompetenssia, oppimista tukevia ja haittaavia uskomuksia sekä oppilaan omiin vanhempiinsa kohdistuvien kouluun ja heidän emotionaalisuuteensa liittyviä uskomuksia. Oppimaan oppimisen teoriaa esitellään niiltä osin kuin se on tutkimuksen kannalta relevanttia. Tutkimusjoukkona olevaa ikäluokkaa on tutkittu aiemmin heidän ollessa 6. luokalla ja toisen asteen toisella luokalla. Tässä tutkimuksessa keskitytään 9. luokalla kerättyihin tietoihin.

Tutkimusmittareina käytetään oppimaan oppimisen arviointiin kehitettyä Opiopi -oppimisvalmiustehtäväpakettia, oppilaiden itsensä ilmoittamaa lukuaineiden keskiarvoa, vanhemmille lähetettyä taustatietolomaketta sekä vuoden 2004 ja 2005 yhteisvalintarekistereistä kerättyjä tietoja. Tutkimusaineisto kerättiin oppilailta vuoden 2004 keväällä ja yhteisvalintarekisteritiedot vuoden 2009 keväällä. Tutkimuksen lopullinen kohderyhmä muodostui 1534:stä 9. luokan oppilaasta. Tutkimusaineistoa käsitellään ja analysoidaan kvantitatiivisin menetelmin.

Tutkimuksessa esitellään aluksi syrjäytymisen ja koulutuksellisen syrjäytymisen teoriaa siltä osin kuin se on tutkimusongelmien valossa relevanttia. Koulutuksellisen syrjäytymisen ilmiötä lähestytään pääosin suomalaisen kirjallisuuden ja tutkimuksen valossa, sillä koulutuksellinen syrjäytyminen on sidoksissa kulttuuriin ja koulutusjärjestelmään (Helne 2002, 173 – 174). Teoriaosuuden jälkeen esitellään tutkimuskysymykset ja tutkimuksen menetelmät. Lopuksi tarkastellaan tutkimuksen tuloksia ja pohditaan tuloksiin vaikuttaneita tekijöitä ja johtopäätöksiä.

2 KOULUTUKSELLINEN SYRJÄYTYMINEN

”Joka ei seulontaa kestä, putoaa.” (Jyrkämä 1986, 46).

2.1 Yleisesti syrjäytymiskäsitteestä

Käsitettä syrjäytyminen on käytetty ja käytetään edelleen hyvin erilaisissa tarkoituksissa riippuen historiallisesta ja sosiaalisesta kontekstista. Käsite on hyvin monitahoinen, jonka vuoksi sitä on mielekästä tarkastella yhteiskunnallisesta, koulutuksellisesta sekä yksilöllisestä näkökulmasta. Syrjäytymiskeskusteluissa nousee vahvasti esille niin koulutuspoliittiset kuin työvoimapolitiittisetkin teemat. Suomessa syrjäytymiskäsite tuli ensimmäisen kerran esille 1970-luvulla, korvaamaan lähinnä sosiaalipolitiikassa epämääräisesti käytettyä vieraantumisen käsitettä. Varsinainen syrjäytymiskeskustelu käynnistyi Suomessa vasta 1980-luvulla joukkotyöttömyyσαallon myötä. Nuorten syrjäytymiseen alettiin kiinnittää enemmän huomiota 1990-luvun alun laman myötä. Huolimatta siitä, että syrjäytymisen käsite on kielessämme suhteellisen uusi, on syrjäytyminen ilmiönä ollut esillä jo pitkään historiassa aina nälkävuosien kerjäläisarmeijoista huutulaislapsiin. (Sipilä 1985, 72; Jahnuvainen 2005, 44.) Syrjäytymisestä on myös Suomessa tehty paljon tutkimusta aina käsitteen synnystä tähän päivään saakka. 2000-luvulle tultua aihe on entistä ajankohtaisempi ja se on saanut paljon huomiota osakseen niin koulutus- kuin sosiaalipolitiikassakin. (Lehtisalo & Raivola 1999, 14 – 20; Hämäläinen 2005, 57 – 59.)

Skandinaavista alkuperää oleva syrjäytymisen-käsite (*utslagning*) tarkoitti alkujaan työelämän ulkopuolelle jäämistä. Nykyään käsite määritellään koskevan laajasti erilaisia sosiaalisia ongelmia, lähinnä yhteiskunnan sosiaalisten rakenteiden ulkopuolella jäämistä. Syrjäytymiskäsitteelle vieraskielisistä käännoksistä muodostuneita synonyymeja ovat mm. ”poispudonneet” ja ”sulkeminen”. Englanninkieliset käytetyimmät käsitteet ovat ”*drop-out*” ja ”*exclusion*”. (Lehtonen, Heinonen & Rissanen 1986, 1 – 2.)

Myös leimautuminen-käsitettä näkee käytettävän satunnaisesti syrjäytymiskäsitteen synonyyminä. Yleisemmin leimautumisen katsotaan kuitenkin olevan

syrjäytymisen alakäsite ja ns. syrjäytymistä edeltävä vaihe. Jyrkämän (1986, 40) mukaan leimautuminen on normatiivinen mekanismi, joka määrittelee normien vastaisesti käyttäytyvän yksilön poikkeavaksi. Marginaalisuus eli valtavirrasta poikkeaminen tulee myös erottaa syrjäytymisen käsitteestä, sillä marginaalinen toimintaposition (reunalla oleminen) ei vielä tarkoita syrjäytyneitä positiota. (Helne 2002, 174; Jahnukainen 2005, 41.)

Jahnukainen ja Järvinen esittelevät artikkelissaan Silverin (1994) ja Byrnen (1999) jaottelua, jossa syrjäytyminen käsitteenä voi saada hyvin erilaisen merkityksen riippuen esimerkiksi maan poliittisesta ohjelmasta. Klassisen liberalistisen ajattelun mukaan syrjäytyminen nähdään perustuvan yksilön omaan toimintaan ja syrjäytyminen nähdään ns. vapaaehtoisena tilana, johon yksilö on omalla toiminnallaan ajautunut. Solidaarisen näkemyksen mukaan syrjäytyminen on sidoksissa niin yksilöön kuin yhteisöön ja syrjäytyminen määritellään usein painottaen palkkatyön tekemistä. Marxilaisen lähestymistavan mukaan syrjäytyminen esiintyy yksilöissä sekä sosiaaliryhmissä ja työmarkkinoilta pudonneet luokitellaan ulkopuolisiksi ja alempiarvoisiksi. (Byrne, D. 1999, 30 – 59; Jahnukainen & Järvinen 2005, 669 – 671.)

Jyrkämän mukaan syrjäytymisen ilmiössä on kysymys laajasta ja monitahoisesta ongelmakentästä, jota ei voi yksioikoisesti liittää tiettyyn yksittäiseen ilmiöön. Sipilä kuvaa syrjäytymisen yksilöä ja yhteiskuntaa yhdistävien siteiden heikkoutena. Koska syrjäytymiskäsitteen määrittely vaihtelee puheessa paljon, olisikin tarpeellista määritellä mistä ihmiset syrjäytyvät, miksi ja miten. Olennaista on myös tarkastella mihin ihmiset syrjäytyessään joutuvat. (Sipilä 1985, 72 - 73; Jyrkämä 1986, 39). Jahnukaisen mukaan syrjäytymisvaarassa ovat ne henkilöt, joiden elämäntilanteeseen liittyy vakavia huono-osaistumisen riskitekijöitä ja syrjäytyneitä taas ne, joiden kohdalla riskit ovat jo toteutuneet. Helnen mukaan syrjäytymisessä on aina kyse yhteiskunnasta, sillä ilman yhteisön ja yhteiskunnan kontekstia ja normeja ei voi myöskään syrjäytyä. (Helne 2002, 173 – 174; Jahnukainen 2005, 40 – 41.)

2.2 Syrjäytymisen ulottuvuudet

Syrjäytyminen voidaan nähdä ennemmin prosessina kuin tietynä tilana. Prosessi tapahtuu aina niiden yhteiskunnan rakenteiden ja instituution muodostamien puitteiden sisällä, jossa ihminen elää ja joiden tuottamia ongelmia hän yrittää eri tavoin ratkoa. Prosessi tapahtuu yhteiskunnan ja yksilön välisessä vuorovaikutuksessa, joka toimii pitkälti yhteiskunnan lainalaisuuksien mukaan, yksilön kuitenkin ollessa siinä aktiivisena toimijana (subjektina). Syrjäytymisprosessi tai -mekanismi on jokaisen yksilön kohdalla ainutlaatuinen. Prosessien ja mekanismien voidaan kuitenkin katsoa noudattavan tiettyjä samoja pääpiirteitä, yksilöllisin variaatioin. Jyrkämän laatiman syrjäytymisen ulottuvuuksien mallin avulla on mahdollista jäsentää syrjäytymistä käsitteellisesti sekä konkreettisen tutkimuksen kohteena, vaikka yksittäisen syrjäytymiseen johtavan ”syy” löytäminen olisikin vaikeaa tai jopa mahdotonta. (Jyrkämä 1986, 39.)

Jyrkämän (1986) mukaan syrjäytymisen ulottuvuudet voidaan jakaa viitteen alueeseen, jotka ovat: koulutuksellinen, työmarkkinallinen, sosiaalinen, vallankäytöllinen sekä normatiivinen syrjäytyminen (taulukko 1). Ulottuvuudet ovat jäsenneily niiden olennaisten esiintymisalueiden, sisältöjen, näyttäytyvien mekanismien, vaikuttamassa olevien syy- ja taustekijöiden sekä niiden aiheuttamien seuraustekijöiden mukaan. (Jyrkämä 1986, 40 – 41.) Taulukkoa voidaan tarkastella myös riveittäin, jolloin syrjäytymisen prosessiluonne ja tietynlainen kokonaisvaltaisuus korostuu.

Tarkastellessa Jyrkämän taulukon ensimmäistä pystysaraketta nähdään koulutuksellisen syrjäytymisen vaiheet, jotka vastaavat myös Takalan (1992, 16) mukaan ”kouluallergikon portaita”. Koulutuksellinen syrjäytyminen lähtee koulutusinstituutiosta eli tässä tapauksessa peruskoulusta, jossa tietojen ja taitojen vähäisyys johtaa valikoitumiseen tietyille koulutusaloille tai tasoille. Valikoimiseen ja valikoitumiseen vaikuttavat kilpailu koulutuspaikoista, koulutuskulttuuri sekä yksilölliset resurssit. Seurauksena ovat resurssien vähäisyys kovenevassa kilpailussa, mikä johtaa koulutuksesta putoamiseen tai koulutuksen

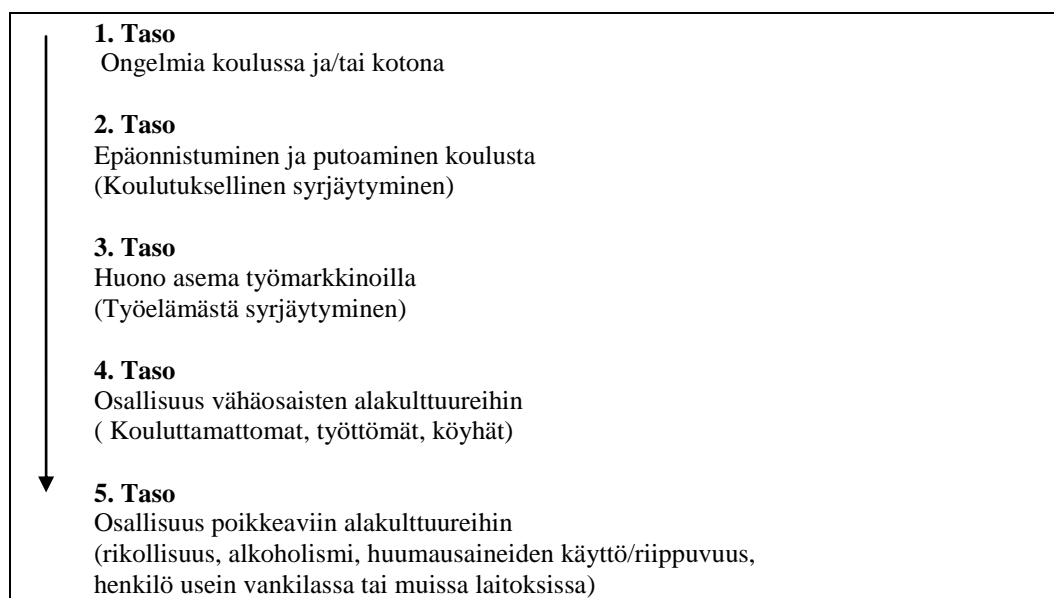
keskeyttämiseen. Koulun keskeyttäminen näkyy taulukon vaakarivien mukaan työmarkkinoiden rajoittumisena, sosiaalisen ympäristön negatiivisena reagoitina ja vallankäytön itseä koskevaan tilanteeseen sekä ympäröivään yhteiskuntaan vähenemisenä. Syrjäytynyt joutuu usein kokemaan osakseen työyhteiskunnan ”kiroukset”, jossa hänet voidaan luokitella normin rikkojaksi, poikkeavaksi tai ”työn vieroksujaksi”. Syrjäytynyt ajautuu näin itseleimaamisen ja identiteettiongelmiin eteen. Takala toteaa syrjäytymisen ulottuvuuksia käsitellessä: ”Elämä on kuin verkko, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen”. (Jyrkämä 1986, 41 – 42; Takala 1992, 16.)

Taulukko 1. Syrjäytymisen ulottuvuudet (Jyrkämä 1986, 40).

	Koulutuksellinen	Työmarkkinallinen	Sosiaalinen	Vallankäytöllinen	Normatiivinen
Alueet	koulutusinstitutiot	työmarkkinat, työelämä	perhe, lähiyhteisöt	yhteiskunnalliset vaikutuskanavat	julkisuus, kansalaismielipiteet
Sisällöt	tietojen, taitojen ja valmiuksien vähäisyys tai puuttuminen	työn sisällyksettömyys, huonot työolot, työttömyys ja sen uhka	siteettömyys, ystävyyksettömyys, sivullisuus	vallan ja vaikutusmahdollisuuksien puuttuminen	”normaalisuuden” rikkominen
Mekanismit	valikoituminen, valikoituminen koulutusaloille ja -tasolle	valikoituminen, valikoituminen huonoihin työmarkkina-asemiin, urautuminen työttömäksi	avioerot, eristäminen/eristymisen lähiyhteisöstä	joutuminen vallankäytön ja kontrollin erityiskohteeksi	leimautuminen ja leimaaminen ”norminrikkojaksi”, poikkeavaksi
Syyt ja taustatekijät	kilpailu koulutuspaikoista, ”koulutuskulttuuri”, yksilölliset resurssit	työmarkkinoiden ja työelämän muutokset	perheen ”kriisi”, lähiyhteisöjen mureneminen	vallankäytön monimutkaistuminen, kontrollikoneistojen kasvu	yhteiskunnallisen ilmapiirin koventuminen
Seuraukset	resurssien vähäisyys kovenevassa kilpailussa	toimeentuloon, terveyteen ym. liittyvät ongelmat	sosiaalisen tuen ja ulkoisen kontrollin heikkeneminen	vähäiset mahdollisuudet itseä koskeviin ratkaisuihin	itseleimaaminen, identiteettiongelmat

2.2.1 Syrjäytymisprosessi hierarkkisenä mallina

Syrjäytyminen voidaan nähdä vähitellen kehittyvänä hierarkkisenä ”mallina”, jolloin ongelmat alkavat jo varhain ja kasautuvat toistensa päälle, johtaen vähitellen syrjäytymiseen. Jahnukainen on muokannut tämän viiden tason kautta etenevän mallin Jyrkämän (1986) ja Takalan (1992) syrjäytymisen hierarkkisen mallin pohjalta (kuvio 1). Ensimmäisellä tasolla ilmenee ongelmia koulussa ja/tai kotona. Toisella tasolla ilmenee epäonnistumista ja putoamista koulussa, jolloin voidaan puhua koulutuksellisesta syrjäytymisestä (*educational exclusion*). Kolmannella tasolla henkilöllä on huono asema työmarkkinoilla, jolloin voidaan puhua työelämästä syrjäytymisestä (*exclusion from work*). Neljännellä tasolla henkilö on osallisena poikkeaviin alakulttuureihin. Tähän voidaan laskea mm. kouluttamattomat, työttömät ja köyhät. Viidennellä ja viimeisellä tasolla henkilö on osallisena poikkeaviin alakulttuureihin, jotka sisältävät mm. rikollisuutta ja päihteiden käyttöä, ja henkilö on usein vankilassa tai muissa laitoksissa. Tämän mallin mukaan yksilölle alkaa kasaantua riskitekijöitä, jotka vievät syrjäytymistä eteenpäin ellei henkilö saa tarvittavaa apua ja näin pysty muuttamaan elämänsä suuntaa. (Jahnukainen 2001a, 3; Jahnukainen 2001b, 245 – 247; Jahnukainen & Järvinen 2005, 671 – 672.)



Kuvio 1. Syrjäytymisprosessi hierarkkisenä mallina (Jahnukainen 2001a, 3; Jahnukainen 2001b, 246; Jahnukainen & Järvinen 2005, 671).

2.2.2 Yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde

Syrjäytymistä tutkittaessa on otettava tarkastelun kohteeksi sen molemmat osapuolet; yksilö sekä yhteiskunta. Yhteiskunnan asettamien normeja ja tavoitteita tarkastelemalla voidaan tutkia, miten yksilö näihin vaatimuksiin asettuu (kuvio 2). Jyrkämän laatima kuvio havainnollistaa hyvin tilannetta, joka vallitsee yksilön omien mahdollisuuksien, kykyjen ja resurssien sekä yhteiskunnan päämäärien, tavoitteiden ja arvojen välillä. Kuviosta ilmenee karkeasti ne ulottuvuudet, joihin yksilö voi sijoittua.

		Yhteiskunnan päämäärät, tavoitteet ja arvot	
		hyväksytään	ei hyväksytä
Elämänhallinta kyvyt ja -resurssit	on	”menestyjät”	”vaihtoehtoihmiset”
	ei ole	potentiaaliset syrjäytyjät	vetäytyneet, syrjäytyneet

Kuvio 2. Yksilön ja yhteiskunnan suhde (Jyrkämä 1986, 51).

Jyrkämän kuviossa hyvät elämänhallintakyvyt ja -resurssit omaava yksilö, joka hyväksyy ja samaistuu yhteiskunnan asettamiin päämääriin, tavoitteisiin ja arvoihin on ”menestyjä”. ”Vaihtoehtoihmisiksi” luokituvat yksilöt, jotka omaavat hyvät elämänhallintakyvyt ja -resurssit, mutta eivät hyväksy ja samaistu yhteiskunnan tarjoamiin puitteisiin. Potentiaalisia syrjäytyjiä ovat yhteiskunnan päämäärät, tavoitteet ja arvot hyväksyvät yksilöt, joilla ei kuitenkaan ole riittäviä elämänhallintakykyjä ja -resursseja. Vetäytyneillä ja syrjäytyneillä ei ole riittäviä elämänhallintakykyjä eivätkä he hyväksy ja samaistu yhteiskunnan puitteisiin. Jyrkämän kuviosta ilmenee siis karkeasti jaoteltuna syrjäytymisen tyypit yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta katsottuna. Todellisuudessa kuvatuunlaisia ”tyyppejä” ei puhtaasti esiinny eikä tilanne ole näin kaksijakoinen. (Jyrkämä 1986, 51.)

Jyrkämä esittää kuvion ajatukseen viitaten, että voidaan puhua kahdenlaisesta syrjäytymisestä: objektiivisesta ja subjektiivisesta. Objektiivinen syrjäytyminen

liittyy hänen mukaansa resurssien ja kykyjen puuttumiseen, kun taas subjektiivisessa syrjäytymisessä yksilö tietoisesti hylkää yhteiskunnan päämäärät ja arvot eikä tavoittele niitä. Kärjistetysti esitettynä subjektiivinen syrjäytyminen olisi siis osittain yksilön tietoinen valinta. (Jyrkämä 1986, 52.)

Yhteiskunnan kannalta katsottuna kuvion ”tyypit” ovat eri tavoin ongelmallisia, sillä yksilöiden elämäntilanteet ovat erilaisia. Potentiaaliset syrjäytyjät kamppailevat syrjäytymistä vastaan resurssiensa ja mahdollisesti myös yhteiskunnan antaman tuen varassa, kun taas tietoisesti syrjään vetäytyvät muodostavat eräänlaisen ”uhan”. Uhka on kuitenkin siedettävissä, jos vaihtoehtoiset toimintatavat löytyvät yhteiskunnan reuna-alueilta eikä tietoisesta vetäytymisestä muodostu laajaa joukkoa koskevaa tapaa eli ns. valtavirtausta, kuten Jyrkämä asiaa kuvaa. Yhteiskunnan kontrolli- ja sosiaalikoneton avulla hallitaan sitä joukkoa, joka on syrjäytynyt enemmän tai vähemmän lopullisesti yhteiskunnasta. ”Menestyjät” hallitsevat yhteiskuntaa aina enemmässä määrin ja hallinta tulee mahdollisesti lisääntymään entisestään tulevaisuudessa, kun kilpailu kiristyy ja yhteiskunnan arvot kovenevat. Syrjäytyneiden ja ei-syrjäytyneiden sosiaalinen etäisyys kasvaa jatkuvasti samalla kun myös tämän välin ”tyypit” lisääntyvät. Syrjäytymisongelman ratkaisuksi yhteiskunnan tulisi kyetä tarjoamaan entistä enemmän vaihtoehtoisia institutionaalisesti hyväksytyjä ja tuettuja ratkaisuja, jotka takaisivat ihmiselle riittävän toimeentulon ilman luokittelua menestyjiin ja syrjäytyjiin. (Jyrkämä 1986, 51 – 53.)

2.2.3 Syrjäytymisriskin ilmeneminen nuorissa

Nuoruusvaiheen alku määritellään usein biologisen kasvun ja kehityksen eli murrosiän alkamisen mukaan ja nuoruusiän katsotaan päättyvän, kun nuori on saavuttanut fyysisen kypsyyden, lainsäädännön ikäraajat sekä kun nuoresta on tullut taloudellisesti riippumaton. (Ruoppila 2001, 163.) Nuoruusikä voidaan jaotella biologisten ja psyykkisten kehitysnäkökohtien perusteella neljään vaiheeseen: esinuoruus (n. 11 – 13v.), varhaisnuoruus/murrosikä (n. 13 – 15v.), keskinuoruus (n. 15 – 18v.) sekä myöhäisnuoruus (n. 18 – 20v.). Myöhäisnuoruutta seuraa vielä nk. jälkinuoruus, sillä vaikka nuori saavuttaa fyysisen kypsyyden n. 20 vuoden

iässä, jatkuu henkinen kehitys vielä vuosia siitä eteenpäin. Eriksonin (1968, 1982) mukaan nuoruusiän tärkein kehitystehtävä on yhtenäisen aikuisen identiteetin (minäkäsityksen) muodostuminen. Yhtenäinen identiteetti on saavutettu, jos käsitys itsestä on sopusoinnussa sekä omien ihanteiden ja normien kanssa että realistinen suhteessa ympäristöön. Identiteetin saavuttamisen vastakohtana on roolidiffuusio eli roolien jäsentymättömyys. (Pulkkinen 1984, 16 – 19; Ruoppila 2001, 163.)

Historiaa taaksepäin tarkasteltuna voidaan havaita, että nuorten elämäntilanteet ovat muuttuneet paljon. Nuoruuteen liittyvien aikuistumisprosessien eriytyminen ja näihin prosesseihin vaikuttavien tekijöiden ja toimintojen monimuotoistuminen on Jyrkämän mukaan lisännyt nuorten syrjäytymismahdollisuutta. Koulun eriytyminen omaksi yksikökseen ja vaihtoehtojen kasvu on lisännyt ja koventanut nuorten välistä jo varhain alkavaa kilpailua. Kilpailussa selviytyminen edellyttää resursseja, sosiaalista tukea, oikeita ratkaisuja sekä kykyä sopeutua yhteiskunnan asettamiin normaalisuus-vaatimuksiin. (Jyrkämä 1986, 44 – 50.) Nuoruusiän pidentymiseen vaikuttaa omalta osaltaan myös se, että nuoruusikä alkaa nykyään aikaisemmin kuin ennen. Biologisista muutoksista on seurannut se, että nuorten aikuistumisen tunnusmerkeiksi tulkitsemat käyttäytymistavat omaksutaan yhä varhemmin. Varhaisen biologisen kypsymisen myötä tulevien käyttäytymismuutoksien on havaittu olevan riskitekijä etenkin tytöillä. (Ruoppila 2001, 163.)

Neljä keskeistä nuoruudessa tapahtunutta muutosta Jyrkämän mukaan ovat:

1. nuoruusajan pidentyminen,
2. koulutuksellinen erillistyminen,
3. nuorten erillistyminen erityiseksi ikäryhmäksi sekä
4. sosiaalisen tuen ja kontrollin erillistyminen.

Nuoruusajan pidentyminen merkitsee Jyrkämän mukaan sitä, että lapsuuden ja aikuisuuden väliin jää nykyisen enemmän ”sosiaalista tilaa”, sillä siirtyminen vakaaseen asemaan työelämässä, jota usein pidetään aikuisuuden mittana, on

siirtynyt yhä myöhäisemmäksi. Nykyään nuori joutuu tekemään paljon itseään koskevia ratkaisuja ja valintoja, joiden vaikutuksia on useinkin vaikea ennakoida ja päätökset vaativat pitkäjännitteistä suunnittelua. (Jyrkämä 1986, 42 – 45.)

Koulutuksesta on muodostunut oma erillinen alueensa, joka on erillistynyt nuoren ydinperheestä ja toisaalta myös työelämästä, vaikka koulutuksen tehtävänä onkin ensisijaisesti tuottaa työvoimaa. Nuorten välillä alkaa jo peruskoulussa kova kilpailu, jossa epäonnistumiset voivat heijastua hyvinkin radikaalisti nuoren elämään, esim. epäsuotuisana kilpailuasemana työmarkkinoilla. (Jyrkämä 1986, 42 – 45.)

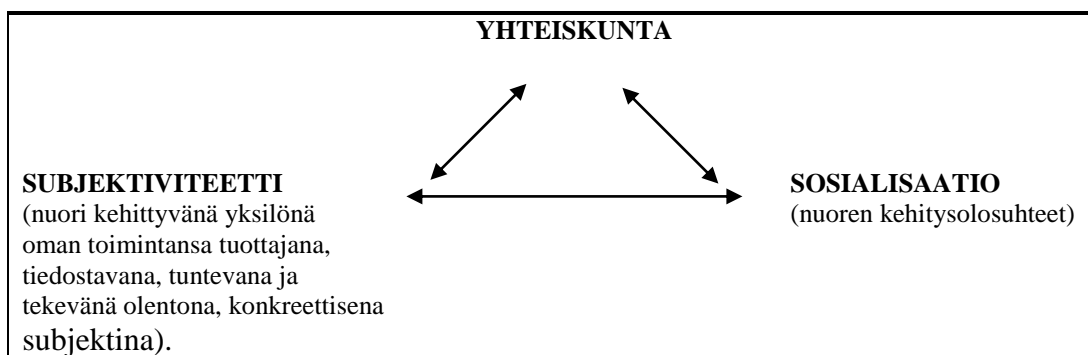
Nuorten muodostuminen omaksi ikäryhmäkseen on näkynyt erityisesti nuorisokulttuurien syntymisenä toisen maailmansodan jälkeen. Nuorisokulttuurit ovat nuorten tietoisuuden ja käyttäytymisen muokkaajia, jotka antavat nuorille aineksia orientoitua perinteisen perhe- ja koulutusideologian sekä koulu- ja lähiympäristön luomiin ristikkäispaineisiin. Yhteiskuntaan suhtautuminen vaihtelee paljon eri nuorisokulttuureiden välillä ja joitakin nuorisokulttuureja voidaan nimittää vastakulttuureiksi, joihin sitoutuminen aiheuttaa konflikteja valtakulttuurien edustajien kanssa. (Jyrkämä 1986, 42 – 45.)

Jyrkämän mukaan sosiaalisen tuen ja kontrollin antaminen on siirtynyt perheeltä ja lähiyhteisöltä entistä enemmän valtiolliselle kontrollibyrokratialle, jonka mahdollisuudet muuhun kuin kontrolliin ovat kuitenkin vähäiset. Järjestelmä on johtanut siihen, että yleisesti hyväksytyjä virallisia tai epävirallisia normeja rikkovat joutuvat ensisijaisesti kontrollin kohteiksi ja mahdollisesti konfliktiin kontrollia harjoittavan valtiollisen tahon kanssa. (Jyrkämä 1986, 42 – 45.)

2.2.4 Subjektiviteetti

Subjektiviteetin määrittely vaihtelee eri perinteiden, tieteenalojen ja diskurssien välillä, mutta tässä yhteydessä määritelmää tarkastellaan sosiologisesta näkökulmasta. Sosiologiassa subjektiviteetti-käsitteellä tarkoitetaan yksilöä toimivana ja harkitsevana olentona, jota säätelee asenteellis-emotionaalisten ja toiminnallisten suhteiden itseohjautuva järjestelmä (Giddens 1984, 418). Roosin

(1985, 38) mukaan subjektiviteetti muodostuu ihmisen arvomaailmasta, oman elämänsä arviosta ja tärkeistä elämänalueista. Ihmisen subjektiviteetti alkaa muotoutua heti syntymän jälkeen ja siihen sisältyvät persoonallisuus, kokemukset, suhteet ympäröivään yhteiskuntaan ja sen organisaatioihin. Subjektiviteetin merkitys korostuu yksilön aikuistumisprosessissa, jonka perusdynamiikka muodostuu yhteiskunnan vaatimusten, kasvuyhteisöjen tarjoamien kehitysmahdollisuuksien ja nuorena kehittyvän subjektiviteetin välisen vuorovaikutuksen kautta (kuvio 3). (Vesikansa 1988, 186.)



Kuvio 3. Aikuistumisen perusdynamiikka (Vesikansa 1988, 186).

Yksilön subjektiviteetilla on omat kehityslakinsa, minkä vuoksi se on objektiivisesta todellisuudesta suhteellisen riippumaton. Subjektiviteettia ei voida tarkastella olosuhteiden mekaanisena tuotteena, sillä yksilö voi ottaa etäisyyttä todellisuuteen ja pohtia olemassaoloaan, yhteiskuntaa sekä muotoilla henkilökohtaisia tavoitteita ja ihanteita, jotka merkitsevät todellisuuden muuttamista tai jopa vastustamista. Ihmisen oma tahto, oma ajattelu ja kyky toimia tavoitteidensa mukaisesti ovat niitä psyykkiseen toimintajärjestelmään kuuluvia tekijöitä, joiden suhteellisen itsenäisyyden muodostaminen irti objektiivisesta todellisuudesta on mahdollista. Objektiivinen todellisuus muodostuu siitä kulttuuris-historiallisesta yhteiskunnasta, jossa yksilö elää ja joka muodostaa myös yksilön kehitysolosuhteet. (Vesikansa 1988, 186.)

Takalan (1992, 18) mukaan ”subjektiviteetti kuvaa siis sitä todellisuutta, joka yksilön kannalta katsottuna on subjektiivinen kuva itsestä ja omasta suhteesta ympäristöönsä”. Realististen valintojen tekeminen ja omien elinehtojen

muokkaaminen mahdollistuu Takalan mukaan vain jos yksilö tiedostaa omat subjektiviteettinsa rajat. Omien elinehtojen muokkaaminen ympäristön avustuksella voi saada aikaa prosessin, jossa kulttuurisuhteiden merkitysten muuttuessa myös yksilön ajattelutapa, tunnerakenteet ja mielenkiinnon kohteet voivat muuttua. (Takala 1992, 136 – 137.)

Yksilön elinehdot ja niiden muokkaamisen mahdollisuudet määräytyvät pitkälti yksilön elämänhallintakykyjen ja -resurssien mukaan. Takalan mukaan nuori pystyy sitä paremmin muokkaamaan omia elinehtojaan mitä vähemmän hän on syrjäytynyt yhteiskunnasta. Tällöin myöskään materiaalisilla resursseilla ei ole suoraa absoluuttista vaikutusta yksilön elinehtoihin. Takala kuitenkin toteaa niin omiin kuin esimerkiksi Willisin (1984) tutkimuksiin viitaten, että yksilön käytössä olevat materiaaliset resurssit ja objektit määräävät aina jonkin verran yksilön subjektiviteettia, kuten nuorilla miehillä esimerkiksi oma auto voi olla tärkeä subjektiviteetin muokkaaja. (Takala 1992, 137.)

Laadullisten ja määrällisten elinehtojen vaikutus subjektiviteettiin riippuvatkin kulloisestakin kulttuurisesta tilanteesta Willis (1984, 21) korostaa myös sitä, että yksilön elinehdot määrittelevät hänet suhteessa kaikkiin niihin objekteihin, joiden kanssa hän on tietoisesti tekemisissä. Radikaalit muutokset yksilön elämässä voivat johtaa subjektiviteetin polarisoitumiseen ja elämänhallintakykyjen riittämättömyyteen. Takalan tutkimuksen mukaan tämä voi johtaa pahimmassa tapauksessa syvenevään syrjäytymiskierteeseen, jos ympäristön apua ei ole riittävästi saatavilla. (Takala 1992, 138.)

2.3 Koulutuksellisen syrjäytymisen määrittelyä

Koulutuksellisella syrjäytymisellä (*educational exclusion*) tarkoitetaan koulutuksen ulkopuolelle jäämistä tai jättäytymistä. Usein rinnakkaisina termeinä käytetään pudokkuutta ja dropout-ilmiötä. Koulutuksellisesta syrjäytymisestä on muodostunut poikkeuksellisen suuri yhteiskunnallinen ongelma niin Suomessa kuin muissakin sivistysmaissa. Suomalaisessa kulttuurissa arvostetaan ja pidetään jopa itseisarvoisena mahdollisimman pitkälle kouluttautumista. Epäonnistumisen

merkkinä pidetään usein koulutuksen keskeyttämistä tai vähemmän arvostettujen koulutusalojen valitsemista. Nykyinen suomalainen koulutusjärjestelmä pyrkii tarjoamaan tasa-arvon nimissä mahdollisimman pitkän koulutuksen mahdollisimman monelle. Erityisesti nuorin ikäpolvi onkin pystynyt hyödyntämään koulutusjärjestelmän tarjoamia mahdollisuuksia erinomaisesti, sillä vähintään toisen asteen koulutuksen hankkimisesta on tullut normi (Rinne & Kivirauma 2003, 328 – 332; Meo & Parker 2004, 103 – 104). Koulutuksellinen syrjäytyminen vielä ei tarkoita laajempaa yhteiskunnallista syrjäytymistä, johon liittyy paljon muitakin kasaantuneita huono-osaisuuden ilmiöitä, kuten köyhyyttä, terveysongelmia, yksinäisyyttä tai päihdeongelmia. Koulutuksellinen syrjäytyminen lisää kuitenkin riskiä syrjäytyä työmarkkinoilta ja tätä kautta myös laajemmin sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti. (Jahnukainen 2005, 40 – 42; Jahnukainen & Järvinen 2005, 671; Vehviläinen 2008, 9 – 11.)

Jahnukaisen mukaan voidaan kärjistetysti esittää, että nykyisenlaajuiset koko ikäluokan koulutuksen ja elinikäisen oppimisen periaatteet voivat kääntyä itseään vastaan, sillä ne voimistavat koulutuksellisen alaluokan syntyä. Heikoimmassa asemassa ovat etenkin oppilaat, joilla on suuria oppimisvaikeuksia tai jotka tulevat kulttuurisesti ja sosiaalisesti puutteellisista olosuhteista. Jahnukaisen mukaan kouluttautumattomuus ei muodostuisi näin merkittävässä määrässä leimaavaksi asiaksi, jos suomalaisessa kulttuurissa kouluttautuminen olisi vähäisempää tai epätyypillisempää. Toisaalta tulee muistaa, että peruskoulu pyrkii tarjoamaan kaikille oppilaille mahdollisuuden menestykseen, jota myös pyritään arvioimaan nykyään suhteessa itseen ja ikäluokkaansa. Opetuksessa pyritään myös entistä enemmän huomioimaan jokaisen oppilaan yksilölliset edellytykset ja tukemaan niitä mahdollisimman hyvin mm. erityisopetuksen keinoin. (Jahnukainen 2005, 42 – 43.)

Koulun tukitoimista ja toimintatavoista huolimatta osa koululaisista suoriutuu heikosti peruskoulun oppimäärästä ja näin oppilasaines jakautuu oppivelvollisuuskoulun ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheessa koulutuksellisiin menestyjiin ja koulutuksellisesti syrjäytyviin. Suurin syy ilman

toisen asteen koulutuspaikkaa jäämiseen tai toisen asteen koulutuksen keskeyttämiseen ovat puutteet peruskoulussa opetuissa tiedoissa ja taidoissa. Lisäksi vaikutusta on jo peruskoulun alkuvuosien koulumenestyksellä sekä kotitaustalla. Koulutettujen vanhempien lapset menestyvät koulussa paremmin kuin kouluttamattomien vanhempien lapset. Perheen koulutustaso heijastuu oppilaan osaamiseen sekä uskoon omiin kykyihinsä. (Hautamäki, Arinen, Kupiainen, Lindblom, Mehtäläinen, Niemivirta, Rantanen & Scheinin 2002, 146 – 147; Jahnukainen 2005, 42 – 43.)

Kouluksellista syrjäytymistä tarkastellessa pääasiallinen tarkastelukohde on koulu, joka toteuttaa koulun institutionaalisia vaatimuksia organisaationa. Kouluksellista syrjäytymistä voidaan tarkastella Kuulan (2000, 40) jaottelun mukaan kahdesta näkökulmasta; ensiksi koulutusta ja koulutuksen puutetta makrotason näkökulmasta ja toiseksi yksilön subjektiivisia koulunkäyntiin liittyviä pulmatekijöitä ja koulun keskeyttämisen problematiikkaa mikrotason näkökulmasta. Siljanderin mukaan kyseessä onkin laaja kouluksellinen syrjäytyminen, jonka vaikutus tulisi nähdä koko koulutusjärjestelmän makro- ja mikrotason kriisinä. Hänen mukaansa koulutuksen ulkopuolelle jääneet muodostavat heterogeenisen ryhmän, johon kuuluu niin koulutuksen ulkopuolelle vastentahtoisesti kuin omasta tahdosta jääneitä. (Siljander 1996, 8 – 9.)

Kouluksellinen syrjäytyminen on aina jokaisen yksilön kohdalla ainutlaatuinen prosessi, johon vaikuttavat yksilön henkilöhistorian lisäksi kognitiiviset ja sosiaaliset tekijät. Useiden tutkimusten mukaan heikko koulumenestys on yhteydessä kohonneeseen koulukselliseen syrjäytymisriskiin. Vaikeimmassa asemassa ovat Meriläisen (1996, 118) mukaan etenkin ns. ”armoviitosilla” peruskoulun läpäisseet oppilaat, joilla ei ole tarvittavia valmiuksia jatko-opinnoissa menestymiseen. Myös spesifien oppimisvaikeuksien, kuten lukihäiriön, on todettu lisäävän syrjäytymisriskiä. Oppimisvaikeudet heijastuvat usein kognitiivisten suoritusten lisäksi myös emotionaalisiin ja motivationaalisiin tekijöihin, jotka omalta osaltaan saattavat heikentävät koulumenestystä. (esim. Laakso 1994, 41,

Eckstein & Wolpin 1999, 1295 – 1298; Ruoppila 2001, 161 – 162; Jahnukainen 2005, 42 – 43.)

Takalan käyttämä nimitys ”kouluallergia” kuvastaa osaltaan sosiaalisten taitojen merkitystä syrjäytymisprosessin osana. Kouluallergia-käsitteellä Takala viittaa koulukielteisyyteen, joka on oire nuoren vieraantumisesta ja syrjäytymisestä koulusta sekä sen normeista ja tavoitteista. Kouluallergia ei useinkaan johdu oppilaan älykkyydestä tai lahjakkuudesta vaan pikemminkin taustatekijöistä. Kodin ja elinympäristön kulttuuriset mallit törmäävät koulun oppimisen ja tottelemisen malleihin, josta vähitellen syntyy voimakas koulu- ja opiskelukielteisyys. Haastavaksi ilmiöstä tekee sen, että yleensä oppilas ei itse koe olevansa tilanteeseen millään tavalla syyllinen, vaan näkee syyn olevan koulussa. Takalan mukaan kouluallergikkojen joukko koostuu lähinnä pojista. (Takala 1992, 32 – 38.)

2.4 Koulu nuorten syrjäytymisprosessissa

Koulu on yhteiskunnallisen koulutusjärjestelmän toimintasolu, jonka tehtävänä yhteiskunnallisen pääoman näkökulmasta ovat sosialisatio, kulttuuriperinnön ja ideologisten arvojen välittäminen ja tarpeellisten tietojen ja taitojen välittäminen uudelle sukupolvelle (Antikainen 1998, 76). Yhteiskuntaa varten koulun tehtävänä on myös uusintaa valtarakenteita ja toteuttaa integraatiotehtävän lisäksi valikointia, kvalifikointia ja sosialisatiota. Valikointitehtävän perusteella oppilaat jakautuvat erilaisille elämänurille (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 3 – 4). Takalan (1992, 21) mukaan koulussa toteutetaan sekä teknistä että sosiaalista valikointia.

Koulussa tapahtuu sekä luonnollista että systemaattista yhteiskunnallisten kvalifikaatiovaatimusten mukaista valikointia. Valikoitumiseen vaikuttaa oppilaiden yhteiskunnallinen tausta sekä sukupuoli. Ylempien sosiaalikerrostumien lapset menestyvät koulussa paremmin ja pojat luokitellaan useammin häiriköiksi kuin tytöt. Poikien kulttuuri- ja kotitausta näkyy koulussa myös selkeämmin kuin tyttöillä. Toisaalta tytöiltä odotetaan tietynlaista tyyneyttä ja motivoituneisuutta, jonka vuoksi tyttöjen ongelmiin suhtaudutaan kielteisemmin ja niihin reagoidaan nopeammin. (Antikainen 1998, 181.)

Kivisen ym. mukaan kvalifikaatiovaatimukset muodostuvat yhteiskunnan työprosessien edellytyksistä, joiden mukaan koulu ohjaa oppilaita eri tehtäviin niin opetussuunnitelman kuin piilo-opetussuunnitelman välityksellä. Näin koulu toimii suodattimena kodin ja työmarkkinoiden välillä karsien epänormaalit normaaleista. (Kivinen ym. 1985, 37 – 40.) Tyttöjen ja poikien asema kvalifikaatiovaatimuksissa ei ole tasa-arvoinen, sillä koulu suosii tyttöjä. Työmarkkinat jakavat myös edelleen naisia ja miehiä erilaisiin ammatteihin vaikka varsinaisia miehille ja naisille tarkoitettuja ammatteja ei enää olekaan. (Broady 1991, 217 – 218; Antikainen 1998, 181.)

Nuoren sosiaalistaminen on yksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä, sillä sosialisoin avulla turvataan kulttuurin säilyminen ja kehittyminen. Sosialisointiprosessissa yksilö sosiaalistuu yhteiskunnan toimintajärjestelmiin vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Keskustelua on kuitenkin käyty siitä, miten koulu huomioi yksilöllisyyden ja erilaisuuden sosialisointiprosessissaan. Yleisesti koulussa palkitaan tietynlaisesta toivotusta käytöksestä ja rangaistaan siitä poikkeamisesta. Sukupuoliroolit nähdään myös edelleen erilaisina koulussa; niiden mukaan tytöiltä ja pojilta odotetaan tietynlaista käytöstä. Näin ollen koulun sosialisointiprosessiin vaikuttavat edelleen sekä yksilön tausta että ulkopuoliset voimat. (Willis 1990, 12 – 13; Nummenmaa 1996, 15 – 16; Antikainen 1998, 97 – 99.)

2.5 Koulutuksellisen syrjäytymisen ennaltaehkäisy

Koulu on avainasemassa koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyssä, vaikka se ei yksin pystykään vaikuttamaan kaikkiin syrjäytymiskehityksen osatekijöihin. Koulun keskeinen tehtävä syrjäytymisen ehkäisyssä on ehkäistä koulutuksellinen väliinpuotoaminen tarjoamalla kaikille oppilaille mahdollisimman laadukasta ja yksilön tarpeita vastaavaa opetusta, keskittyen perustietojen ja -taitojen varmentamiseen. Näin voidaan tarjota myös epäsuotuisalle uralle joutuville oppilaille kompensoivia kokemuksia ja varmistaa heidän mahdollisuutensa käyttää hyväkseen yhteiskunnan tarjoamia jatko-opintokanavia. (Jahnukainen 2005, 43 – 44.)

1990-luvun laman myötä nuorten syrjäytymisen ehkäisyn keinoiksi muodostuivat koulun ulkopuolella järjestettävät toiminnalliset, syrjäytymisvaarassa oleville nuorille suunnatut projektit, jotka vähitellen linkittyivät myös osaksi koulumaailmaa. Jahnukainen jakaa syrjäytymisen ennaltaehkäisyn (*prevention*) kolmeen eri toimintavaiheeseen: primaariin, sekundaariseen ja tertiärisen ennaltaehkäisyn tasoon (taulukko 2). (Jahnukainen 2005, 43 – 46.)

Primaaritaso tarkoittaa peruskoulutuksen näkökulmasta hyvän perusopetuksen tarjoamista kaikille oppilaille ja varmistamista, että kaikki oppilaat saavuttavat tarvittavat tiedot ja taidot. Primaarissa vaiheessa tärkeää on hyvä oppilaan tuntemus, jotta oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin osattaisiin vastata mahdollisimman hyvin ja nopeasti. Tarvittaessa primaarivaiheessa voidaan tehdä oppilaille yksilölliset opinto-ohjelmat ja tarjota tukiopetusta. Sekundaaritasolla järjestetään erityistä tukea niille oppilaille, joilla on havaittavissa oppimiseen, kehittämiseen tai käyttäytymiseen liittyviä pulmia. Sekundaarivaiheeseen sisältyvät erilaiset interventiot, osa-aikainen erityisopetus, tehostettu opinto-ohjaus ja siirtymävaiheiden suunnittelu. Tertiäritason toimet kohdistuvat oppilaisiin, joiden kehitys on selvästi vaarantunut ja joiden syrjäytymisriski on suurentunut. Tertiäritason toiminta perustuu moniammatillisessa yhteistyössä järjestettävään kuntoutukseen, jonka avulla pyritään saavuttamaan ikäluokan kehitystavoitteet yksilöllisin keinoin. Oppilaalle laaditaan usein tertiäritason vaiheessa henkilökohtainen opetuksen järjestelmistä koskeva suunnitelma. Yksilöllisistä tarpeista ja kuntatason erityisopetusstrategiasta riippuen opetus voi tapahtua yleisopetuksessa, erityisopetuksessa (esim. erityisluokka, Omaura- tai pajaluokka) tai koulukodissa. (Jahnukainen 2005, 43 – 46.)

Taulukko 2. Syrjäytymisen ehkäisyn eri tasoilla tapahtuva toiminta koulutusvaiheittain (Jahnukainen 2005, 45).

	Varhaiskasvatus	Peruskoulu	Toinen aste
Primaari	<ul style="list-style-type: none"> ● hyvä perushoito ja esiopetus ● vanhemmuuden tukeminen ● jokaiselle lapselle tehtävät yksilölliset 	<ul style="list-style-type: none"> ● hyvä perusopetus ● oppilaan tuntemuksen kehittäminen ● kaikille tehtävät yksilölliset opinto-ohjelmat 	<ul style="list-style-type: none"> ● hyvä perusammattiopetus ● opiskelijantuntemuksen kehittäminen ● kaikille tehtävät yksilölliset opinto-

	kasvatussuunnitelmat	•tukiopetus	ohjelmat •tukiopetus
Sekundaari	<ul style="list-style-type: none"> •monimuotoiset erityislastentarhanopettajien palvelut •varhaiskuntoutusohjelmat •siirtymäsuunnittelu ja yhteistyö ja yhteistyö esi- ja alkuopetuksen (erityis)opettajien kanssa 	<ul style="list-style-type: none"> •osa-aikainen erityisopetus •siirtymäsuunnittelu •tehostettu opinto-ohjaus •lisäopetus (10.luokka) •HOJKS ja yleisopetukseen integraatio 	<ul style="list-style-type: none"> •osa-aikainen erityisopetus •tehostettu opinto-ohjaus •poissaolojen seuranta •siirtymäsuunnittelu (koulutus/työelämä) •HOJKS ja yleisopetukseen integraatio
Tertiääri	<ul style="list-style-type: none"> •erityisryhmät •yhteistyö lastensuojelun ja kuntoutuksen kanssa 	<ul style="list-style-type: none"> •HOJKS ja erityisopetusluokka* •Omaura, pajaluokat* •koulukodit 	<ul style="list-style-type: none"> •HOJKS ja ammattiopetuksen erityisryhmät •projektit keskeyttäneille*

2.6 Peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen haasteet

Suomessa jää vuosittain peruskoulu suorittamatta n. 200 – 300 oppilaalta (Opetusministeriö 2003), mikä on kuitenkin huomattavasti vähemmän kuin useimmissa Euroopan maissa. Tilastokeskuksen mukaan noin 7 % peruskoulun päättävistä nuorista ei jatka ainakaan välittömästi toisen asteen koulutukseen ja noin 2 % oppilaista jatkaa opiskelua peruskoulun 10. luokalla. Tämä määrä tarkoittaa vuosittain noin 5 500 oppilasta. Lukuvuonna 2006 – 2007 koulutuksen keskeytti noin 4 % lukio-opiskelijoista ja 10 % ammatillisen koulutuksen aloittaneista. Lukion keskeyttäneistä 2 % ja ammatillisen koulutuksen keskeyttäneistä 9 % lopetti kokonaan tutkintoon johtavan koulutuksen. (Tilastokeskus 2009a; Tilastokeskus 2009b.)

Toiseen asteen koulutuksesta putoavien määrä on vuosittain yli 10 % ikäluokasta, kun mukaan lasketaan ne nuoret, jotka eivät pääse hakemaansa toisen asteen koulutukseen tai keskeyttävät opintonsa jo niiden alkuvaiheessa. Suurimmassa vaarassa jäädä koulutuksen ulkopuolelle ovat ne nuoret, joilla on huonot arvosanat ja selkiytymättömät suunnitelmat. Vain noin 2 % oppilaista jättää hakematta peruskoulun loppuvaiheessa toisen asteen opiskelupaikkaa yhteishaussa. (Pirttiniemi 2005, 32 – 33; Veijola 2005, 34.)

Selvitysten mukaan näillä nuorilla on kuitenkin usein suunnitelma tulevaisuutensa varalle. Koulutuksellinen syrjäytyminen tulee yhteiskunnalle kalliiksi ja vaarantaa myös ammattityövoiman saatavuutta, jonka vuoksi mm. nivelvaiheen oppilaitosten väliseen yhteistyöhön on alettu panostaa entistä enemmän. Pirttimaan mukaan myös koululainsäädäntö (630/1998) velvoittaa toisen asteen oppilaitoksia yhteistyöhön peruskoulujen kanssa. (Pirttiniemi 2005, 32 – 33; Veijola 2005, 34.)

Toisen asteen koulutukseen pääsemistä ennustaa parhaiten peruskoulussa menestyminen. Hyvien arvosanojen lisäksi peruskoulussa menestyneet oppilaat ovat todennäköisesti saaneet myös koulusta hyviä kokemuksia ja itseluottamusta, mistä on apua toisen asteen opinnoissa menestymiseen. Huonoin arvosanoin peruskoulunsa päättäneet, kielteisiä koulukokemuksia omaavat ja runsaasti epäonnistumisia kokeneet oppilaat jäävät todennäköisemmin ilman opiskelupaikkaa. Erityisesti syrjäytymisvaarassa ovat ne, jotka ovat kokeneet yläluokat tympäisevinä, olleet paljon luvattomasti poissa ja pohtineet peruskoulun keskeyttämistä. Koulussa heikosti menestymistä voi entisestään lisätä huonot suhteet opettajiin. Toisaalta tutkimusten mukaan myös hyvin menestyvillä oppilailta voi olla kitkaa opettajien kanssa. Pirttimaan mukaan pojat ovat tyttöjä heikommassa asemassa ja suuremmassa vaarassa pudota koulutuksesta peruskoulun päättövaiheessa, sillä poikien arvosanat ja koulumotivaation on tyttöjä heikompaa. (Pirttiniemi 2000, 59; Pirttiniemi 2005, 32 – 33.)

Perusopetuksen keskeiseksi seikaksi syrjäytymisen ehkäisyssä näyttää nousevan se, miten opetus onnistutaan toteuttamaan niiden oppilaiden kohdalla, joiden taustat ovat ongelmallisemmat. Onnistumisessa olennaista on tiivis yhteistyö opettajien, oppilashuoltotyöryhmän sekä koulun ulkopuolisten tahojen välillä. Opettajan sensitiivisyys oppilaita kohtaan sekä riittävän ajan tarjoaminen näyttää vaikuttavan oppilaisiin positiivisesti. Nuorilla on myös suuri vaikutus toisiinsa, minkä vuoksi nuorten ryhmäytymiseen tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota ja pyrkiä luomaan ryhmän sisään koulumyönteinen asenne. Koulupäivän jälkeen nuoriso- ja sosiaalityö voi olla vaikuttamassa nuorten vapaa-ajan viettotapoihin. (Pirttiniemi 2005, 34 – 35; Vehviläinen 2008, 17 – 19.)

Peruskoulun päättää vuosittain n. 65 000 oppilasta, joista n. 56 % hakeutuu lukioon ja 34 % ammatillisiin oppilaitoksiin. Lisäopetukseen ja kansanopistoihin hakeutuu n. 4 % oppilaista. Ongelmalliseksi muodostuvat ne kymmenen prosenttia oppilaista, jotka jäävät koulutuksen ulkopuolelle. Peruskoulun ohjausvastuu päättyy yhteishaun jälkiohjauksen jälkeen, jolloin nuoret jäävät ”tyhjän päälle”. Koulutuksesta putoamisen ehkäisemisessä peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen yhteistyön lisäämisellä on saatu aikaan hyviä tuloksia. Yhteistyön onnistumista edellyttää se, että opinto-ohjaajille ja erityisopettajille varataan tarpeeksi aikaa nivelvaiheen hoitamiseen. Riskiryhmään kuuluvien nuorten siirtymisen tueksi vastaanottavan oppilaitoksen tietoisuus oppilaan tarpeista auttaa myös tukitoimien kohdistamista. Väärien koulutusvalintojen ehkäisemiseksi olisi hyödyllistä, että oppilaat saisivat jo peruskouluvaiheessa enemmän tietoa toisen asteen koulutusvaihtoehdoista ja henkilökohtaisia kokemuksia ammatillisesta koulutuksesta. Jokaiselle toiseen asteen koulutuksesta ulkopuolelle jääneelle nuorille tulisi myös luoda mahdollisuus lisäopetukseen perusopetuksen yhteydessä tai valmentavan ammatillisen koulutuksen muodossa. (Pirttiniemi 2005, 34 – 38; Saulio 2005, 24 – 25.)

3 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimusaiheesta ja -aineistosta nousi esiin monia mielenkiintoisia kysymyksiä, joihin haluttiin etsiä vastauksia. Tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää onko koulutuksellista syrjäytymistä ja pudokkuutta mahdollista ennustaa peruskoulun päättövaiheessa. Käytössä ollut laaja tutkimusaineisto tarjosi mahdollisuuksia aiheen lähestymiseen monesta eri näkökulmasta. Tutkimuksen edetessä tutkimuskysymyksiä jouduttiin työn laajuuden vuoksi pohtimaan ja rajaamaan tarkasti.

Tutkimuskysymyksistä muodostui lopulta kolme pääongelmaa, joihin lähdettiin etsimään vastauksia. Tutkimusongelmat jakautuvat pudokkuuden määrittelyyn, kuvaamiseen ja ennustamiseen, joita tarkastellaan pudokkaiden ja koulutukseen päässeiden kesken sekä sukupuolten välillä. Tutkimusongelmat muotoutuivat seuraavanlaisesti:

1. Pudokkuuden määrittely ja esiintymisen arvioiminen aineiston perusteella.
2. Pudokkaiden joukkoon kuuluvien oppilaiden kuvaaminen.
3. Pudokkaiden joukkoon kuulumisen ennustaminen.

Pudokkaiden joukkoon kuuluvia oppilaita kuvataan taustatekijöiden, yhteishakuvalintojen ja oppimaan oppimisen arvioinnin tulosten perusteella. Lisäksi tutkitaan onko vanhempien koulutuksella, oppilaan koulumenestyksellä ja sukupuolella yhteyttä pudokkuuteen. Pudokkaiden joukkoon kuulumista ennustetaan etsimällä ilmiötä parhaiten selittävä malli käytössä olevien muuttujien joukosta.

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

4.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Tutkimusmenetelmäksi valittiin kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus, jonka tausta-ajatuksen mukaan todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista. Ajattelutavan on synnyttänyt loogiseksi positivismiksi tai postpositivismiksi nimetty filosofinen suuntaus, joka korostaa, että kaikki tieto on peräisin suorasta aistihavainnoista ja tähän perustuvasta loogisesta päättelystä. Loogisella päättelyllä pyritään syventämään ymmärrystä asioiden tai ilmiöiden syy- ja seuraus suhteista. (Metsämuuronen 2005, 203; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 135.)

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan suhde on etäinen ja tutkimusstrategia strukturoitu. Usein puhutaankin survey-tutkimuksesta, jossa tietoa kerätään standardoidussa muodossa tietyltä joukolta ihmisiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 125.) Kvantitatiivisessa tutkimuksessa keskeistä on, että havaintoaineisto soveltuu määrälliseen eli numeraaliseen mittaamiseen, muuttujat muodostetaan taulukkomuotoon ja aineisto saatetaan tilastollisesti käsiteltävään muotoon. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa päätelmien tekeminen perustuu havaintoaineiston tilastolliseen analysointiin ja tulosten merkitsevyyden testaamiseen. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa on usein tarkat koehenkilömäärittelyt ja otantasunnitelmat, jotta otos kuvaisi mahdollisimman hyvin määriteltyä perusjoukkoa. (Hirsjärvi ym. 2008, 136.)

4.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohteena on erään Etelä-Suomen kunnan ikäluokan kaikki ne yhdeksäsluokkalaiset, jotka osallistuivat kunnan toimesta suomenkielisissä peruskouluissa teetettyyn oppimaan oppimisen arviointitutkimukseen keväällä 2004 ja joiden tiedot löytyivät vuoden 2004 tai 2005 yhteisvalintarekistereistä. Samalle oppilasjoukolle tehtiin oppimaan oppimisen arviointitutkimus ensimmäisen kerran vuonna 2001 heidän ollessaan kuudennella luokalla. Tutkimuksessa oli mukana 17 suomenkielistä yläkoulua, erityiskoulut jäivät tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimukseen osallistuivat kyseisten koulujen kaikki luokat lukuun ottamatta joidenkin koulujen erityisluokkia. Yleis- ja erityisopetuksen oppilaita ei ole eritelty tässä tutkimuksessa. Tähän tutkimukseen osallistui yhteensä 1534 oppilasta, joista tyttöjä oli 809 ja poikia 725. Taulukossa 3 nähdään, että tyttöjä on kohderyhmässä 5 % enemmän kuin poikia. Kohderyhmästä 94 % on syntynyt vuonna 1988 (taulukko 4).

Taulukko 3. Kohderyhmän sukupuolijakauma.

Sukupuoli	N	%
Tyttö	809	53%
Poika	725	47%
Yht.	1534	100,0

Taulukko 4. Kohderyhmän jakauma syntymävuoden mukaan.

Syntymävuosi	Kaikki N	Kaikki %	Tyttö N	Poika N
85	1	0%	1	0
86	1	0%	1	0
87	59	4%	21	38
88	1447	94%	765	682
89	26	2%	21	5
Yht.	1534	100%	809	725

Tutkimusaineistossa oli alun perin mukana 1888 oppilasta, joista 979 oli tyttöjä ja 900 poikia. Aineiston joukossa oli yhdeksän oppilasta, joiden sukupuolesta ei ollut tietoa puuttuvien henkilötietojen vuoksi. Tämän tutkimuksen kohderyhmä on kuitenkin alkuperäisaineistoa suppeampi oppilaskohtaisen kadon sekä testiin osallistuneiden identifioinnissa jälkikäteen ilmenneiden puutteiden vuoksi. Taustatietoja ja oppilaan vanhempiensa näkemyksiä koskevia uskomuksia lukuun ottamatta tiedot ovat korvattu matriisissa oppilaan muiden vastausten perusteella (ks. liite 2). Oppilaskohtaisesta kadosta huolimatta aineiston voidaan arvioida kuvaavaan kyseisen kunnan suomenkielistä ikäluokkaa riittävän hyvin tutkimuksen ryhmäkohtaisia analyyseja ja tulkintoja ajatellen.

4.3 Tutkimusmittarit

4.3.1 Oppimaan oppimisen arvioinnin mittarit

Tutkimuksen mittarina käytettiin Helsingin yliopiston ja Koulutuksen arviointikeskuksen kehittämää Opiopi-oppimisvalmiustehtäväpakettia. Tehtäväpaketti sisältää laajan joukon mittareita oppimaan oppimisen taitojen, minäkuvan ja itsetunnon, oppimismotivaation ja oppimistyylien arvioimiseksi ryhmätasolla. Testistön avulla on kerätty jo yli 80 000 oppilasta kattava oppimaan oppimisen valmiuksia koskevan tutkimusaineisto, joka muodostaa kansainvälisestäkin poikkeuksellisen rikkaan ja tarkan kuvan oppilaan koulumenestykseen ja oppimishistoriaan vaikuttavista tekijöistä. (Hautamäki ym. 2002, 3 – 4; Kupiainen 2009, kirjallinen tiedonanto.) Tähän tutkimukseen tehtäväpaketista käytettiin kaikkia kognitiivista kompetenssia mittaavia osioita. Uskomusalueista poimittiin osiot, joiden avulla voitiin arvioida itseä oppimista tukevia ja haittaavia uskomuksia sekä vanhempia koskevia uskomuksia, liittyen heidän arvostukseensa koulua ja oppilasta kohtaan.

Oppimaan oppiminen (*learning to learn*) on oppimisen rinnalle tuotu termi, jolla viitataan niihin kognitiivisiin ja affektiivisiin tekijöihin, jotka ohjaavat yksilön oppimista ja heijastuvat mm. koulumenestyksenä. Osaamis- ja uskomustekijät näkyvät konkreettisesti oppilaan menestymisessä eri kouluaineissa, mutta ne myös heijastuvat oppilaan taitoihin ja tapaan kohdata uusia haasteita ja hänen kykynsä soveltaa jo osaamaansa uudessa tilanteessa. Kognitiivisten ja affektiivisten tekijöiden pohja luodaan jo varhaisvuosina mutta koululla on silti suuri rooli niiden kehittäjänä ja vaalijana. Oppimaan oppimisen taidoilla ja uskomuksilla on suuri merkitys elämän eri alueilla, niin koulussa kuin myöhemmässä elämänkulussa. (Hautamäki, Arinen, Hautamäki, Kupiainen, Lindblom, Mehtäläinen, Niemivirta, Rantanen & Scheinin 2002, 2 – 3.)

Oppimaan oppimisen arviointimalli perustuu pitkälti Snow`n (1990, 1994) yleisempään koulutuksen arvioinnin malliin (Hautamäki ym. 2002, 5). Snow (1990, 465 – 458) jakaa ensimmäisessä mallissaan koulun toiminnallisen kentän viiteen

alueeseen: käsitteelliset rakenteet, proseduraaliset taidot, oppimisen strategiat, itsesäätelyyn liittyvät toiminnot sekä motivationaaliset tekijät. Arviointimallissa Snow`n luokittelemat viisi aluetta on jaettu kahdeksi pääalueeksi: kognitiiviseksi ja affektiiviseksi, eli osaamiseksi ja uskomuksiksi. Myöhemmästä Snow`n (1994) mallista on otettu kehys sen tilanteen käsitteelliselle analyysille, missä oppilas kohtaa hänelle ulkoapäin asetetun tehtävän, tässä tapauksessa oppimaan oppimisen arviointitehtävät ja uskomuskysymykset. Uuden tehtävän kohdatessaan oppilaan tulee orientoitua tehtävään, arvioida omat akateemiset ja sosiaaliset taitonsa suhteessa tehtävän vaatimuksiin sekä siihen kontekstiin, missä tehtävän suorittaminen ja arviointi tapahtuu. (Hautamäki ym. 2002, 5.)

4.3.1.1 Osaaminen

Oppimaan oppimisen arviointimallin osaamiskokonaisuus perustuu näkemykseen, jossa ajattelu nähdään kehityopsykologisesti eli ”annetun älykkyyden” sijaan taitona, jota voidaan opettaa ja kehittää jatkuvasti. Tiedon kohde tulee erottaa niistä ajattelun välineistä, joita oppilaalla on käytettävissä. Tämä vastaa Snow`n (1990, 456 – 458) jakoa käsitteellisiin (tiedollisiin) rakenteisiin ja proseduraalisiin (toteuttamisen) taitoihin, joita älykkyytutkimuksessa on myös kutsuttu kiteytyneeksi ja joustavaksi älykkyydeksi. Uusi tieto ja osaaminen muodostuvat oppilaan soveltaessa ja analysoidessa aiemmin tietämäänsä uuteen tehtävään, kun taas tieto määrittyy suhteeksi tiedettävän ja tietäjän välillä (Piaget 1985, 72 – 73).

Oppimaan oppimisen osaamistehtävissä arvioinnin kohteena on oppilaan kyky soveltaa aiemmin tietämäänsä uuteen tietoon, ei niinkään tiedetyn sisällöissä tai opetetun ajattelukaavan mekaanisessa soveltamisessa. Ajattelu ei kuitenkaan synny ilman sisältöä, minkä vuoksi tehtävät liittyvät koulussa opeteltavaan ja opittuun asiaan pitäen arvioinnin keskiössä kuitenkin yleiset päättelymallit tiedon sijaan. Yksittäiset osaamistehtävät on rakennettu siten, että niiden avulla voidaan tutkia ja analysoida yksilö- ja ryhmätasolla ilmeneviä osaamiseroja sekä niiden mahdollisia yhteyksiä kontekstuaalisiin tekijöihin. (Hautamäki ym. 2002, 6 – 7; Kupiainen & Hautamäki 2006, 44 – 45.)

Osaamista eli kognitiivista kompetenssia on mitattu monivalintatehtävillä, jotka koostuvat neljästä eri osaamisalueesta. Osaamisalueet ovat päättelytaito, luetun ymmärtäminen, matemaattinen ajattelu ja kulttuurinen tietämys (taulukko 5/Taulukko 5). Vastaukset luokitellaan oikeiksi tai vääriksi ja suorituksen mitta kussakin tehtävässä on oikein ratkaistujen osatehtävien määrä. Tehtävien maksimipistemäärä vaihtelee tehtävittäin, jonka vuoksi kokonaisosaamisen tunnusluku on laskettu oppilaan eri osaamistehtävien tulosten standardoitujen pistemäärien keskiarvona, jolloin tämän vaihtelun vaikutus mitätöityy. (Kupiainen & Hautamäki, 2006, 43.) Tähän tutkimukseen otettiin mukaan kaikki osaamistehtävät, joiden esimerkkiosiot on esitetty koottuna liitteessä 4.

Osaamisen neljästä osa-alueesta on muodostettu analyysieihin yksi yhteinen summamuuttuja ”osaaminen”, jonka reliabiliteetti Cronbachin alphan kautta tarkasteltuna on varsin korkea ($\alpha = .80$). Osa-alueiden tulokset ovat normaalisti jakautuneita lukuun ottamatta matemaattisen ajattelun testiä, jossa on havaittavissa kattoefektiä. Tehtävän voidaan todeta olevan liian helppo, koska moni oppilas on saanut täydet pisteet tehtävästä. Kattoefektistä huolimatta testiä voidaan pitää riittävän hyvänä mittarina ryhmäkohtaisia eroja analysoidessa. Tehtävän poistaminen ei olisi parantanut summamuuttujan reliabiliteettia, minkä vuoksi tämä oppimaan oppimisen arvioinnin kannalta tärkeä osa sisällytettiin summamuuttujaan. Summamuuttujan muodostamiseen käytettiin korvattuja tietoja (ks. liite 2).

Taulukko 5. Kognitiivista kompetenssia arvioivat mittarit (Kupiainen & Hautamäki 2006, 43 – 44).

1) Päättelytaito

Deduktiivinen päättely
Puuttuvan tiedon (premissin) tunnistaminen
Muuttujan vaikutuksen päättely
Mekaaninen päättely

2) Luetun ymmärtäminen

Hierarkkiatehtävä

3) Matemaattinen ajattelu

Peruslaskutoimitukset oudoin merkein esitettyinä

4) Kulttuurinen tietämys

Aika

4.3.1.1.1 Päätelytaito

Päätelytaidon (*reasoning skills*) mittaamisen taustalla on näkemys ajattelusta taitona, joka kehittyy yksilön kasvun ja kehityksen myötä, ja jota voidaan koulussa tietoisesti kehittää hyvän opetuksen avulla. Kyseessä ei siis nähdä olevan synnynnäinen stabiili ”kyky”, jota yksilöllä on enemmän tai vähemmän, vaan ominaisuus, joka liittyy keskeisesti ihmisen koulutettavuuteen ja kehitykselliseen potentiaaliin. Hautamäki ym. (2000) viittaavat tässä yhteydessä Lurian (1976) näkemykseen ajattelun työvälineiden, käsitteenmuodostuksen, abstrahoinnin, yleistyksen ja päättelämisen sosiaaliseen ja historialliseen perustaan kognitiivisen kehityksen lähtökohtana. Näin ihmisen toiminta ja kulttuuri omalta osaltaan muokkaavat ajattelun kehitystä ja asettavat sille uusia vaatimuksia. Maailman muuttuminen asettaa siis myös ajattelun kehittymiselle ja päätelytaidolle jatkuvasti uusia vaatimuksia. (Hautamäki ym. 2000, 74 – 75.)

Tässä tutkimuksessa käytetyssä oppimaan oppimisen tehtäväsarjassa päätelytaitoa on arvioitu neljällä eri tehtävällä, joissa kussakin on 6 – 13 osiota. Tehtävistä kaksi on syllogista päätelyä mittaavaa sanallista tehtävää (Ross & Ross 1979), yksi mekaniikan alueelle sijoittuva kuvallinen päätelytehtävä ja yksi nimenomaan oppimaan oppimisen arviointia varten kehitetty suoraan Piaget`n teorian mukaisiin ajattelun tasoihin kytkeytyvä tehtävä.

Deduktiivisen päätelyn tehtävässä oppilaan tulee arvioida kussakin osatehtävässä mikä tai mitkä siinä esitetyissä johtopäätöksistä voivat olla annettujen tietojen looginen seuraus. Tehtävässä on kuusi osatehtävää, joissa jokaisessa on kolme ehdotettua johtopäätöstä, johon oppilaan on vastattava voiko väite olla totta vai ei. Osatehtävän kaikki kohdat tulee ratkaista oikein pisteen saamiseksi. (Hautamäki ym. 2000, 48 – 49, Hautamäki & Kupiainen 2006, 43.)

Puuttuvan tiedon tunnistamisen-tehtävässä oppilaille kerrotaan, että johtopäätöksen tekemiseen tarvitaan kaksi tosiasiaa, joista toinen on tehtävissä annettu johtopäätöksen lisäksi. Oppilaan tehtävänä on valita sopiva tosiasialause viiden

vaihtoehtojen joukosta, joista vain yksi on oikea. Jokaisesta oikeasta vastauksesta saa pisteen ja näin ollen tehtävän maksimipistemäärä on 8. (Hautamäki ym. 2000, 48 – 49, Hautamäki & Kupiainen 2006, 43.)

Muuttujan vaikutuksen päättely -tehtävä koostuu Formula-testin yhdeksästä osatehtävästä, jotka toimivat myös oppilaan formaalien operaatioiden tason mittarina. Formula-testin on kehittänyt Helsingin yliopiston professori Jarkko Hautamäki ja sen teoreettinen tausta on Piagetin ajattelun kehityksen teoriassa. Formula 1 -kilpailuihin liittyvissä osatehtävissä esitetty yhden tai useamman muuttujan suhteen toisistaan eroava vertailupari, joista oppilaan tulee ratkaista minkä muuttujan tai muuttujien vaikutus parin perusteella voidaan päätellä. Tehtäväosioita on 32 ja pisteen saamiseksi kaikki osatehtävän osiot on ratkaistava oikein. Maksimipistemäärä tehtävässä on 9. Pistemäärä on luokiteltu Piagetin ajatteluntasojen mukaan, jossa 7 – 9 pistettä saaneet oppilaat ovat saavuttaneet formaalien operaatioiden tason. (Hautamäki ym. 2000, 60; Hautamäki, Kupiainen, Arinen, Hautamäki, Niemivirta, Rantanen, Ruut & Scheinin 2005, 147.)

Mekaanisen päättelyn-tehtävä koostuu 13 osatehtävästä, joissa esitetään mekaniikan arkisiin ilmenemismuotoihin (esim. rataan pyörimiseen ja vaakaan) liittyviä kuvia tai kuvapareja. Oppilaan tulee kuvan tai kuvaparin perusteella päätellä vastaus esitettyyn kysymykseen, joista jokaisesta oikeasta vastauksesta saa yhden pisteen. Maksimipistemäärä tehtävässä on 13. (Kupiainen & Hautamäki 2006, 43.)

4.3.1.1.2 Luetun ymmärtäminen

Lukutaidon saavuttamista pidetään koulukasvatuksen perustehtävänä ja nykyaikainen länsimäinen yhteiskunta perustuu oletukselle kansalaisten lukutaidosta. Lukutaito jaetaan useimmiten mekaanisen lukutaitoon (*decoding*) ja luetun/tekstin ymmärtämiseen (*text/reading comprehension*). Suomalaiskoululaisten lukutaito on kansainvälisissä vertailuissa, esimerkiksi IEA:n lukutaitotutkimuksissa ja OECD:n PISA-arvioinneissa, osoittautunut toistuvasti olevan maailman huippuluokkaa mutta puutteita on esiintynyt päättelevässä ja

arvioivassa lukemisessa sekä asiatekstien ymmärtämisessä (esim. Linnakylä 1995, 67; Välijärvi & Linnakylä 2002; Hautamäki, Harjunen, Hautamäki, Karjalainen, Kupiainen, Laaksonen, Lavonen, Pehkonen, Rantanen & Scheinin 2008).

Oppimaan oppimisen arviointimallissa keskitytään luetun ymmärtämisen arviointiin soveltaen makroprosessointimallia, joka tutkii sitä, miten oppilaat hahmottavat asiatekstien kokonaisuuksia (Hautamäki ym. 2000, 88, Kupiainen 2009, kirjallinen tiedonanto). Mittarin teoreettisena lähtökohtana on Kintchin ja Dijkin (1978) tekstinymmärtämisen malli, jonka mukaan tekstinymmärtäminen tapahtuu prosessina, jonka lopputuloksena lukija muodostaa yksilöllisen hierarkkisen muistiedustuksen lukemastaan tekstistä. Mentaalinen muistiedustus yksinkertaistettuna sisältää tekstin aiheen tai aiheet, pääasiat ja yksityiskohdat. (Lyytinen & Lehto 1998, 157 – 158.)

Kahdesta tekstiosiesta koostuvan hierarkkisen makroprosessoinnin tehtävän tekstit ovat pituudeltaan 279 ja 616 sanaa ja jokaisesta tekstistä esitetään 16 väitettä, joista oppilaan tulee arvioida ovatko ne tekstiä kokonaisuudessaan hyvin kuvaavia yleistyksiä (2 kpl), keskeisiä tietoväittämiä (6 kpl) vai vähäpätöisiä yksityiskohtia (8 kpl). Jokaisesta oikeasta vastauksesta saa yhden pisteen ja tehtävän maksimipistemäärä on 32. (Hautamäki ym. 2000, 46 – 47; Kupiainen & Hautamäki 2006, 44.)

4.3.1.1.3 Matemaattinen ajattelu

Matemaattisten taitojen omaksuminen on osa kulttuurista järjestelmää ja edellytys mm. jatko-opintokelpoisuudelle. Hautamäen ym. mukaan oppimaan oppimisen osaamisen osana on tärkeää kyetä erittelemään kvantitatiiviset ja matemaattiset ajattelukohteet, jotka viittaavat kykyyn ymmärtää tietynlaisen ajattelun ja oppimisen kohteiden erityistä luonnetta ja taitoon hallita niiden erityiset keinot. (Hautamäki ym. 2000, 101.)

Oppimaan oppimisen matemaattisen ajattelun tehtävät perustuvat Demetrioun uuspiagetilaisen strukturalismin malliin, jonka mukaan matemaattinen ajattelu (*mathematics thinking*) rakentuu kolmesta käsittelyjärjestelmästä. Kvalitatiivis-

analyttinen ajattelu liittyy luokitteluun ja järjestämiseen. Spatiaalis-mielikuvituksellista ajattelua käytetään erilaisten esineiden käsittelyssä mielikuvituksessa liikutellen, kääntäen tai koordinoiden niitä toisiin esineisiin tai mentaalisiin kohteisiin. Kvantitatiivis-relaationaaliseen ajatteluun liittyy määrien ja tilavuuksien säilymisen ymmärtäminen ja mittaamisen ja numeroiden käsitteleminen. (Demetriou, Gustafsson, Efklikes & Platsidou 1992, 80 – 81; Hautamäki ym. 2000, 101 – 102.)

Matemaattista ajattelua arvioidaan kymmenestä osiosta koostuvalla tehtävällä, joissa ratkaistavat yhtälöt ovat yksinkertaisia oudoin merkein esitettyjä aritmeettisia peruslaskutoimituksia. Oppilaalle jää selvittäväksi mihin peruslaskutoimitukseen kukin merkki (kirjain tai numero) viittaa kussakin tehtävässä. Jokaisesta oikeasta vastauksesta saa yhden pisteen, joten tehtävän maksimipistemäärä on 10. (Kupiainen & Hautamäki 2006, 44.)

4.3.1.1.4 Kulttuurinen tietämys

Hautamäen ym. (2002) mukaan koululaisten yleissivistyksen (*general knowledge*) ja kulttuurisen tietämyksen (*cultural knowledge*) taso on useiden, niin suomalaisten kuin kansainvälistenkin, tutkimusten mukaan taantumassa. Yleissivistys määritellään Kasvatustieteen käsitteistön (1982, 210) mukaan yleisluontoiseksi pohjasivistykseksi, joka sivistyneellä kansalaisella edellytetään olevan. Se, mitä yleissivistykseen katsotaan kuuluvan, on riippuvainen tulkitsijasta, mutta viime kädessä yleissivistys on Hautamäen ym. (2000, 113) mukaan tiivistettävissä tiettyyn aikaan ja kulttuuriin liittyväksi tietämykseksi, jota ilman kyseisen yhteisön viestien ja toiminnan tulkitseminen käy vaikeaksi. Oppimaan oppimisen arviointimallissa yleissivistystä mittaavaa tehtäväosiota kutsutaan kulttuuriseksi tietämykseksi, sillä tehtävät liittyvät pääosin suomalaiseen ja kansainväliseen kulttuuriin. Yleissivistys jaotellaan yleensä matemaattis-luonnontieteelliseen ja humanistis-yhteiskunnalliseen yleissivistykseen. (Hautamäki ym. 2000, 114 – 115.)

Kulttuurista tietämystä arvioidaan kolmen tehtäväsarjan avulla, jotka liittyvät aikaan, paikkoihin ja taiteeseen. Osa tehtävistä kuuluu selkeästi suomalaiseen

kulttuuri ympäristöön ja osa tehtävistä yleiseurooppalaiseen tai kansainväliseen kulttuuriympäristöön. Ensimmäisessä tehtävässä oppilaan tulee sijoittaa erilaisia historiallisia kuvia tiettyyn aikaan, johon ne lähinnä liittyvät viidestä annetusta vaihtoehdosta. Toisessa tehtävässä oppilaan tulee sijoittaa erilaisia asioita siihen maanosaan tai valtamereseen, johon ne annetuista vaihtoehdoista liittyvät. Kolmannessa taiteeseen liittyvässä tehtävässä esitetyt teokset tulee yhdistää oikean taiteilijan nimeen. Jokainen tehtävä sisältää 10 osiota ja oikeasta vastauksesta saa yhden pisteen. Tehtävän maksimipistemäärä on 30. (Hautamäki ym. 2000, 49 – 50; Hautamäki ym. 2002, 51; Kupiainen & Hautamäki 2006, 44.)

4.3.1.2 Uskomukset

Oppimaan oppimisen arviointimallissa uskomuksia tarkastellaan kahdesta näkökulmasta. Toinen tarkastelee niitä uskomuksia, joita oppilaalla itsestään ja omasta paikastaan kotona, koulussa ja ystäväpiirissä. Toinen, motivaatioteoriaan perustuva, tarkastelee koulussa olevaa lasta tai nuorta koulun tälle asettamien vaatimusten valossa, kiinnittäen tarkastelussa huomion erityisesti oppilaan omaan oppimisen säätelyyn ja tavoitteenasettelun kysymyksiin. (Hautamäki ym. 2002, 7.)

Minää koskevia uskomuksia lähestytään oppimaan oppimisen arviointimallissa kehityksellisesti orientoituneen minäkäsitystutkimuksen näkökulmasta. Näkökulman mukaan minäkäsitys (*self-concept*) sisältää ne käsitykset, asenteet ja tuntemukset, jotka yksilöllä on ominaisuuksistaan, kyvyistään ja suhteistaan ympäristöönsä sekä siihen kuuluviin ihmisiin ja yhteisöihin. Yksilön itseä koskeva kognitiivinen ja yleinen minäkäsitys muodostaa toiminnan yksilölliset viitekehykset, puitteet ja koordinaatit, joiden rajoissa yksilö ohjaa toimintaansa. (Scheinin 1990, 81 – 84.) Minäkäsitys muotoutuu ympäröivän kulttuurin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen välityksellä. Erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta saatu hyväksyntä ja palaute vaikuttavat minäkäsityksen todenmukaisuuteen ja sisältöön. (Hotulainen & Lappalainen 2005, 104.)

Oppimaan oppimisen arviointimallissa on kiinnitetty erityisesti huomiota siihen, miten koulu ja oppiminen vaikuttavat lapsen tai nuoren minäkuvalle asettamiin

haasteisiin ja miten lähipiiri vaikuttaa oppilaan suhtautumiseen kouluun ja itseensä (Hautamäki ym. 2002, 9). Hautamäen ym. mukaan tavoitteen on se, että oppilas kehityksensä myötä sisäistää koulun merkityksen osaksi omaa uskomusmaailmaansa ja asettaa henkilökohtaiseksi tavoitteeksi kuvan itsestään ahkerana ja päämäärätietoisena oppijan koulun asettamien odotusten ja vaatimusten edessä. (Harter 1999; 28; Hautamäki ym. 2002, 8.)

Tavoiteorientaatiot ovat osa oppimismotivaatiota ja –strategioita ja niihin voidaan katsoa kuuluvan oppimis-, saavutus-, suoritus-, ego- ja välttämisorientaatiot. Tavoiteorientaation kautta määrittyy pitkälti se, miten oppilas tulkitsee suoritustilanteen ja sen hänelle asettaman kognitiivisen ja sosiaalisen haasteen. Toivotun toiminnan syntyminen vaatii oppilaan tekemän suoritustilanteen tulkinnan lisäksi myös toimintaa tukevan uskomusrakenteen aktivoitumisen, tavoitteen asettamisen sekä sen vaatiman työn saavuttamisen. (Niemivirta 1999, 499 – 501; Hautamäki ym. 2002, 9 – 10.)

Oppilaiden uskomuksia eli heidän yleistettyjä oppimista ja koulutyötä ohjaavia käsityksiään on mitattu viideksi kokonaisuudeksi ryhmiteltyjen valmiiden kysymysten ja väittämien avulla (taulukko 6). Uskomus- tai asennekohtaisia summamuuttujia on 44 ja yksittäisiä osioita 145. Tässä tutkimuksessa mitatuista uskomuksista on käytetty vain osaa, kooten ne kolmeen teoriarajat ylittävän kokonaisuuteen: oppimista ja tehtävään tarttumista tukevat (positiiviset) uskomukset, oppimisen ja tehtävän tarttumisen kannalta haitalliset (dysfunktionaaliset) uskomukset sekä oppilaiden uskomukset koskien heidän arviotaan vanhempiensa suhtautumisesta kouluun ja oppilaan koulunkäyntiin. Samoja uskomuskokonaisuuksia on käytetty myös aiemmissa oppimaan oppimisen arviointitutkimuksissa. (Hautamäki ym. 2005, 79 – 103.)

Tutkimuksessa käytetyt uskomusalueet on esitelty myös liitteessä 1. Siinä uskomukset on yhdistetty erilaisiin teoreettisiin kokonaisuuksiin sen mukaan, mikä on niiden suhde oppimaan oppimisen taitoihin. Kaikki uskomuksiin liittyvät kysymykset ja väitteet esitettiin seitsenportaisella Likert-asteikoidulla

kyselylomakkeella, jossa oppilaan tuli valita kunkin väitteen kohdalla häntä itseään parhaiten kuvaava vaihtoehto (ei kuvaa minua lainkaan – kuvaa minua erittäin hyvin). (Hautamäki ym. 2002, 50; Kupiainen & Hautamäki 2006, 44.) Käytettyjen osioiden esimerkkikysymykset ja -väitteet ovat esitelty liitteessä 5.

Taulukko 6. Uskomuksia arvioivat mittarit ryhmiteltynä testiosioden mukaan* (Kupiainen & Hautamäki 2006, 44 – 45).

- | |
|--|
| <p>1) Oppimismotivaatio ja –strategiat</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (+/-)Tavoiteorientaatiot ● (+/-)Kausaaliuskomukset ● (+)Agenttiuskomukset ● (+)Kontrollimotivaatio ● (-)Luovutusherkyys ● (-)Epäonnistumisen pelko ● (+)Oppimisstrategiat ● Oppilaan arvio vanhempiensa koulunkäyntiään koskevista uskomuksista <p>2) Kouluun liittyvä minäkäsitys ja itsetunto</p> <p style="padding-left: 20px;">Kognitiivinen minäkäsitys</p> <p style="padding-left: 20px;">Koettu koulu</p> <p style="padding-left: 20px;">Itsetunto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ”tärkeiden toisten” (vanhemmat, toverit) suhtautuminen kouluun ● ”tärkeiden toisten” (vanhemmat, toverit, opettajat) suhteutuminen oppilaaseen Tiedonhankintavälineiden käyttö <p>3) Toimiminen ryhmätyötilanteissa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (+)Johtamisvalmius ● (+)Tehtäväsuuntautuneisuus ● (+)Muita tukeva yhteistyö ● (-)Riittäisyys ● (-)passiivisuus <p>4) Sosiomoraalinen minäkäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (+)Hyvä koululaisuus ● (-)Piittaamaton koululaisuus ● (+)Itsevarma koululaisuus ● (+)Järkevä koululaisuus <p>5) Koulutyö, vapaa-aika ja suhteet vanhempiin</p> <p style="padding-left: 20px;">Tuntikuuntelu</p> <p style="padding-left: 20px;">Kotitehtävien teko</p> <p style="padding-left: 20px;">Eri oppiaineissa menestymisen tärkeys</p> <p style="padding-left: 20px;">Vapaa-ajan vietto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Suhde vanhempiin |
|--|

*Tutkimuksessa mukana olevat osiot merkitty ympyrällä (●). Oppimista tukevat uskomukset merkitty plus-merkillä (+) ja oppimista haittaavat uskomukset on merkitty miinus-merkillä (-).

4.3.1.2.1 Oppimista tukevat uskomukset

Oppimista ja tehtävään tarttumista tukevista uskomuksista tehtyyn summamuuttujaan otettiin mukaan oppimismotivaatio ja –strategiat -osiosta

tavoiteorientaatiot (näistä oppimis- ja saavutusorientaatio), kausaaliuskomukset (näistä yrittäminen), agenttiuskomukset, kontrollimotivaatio ja oppimisstrategiat. Toimiminen ryhmätyötilanteissa -osiosta oppimisen kannalta positiivisia uskomuksia arvioimaan otettiin johtamisvalmius, tehtäväsuuntautuneisuus ja muita tukeva yhteistyö. Sosiomoraalisesta minäkäsityksestä mukaan oppimista tukeviin uskomuksiin hyvä, itsevarma ja järkevä koululaisuus. (Kupiainen & Hautamäki 2006, 47.) Oppimista ja tehtävään tarttumista tukevista uskomuksista muodostettiin yksi summamuuttuja, joka on keskiarvo 12:sta osion summamuuttujasta. Summamuuttujan reliabiliteetti Cronbachin alphan kautta laskettuna on korkea ($\alpha = .90$). Summamuuttujan muodostamiseen käytettiin korvattuja tietoja (ks. liite 2).

4.3.1.2.2 Oppimista haittaavat uskomukset

Oppimista ja tehtävään tarttumisen kannalta haitallisista uskomuksista tehtyyn summamuuttujaan otettiin mukaan oppimismotivaatio ja -strategia -osiosta tavoiteorientaatiot (näistä suoritus-, ego- ja välttämisorientaatio), kausaaliuskomukset (näistä kyvykyys ja sattuma), luovutusherkyys ja epäonnistumisen pelko. Toimiminen ryhmätyötilanteissa -osiosta oppimisen kannalta haitallisia uskomuksia arvioimaan otettiin riitaisuus ja passiivisuus. Sosiomoraalisen minäkäsityksen -osiosta mukana on piittaamaton koululaisuus. (Kupiainen & Hautamäki 2006, 47.)

Oppimisen ja tehtävään tarttumisen kannalta haitallisista uskomuksista muodostettiin summamuuttuja, joka on keskiarvo 12:sta kysymysoSION summamuuttujasta. Summamuuttujan reliabiliteetti oli hyvä Cronbachin alfalla laskettuna ($\alpha = .72$). Summamuuttujan muodostamiseen käytettiin korvattuja tietoja (ks. liite 2). On huomioitava, että myös hyvillä oppilailta voi olla dysfunktionaalisia uskomuksia. Dysfunktionaaliset uskomukset, kuten esimerkiksi epäonnistumisen pelon tai voimakkaan suoritusorientoituneisuuden, voi saada joitain oppilaita panostamaan enemmän opiskeluun, kun taas useimpien toimintaa dysfunktionaaliset uskomukset pelkästään haittaavat (Kupiainen & Hautamäki 2006, 49).

4.3.1.2.3 Oppilaan näkemys vanhempiensa koulua ja oppilasta koskevista uskomuksista

Oppimismotivaatio ja -strategiat -osiosta muodostettuun summamuuttujaan otettiin kysymykset siitä, miten oppilas arvio hänen vanhempiensa kokevan oppilaan yrittämisen, kyvykkyyden ja oppimisen kontrollin koulussa sekä sitä onko vanhempien mukaan koulussa tehtävä parhaansa. Kouluun liittyvä minäkäsitys ja itsetunto-osiosta tähän tutkimukseen otettiin mukaan sisältöalueet, jossa kysyttiin oppilaan käsitystä siitä miten hänen vanhempansa suhtautuvat kouluun ja opiskeluun sekä miten oppilas kokee vanhempiensa suhtautuvan häneen itseensä. (Hautamäki ym. 2000, 52; Koulutuksen arviointikeskus 2004a.) Oppilaan näkemystä vanhempiensa oppilasta koululaisena koskevista uskomuksista kutsutaan jatkossa vanhempiin liittyvinä emotionaalisina uskomuksina.

Oppilaan vanhempiensa kohdistuvista kouluun ja emotionaalisuuteen liittyvistä uskomuksista muodostettiin molemmista oma summamuuttuja, joita kutsutaan jatkossa nimillä: ”vanhempiin kohdistuviksi kouluun liittyvät uskomukset” ja ”vanhempiin liittyvät emotionaaliset uskomukset”. Kouluun liittyvien uskomusten summamuuttuja on keskiarvo viidestä väiteosion summamuuttujasta ja emotionaalisuuteen liittyvien uskomusten summamuuttuja on keskiarvo neljän väiteosion summamuuttujasta. Molempien summamuuttujien reliabiliteetti oli Cronbachin alfalla laskettuna hyvä ($\alpha = .68$ ja $\alpha = .71$). Summamuuttujan muodostamiseen ei käytetty korvattuja tietoja, minkä vuoksi tiedot ovat joidenkin oppilaiden kohdalla tältä osin puutteelliset.

4.3.2 Todistusarvosanat

Oppilaiden arvosanoja koskevat tiedot kerättiin taustatietolomakkeella (ks. liite 3), joka sisältyi Opiopi-oppimisvalmiustehtäväpakettiin. Oppilaan tuli itse merkitä lomakkeeseen kaikkien aineiden keskiarvonsa numerovalikkoon yhden desimaalin tarkkuudella. Keskiarvotietojen perustuessa oppilaiden itse antamiin tietoihin on mahdollista, että tiedoissa voi esiintyä virheitä ja puutteita.

Keskiarvotiedot kerättiin yhteishakurekisteristä niiden oppilaiden kohdalta, jotka olivat hakeneet ainakin yhteen tavalliseen lukioon. Ammatillisten oppilaitosten tai erityislukion yhteydessä ilmoitettua keskiarvoa ei otettu huomioon, sillä se saattaa oppilaitoskohtaisista hakutavoista riippuen olla muu kuin lukuaineiden keskiarvo, mikä ilmoitetaan haettaessa tavalliseen lukioon. Oppilaiden itse ilmoittama keskiarvo ja yhteisvalintarekistereistä kerätyt keskiarvotiedot silti poikkeavat toisistaan, sillä oppilaita pyydettiin ilmoittamaan kaikkien aineiden keskiarvo ja poimitut tiedot ovat lukuaineiden keskiarvoja.

Analyyseissa käytetään oppilaiden ilmoittamaa keskiarvotietoa, koska se löytyi useamman oppilaan kohdalta kuin yhteisvalintarekistereistä kerätty tieto. Yhteisvalintarekistereistä poimitun keskiarvon käyttäminen saattaisi myös vääristää aineistoa, koska todennäköisesti suurin osa puuttuvista arvoista olisi ammatilliseen oppilaitokseen hakeneiden oppilaiden tietoja. Oppilaiden ilmoittamat ja yhteisvalintarekistereistä poimitut keskiarvotiedot eivät kuitenkaan suuresti eroa toisistaan. Oppilaiden ilmoittama kaikkien aineiden keskiarvo on 8.03 ja keskihajonta 0.84. Yhteisvalintarekisteritietojen keskiarvo on 8.18 ja keskihajonta 0.86 (taulukko 7). Korrelaatio oppilaiden antaman keskiarvotiedon ja yhteisvalintarekistereistä kerätyn keskiarvotiedon välillä on myös tilastollisesti merkitsevä ($r = .90$, $p < 0.001$). Näin ollen voidaan todeta oppilaiden antaman keskiarvotiedon olevan tämän tutkimuksen kannalta tarpeeksi luotettava. Joissakin analyyseissa käytetään keskiarvojen kvartaaleita. Kvartaalit lasketaan frekvenssien mukaan niin, että jokaiseen neljännekseen kuuluu saman verran oppilaita.

Taulukko 7. Oppilaiden itse ilmoittamien ja yhteisvalintarekistereistä kerättyjen keskiarvotietojen vertailu.

	Oppilaiden ilm. ka tieto	Yht.valintarek. ka tieto
N	1247	1105
puuttuu	287	429
keskiarvo	8,03	8,18
mediaani	8,1	8,2
moodi	8,5	8
keskihajonta	0,84	0,86
minimi	5,5	5,6
maksimi	9,9	10

4.3.3 Oppilaiden taustatiedot

Tiedot oppilaiden perhemuodosta, kotikielestä ja vanhempien koulutustasosta kerättiin oppimaan oppimisen arvioinnin yhteydessä taustatietolomakkeella (ks. liite 3), jonka oppilaat veivät kotiinsa täytettäväksi. Taustatietolomakkeessa kysyttiin myös samassa taloudessa asuvien lasten lukumäärää ja oppilasta nuorempien lasten lukumäärää, mutta näitä tietoja ei käytetty tässä tutkimuksessa. Tiedot oppilaan syntymävuodesta kerättiin myös oppimaan oppimisen arvioinnin yhteydessä.

4.3.4 Yhteisvalintarekisterit

Yhteishakutiedot saatiin käymällä läpi yhteishakurekisterit hakuvuodelta 2004 (9. luokka) sekä vuodelta 2005. Yhteishakurekistereistä kerättiin tiedot siitä, kuinka moneen toisen asteen oppilaitokseen oppilas oli hakenut (maksimi hakumäärä on 5), hakuvaihtoehtojen luonne (ammattillinen oppilaitos, lukio, erityislukio), mihin oppilaitokseen oppilas oli tullut valituksi tai päässyt varasijalle sekä tieto siitä kuinka mones hakukohde kyseinen oppilaitos oli. Yhteishakurekistereistä saatiin myös kirjattua ne oppilaat, jotka eivät olleet yhteishaussa hakeneet yhteenkään oppilaitokseen. Niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät tulleet valituiksi yhteenkään hakemaansa kohteeseen, kirjattiin mahdollinen ensisijaisen hakuvalinnan yhteydessä ollut estokoodi, joka ilmaisee syyn ei-valituksi tulemiseen. Mahdollisia estokodeja ei kerätty muiden hakuvalintojen (2 – 5) kohdalta.

Yhteishaun kautta haetaan ammatillisiin perustutkintoihin, päivälukioihin ja kotitalousopetukseen. Yhteishaun piiriin eivät kuulu oppisopimuskoulutus, perusopetuksen lisäopetus (10. luokat), ammatilliseen koulutukseen ohjaavat ja valmistavat koulutukset, eräät erityisammattioppilaitokset eivätkä kansalaisopistojen järjestämä yleissivistävä tai vapaan sivistystyön koulutus. (Opetushallitus 2009.) Jotta mahdolliset 10. luokalle menneet, valmentavat opinnot suorittaneet tai peruskoulun oppimäärää vuoden pidempään suorittaneet saatiin mukaan aineistoon, käytiin läpi yhteishakutiedot myös vuodelta 2005. Muita yhteishaun piiriin kuulumattomia oppilaitoksia ei käytännönsyistä ollut mahdollista huomioida tutkimuksessa, joten näihin koulutuksiin hakeneet oppilaat on määritelty aineistossa yhteishaussa ei-hakeneiden oppilaiden joukkoon, ellei heillä ole lisäksi ollut muita yhteishaussa mukana olleita hakuja, joihin he tulivat valituksi. Tutkimuksessa ei ollut myöskään mahdollisuutta huomioida myöhempinä vuosina mahdollisesti hakeneita oppilaita.

4.4 Tutkimuksen kulku

Alkuperäinen oppimaanoppimisarviointi toteutettiin yhdeksänsille luokille keväällä 2004. Jokaiseen kouluun lähetettiin postitse opettajille tarkoitettu ohjekirja, yksi tehtävävihko oppilasta kohden, vastauslomakkeita sekä taustatietolomake huoltajien täytettäväksi. Lisäksi lähetettiin oppilasnumeroinnin muistilista sekä opettajille suunnattu kysely. Opettajille suunnattu ohjekirja sisälsi yleiset tutkimusta koskevat ohjeet, tiedot tarvittavista alkuvalmisteluista ja oppilaille annettavista yleisistä ohjeista, tehtäväkohtaiset ohjeet sekä tehtäväaineisto koskevat palautusohjeet. (Koulutuksen arviointikeskus, 2004b.)

Suosittelun aika tehtäväpaketin tekemiseen oli kaksi kaksoistuntia, jotta kaikki oppilaat ehtisivät tehdä tehtävät loppuun asti. Osassa tehtävissä oli myös aikaraja, jonka puitteissa määräytyi tehtävään käytettävissä oleva aika. Taustatiedot (mm. äidin ja isän koulutus, perhemuoto, kotikieli) kerättiin huoltajille kotiin lähetetyllä taustatietolomakkeella (ks. liite 3) Taustatietolomakkeessa oli kaksi oppilaan koulumenestystä koskevaa kysymystä (kaikkien aineiden keskiarvo sekä kolmen

keskeisen lukuaineen arvosanat). Yhteishakutiedot kerättiin yhteishakurekistereistä keväällä 2009.

4.5 Aineiston analyysimenetelmät

Aineiston analysoinnissa käytettiin kvantitatiivisia analyysimenetelmiä. Analyysit tehtiin SPSS for Windows -ohjelman avulla (versio 15.0). Muuttujiksi muodostuivat osaaminen, neljä eri uskomusmuuttujaa, oppilaiden itse ilmoittama kaikkien aineiden keskiarvo sekä kolme yhteishakutiedoista koottua muuttujaa (haettujen oppilaitosten määrä, ensimmäinen hakutoive yhteishaussa ja yhteishaussa haettu hakuyhdistelmä). Lisäksi analyyseissä käytettiin taustamuuttujina äidin ja isän koulutusta, oppilaan perhemuotoa ja kotikieltä.

Summapistematriisissa olevaa empiirisesti hankittua numeerista aineistoa kuvailtiin ensin laskelmalla muuttujien frekvenssit sekä esittämällä muuttujien perustunnusluvuista keskiarvo, tyyppi-arvo (mediaani), pienin ja suurin arvo sekä keskihajonta, joka kuvaa arvojen vaihtelua keskiarvon ympärillä (Metsämuuronen 2005, 327). Tilastollisia tunnuslukuja tarkasteltiin koko kohderyhmän osalta sekä erikseen sukupuolen ja pudokkaiden ja päässeiden joukoissa. Ristiintaulukoinnin avulla pyrittiin lisäksi havainnollistamaan pudokkaiden ja päässeiden joukkoja.

Analyyseissä käytettiin parametrisiä menetelmiä, sillä käytettyjen muuttujien aineiston voitiin todeta olevan riittävän normaalisti jakautuneita. Perustunnuslukujen esittämisen jälkeen osaamista, uskomuksia ja keskiarvoa tarkasteltiin t-testin avulla, tutkien keskiarvoja sukupuolten välillä ja pudokkaiden ja päässeiden joukkojen kesken. T-testillä voidaan tutkia eroa kaksitoistaan riippumatonta ryhmää tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. T-testin käyttäminen edellyttää, että tutkittavat muuttujat ovat ainakin kohtuullisella varmuudella normaalisti jakautuneita, vähintään välimatka-asteikollisia muuttujia ja että otoskoko on tarpeeksi suuri ($N > 20$). (Metsämuuronen 2005, 548.) Koulun ja luokan vaikutusta pudokkuusriskiin tarkasteltiin monitasomallituksen avulla. Mallissa otettiin huomioon koulu-, luokka- ja oppilastaso.

Tutkimuksessa käytettiin monisuuntaisen varianssianalyysin (MANOVAN) lineaarista mallitusta (GLM), jolla pyrittiin saamaan selville miten sukupuoli, vanhempien koulutus ja oppilaan keskiarvo ovat yhteydessä pudokkuuteen. Monisuuntaisen varianssianalyysin avulla voidaan selvittää yhden tai useamman yhtäaikaisten ryhmittelevän tekijän vaikutusta useampaan kuin yhteen selitettävään muuttajaan. Myös selittävien muuttujien yhdysvaikutusta voidaan tarkastella suhteessa selitettävään muuttajaan, kuten myös tässä tutkimuksessa tehtiin. Monisuuntaisen varianssianalyysi on rinnastettavissa regressioanalyysin, mutta erona on se, että monisuuntaisessa varianssianalyysissä voidaan käsitellä suoraan sellaisia luokiteltuja muuttujia, jotka regressioanalyysissä pitäisi koodata dummy-muuttujiksi. Monisuuntaisen varianssianalyysin oletuksina on, että muuttajat ovat normaalisti jakaantuneita, ryhmien otoskoot ovat lähes yhtä suuria ja että havaintojen hajonta on tasaista. (Karma & Komulainen 2002, 103; Metsämuuronen 2005, 768 – 769.)

Regressioanalyysiä käytettiin tutkimuksessa pudokkaiden joukkoon kuulumista parhaiten selittävän mallin muodostamiseen. Analyysit tehtiin logistisella regressioanalyysillä (LRA), koska selitettävä muuttuja oli luokittelumuuttuja (1 = pudokas, 0 = päässyt). Logistisen regressioanalyysin avulla voidaan etsiä laajasta muuttajajoukosta niitä tekijöitä, jotka yhdessä kykenevät selittämään jotakin muuttujaa, joka voi saada kaksi tai useampaa toisensa poissulkevaa arvoa. Toisaalta logistisella regressioanalyysillä voidaan tutkia jo aiemmin tärkeiksi tiedettyjen muuttujien osuutta selittävinä tekijöinä. Lisäksi voidaan testata olisivatko tietyt muuttajat parempia selittäjiä kuin toiset. (Field 2000, 165; Metsämuuronen 2005, 687 – 688.) Tässä tutkimuksessa ennen regressioanalyysin tekoa muuttujien yksittäisiä selitysasteita pudokkuuden suhteen tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimen sekä yksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) avulla ja näin saatiin alustava käsitys pudokkuusilmiöön vaikuttavista seikoista. Näin voitiin sulkea pois epäolennaiset muuttajat, jotka regressioanalyysin valittuna voivat tuottaa epävarmoja tuloksia (Metsämuuronen 2005, 688).

Logistisessa regressioanalyysissä ei tarvitse tehdä oletusta selittäjien normaalijakautuneisuudesta eikä selittäjien tarvitse olla lineaarisesti toisistaan riippuvia. Myöskään tutkittavien ryhmien väliset varianssit eivät tarvitse olla yhtä suuria, mutta tutkittavan aineiston tulee olla riittävän suuri tämän parametrisen analyysin tekoon. Muuttujien tulee korreloida riittävästi selittävän muuttujan kanssa. Selitettävät muuttujat voivat korreloida myös jonkin verran toistensa kanssa mutta ei liikaa, sillä logistinen regressioanalyysi on herkkä multikolinearisuudelle. Analyysin perusoletuksena on myös, että aineistossa ei ole poikkeavia arvoja ja, että residuaalit ovat normaalisti jakautuneita ja niiden hajonta on tasaista eli homoskedastista. (Metsämuuronen 2005, 689 - 690.)

Logistinen regressioanalyysi tehtiin koko joukolle sekä sukupuolittain. Sukupuolten välillä oli havaittavissa merkitseviä eroja, jonka vuoksi oman mallin tekeminen tytöille ja pojille katsottiin järkeväksi. Mallien muodostaminen aloitettiin lisäävällä askeltavalla metodilla (forward-method), josta saatujen tulosten perusteella malli tarkennettiin pakotetulla metodilla (enter-method). Pakotetulla metodilla tehty malli muodostuu kaikista syötetyistä selittävästä muuttujista. Metodien käytöstä on tutkijoiden kesken erilaisia näkökantoja. Joidenkin tutkijoiden mielestä parhaan mallin löytämiseen on hyvä käyttää useampaan kuin yhtä menettelyä, kun taas toiset ovat sitä mieltä, että pakotettu menettely antaa luotettavimman tulokset. (Field 2000, 168 – 169; Muijs 2004, 168 – 169; Metsämuuronen 2005, 693 - 694.)

4.6 Luotettavuuden tarkastelu

Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan usein reliabiliteetin ja validiteetin kautta. Tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, mikä poistaa sattumanvaraisten tulosten aikaansaamisen mahdollisuutta. Tutkimuksen validiteetilla (pätevyydellä) puolestaan tarkoitetaan sitä, että käytetty mittari tai tutkimusmenetelmä kykenee mittaamaan sitä, mitä on tarkoituskin mitata tai tutkia. (Hirsjärvi ym. 2008, 226.) Validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin, jossa ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen yleistettävyyttä ja sisäisellä validiteetilla tutkimuksen luotettavuutta. (Metsämuuronen 2005, 57, 64.) Täysin reliaabelia ja validia tutkimusta on tuskin mahdollista saavuttaa ja

kvantitatiivinen tutkimus sisältää aina tietyn standardivirheen, joka tulee tutkimuksen teossa tiedostaa. Kvantitatiivisessa aineistossa validiteettia on mahdollista parantaa huolellisella otoksen valinnalla, soveltuvilla tutkimusvälineillä ja aineiston tilastollisilla menetelmillä. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 133.)

Tutkimuksen validiutta voidaan tarkentaa käyttämällä useita tutkimusmenetelmiä, josta käytetään termiä triangulaatio. Termin varhainen käyttäjä Denzin (1970) jaotteli triangulaation neljään tyyppiin, joita Hirsjärvi ym. (2008) esittelee teoksessaan. Metodologinen triangulaatio tarkoittaa edellä mainittua useiden menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa, että aineiston keräämiseen ja erityisesti analysointiin ja tulkitsemiseen osallistuu useampia tutkijoita. Teorettinen triangulaatio toteutuu silloin, kun ilmiötä lähestytään useasta teorettisesta näkökulmasta, ja aineistotriangulaatio silloin, kun ongelman ratkaisemiseksi kerätään useita erilaisia tutkimusaineistoja. (Hirsjärvi ym. 2008, 228.) Tässä tutkimuksessa toteutuu kaksi ensimmäistä triangulaatiota, sillä tutkimusmenetelminä on käytetty oppimaan oppimisen arviointiin suunniteltua tehtäväpakettia, oppilaiden keskiarvotietoja, taustatietoja sekä yhteishakuvalintatietoja. Tutkimusaineistoa on kerätty myös yhdessä usean tutkijan kanssa sekä analysoitu ja tulkittu yhteistyössä. Teorettinen- ja aineistotriangulaatio toteutuvat tässä tutkimuksessa osittain, sillä ilmiötä lähestytään kahden pääteorian valossa. Oppimaan oppimisen arviointimalli itsessään koostuu myös useasta teoriasta (esim. Hautamäki ym. 2000), mikä parantaa mittariston validiutta. Samaa kohderyhmää on tutkittu aiemmin ja oppimaan oppimisen arvioinnin mittaristoa on käytetty laajasti, mikä tukee aineistotriangulaation toteutumista.

Tutkimuksessa käytettyä oppimaan oppimista arvioivaa mittaristoa voidaan pitää reliabelina, sillä sen sisältämät tehtävät pysyvät muuttumattomina jokaiselle oppilaalle mittauksen ajankohdasta tai suorittajasta riippumatta. (Metsämuuronen 2005, 64 – 65.) Tehtäväpaketin luotettavuutta lisää myös se, että sitä on käytetty jo yli kymmenen vuoden ajan keräten oppilaiden oppimaan oppimisen taidoista normitettu ja kansainvälisestikin vertailukelpoinen aineisto (Hautamäki ym. 2000, 2). Tutkimuksessa käytetyistä tehtäväpaketin osioista muodostetuista

summamuuttujista laskettiin luotettavuuden lisäämiseksi Cronbachin alphan reliabiliteetti-kertoimet, jotka kaikki ylittivät alimman hyväksyttävän arvon ($\alpha \geq .60$) (Metsämuuronen 2005, 515). Tutkimuksen validiteettia lisää se, että tämä tutkimus on osa valmiiksi suunniteltua pitkittäistutkimusta ja näin ollen tutkimuksen kohderyhmä ja mittarit olivat tarkoin valikoitu mitattavia ilmiöitä vastaaviksi. Hyvinkään suunniteltu tutkimus ja reliaabeli mittari ei voi kuitenkaan täysin poistaa niitä satunnaisia tekijöitä, jotka mittaukseen voivat vaikuttaa, kuten oppilaan väliaikainen toiminnan vajuus tai ulkopuoliset häiriötekijät.

Tutkimuksen teossa ei voida koskaan välttyä täysin aineistonkeruussa, koodauksessa tai analysoinnissa tapahtuvista inhimillisistä virheistä ja luonnolliselta kadolta (etenkin pitkittäistutkimuksissa), joita tämänkin tutkimuksen aineistonkeruussa on tapahtunut. Pudokkuuden määrittely on tehty yhteishakuvalintoja tarkastellen, joten erillishaussa ja jälkihaussa haettavat opiskelupaikat ovat jääneet tutkimuksen analysointien ulkopuolelle. On siis mahdollista, että osa tutkimuksissa pudokkaiden joukon luokitelluista oppilaista on saanut toisen asteen opiskelupaikan ja toisaalta ei ole myöskään varmuutta onko yhteishaussa opiskelupaikan saanut opiskelija ottanut paikan vastaan ja suorittanut opinnot loppuun. Pudokkaiden joukkoon luokitellut oppilaitokseen varasijalle päässeet oppilaat voivat myös vääristää jonkin verran aineistoa.

Analyyseja tarkastellessa tulee myös huomioida, että pudokkaiden kohdalta puuttuu enemmän tietoja kuin päässeiden joukkoon kuuluvilta oppilailta, mikä voi vaikuttaa hieman tuloksiin. Koulutuksellisen syrjäytymisriskin ennustettavuudesta regressioanalyysillä tehtyä mallia tulkitessa tulee muistaa, että tilastollisin menetelmin tehdyt mallit ovat vain suuntaa antavia, eivätkä kerro ilmiön koko totuutta eikä välttämättä yksikään saadussa mallissa ole syy tutkittavalle selitettävälle tekijälle. Näin ollen mallista voidaan tehdä vain päätelmiä, millä tutkimuksessa mukana olleilla muuttujilla on tilastollisesti merkitsevä yhteys selitettävään ilmiöön.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Pudokkuuden määrittely ja esiintymisen arvioiminen aineiston perusteella

Pudokkuus (*dropout*) päädyttiin määrittelemään aiemman tiedon perusteella niin, että pudokkaaksi luokiteltiin oppilas, joka ei päässyt toisen asteen oppilaitokseen yhteishaussa tai ei hakenut yhteishaussa toisen asteen oppilaitokseen. Pudokkaiksi luokiteltiin tässä tutkimuksessa myös ne oppilaat, jotka pääsivät johonkin oppilaitokseen varasijalle. Määritelty kohderyhmä (N = 1534) muodostuu kaikista niistä oppilaista, jotka ottivat osaa oppimaan oppimisen arviointitutkimuksen vuonna 2004 ja joiden tiedot löytyivät vuosien 2004 tai 2005 yhteishakurekistereistä. Aineistoon otettiin mukaan niin moni oppilas kuin saatavissa olevien tietojen perusteella oli mahdollista. Tästä eteenpäin toisen asteen koulutuspaikan saanutta oppilasjoukkoa nimetään ”päässeiksi” ja ilman koulutuspaikkaa jäänyttä joukkoa ”pudokkaiksi”, vaikka todellisuudessa kyse on pudokasriskiin kuuluvista oppilaista.

Koulun vaikutuksen erittelemiseksi tehty monitasomallitus osoitti, että koululla ei ole vaikutusta pudokkuusriskiin. Luokkien välinen vaihtelu selitti 7.5 % pudokkuusriskin vaihtelusta. Tarkemmassa erittelyssä selvisi, että eräiden luokkien oppilaat kuuluivat lähes kaikki pudokkaiden joukkoon ja eräistä luokista joukkoon ei kuulunut yhtään oppilasta. Luokkien tarkempi erittely ei ole tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta perusteltua.

Ottaen tutkimuksessa huomioon yhteishaut vuosilta 2004 ja 2005 saatiin tarkasteluun mukaan mahdollisesti pidempään peruskoulun oppivelvollisuuttaan suorittaneet sekä 10. luokan käyneet oppilaat. Kuten aiemmin jo todettiin, tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista huomioida yhteishaun ulkopuoliseen koulutukseen hakeneita oppilaita. Nämä oppilaat luokiteltiin pudokkaiksi, elleivät he hakeneet lainkaan yhteishaussa.

Tutkimusjoukko muodostui 1534 oppilasta, jotka jakaantuivat pudokkaisiin ja koulutukseen päässeisiin taulukossa 8 esitetyllä tavalla. Pudokkaita kohderyhmässä oli 157 oppilasta, mikä vastaa 10 % koko joukosta ja koulutukseen päässeitä oli

1377 oppilasta, mikä vastaa 90 % koko joukosta. Sekä pudokkaiden että päässeiden joukossa oli enemmän tyttöjä kuin poikia. Pudokkaiden joukossa tyttöjä oli 56 % ja poikia 44 %. Päässeiden joukossa tyttöjä oli 52 % ja poikia 48 % (taulukko 9).

Taulukko 8. Kohderyhmän jakaantuminen pudokkaiisiin ja toisen asteen koulutukseen päässeisiin.

Kohderyhmän jakaantuminen	N	%
Pudokkaat	157	10%
Päässeet	1377	90%
Yht.	1534	100%

Taulukko 9. Sukupuolijakauma pudokkaiden ja päässeiden joukoissa.

	Tyttö	Poika	Yht.
Pudokkaat	88	69	157
	56%	44%	100%
Päässeet	721	656	1377
	52%	48%	100%

Pudokkaiden joukosta 140 (89 %) oppilasta haki yhteishaussa vuonna 2004 tai 2005, mutta ei päässyt koulutukseen. Oppilasta 17 (11 %) ei hakenut kummankaan vuoden yhteishaussa, mikä vastaa 1 % koko tutkimusjoukosta (taulukko 10). Eihakeneiden joukossa oli 7 tyttöä ja 10 poikaa. Vuoden 2005 yhteishaussa koko tutkimusjoukosta haki vain 13 oppilasta, joista 5 ei saanut opiskelupaikkaa. Näiden 13 oppilaan joukossa oli neljä sellaista oppilasta, jotka eivät hakeneet yhteishaussa vuonna 2004. Vuoden 2004 yhteishaussa varasijalle jäi 71 oppilasta ja vuoden 2005 haussa 3 oppilasta. Vuonna 2004 varasijat vaihtelivat 1 – 296 sijan välillä ja vuonna 2005 varasijat olivat 10, 11 ja 17. Mahdollista on, että useampikin (nyt pudokkaiksi) luokitelluista oppilaista on saanut opiskelupaikan. Näitä seikkoja ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa voida ottaa huomioon.

Taulukko 10. Pudokkaiden jakauma yhteishaussa ei-päässeisiin ja ei-hakeneisiin.

Pudokkuuden jakautuminen	N	%
Haki yhteishaussa	140	89%
Ei hakenut yhteishaussa	17	11%
Yht.	157	100%

Yhteisvalintatietojen mukaan pudokkaiden joukossa oli seitsemän ja päässeiden joukossa kolme oppilasta, joiden oppimäärä on osittain, pääosin tai kokonaan yksilöllistetty. Joukossa oli myös kaksi oppilasta, joiden oppivelvollisuuden suorittaminen oli keskeytynyt, eivätkä he olleet saaneet peruskoulun päättötodistusta keväällä. Toinen näistä oppilaista oli kuitenkin hakenut yhteishaussa.

Yhteishaussa hakeneiden pudokkaiden joukossa oli 63 oppilasta (40 %), joiden yhteishakurekisteritietoihin oli merkitty estokoodi ensisijaisen haun yhteyteen. Estokoodi selittää syytä miksi oppilas ei tullut valituksi hakemaansa oppilaitokseen. Taulukon 11 mukaan neljä oppilasta ei täyttänyt haettavan koulun pohjakoulutusvaatimusta ja 12 oppilasta hylättiin pääsy- ja soveltuvuuskokeessa tai lisänäytössä. 11 oppilasta ei saanut kutsua valintakokeeseen tai heidän valintakokeen tulos oli virheellinen. Kahdelta oppilaalta puuttui kielikoetulos, mikä tarkoittaa, että oppilas ei ollut osallistunut kielikokeeseen. Suurimman joukon muodosti 30 oppilasta, joiden keskiarvo ei ylittänyt lukion keskiarvokynnystä. Neljä oppilasta ei ollut saapunut valintakokeeseen.

Taulukko 11. Toisen asteen koulutukseen hakeneiden pudokkaiden ensisijaisen hakuvaihtoehdon estokoodit selityksineen.

N	%	Koodi	Selitys
4	3%	B	Ei täytä pohjakoulutusvaatimusta
12	8%	E	Hylätty pääsy- ja soveltuvuuskokeesta sekä lisänäytöstä
11	7%	K	Ei ole kutsuttu valintakokeeseen tai tulos virheellinen
2	1%	M	Kielikoetulos puuttuu
30	19%	S	Ei ylitä lukion keskiarvokynnystä
4	3%	T	Ei ole saapunut valintakokeeseen
Yht. 63	40%		

5.2 Pudokkaiden joukkoon kuuluvien oppilaiden kuvaaminen

5.2.1 Vanhempien koulutus, oppilaan perhemuoto ja kotikieli

Vanhempien koulutustasoa on kuvattu taulukossa 12 jaotellen koulutus kolmeen ryhmään. Ryhmät muodostuvat kansa- tai peruskoulun käyneistä (I aste), keskiasteen tai opistotason ammatillisen tutkinnon tai lukion suorittaneista (II aste) ja korkeakoulututkinnon suorittaneista (III aste). Tieto äidin koulutustasosta puuttui 6 %:lta oppilaista, joista pudokkailta tieto puuttui 13 %:lta ja päässeiltä 5 %:lta oppilaista. Tieto isän koulutuksesta puuttui 8 %:lta oppilaista, joista 17 %:lta pudokkaista ja 7 %:lta päässeistä oppilaista.

Peruskoulun koulutusaste (I aste) oli pudokkaiden äideistä 32 %:lla ja päässeiden äideistä 17 %:lla. Keskitason koulutusaste (II aste) oli pudokkaiden äideistä 54 %:lla ja päässeiden äideistä 59 %:lla. Korkeakoulutason koulutus (III aste) oli pudokkaiden äideistä 20 %:lla ja päässeiden äideistä 27 %:lla. Peruskoulun koulutusaste (I aste) oli pudokkaiden isistä 33 %:lla ja päässeiden isistä 21 %:lla. Keskitason koulutusaste (II aste) oli pudokkaiden isistä 47 %:lla ja päässeiden isistä 52 %:lla. Korkeakoulutason koulutusaste (III aste) pudokkaiden isistä oli 20 %:lla ja päässeiden isistä 26 %:lla.

Taulukko 12. Vanhempien koulutusaste pudokkaiden ja päässeiden joukoissa.

		N	I aste	II aste	III aste
Äidit	pudokkaat	136	32%	54%	14%
	päässeet	1304	17%	59%	24%
		1440	19%	58%	23%
Isät	pudokkaat	131	33%	47%	20%
	päässeet	1279	21%	52%	27%
		1410	22%	52%	26%

Tarkastellessa vanhempien koulutusasteen ja oppilaan keskiarvon yhteyttä Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla havaittiin, että pudokkaiden joukossa vanhempien koulutustaso ei korreloi tilastollisesti merkitsevästi keskiarvon kanssa. Päässeiden joukossa sekä äidin ($r = .27$, $p < 0.001$) että isän ($r = .23$, $p < 0.001$) koulutustaso korreloi tilastollisesti merkitsevästi keskiarvon kanssa. Yhteys tuli esiin myös sukupuolittain tehdyssä tarkastelussa, sillä sekä tyttöjen että poikien koulumenestys korreloi tilastollisesti merkitsevästi niin äidin (tytöillä $r = .30$, $p < 0.001$ ja pojilla $r = .28$, $p < 0.001$) kuin isän (tytöillä $r = .27$, $p < 0.001$ ja pojilla $r = .22$, $p < 0.001$) koulutustason kanssa.

Taulukon 13 mukaan molempien vanhempien kanssa asui 77 % oppilaista koko joukosta. Äidin kanssa asui 19 % oppilaista ja isän kanssa 4 % oppilaista. Pudokkaista 72 % asui molempien vanhempien luona, kun vastaava luku koulutukseen päässeistä oppilaista oli 77 %. Näin ollen toisen vanhemman luona asui pudokkaista 28 % ja päässeistä 23 %. Huomioitavaa kuitenkin on, että pudokkaista 32 % puuttui tieto perhemuodosta, kun vastaava tieto päässeiden ryhmästä puuttui vain 13 % oppilaista.

Taulukko 13. Perhemuoto pudokkaiden ja päässeiden joukoissa.

	Molemmat vanhemmat	Äidin kanssa	Isän kanssa	Yht.	Tieto puuttuu
Pudokkaat	77	24	6	107	50
	72%	22%	6%	100%	32%
Päässeet	926	228	47	1201	176
	77%	19%	4%	100%	13%
Yht.	1003	252	53	1308	226
	77%	19%	4%	100%	15%

Kohderyhmästä 93 % puhui kotikielenään suomea tai ruotsia. Oppilaista 5 % puhui kotonaan suomen kieltä ja jotain muuta kieltä ja 2 %:lla kotikielenä oli jokin muu kuin suomen kieli. Taulukon 14 mukaan pudokkaiden joukossa oli hieman enemmän oppilaita, joiden kotikieli oli jokin muu kuin suomi tai ruotsi. Suomea tai ruotsia pudokkaista puhui kotikielenään 87 % ja päässeistä 93 %. Suomea ja muuta kieltä pudokkaista puhui kotikielenään 9 % ja päässeistä 5 %. Pudokkaiden joukosta 4 %:lla ja päässeistä 2 %:lla kotikielenä oli jokin muu kuin suomen kieli. Tuloksia tulkitessa huomioitavaa on, että tieto kotikielestä puuttui 13 %:lta oppilaita. Tieto puuttui 28 %:lta pudokkaista ja 11 %:lta päässeistä oppilaita.

Taulukko 14. Kotikieli pudokkaiden ja päässeiden joukoissa.

	Ei suomea	Suomi ja muu	Suomi/ruotsi	Yht.	Tieto puuttuu
Pudokkaat	5 4%	10 9%	98 87%	113 100%	44 28%
Päässeet	19 2%	57 5%	1147 93%	1223 100%	154 11%
Yht.	24 2%	67 5%	1245 93%	1336 100%	198 13%

5.2.2 Yhteishakuvalinnat

Yhteisvalintarekistereistä kerätyissä hakutiedoissa oli mukana kaikkien yhteishaussa hakeneiden pudokkaiden tiedot, mutta päässeiden joukosta puuttuu seitsemän oppilaan yhteishakutiedot (taulukko 15). Yhteen tai kahteen oppilaitokseen oli pudokkaista (17 %) hakenut suurempi osa kuin päässeistä (11 %). Kolmeen tai neljään oppilaitokseen pudokkaista (49 %) oli hakenut pienempi joukko kuin päässeistä (55 %). Viiteen oppilaitokseen molemmista joukoista oli hakenut saman verran (34 %) oppilaita.

Taulukko 15. Yhteishaussa haettujen oppilaitosten määrät.

	Haettujen oppilaitosten määrä			
	1 - 2	3 - 4	5	
Pudokkaat	24	69	47	140
	17%	49%	34%	100%
Päässeet	159	750	461	1370
	11%	55%	34%	100%
Yht.	183	819	508	1510
	12%	54%	34%	100%

Taulukon 16 mukaan ammatillinen oppilaitos oli ensimmäisenä hakutoiveena suuremmalla osalla pudokkaista (51 %) kuin koulutukseen päässeistä (34 %) oppilaista. Lukioon haki päässeiden ryhmästä suurempi osa (48 %) kuin pudokkaista (31 %). Sekä pudokkaiden että päässeiden joukoissa erityislukio oli ensimmäisenä hakutoiveena 18 %:lla oppilaista.

Taulukko 16. Ensimmäiset hakutoiveet yhteishaussa.

	Amk	Lukio	Erityislukio	Yht.
Pudokkaat	72	43	25	140
	51%	31%	18%	100%
Päässeet	472	655	243	1370
	34%	48%	18%	100%
Yht.	544	698	268	1510
	36%	46%	18%	100%

Yhteishaussa haettu hakuyhdistelmä (taulukko 17) on muodostettu niiden hakuvalintojen mukaan, mihin oppilaat olivat yhteishaussa hakeneet. Haettujen oppilaitosten määrä vaihteli oppilaskohtaisesti yhdestä viiteen (yhteishaussa voi hakea 1 – 5 oppilaitokseen). Pudokkaista 40 % ja päässeistä 25 % haki vain ammatillisiin oppilaitoksiin. Ammatillisiin oppilaitoksiin ja erityislukioihin haki pudokkaista 3 % ja päässeistä 1 %, kun taas ammatillisiin oppilaitoksiin ja tavallisiin lukioihin haki pudokkaista 21 % ja päässeistä 17 %. Tavallisiin lukioihin pudokkaista haki 14 % ja päässeistä 28 % ja lukioihin sekä erityislukioihin pudokkaista 20 % ja päässeistä 29 %. Pelkästään erityislukioihin haki koko joukosta neljä oppilasta, joista kolme oppilasta kuului pudokkaiden joukkoon ja yksi oppilas koulutukseen päässeiden joukkoon.

Taulukko 17. Yhteishaussa haetut hakuyhdistelmät.

	Amk	Amk ja erit.lukio	Amk ja lukio	Lukio	Lukio ja erityislukio	Erityislukio	Yht.
Pudokkaat	56 40%	4 3%	30 21%	19 14%	28 20%	3 2%	140 100%
Päässeet	341 25%	7 1%	237 17%	382 28%	402 29%	1 0%	1370 100%
Yht.	397 26%	11 1%	267 18%	401 27%	430 29%	4 0%	1510 100%

5.2.3 Oppimaan oppimisen arvioinnin tulokset ja koulumenestys

Kognitiivisen kompetenssin tunnusluvuissa (taulukko 18) on mukana lähes koko tutkimusjoukko, sillä tiedot puuttuivat vain kahden oppilaan kohdalta. Koko joukkoa tarkasteltaessa kognitiivisen kompetenssin pisteytysprosentista saadut keskiarvot vaihtelivat paljon, sillä minimiarvo oli 13.01 ja maksimiarvo 93.94. Kognitiivisen kompetenssin keskiarvo oli pudokkailla alhaisempi (ka = 45.25) kuin päässeillä (ka = 58.93). Mediaani oli pudokkailla 43.15 ja päässeillä 61.63. Pudokkaiden ryhmää sukupuolittain tarkasteltuna todettiin tytöillä (ka = 46.39) olevan hieman poikia (ka = 43.81) suurempi keskiarvo kognitiivisessa kompetenssissa. Tytöillä saadut pistearvot vaihtelivat 13.01 – 81.06 välillä ja poikien arvot vaihtelivat 18.43 – 85.89 välillä. Keskihajonnassa ja mediaanissa ei ollut juurikaan eroja sukupuolten välillä.

T-testillä mitattuna kognitiivinen kompetenssi erosi tilastollisesti merkitsevästi pudokkaiden ja päässeiden kesken ($t = -9.89$, $df = 1532/1530$ ja $p < 0.001$). Pudokkaiden ryhmässä sukupuolten välillä ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkitsevää eroa ($t = 0.99$, $df = 157/155$ ja $p = 0.325$) mutta päässeiden joukossa kognitiivinen kompetenssi erosi tilastollisesti merkitsevästi tyttöjen ja poikien kesken ($t = 5.02$, $df = 1375/1253.86$, $p < 0.001$).

Taulukko 18. Kognitiivisen kompetenssin* tunnuslukuja sukupuolittain pudokkaiden ja päässeiden joukkojen joukoissa.

	Pudokkaat	Tyttö	Poika	Päässeet	Tyttö	Poika
N	157	88	69	1375	721	654
puuttuu	0	0	0	2	0	2
Keskiarvo	45,25	46,39	43,81	58,93	61,05	56,59
Keskihajonta	16,27	16,23	16,32	16,43	14,52	18,02
Mediaani	43,15	43,61	43,81	61,63	63,58	58,81
Minimi	13,01	13,01	18,43	14,57	14,57	14,57
Maksimi	85,89	81,06	85,89	93,94	93,94	91,19

*sis. päättelytaito, luetun ymmärtäminen, matemaattinen ajattelu, kulttuurinen tietämys

Oppimista tukevien uskomusten keskiarvo pudokkaiden joukossa oli 4.57 ja päässeiden joukossa 4.93 (taulukko 19). Keskihajonta pudokkailla oli 0.91 ja päässeillä 0.77. Pudokkaiden joukossa keskiarvot vaihtelivat 1.00 ja 3.89 välillä ja päässeiden joukossa 1.00 ja 6.94 välillä. Pudokkaiden joukossa tyttöjen keskiarvo (ka = 4.39) oli poikia (ka = 4.80) matalampi. Päässeiden joukossa taas tyttöjen keskiarvo (ka = 5.07) oli poikien keskiarvoa (ka = 4.78) korkeampi. Pudokkaiden joukossa tyttöjen keskihajonta oli 0.81 ja poikien 0.99. Päässeiden joukossa keskihajonta oli tytöillä 0.77 ja pojilla hieman pienempi 0.72. Pudokkaiden joukossa tyttöjen mediaani oli 4.33 ja poikien 4.86, kun taas päässeiden joukon tytöillä mediaani oli 4.99 ja pojilla 5.14.

Tarkastelu t-testillä osoitti, että pudokkaiden ja päässeiden oppimista tukevien uskomusten välillä olevan tilastollisesti merkitsevä ero ($t = -4.81$, $df = 1531/182.57$, $p < 0.001$). Myös pudokkaiden ja päässeiden joukkoja sukupuolittain tarkastellessa havaittiin, että tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero kummassakin joukossa (pudokkailla $t = -2.85$, $df = 157/155$, $p < 0.005$ ja päässeillä $t = 7.16$, $df = 1374/1317.42$, $p < 0.001$).

Taulukko 19. Oppimista tukevien uskomusten* tunnuslukuja sukupuolittain pudokkaiden ja päässeiden joukoissa.

	Pudokkaat	Tyttö	Poika	Päässeet	Tyttö	Poika
N	157	88	69	1374	721	653
puuttuu	0	0	0	3	0	3
Keskiarvo	4,57	4,39	4,80	4,93	5,07	4,78
Keskihajonta	0,91	0,81	0,99	0,77	0,72	0,80
Mediaani	4,54	4,33	4,86	4,99	5,14	4,83
Minimi	1,0	2,45	1,0	1,0	2,27	1,0
Maksimi	3,89	6,26	6,86	6,94	6,94	6,9

*sis. tavoiteorientaatiot, kausaaliuskomukset, agenttiuskomukset, kontrollimotivaatio, oppimisstrategiat, johtamisvalmius, tehtäväsuuntautuneisuus, muita tukeva yhteistyö, hyvä, itsevarma ja järkevä koululaisuus

Oppimista haittaavien eli dysfunktionaalisten uskomusten keskiarvo oli pudokkailla (ka = 3.59) ja päässeillä (ka = 3.40) lähes sama (taulukko 20). Myös keskihajonta oli lähes samansuuruista molemmissa joukoissa (s = 0.68 ja 0.63). Mediaani oli pudokkailla (Md = 3.62) suurempi kuin päässeillä (Md = 3.38). Pudokkaiden ryhmässä uskomusten saamat arvot vaihtelivat 1.20 ja 5.77 välillä ja päässeiden ryhmässä 1.20 ja 6.12 välillä. Pudokkaiden joukossa tyttöjen (ka = 3.49) keskiarvo oli poikia (ka = 3.72) alhaisempi. Päässeiden joukossa taas tyttöjen keskiarvo (ka = 3.40) oli poikien keskiarvoa (ka = 3.30) hieman suurempi. Pudokkaiden joukossa tyttöjen keskihajonta oli 0.60 ja poikien 0.76. Päässeiden joukossa keskihajonta oli tytöillä 0.63 ja pojilla 0.64. Pudokkaiden joukossa tyttöjen mediaani oli 3.55 ja poikien 3.75, kun taas päässeiden joukossa tyttöjen mediaani oli 3.38 ja poikien 3.28.

Oppimista haittaavien uskomusten tarkastelu t-testillä osoitti, että pudokkaiden ja päässeiden välillä on tilastollisesti merkitsevä ero (t = 3.50, df = 1530/1528, p < 0.001). Sukupuolittain pudokkaiden joukkoa tarkastellessa havaittiin, että tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa (t = -2.07, df = 157/155, p = 0.041). Päässeiden joukossa sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero (t = -6.36, df = 1373/1371, p < 0.001).

Taulukko 20. Oppimista haittaavien uskomusten* tunnuslukuja sukupuolittain pudokkaiden ja päässeiden joukoissa.

	Pudokkaat	Tyttö	Poika	Päässeet	Tyttö	Poika
N	157	88	69	1373	721	652
puuttuu	0	0	0	4	0	4
Keskiarvo	3,59	3,49	3,72	3,40	3,30	3,52
Keskihajonta	0,68	0,60	0,76	0,64	0,63	0,64
Mediaani	3,62	3,55	3,75	3,38	3,28	3,54
Minimi	1,20	2,02	1,20	1,20	1,45	1,20
Maksimi	5,77	4,87	5,77	6,12	5,78	6,12

*sis.tavoiteorientaatiot, kausaaliuskomukset, luovutusherkyys, epäonnistumisen pelko, riittäisyys, passiivisuus, piittaamaton koululaisuus

Vanhempiin kohdistuvien kouluun liittyvien uskomusten (taulukko 21) keskiarvo pudokkaiden joukossa oli 5.03 ja päässeiden joukossa 5.35. Keskihajonta pudokkailla oli 0.99 ja päässeillä 0.90. Pudokkailla mediaani oli 5.13 ja päässeillä 5.45. Saadut arvot vaihtelivat pudokkaiden joukossa 1.10 ja 6.95 välillä ja päässeiden joukossa 1.00 ja 7.00 välillä. Pudokkaiden joukossa tyttöjen vanhempiin kohdistuvien kouluun liittyvien uskomusten keskiarvo ($ka = 4.97$) oli poikia ($ka = 5.11$) hieman alhaisempi. Myös keskihajonta ja mediaani olivat pudokkaiden joukon tytöillä suuremmat kuin pojilla ($s = 0.92$ ja 1.09 , $Md = 5.03$ ja 5.38). Päässeiden joukossa tyttöjen keskiarvo ($ka = 5.35$) oli myös poikia ($ka = 5.59$) pienempi mutta keskihajonta oli tytöillä ($s = 0.90$) poikia ($s = 0.81$) suurempi. Mediaani oli päässeiden joukon tytöillä 5.45 ja pojilla 5.70.

Vanhempiin kohdistuvat kouluun liittyvät uskomukset erosivat tilastollisesti merkitsevästi pudokkaiden ja päässeiden kesken ($t = -4.09$, $df = 1494/1492$, $p < 0.001$). Pudokkaiden vanhempiin kohdistuvissa kouluun liittyvissä uskomuksissa ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolten välillä ($t = -0.82$, $df = 148/146$, $p = 0.415$) mutta päässeiden joukossa sukupuolten välinen tilastollinen merkitsevyys tuli esille t-testillä mitattuna ($t = 10.36$, $df = 1346/1270.29$, $p < 0.001$).

Taulukko 21. Vanhempiin kohdistuvien kouluun liittyvien uskomusten tunnuslukuja sukupuolittain pudokkaiden ja päässeiden joukoissa.

	Pudokkaat	Tyttö	Poika	Päässeet	Tyttö	Poika
N	148	84	64	1346	709	637
puuttuu	9	4	5	31	12	19
Keskiarvo	5,03	4,97	5,11	5,35	5,59	5,09
Keskihajonta	0,99	0,92	1,09	0,90	0,81	0,93
Mediaani	5,13	5,03	5,38	5,45	5,70	5,15
Minimi	1,10	2,45	1,10	1,00	5,05	1,00
Maksimi	6,95	6,95	6,80	7,00	5,70	7,00

Vanhempiin kohdistuvien emotionaalisten uskomusten (taulukko 22) keskiarvo pudokkaiden joukossa oli 5.18 ja päässeiden joukossa 5.32. Keskihajonta pudokkailla oli 1.16 ja päässeillä 1.03. Mediaani oli molemmissa ryhmissä sama (5.50). Vanhempiin kohdistuvien emotionaalisten uskomusten saamissa arvoissa ei ollut havaittavissa suurta eroa joukkojen välillä (pudokkailla 1.17 – 7.00 ja päässeillä 1.08 – 7.00). Pudokkaiden joukossa tyttöjen vanhempien emotionaalisuuteen liittyvien uskomusten keskiarvo oli 5.20 ja poikien 5.15. Keskihajonta tytöillä oli 1.22 ja pojilla 1.09. Mediaanissa ei ollut myöskään suurta vaihtelua havaittavissa (Md = 5.46 ja 5.50). Päässeiden joukossa tyttöjen keskiarvo oli 1.08 ja poikien 0.97. Keskihajonta tytöillä oli 1.08 ja pojilla 0.97. Tytöillä mediaani oli 5.67 ja pojilla 5.33.

Vanhempiin kohdistuvissa emotionaalisisissa uskomuksissa ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkitsevää eroa pudokkaiden ja päässeiden välillä ($t = -1.38$, $df = 1504/178.63$, $p = 0.170$). Sukupuolittain tarkasteltuna pudokkaiden joukossa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut myöskään tilastollisesti merkitsevää eroa ($t = 0.26$, $df = 152/150$, $p = 0.792$) mutta päässeiden joukossa tilastollisesti merkitsevää eroa oli ($t = 3.82$, $df = 1352/1349.91$, $p < 0.001$).

Taulukko 22. Vanhempiin kohdistuvien emotionaalisten uskomusten tunnuslukuja sukupuolittain pudokkaiden ja päässeiden joukoissa.

	Pudokkaat	Tyttö	Poika	Päässeet	Tyttö	Poika
N	152	86	66	1352	710	642
puuttuu	5	2	3	25	11	14
Keskiarvo	5,18	5,20	5,15	5,32	5,42	5,20
Keskihajonta	1,16	1,22	1,09	1,03	1,08	0,97
Mediaani	5,50	5,46	5,50	5,50	5,67	5,33
Minimi	1,17	2,08	1,17	1,08	1,08	1,83
Maksimi	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00

Oppilaiden itsensä ilmoittama kaikkien aineiden keskiarvotieto löytyi pienemmältä osalta pudokkaiden (59 %) kuin päässeiden (84 %) joukkoon kuuluvilta oppilailta, millä saattoi olla vaikutusta tuloksiin. Pudokkaiden joukossa keskiarvo oli alhaisempi ($ka = 7.10$) kuin päässeiden joukossa ($ka = 8.32$) (taulukko 23). Keskiarvot vaihtelivat pudokkaiden joukossa 5.50 ja 8.90 välillä. Päässeiden ryhmässä vaihtelua oli 5.60 ja 9.90 välillä. Keskihajonta pudokkaiden joukossa oli 0.59 ja päässeillä 0.82. Mediaani oli päässeillä ($Md = 8.10$) yhden arvosanan verran suurempi kuin pudokkailla ($Md = 7.10$). Pudokkaiden joukossa tyttöjen keskiarvo oli 7.11 ja poikien 7.08. Keskihajonta oli tytöillä 0.60 ja pojilla 0.57. Mediaani oli pudokkaiden joukon tytöillä sekä pojilla 7.10. Päässeiden joukossa tyttöjen keskiarvo oli 8.32 ja poikien 7.84. Keskihajonta tytöillä oli 0.82 ja pojilla 0.78. Tyttöjen mediaani oli 8.10 ja poikien 8.40.

T-testillä tarkasteltuna havaittiin, että pudokkaiden ja päässeiden joukkojen välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ($t = -15.35$, $df = 1247/122.87$, $p < 0.001$). Sukupuolittain tarkasteltuna pudokkaiden joukon keskiarvot eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi tyttöjen ja poikien kesken ($t = 0.24$, $df = 93/91$, $p = 0.807$) mutta päässeiden joukossa ero sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($t = 10.34$, $df = 1154/1152$, $p < 0.001$).

Taulukko 23. Keskiarvon tunnuslukuja sukupuolittain pudokkaiden ja päässeiden joukoissa.

	Pudokkaat	Tyttö	Poika	Päässeet	Tyttö	Poika
N	93	56	37	1154	642	512
puuttuu	64	32	32	223	79	144
Keskiarvo	7,10	7,11	7,08	8,11	8,32	7,84
Keskihajonta	0,59	0,60	0,57	0,82	0,78	0,78
Mediaani	7,10	7,10	7,10	8,10	8,40	7,90
Moodi	6,90a	6,90a	7,40	8,50	8,50	8,50
Minimi	5,50	5,50	5,90	5,60	5,60	5,80
Maksimi	8,90	8,60	8,90	9,90	9,90	9,70

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown.

Oppilaiden kaikkien aineiden keskiarvoja kvartaaleittain tarkastellessa havaittiin, että pudokkaiden joukossa suurimmalla osalla oppilaista keskiarvo sijoittui alimpaan kvartaaliin niin tytöillä (73 %) kuin pojilla (78 %) (taulukko 24). Päässeiden joukossa alimpaan kvartaaliin kuuluva keskiarvo oli tytöistä 15 %:lla ja pojista 31 %:lla. Pudokkaista toiseen kvartaaliin kuuluva keskiarvo oli tytöillä 23 %:lla ja pojista 19 %:lla, kun päässeiden joukosta toiseen kvartaaliin kuuluva keskiarvo oli 21 %:lla tytöistä ja 26 %:lla pojista. Kolmanteen kvartaaliin kuuluva keskiarvo pudokkaiden joukosta oli vain kahdella tytöllä (4 %) eikä yhdelläkään pojalla, kun taas päässeiden joukon tytöistä kolmanteen kvartaaliin kuuluva keskiarvo oli 27 %:lla tytöistä ja 28 %:lla pojista. Ylimpään kvartaaliin kuuluva keskiarvo pudokkaiden joukosta oli vain yhdellä pojalla. Päässeiden joukosta ylimpään kvartaaliin kuuluva keskiarvo oli 37 %:lla tytöistä ja 15 %:lla pojista.

Taulukko 24. Keskiarvon kvartaalit sukupuolittain pudokkaiden ja päässeiden joukoissa.

	Pudokkaat		Päässeet	
	Tyttö	Poika	Tyttö	Poika
Kvartaali 1 (ka = 5,50 - 7,40)	41 73%	29 78%	98 15%	158 31%
Kvartaali 2 (ka = 7,41 - 8,10)	13 23%	7 19%	136 21%	136 26%
Kvartaali 3 (ka = 8,11 - 8,60)	2 4%	0 0%	174 27%	142 28%
Kvartaali 4 (ka = 8,61 - 9,90)	0 0%	1 3%	234 37%	76 15%
Yht.	56 100%	37 100%	642 100%	512 100%

5.2.4 Vanhempien koulutuksen, oppilaan koulumenestyksen ja sukupuolen yhteys pudokkuuteen

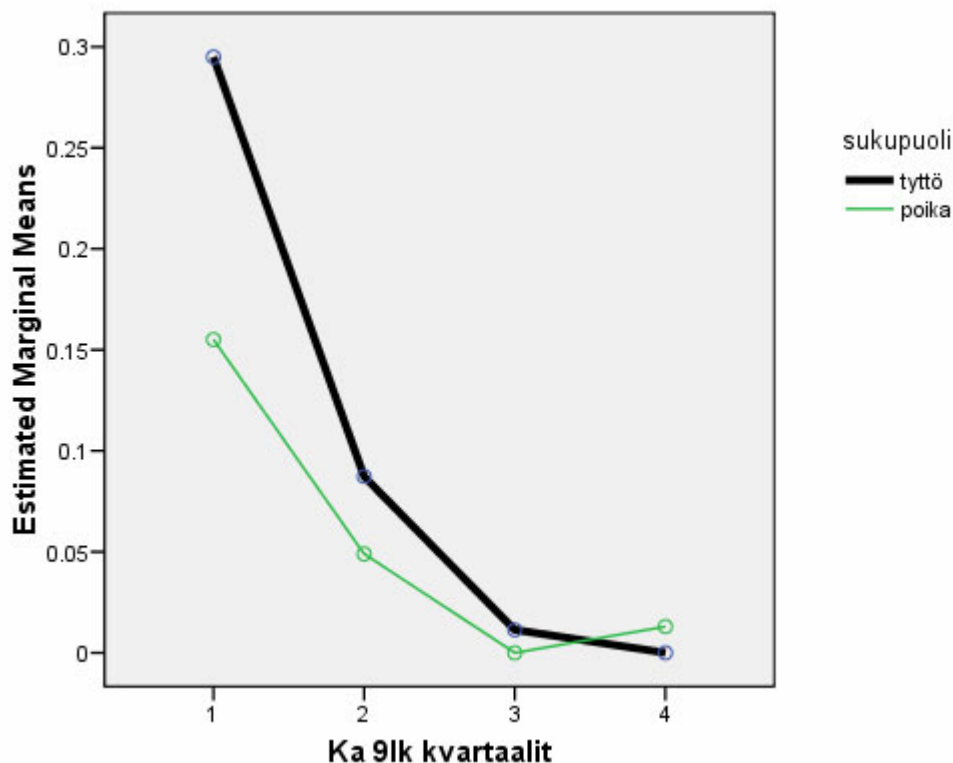
Vanhempien koulutustaustan, oppilaan koulumenestyksen ja sukupuolen yhteyttä pudokkuuteen tutkittiin monisuuntaisen varianssianalyysin avulla (taulukko 25). Analyysissä koulumenestyksen muuttujana oli oppilaiden itse ilmoittamien kaikkien aineiden keskiarvoista muodostetut kvartaalit. Vanhempien koulutusta tutkittiin erikseen tarkastellen sekä äidin että isän koulutustasoa erikseen että yhdessä. Analyysissä oli mukana 82 % tutkimusjoukosta. Huomioitavaa on, että päässeiden joukkoon kuuluvista oppilaista analyysiin tarvittavat löytyivät 84 %:lta ja pudokkaiden joukkoon kuuluvista oppilaista vain 59 %:lta, mikä saattoi vaikuttaa tuloksiin.

Tilastollisesti merkitsevä yhteys pudokkuuteen oli keskiarvolla ($F = 56.67$, $df = 1246/3$, $p < 0.001$), sukupuolella ($F = 9.17$, $df = 1246/1$, $p = 0.003$) ja keskiarvon ja sukupuolen kombinaatiolla ($F = 5.52$, $df = 1246/3$, $p = 0.001$). Keskiarvo selitti pudokkuutta eniten (12 %). Sukupuolen selitysaste sekä keskiarvon ja sukupuolen yhteinen selitysaste jäivät pieniksi (molemmat 1 %). Vanhempien koulutuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä pudokkuuteen ($p > 0.05$). Myöskään vanhempien koulutuksen, sukupuolen ja koulumenestyksen yhteisvaikutuksilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($p > 0.05$).

Taulukko 25. Sukupuolen ja keskiarvon yhteys pudokkuuteen.

	Tyttö	Poika	Yht.	Selitys- osuus %	F	df	p
N pudokkaat	56	37	93				
N päässeet	642	512	1154				
ka+sukupuoli				12%	53,67	3	0,000
sukupuoli				1%	9,17	1	0,003
ka+sukupuoli				1%	5,52	3	0,001

Kuvion 4 perusteella havaitaan, että ne oppilaat, joiden keskiarvo kuului alimpaan kvartaaliin kuuluivat suurimmalla todennäköisyydellä pudokkaiden joukkoon. Eroa oli havaittavissa myös sukupuolten välillä, sillä alimman kvartaaliin kuuluvan keskiarvon omaavilla tytöillä näyttäisi kuvion perusteella olevan puolet suurempi riski (30 %) kuulua pudokkaiden joukkoon, kuin alimpaan kvartaaliin kuuluvan keskiarvon omaavilla pojilla (15 %). Kolmanteen ja neljänteen kvartaalin kuuluvan keskiarvon omaavilla oppilailta riski pudokkuuteen on kuvion mukaan hyvin pieni (0 – 5 %). Toisen kvartaalin kuuluvan keskiarvon omaavilla oppilailta riski pudokkuuteen hieman nousee mutta sukupuolten välinen ero pysyy edelleen melko pienenä.



Kuvio 4. Pudokkuuden yhteys sukupuoleen ja keskiarvoon.

5.3 Pudokkaiden joukkoon kuulumisen ennustaminen

Pudokkaiden joukkoon kuulumista parhaiten ennustavaa mallia etsittiin logistisen regressioanalyysin avulla ja selitettäviksi muuttujiksi otettiin aluksi mukaan kaikki tutkimuksessa käytetyt muuttujat. Suuntaa antavana tietona käytettiin yksittäisistä muuttujista tehtyä korrelaatiomatriisia, jonka avulla saatiin selville muuttujien yksittäiset selitysasteet (ks. liite 6). Analyysissä oli mukana 55 % pudokkaista ja 84 % päässeistä oppilaista. Koko kohderyhmästä analyysissä oli mukana 81 % oppilaista. Malli tehtiin ensin koko joukolle ja sen jälkeen erikseen tytöille ja pojille, koska pudokkuutta selittävät tekijät vaihtelivat sukupuolittain (taulukko 26).

Koko kohderyhmässä pudokkaiden joukkoon kuulumista selitti parhaiten malli, joka koostui sukupuolesta, keskiarvosta ja yhteishaun hakuyhdistelmästä. Malli selitti 33 % pudokkuudesta koko joukon kesken (-2LL = 457.50, Omnibus test: $R^2 = 172.26$, $df = 7$, $p < 0.001$). Mallia voitiin pitää hyvänä, sillä Hosmerin ja Lemeshow testissä $p > 0.05$ ($R^2 = 10.68$, $df = 8$, $p = 0.220$). Tyttöjen kohdalla

pudokkaiden joukkoon kuulumista parhaiten selittävä malli muodostui keskiarvosta, oppimista tukevista positiivisista uskomuksista sekä yhteishaun ensisijaisesta hakutoiveesta. Tämä malli selitti tytöillä pudokkuutta 41 % (-2LL = 247.31, Omnibus test: $R^2 = 132.31$, $df = 3$, $p < 0.001$). Mallia voitiin pitää hyvänä, sillä Hosmerin ja Lemeshow testissä $p > 0.05$ ($R^2 = 6.57$, $df = 8$, $p = 0.583$). Pojilla pudokkaiden joukkoon kuulumista parhaiten selittävä malli muodostui keskiarvosta, yhteishaun hakuyhdistelmästä ja vanhempiin kohdistuvista kouluun liittyvistä uskomuksista. Tämä selitti pojilla pudokkuutta 28 % (-2LL = 176.71, Omnibus test: $R^2 = 54.10$, $df = 3$, $p < 0.001$). Mallia voitiin pitää hyvänä, sillä Hosmerin ja Lemeshow testissä $p > 0.05$ ($R^2 = 6.45$, $df = 8$, $p = 0.597$).

Taulukko 26. Pudokkuutta selittävät muuttujat koko joukossa ja sukupuolittain.

	N pud.	N pääs.	Selitys- osuus %	-2 Log Likelihood	Omnibus Test			Hosmer and Lemeshow Test		
					Chi-square	df	p	Chi-square	df	p
Kaikki	87	1151	33	457,50	172,26	7	0,000	10,68	8	0,220
Tytöt	54	641	41	247,31	132,31	3	0,000	6,57	8	0,583
Pojat	30	502	28	176,71	54,10	3	0,000	6,45	8	0,597

Pudokkaiden joukkoon kuulumista pojilla parhaiten selittävään malliin otettiin mukaan vanhempiin kohdistuvat kouluun liittyvät uskomukset, vaikka muuttujan saama p-arvo ylittää hieman tilastollisen merkitsevyyden rajan ($p < 0.05$). Muuttujan selitysaste oli mallissa kuitenkin lähes tilastollisesti merkitsevä ($p = 0.052$) ja muuttujaa pidettiin pudokkuusilmiön kannalta tärkeänä, jonka vuoksi se päädyttiin ottamaan malliin mukaan. Muita lähes tilastollisesti merkitseviä muuttujia ei ilmennyt koko joukolle eikä sukupuolittain tehdyissä malleissa. Taulukossa 27 on esitetty pudokkuutta parhaiten selittävien mallien tunnusluvut koko kohderyhmässä ja sukupuolittain.

Taulukko 27. Pudokkuutta parhaiten selittävien mallien tunnusluvut koko joukossa sekä sukupuolittain.

	B	S.E	Wald	df	p
<u>Malli kaikki</u>					
Sukupuoli	0,91	0,26	11,81	1	0,001
Keskiarvo	-2,40	0,23	108,75	1	0,000
Hakuyhdistelmä	0,51	0,10	28,18	1	0,000
Yht	13,39	1,49	80,76	1	0,000
<u>Malli tytöt</u>					
Keskiarvo	-2,46	0,34	54,26	1	0,000
Pos. uskomukset	-0,58	0,23	6,09	1	0,014
Ensisij.haku	1,04	0,26	16,42	1	0,000
Yht.	17,24	2,23	59,95	1	0,000
<u>Malli pojat</u>					
Keskiarvo	-2,60	0,42	38,80	1	0,000
Hakuyhdistelmä	0,73	0,18	16,47	1	0,000
Vanh.uskom.kouluun	0,51	0,26	3,78	1	0,052
Yht.	11,53	2,64	19,04	1	0,000

6 TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA

6.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusasetelma

Syrjäytyminen ilmiönä on saanut paljon yleistä huomiota ja ihmisiä luokitelleen kontekstista riippuen syrjäytyneeksi milloin mistäkin: koulutuksesta, työstä, ystäväpiiristä, tietoverkoista tai politiikkaan osallistumisesta. Syrjäytymisen rajoja määrittellessä on käytettävä suurta varovaisuutta, ettei henkilöjä luokitella väärin perustein syrjäytyneiksi tai luokittelulla ”tuoteta” syrjäytyneitä henkilöitä. Jyrkämän ja Rinteen ja Kivirauman mukaan syrjäytyneiden joukko voidaan jakaa ainakin kahteen päätyyppiin: syrjä(änvetä)ytyviin ja syrjäytettyihin tai ”vaihtoehtoihmisiin” ja syrjäytyneisiin. Näin ollen koulutuksesta syrjäytyneiden joukossa on myös henkilöitä, jotka ovat vapaaehtoisesti lyöttäytyneet pois yhteiskunnan koulutuskoneistosta ja valinneet toisenlaisen (vastakulttuurisen) tien. (Jyrkämä 1986, 51; Rinne & Kivirauma 2003, 15 – 16.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli löytää koulutuksellista syrjäytymistä ennustavia tekijöitä käyttäen ensisijaisina lähteinä yhteisvalintarekisteritietoja sekä oppilaiden yhdeksännellä luokalla mitattuja oppimaanoppimisvalmiuksia. Aiemman tiedon perusteella (ks. esim. Jyrkämä 1986; Jahnukainen & Järvinen 2005; Pirttiniemi 2005) pudokkaiksi päädyttiin luokittelemaan ne oppilaat, jotka eivät hakeneet tai päässeet yhteishaussa toisen asteen oppilaitokseen. Pudokkaiksi luokiteltiin myös varasijalle päässeet, sillä tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista selvittää olivatko he päässeet varasijalta opiskelemaan. Yhteishakuvalinnat otettiin huomioon oppilaiden varsinaiselta hakuvuodelta 2004 ja seuraavalta vuodelta 2005. Näin voitiin huomioida myös ne oppilaat, jotka olivat hakeneet peruskoulun jälkeen vuoden kestävään lisäopetukseen 10. luokalle tai ammatillisiin opintoihin valmentavaan tai valmistavaan koulutukseen. Lisäksi peruskoulun oppivelvollisuuttaan mahdollisesti pidempään suorittaneet oppilaat tulivat näin huomioiduksi.

Pudokkuusriskin yhteyttä mitattiin oppilaan kognitiiviseen kompetenssiin (osaamiseen), koulumenestykseen sekä itseä ja vanhempia koskeviin uskomuksiin,

jotka liittyivät kouluun ja oppilaan kokemaan vanhempien emotionaalisuuteen häntä itseä kohtaan. Kognitiivista kompetenssia mitattiin päättelytaidon, luetun ymmärtämisen, matemaattisen ajattelun ja kulttuurisen tietämyksen avulla. Taustamuuttujina olivat sukupuoli ja vanhempien koulutustausta. Myös kotikielen, perhemuodon ja oppilaan syntymävuoden merkitystä pudokkuuteen tutkittiin. Tutkimusaineisto koostui erään Etelä-Suomen kunnan suomenkielisen ikäluokan 9. luokkalaisista oppilaista, joita tutkimusjoukkoon saatiin mukaan yhteensä 1534. Aineistoa käsiteltiin kvantitatiivisen menetelmin. Kaikissa analyyseissä tarkasteltiin löytyykö pudokkaiden ja koulutukseen päässeiden ja sukupuolten väliltä eroavaisuuksia.

6.2 Pudokkuuden määrittely

Aineistosta pudokkaiksi luokituttiin yllä kuvatulla määritelmällä 10 % eli 157 oppilasta, joista 88 oli tyttöjä ja 69 poikia. Tilastokeskuksen keräämien tietojen mukaan vuosittain noin 7 % peruskoulun päättävistä nuorista ei jatka välittömästi toisen asteen koulutukseen. Tässä tutkimuksessa saatu tulos pudokkaiden määrästä vastaa melko hyvin Tilastokeskuksen raportoimaa pudokkaiden määrää, sillä varasijalle päässeistä oppilaista osa on mahdollisesti saanut opiskelupaikan, jolloin todellinen pudokasmäärä jää nyt saatua osuutta pienemmäksi. Useissa yhteyksissä puhutaan vuosittaisen pudokasjoukon olevan runsas 10 %, jolloin mukaan lasketaan kuitenkin sekä ne nuoret, jotka eivät syystä tai toisesta jatka opintojaan toisella asteella kuin ne oppilaat, jotka keskeyttävät toisen asteen opintonsa heti alkuvaiheessa (ks. esim. Pirttiniemi 2005, 32 – 33).

Pudokkaiden joukossa tyttöjen (56 %) yliedustus poikiin (44 %) nähden oli yllättävää, sillä hypoteesina aiempien tutkimusten valossa oli, että poikia olisi pudokkaiden joukossa tyttöjä enemmän (ks. esim. Pirttiniemi 2000, 59; Pirttiniemi 2005, 32 – 33). Vaikka myös tutkimusjoukossa oli tyttöjä (53 %) jonkin verran enemmän kuin poikia (47 %), ei se yksin selitä tyttöjen suurempaa edustusta myös pudokkaiden joukossa. Yhtenä tyttöjen pudokkuuteen vaikuttavana seikkana voidaan nähdä se, että tytöillä heikko koulumenestys tuottaa suuremman pudokkuusriskin kuin pojilla. Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan

alimpaan kvartaalin kuuluvan keskiarvon omaavilla tytöillä on puolet suurempi riski kuulua pudokkaiden ryhmään kuin alimman kvartaalin keskiarvon omaavilla pojilla.

Tulos on nähtävissä myös siinä, että pudokkaiden joukon keskiarvoissa ei ollut tyttöjen ja poikien välillä tilastollisesti merkitsevää eroa. Pojista kuului alimpaan keskiarvokvartaaliin jopa hieman tyttöjä suurempi osa (78 % vs. 73 %). Päässeiden joukossa keskiarvojen ero sukupuolten välillä oli tilastollisesti merkitsevä, siten että tyttöjen keskiarvo oli poikia selvästi parempi. Johtopäätöksiä tehtäessä on kuitenkin muistettava, että kaikkien kouluaineiden keskiarvotiedot löytyivät pienemmältä osalta pudokkaiden kuin päässeiden joukon oppilaista.

Yläkoululla ei ollut tilastollista merkitystä pudokkuusriskiin mutta luokka selitti 7.5 % pudokkuusriskin vaihtelusta. Vaikka koulujen ja luokkien vaikutuksen tutkiminen ei ollutkaan tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta oleellista, on saatu tieto koulujen välisten erojen puuttumisesta silti hyödyllinen tutkitulle kunnalle. Luokkien väliset erot syntyivät siitä, että jollain luokilla lähes kaikki oppilaat kuuluivat pudokkaiden joukkoon ja eräistä luokista pudokkaiden joukkoon ei kuulunut yhtään oppilasta. Osa luokkien välisistä eroista saattaa johtua erityisluokkien mukanaolosta aineistossa, mutta myös erot muiden luokkien välillä antaisi aiheita tarkempaan tutkimiseen.

Pudokkaiden joukossa olevista oppilaista 89 % haki yhteishaussa ainakin yhteen hakukohteeseen mutta ei saanut opiskelupaikkaa. Oppilaista 11 % ei hakenut yhteishaussa lainkaan. Jälkimmäiseen ryhmään kuuluvien oppilaiden määrä oli aiemman tutkimustiedon valossa oletettua pienempi, sillä määrä vastaa vain 1 % koko kohderyhmästä. Pirttiniemen (2005, 32) mukaan noin 2 % peruskoulun päättävistä oppilaista jättää vuosittain hakematta yhteishaussa. Ei-hakeneiden määrän vähäisyyteen vaikuttaa varmasti opinto-ohjauksen tehostaminen yhteishakuvalintojen suhteen. Valtakunnallinen opetussuunnitelma velvoittaa myös tehostamaan ohjausta erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, jolla ilmenee

opiskeluun liittyviä vaikeuksia tai jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle (Opetushallitus 2004).

Pudokkaista 40 %:lla oli ensisijaisen hakuvaihtoehdon kohdalla yhteisvalintarekisteritiedoissa estokoodi, mikä selittää heidän valitsematta jättämistä ensisijaiseksi hakuvaihtoehdoksi laitetusta oppilaitoksesta. Suurin syy valitsematta jättämiseen oli se, että oppilas oli hakenut ensisijaisesti lukioon vaikka hänen keskiarvonsa ei ylittänyt lukion keskiarvokynnystä (19 %). Seuraavaksi suurimmat syyt olivat, että oppilas oli hylätty pääsy- ja soveltuvuuskokeesta sekä lisänäytöstä (8 %) tai että oppilasta ei ollut kutsuttu valintakokeeseen (7 %). Muita syitä olivat, että pohjakoulutusvaatimus ei tullut täytetyksi (ts. peruskoulua ei ollut suoritettu loppuun), kielikoetulos puuttui tai oppilas ei ollut saapunut valintakokeeseen.

Nyt sovelletun pudokkuuden määrittelyn puutteena voidaan pitää sitä, että käytettävissä olleesta aineistosta johtuen vain yhteishaun piiriin kuuluvat oppilaitokset olivat tutkimuksessa mukana. Kaikki yhteishaun ulkopuolella hakeneet oppilaat tulivat luokitelluiksi pudokkaiksi. Suoraan peruskoulun jälkeen töihin menevät nuoret saatetaan suomalaisessa kulttuurissa helposti myös mieltää koulutuksellisesti syrjäytyneiksi, koska vähintään toisen asteen koulutuksen suorittamista pidetään lähes normina ja ”normaalikansalaisuuden” mittarina (Rinne & Kivirauma 2003, 328 – 332). Tutkimusjoukon oppilaista osa on voinut myös hakeutua suoraan töihin peruskoulun jälkeen. Myös nämä oppilaat on nyt luokiteltu pudokkaiksi vaikka töihin hakeutuminen on voinut olla heidän kannaltaan aktiivinen päätös.

Pudokasjoukkoon kuuluvien oppilaiden määrä on aina riippuvainen sekä määrittelytavasta että kohdejoukosta, josta määrittely tehdään. Tässä tutkimuksessa määrittelyyn päädyttiin ottamaan mukaan kaikki ne oppilaat, jotka olivat ottaneet osaa yhdeksännen luokan oppimaanoppimisvalmiuksien arviointiin ja joiden tiedot löytyivät yhteishakurekistereistä. Pudokkaiden ja syrjäytyneiden luokitteluun vaikuttaa aina määrittelyn kohderyhmä sekä yhteiskunnan ja kulttuurin normeista

heijastuvat määrittelyn kriteerit (ks. esim. Helne 2002, 173 – 174, Jahnukainen & Järvinen 2005, 669 – 671). Koulutuksellista syrjäytymistä tarkastellessa on myös huomioitava, että pudokkuus ei välttämättä ole pysyvä tila eikä automaattisesti johda laajempaan syrjäytymiseen. Ilman opiskelupaikkaa jääneet voivat saada opiskelupaikan jälkihaussa, seuraavien vuosien yhteishaussa tai kouluttaa itseään erilaisten kurssien tai projektien avulla. Myös vapaaehtoisesti koulutuksesta pois jääneet voivat ajan kuluessa jatkaa itsensä kouluttamista. (ks. esim. Takala 1992; Sinkkonen 2007.)

6.3 Pudokkaiden ja päässeiden väliset erot kotitaustassa ja yhteishakutoiveissa

Kotitaustan suhteen, jonka yhtenä indikaattorina tässä tutkimuksessa käytettiin vanhempien koulutusta, selkein ero pudokkaiden ja päässeiden välillä oli, että kansa- tai peruskoulun käyneet vanhemmat olivat pudokkaiden joukossa enemmän edustettuna. Perusasteen tutkinnon oli suorittanut pudokkaiden äideistä 32 % ja isistä 33 %, kun vastaavat osuudet päässeiden kohdalla olivat 17 % ja 21 %. Korkeakoulututkinnon oli suorittanut päässeiden vanhemmista useampi kuin pudokkaiden. Pudokkaiden kohdalla vanhempien koulutuksella ei ollut yhteyttä lastensa koulumenestykseen, kun päässeiden ryhmässä näin oli sekä tytöillä että pojilla.

Kotitaustasta tutkittiin vanhempien koulutuksen lisäksi perhemuotoa ja kotikieltä. Päässeiden joukkoon kuuluvista oppilaista hieman suurempi osa asui molempien vanhempiensa kanssa kuin pudokkaiden joukkoon kuuluvista oppilaista. Niiden oppilaiden osuus, jotka ilmoittivat kotikielekseen muun kuin Suomen tai Ruotsin oli suurempi pudokkaiden kuin päässeiden joukossa. Näin ollen myös oppilaan puutteellinen Suomen kielen taito on voinut vaikuttaa toisen asteen opintoihin pääsemiseen.

Pudokkaat olivat keskimäärin hakeneet hieman harvempaan hakukohteeseen kuin ne oppilaat, jotka onnistuivat haussa. Kummassakin ryhmässä eniten oppilaita oli hakenut kolmeen tai neljään opiskelupaikkaan, tosin pudokkaista hieman pienempi osuus kuin päässeistä. Sen sijaan yhteen tai kahteen opiskelupaikkaan oli

pudokkaista hakenut suurempi joukko kuin päässeistä. Viiteen opiskelupaikkaan oli hakenut suhteessa saman verran oppilaita niin pudokkaista kuin päässeistäkin. Pudokkaista puolet haki ensisijaisesti ammatilliseen koulutukseen, kun taas päässeistä lähes puolet haki ensisijaisesti lukioon. Pudokkaista vain kolmannes haki lukioon ja päässeistä vain kolmannes haki ammatilliseen koulutukseen. Sekä pudokkaiden että päässeiden joukosta haki suhteessa saman verran oppilaita erityislukioihin (18 %).

Yleisimpänä hakuyhdistelmänä pudokkaiden joukko haki pelkästään ammatillisiin oppilaitoksiin (40 %), kun taas päässeiden yleisin hakuyhdistelmä oli lukion ja erityislukion yhdistelmä (29 %). Yksinomaan erityislukioihin haki koko joukosta vain neljä oppilasta, joista peräti kolme kuului pudokkaiden joukkoon ja vain yksi päässeiden joukkoon. Pudokkaista kaikki kolme olivat hakeneet yhteishaussa vain yhteen erityislukioon, kun haussa onnistunut oppilas haki viiteen eri erityislukioon tai -linjaan. Tutkimusjoukossa muut erityislukioihin hakeneet olivat hakeneet lisäksi tavallisiin lukioihin tai ammatillisiin oppilaitoksiin.

6.4 Pudokkaiden ja päässeiden väliset erot oppimaan oppimisen valmiuksien arvioinnissa ja koulumenestyksessä

Pudokkaiden ja päässeiden välillä oppimaan oppimisen arvioinnin yhteydessä mitatun kognitiivisen kompetenssin (osaamisen) taso eroaa tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Pudokkaiden kognitiivisen kompetenssin taso oli selvästi heikompi kuin päässeillä. Pudokkaiden joukossa ei esiintynyt eroa tyttöjen ja poikien välillä mutta päässeiden joukossa tyttöjen osaamisen taso oli poikia merkitsevästi korkeampi. Koulumenestys oli pudokkaiden joukolla heikompaa kuin päässeiden joukolla, sillä päässeiden keskiarvo oli noin arvosanan verran korkeampi kuin pudokkaiden. Koulumenestyksessäkään ei pudokkaiden joukossa ollut eroja sukupuolten välillä mutta päässeiden joukossa tyttöjen keskiarvo oli lähes puoli arvosanaa poikia korkeampi. Testiosaamisen ja keskiarvon samansuuntaiset tulokset olivat odotettavissa, sillä kognitiivisen kompetenssin muuttuja korreloi tilastollisesti erittäin merkitsevästi keskiarvon kanssa ($r = .64$, $p < 0.001$).

Voidaankin ajatella, että koulussa arvioitava eri oppiaineiden osaaminen antaa keskimäärin melko luotettavan kuvan oppilaan todellisista tiedoista ja taidoista.

Pudokkaiden ja päässeiden joukko erosi tilastollisesti merkitsevästi oppimista tukevien ja haittaavien uskomusten kannalta. Pudokkaiden joukolla positiiviset uskomukset ovat heikompia kuin päässeiden joukolla ja oppimista haittaavia uskomuksia esiintyi enemmän pudokkaiden kuin päässeiden joukolla. Oppimista tukevissa uskomuksissa oli eroja myös sukupuolittain sekä pudokkaiden että päässeiden välillä. Pudokkaiden joukkoon kuuluvilla tytöillä oppimista tukevat uskomukset olivat heikompia kuin pojilla, kun taas päässeiden joukossa tyttöjen uskomukset olivat vahvempia kuin pojilla. Oppimista haittaavissa uskomuksissa ei esiintynyt tilastollisesti merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien välillä, mutta päässeiden joukossa pojilla esiintyi enemmän oppimista haittaavia uskomuksia kuin tytöillä.

Pudokkaat ja päässeet erosivat keskenään myös siltä osin, miten he arvioivat vanhempiansa suhtautuvan kouluun ja kouluttautumiseen. Pudokkaiden joukkoon kuuluvat oppilaat arvioivat vanhempiansa arvostuksen koulua kohtaan heikommaksi kuin päässeiden joukkoon kuuluvat oppilaat. Pudokkaiden joukossa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa, mutta päässeiden joukossa tytöt arvioivat vanhempiansa pitävän koulua tärkeämpänä kuin pojat. Vanhempiin kohdistuvissa emotionaalisissa uskomuksissa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa pudokkaiden ja päässeiden välillä eikä pudokkaiden joukossa tyttöjen ja poikien välillä. Päässeiden joukossa tytöt arvioivat sen sijaan vanhempiansa emotionaalisuuden poikia korkeammaksi.

6.5 Pudokkuuden ennustaminen

Pudokkuutta parhaiten ennustavaa mallia etsittiin ensin koko joukolle. Tällöin pudokkuutta selitti parhaiten sukupuoli, heikko koulumenestys sekä koulumenestykseen nähden epärealistinen haku yhteisvalinnassa. Pudokkaiden joukon oppilaat olivat hakeneet erityisesti erityislukioihin heikolla keskiarvolla. Etenkin hakuyhdistelmä ammatillinen oppilaitos ja erityislukio tai pelkkä

erityislukio lisäsivät huomattavasti pudokkuusriskiä, sillä näihin yhdistelmiin hakeneiden oppilaiden keskiarvo oli heikempi kuin muihin hakuyhdistelmiin hakeneilla oppilailta. Tätä heikommilla keskiarvolla oli haettu ainoastaan yksinomaan ammatillisista oppilaitoksista koostuviin hakuyhdistelmiin.

Työille erikseen tehty pudokkuutta parhaiten selittävä malli osoitti, että suurin vaikutus pudokkuusriskiin tytöillä on heikko koulumenestys, oppimista tukevien uskomusten vähäisyys tai heikkous sekä koulumenestykseen nähden epärealistinen ensisijainen hakutoive. Tytöillä yhteishaun ensimmäinen hakutoive näytti antavan suuntaa myös muille hakutoiveille, jotka olivat osalla tytöistä melko epärealistisia suhteessa heidän koulumenestykseensä. Esimerkiksi alimpaan kvartaaliin kuuluvan keskiarvon omaavista tytöistä 36 % oli hakenut ensisijaisesti lukioon ja 24 % oli hakenut vain lukioihin tai erityislukioihin. Pudokkaiden joukossa oppimista tukevat uskomukset ja koulumenestys eivät olleet yhteydessä keskenään mutta päässeiden joukossa tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys esiintyi sekä tyttöjen ($r = .44$, $p < 0.001$) että poikien ($r = .41$, $p < 0.001$) kohdalla. Oppimista tukevat uskomukset näyttävät siis edesauttavan hyvää koulumenestystä ja toisaalta hyvä koulumenestys vahvisti oppimista tukevia uskomuksia ja itsetuntoa entisestään, minkä on todettu olevan avuksi toisena asteen opintoihin pääsemiseen ja niistä selviytymiseen. (Burns 1982, 24 – 27; Pirttiniemi 2005, 32 – 33; Veijola 2005, 34).

Poikien pudokkuusriskiä parhaiten selittävässä mallissa selvisi, että pudokkuusriskiä ennustaa eniten heikko koulumenestys, yhteishaun epärealistiset hakutoiveet sekä näkemys omien vanhempien vähäisestä arvostuksesta koulunkäyntiä kohtaan. Pudokkaiden joukon pojista 29 % oli hakenut vain lukioon, 36 % sekä ammatilliseen koulutukseen että lukioon ja 32 % vain ammatilliseen koulutukseen. Pelkästään lukioihin hakeneiden suhteellisen suuri osuus selittää osittain hakuyhdistelmän keskeistä roolia pudokkuutta ennustavassa mallissa, sillä näistä pojista 15 %:lla on alimpaan kvartaaliin kuuluva keskiarvo.

Pojilla vanhempien koettu korkea arvostus koulunkäyntiä kohtaan näyttää olevan koulumenestyksen kannalta tärkeä seikka. Myös esimerkiksi Pulkkisen (1984, 211,

329) tutkimusten mukaan koulumenestykseen vaikuttaa lahjakkuuden lisäksi vanhempien kiinnostunut ja kannustava suhtautuminen kouluun. Pojilla koti- ja kulttuuritausta näkyy koulussa myös selkeämmin kuin tytöillä. Yhtenä syynä tähän voi olla, että tytöiltä odotetaan kiltteyttä, ahkeruutta ja motivoituneisuutta koulunkäyntiä kohtaan, mikä voi edesauttaa tyttöjen menestystä koulussa kodin vähäisestä tuesta ja kannustuksesta huolimatta. (Tarmo 1986, 74 – 77; Antikainen 1998, 181.) Vanhempien arvostus koulunkäyntiä kohtaan voi tuoda pojille ulkoista kontrollia ja motivaatiota, mikä saattaa omalta osaltaan auttaa heitä panostamaan koulunkäyntiin. Kodin ja koulun toisistaan voimakkaasti poikkeavien kulttuurien törmääminen johtaa pojilla helpommin koulukielteisyyteen tai ”kouluallergiaan”, kuten Takala (1992, 37) ilmiötä kuvaa.

Sekä tytöillä että pojilla hakuvalintojen epärealistisuus suhteessa omiin kykyihin tai koulumenestykseen saattaa selittyä sillä, että oppilaalla on vääristynyt kuva itsestään ja mahdollisuuksistaan koulutusmarkkinoilla. Usein myös puutteelliset elämänhallintakyvyt ja -resurssit yhdistyvät siihen, että yksilö ei tiedosta realistisia mahdollisuuksiaan. Vääristyneen tai heikon minäkäsityksen omaavat oppilaat ovatkin tehostetun tuen ja ohjauksen tarpeessa, sillä ympäristön avustuksella voidaan saada aikaan prosessi, jossa yksilön elinehtojen muokkaaminen ja realististen valintojen tekeminen mahdollistuu. (Takala 1992, 136 – 137.)

6.6 Lopuksi

Tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat nostaneet esiin tekijöitä, joiden tarkempi tutkiminen voisi antaa lisätietoa pudokkaiden ja päässeiden välisistä eroavaisuuksista ja lisätä tietoa siitä, miten pudokkuuteen johtavia tekijöitä voitaisiin ennaltaehkäistä ja korjata. Yhdeksännen luokan oppimaanoppimisenarvioinnissa saadut tulokset eivät yksin riittäneet selittämään kovin paljon pudokkaiden joukkoon kuulumista mutta niiden kautta saatiin viitteitä siitä, millaisia eroavaisuuksia pudokkaiden ja päässeiden joukoissa esiintyy. Pudokkuutta parhaiten selittäviä malleja tulkitessa tulee kuitenkin muistaa, että malli antaa selitysosuuksia vain tässä tutkimuksessa mukana olleista seikoista.

Samanlaisen tutkimuksen toteuttaminen toisessa kunnassa toisi tiedon siitä, onko tutkimuksen tulokset yleistettävissä koko Suomen peruskoulun päättävien oppilaiden perusjoukkoon vai ovatko tässä tutkimuksessa saadut tulokset ilmeisiä vain kyseisessä tutkitussa kunnassa. Koska tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista selvittää olivatko oppilaat todellisuudessa saaneet koulutuspaikan, olisikin mielenkiintoista selvittää oppilaiden nykyistä elämäntilannetta ja elämäntilannetta peruskoulun päättymisen jälkeen. Näin saataisiin tietää kuinka moni oppilas pääsi suoraan peruskoulun jälkeen jatkamaan opintojaan esimerkiksi varasijalta tai jälkihaun kautta tai kuinka moni oppilas jatkoi opiskeluaan muutaman vuoden tauon jälkeen. Osa opiskelupaikan saaneista oppilaista on myös voinut keskeyttää opintonsa syystä tai toisesta.

LÄHTEET

- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Broady, D. 1991. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Burns, R.B. 1982. Self-Concept Developmental and Education. Analyzing Alternative Theories. New York: Teachers College Press.
- Byrne, D. 1999. Social exclusion. Buckingham: Open University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research Methods in Education. 5th edition. London: Routledge.
- Demetriou, A., Gustafsson, J-E., Efklides, A. & Platsidou, M. 1992. Structural Systems in Developing Cognition, Science, and Education. Teoksessa Demetriou, A., Shayer, M. & Efklides, A. (toim.) Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development. London: Routledge, 79 – 103.
- Eckstein, Z. & Wolpin, K. 1999. Why Youths Drop Out of High School: the Impact of Preferences, Opportunities, and Abilities. *Econometrica*, 67:6, 1295 – 1339.
- Field, A. 2000. Discovering Statistics using SPSS for Windows. London: Sage Publications.
- Giddens, A. 1984. The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration. 4. edition. Cambridge: Polity Press.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Ikonen-Varila, M., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruuth, M. & Scheinin, P. 2000. Oppimaan oppiminen yläasteella. Oppimistulosten arviointi 7 / 2000. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., Niemivirta, M., Rantanen, P. & Scheinin, P. 2002. Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. Oppimistulosten arviointi 2 / 2002. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Arinen, P., Hautamäki, A., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruut, M. & Scheinin, P. 2005. Oppimaan oppiminen ala-asteella 2. Tilanne vuonna 2003 ja muutokset vuodesta 1996. Oppimistulosten arviointi 1/2005. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., Lavonen, J., Pehkonen, E., Rantanen, P. & Scheinin, P., Halinen, I. & Jakku-Sihvonen, R. 2008. PISA06 Finland. Analyses, Reflections and Explanations. Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan julkaisuja 2000:44, Helsingin yliopisto.
- Harter, S. 1999. The Construction of the Self. A Developmental Perspective. New York: The Guilford Press.
- Helne, T. 2002. Syrjäytymisen yhteiskunta. Stakes. Tutkimuksia 123. Helsinki : Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2005. Nuoruusiän minäkäsityksen rakentuminen ja tukeminen siirryttäessä toiseen asteen koulutukseen. Teoksessa Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K. & Orellana, T. (toim.) Siirtymät sujuviksi –ehyttä koulupolkua rakentamassa. Opetushallituksen moniste 6/2005. Helsinki: Opetushallitus, 102 – 119.
- Hämäläinen, J. 2005. Sosiaalipedagoginen näkökulma nuorten opetuksen kehittämisen mahdollisuutena. Teoksessa Koivula, P. (toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 51 – 60 .
- Jahnukainen, M. 2001a. Social Exclusion and Dropping Out of Education. Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream Schools, 1, 1 – 12.
- Jahnukainen, M. 2001b. Two models for preventing students with special needs from dropping out of education in Finland. European Journal of Special Needs Education, 16, 3, 245 – 258.
- Jahnukainen, M. 2005. Koulutus syrjäytymisenehkäisyssä. Teoksessa Koivula, P. (toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 40 – 50.
- Jahnukainen, M. & Järvinen, T. 2005. Risk factors and survival routes: social exclusion as a life-historical phenomenon. Disability & Society, 20, 669 – 682.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteille? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa Mikkola, A. (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkijoiden puheenvuoroja. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/1986. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus, 37 - 58.
- Karma, K. & Komulainen, E. 2002. Käyttäymistieteiden tilastomenetelmien jatkokurssi. Toinen laitos. Versio 2.2. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos.
- Kasvatustieteen käsitteistö. 1982. Toim. Hirsjärvi, S. Helsinki: Otava.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkisusarja A:105. Turku: Turun yliopisto.
- Koulutuksen arviointikeskus, 2004a. Opiopi-tehtävävihko 9. luokka. Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus. Julkaisematon aineisto.
- Koulutuksen arviointikeskus, 2004b. Opiopi-oppimisvalmiustehtävät. Opettajan käsikirja 9. luokka. Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus. Julkaisematon aineisto..
- Kupiainen, S. & Hautamäki, J. 2006. Peruskoululaisten oppimaan oppimisessa yläkoulun aikana tapahtuvat muutokset. Yläkoulunsa

- syksyllä 2001 aloittaneen ikäluokan oppimaanoppimisen kehitys kuudennen luokan lopulta peruskoulun päättymiseen. Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus. Julkaisematon aineisto.
- Kupiainen, S. 2007. Puuttuvien tietojen korvaaminen. Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus. Julkaisematon aineisto.
- Kupiainen, S. 2009. Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus. Kirjallinen tiedonanto 12.5.2009.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto, kasvatustieteellisiä julkaisuja, 61. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Laakso, K. 1994. Voisinpa aloittaa alusta! Syrjäytyminen nuorten kokemana. Jyväskylän opetussosiaalikeskuksen julkaisusarja 4. Jyväskylä.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Lehtonen, H., Heinonen, J. & Rissanen, P. 1986. Syrjäytymiskäsitteen käytöstä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 10.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailman kartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lyytinen, S. & Lehto, E.J. 1998. Hierarchy Rating as Measure of Text Macroprocessing: Relationship with Working Memory and School Achievement. *Educational Psychology* 18, 157 – 169.
- Meo, A. & Parker, A. 2004. Teachers, teaching and educational exclusion: Pupil Referral Units and pedagogic practice. *International Journal of Inclusive Education* 8:1, 103 – 120.
- Meriläinen, L. 1996. Koulunkäynnin keskeyttäminen – syiden selvittäminen. Teoksessa Liimatainen-Lamberg, A-E. (toim.) Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallituksen arviointi 7/96. Helsinki: Yliopistopaino, 107 – 120.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Muijs, D. 2004. *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage Publications.
- Niemivirta, M. 1999. Motivational and Cognitive Predictors of Goal Setting and Task Performance. *International journal of educational research*, 31:6, 499 – 513.
- Nummenmaa, A. R. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämänkulku. Nuoruudesta aikuisuuteen yhteiskunnallisessa muutoksessa. Työpoliittinen tutkimus 149, Helsinki: Hakapaino Oy.
- Opetusministeriö 2003. Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:4. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 1 – 3/011/2004. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

- Opetushallitus 2009. Koulutusnetti. Tulostettu 15.5.2009
<http://www.koulutusnetti.fi/>
- Piaget, J. 1985. The Equilibration of Cognitive Structures: the Central Problem of Intellectual Development. Chicago: Chicago University Press.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut : Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pirttiniemi, J. 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen kehittäminen. Teoksessa Koivula, P. (toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 32 – 39.
- Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki: Otava.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003. Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys. Teoksessa Rinne, R. & Kivirauma, J. (toim.) Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen asetelman määrittäjänä 1800- ja 1900 –luvulla. Kasvatusalan tutkimuksia 18. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13 – 78.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003. Oppioikeudesta kouluttautumispakkoon. Teoksessa Rinne, R. & Kivirauma, J. (toim.) Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen asetelman määrittäjänä 1800- ja 1900 -luvulla. Kasvatusalan tutkimuksia 18. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 327 – 337.
- Roos, J. P. 1985. Elämäntapaa etsimässä. Teoksessa Keijo Rahkonen (toim.) Tutkijaliiton julkaisusarja 34. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ross, J. & Ross, C. 1979. Ross`s Test of Higher Cognitive Processes. Alta: Therapy Publications.
- Ruoppila, I. 2001. Lapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 158 – 168.
- Saulio, M. 2005. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet oppijan tukena. Teoksessa Koivula, P. (toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy, 11 – 31.
- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 77. Helsinki: Yliopistopaino.
- Siljander, P. 1996. Syrjäytyminen – aatteiden murroksen kriisi. Teoksessa Siljander, P. & Ulvinen, V-M. (toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen – vaikeuksien kautta elämönhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66/1996. Oulu: Oulun yliopisto, 7 – 14.

- Sinkkonen, H-M. Kadonneet pojat. Monitapaustutkimus ESY-poikien kompleksisesta koulu-urasta ja elämäkulusta. Helsinki: Helsingin yliopisto. Tulostettu 26.2.2009
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3825-9>
- Sipilä, J. 1985. Sosiaalipolitiikan tulevaisuus. Helsinki: Tammi.
- Snow, R. 1990. New Approaches to Cognitive and Conative Assessment in Education. *International Journal of Education Research* 14, 455 – 473.
- Takala, M. 1992. ”Kouluallergia” – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Tarmo, M. 1986. Tytöt ja pojat koulututkimuksen valossa. *Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja* 370/1986. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tilastokeskus 2009a. Koulutukseen hakeutuminen 2007. Tulostettu 17.5.2009
http://www.stat.fi/til/khak/2007/khak_2007_2008-12-12_tie_001.html.
- Tilastokeskus 2009b. Koulutuksen keskeyttäminen 2007. Tulostettu 17.5.2009
http://www.stat.fi/til/kkesk/2007/kkesk_2007_2009-03-11_tie_001.html.
- Vehviläinen, J. 2008. Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Veijola, E. 2005. Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja Omaura. *Seurantatutkimus Omaura toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista 1995 – 2001*. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2005:33.
- Vesikansa, S. 1988. Toimintaan nuorten kanssa 1 – 2. Perustietoa nuorisotyöntekijöille. *Kansalaiskasvatuksen julkaisuja*. Helsinki: Painokaari.
- Väljjarvi, J. & Linnakylä, P. 2002. Tulevaisuuden osaajat: PISA 2000 Suomessa. Koulutukse tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Willis, P., Jones, S., Canaan, J. & Hurd, G. 1990. *Common Culture. Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Milton Keynes: Open University Press.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Tampere: Vastapaino.

LIITTEET

Liite 1. Uskomuksista muodostetut kokoomamuuttujat (Kupiainen & Hautamäki 2006, 49).

Uskomuksien tarkastelu viitenä kokonaisuutena, jotka yhdistävät erilaisiin teoreettisiin kokonaisuuksiin pohjaavat uskomukset sen mukaan, mikä on niiden suhde oppimaan oppimisen taitoihin. Tässä tutkimuksessa on käytetty kohtia 1, 2 ja 5.

1. **Oppimista ja tehtävään tarttumista tukevat uskomukset**
 - Oppimis- ja saavutusorientaatio
 - Kontrollimotivaatio
 - Syvästrategian käyttö
 - Usko yrittämiseen menestyksen keinona
 - Oma yrittäminen
 - Johtamisvalmius
 - Tehtäväsuuntautuneisuus ja yhteistyösuuntautuneisuus
 - Hyvä, itsestään varma ja järkevä koululaisminuus
2. **Oppimisen ja tehtävään tarttumisen kannalta haitalliset uskomukset**
 - Suoritusorientaatio
 - Ego-orientaatio
 - Välttämisorientaatio
 - Luovutusherkyys
 - Epäonnistumisen pelko
 - Usko kyvykkyyteen tai sattumaan menestyksen keinona
 - Riittäisyys ja passiivisuus ryhmätöitä tehdessä
 - Piittaamaton koululaisminuus
3. **Oppilaan koulun liittyvät uskomukset**
 - Opetuksen sisällön merkityksellisyys
 - Oma luokka ja koulu oppimisympäristönä
 - Opettajien suhtautuminen oppilaisiin
4. **Oppilaan usko omaan kompetenssiinsa**
 - Oppilaan kuva itsestä ajattelijana, laskijana, lukijana ja kirjoittajana
 - Usko omaan kyvykkyyteen ja mahdollisuuksiin menestyä halutessaan
5. **Oppilaan näkemys vanhempiensa koulua ja oppilasta koululaisena koskevista uskomuksista**
 - Vanhempien näkemys oppimisen ja kouluttautumisen tärkeydestä
 - Vanhempien käsitys oppilaan yrittämisestä, oman menestyksen kontrollista ja kyvykkyydestä
 - Vanhempien odotukset sen suhteen, että oppilas tekee koulussa parhaansa

Liite 2. Puuttuvien tietojen korvaaminen (Kupiainen, 2007).**PUUTTUVIEN TIETOJEN KORVAAMINEN****Osaaminen**

Puuttuvat osaamistiedot on korvattu ensin osa-aluekohtaisesti (päättelytaito, matematiikka) ao. alueen testejä tehneiden oppilaiden testikohtaisiin standardoituihin arvoihin perustuvan keskiarvon desiiileittäin huomioiden oppilaan sukupuoli. Puuttuvan tiedon arvoksi tulee näin ollen niiden samaa sukupuolta olevien oppilaiden ao. testin tuloksen keskiarvo, jotka kyseisellä testialueella kuuluvat samaan desiiliin hänen kanssaan. Tämän jälkeen oppilaille on korvattu aluekohtainen puuttuva testitulos niiden samaa sukupuolta olevien oppilaiden ao. testin tai testialueen keskiarvolla, jotka kuuluvat kaikkien osaamisalueiden standardoituihin tuloksiin perustuvan keskiarvon mukaiseen samaan desiiliin.

Uskomukset

Puuttuvat uskomustiedot on korvattu viiden laajemman teoriarajat ylittävän uskomuskokonaisuuden—oppimista tukevien, oppimista haittaavien, koulua koskevien ja omaa kompetenssia koskevien uskomusten—yksittäisten uskomusten standardoitujen keskiarvojen pohjalta laskettujen keskiarvodesiilien mukaan sukupuolittain. Koska kahden viimeksi mainitun uskomusryhmän väittämiin oli vuonna 2001 vastannut 30 oppilasta vähemmän kuin kahden ensimmäisen, on näiden kohdalla tehty uusi korvaaminen oppimista tukevien uskomusten desiilien pohjalta. Korvaaminen on kohdistettu vain niihin uskomuksiin, jotka on otettu mukaan näihin viiteen keskeiseen uskomusalueeseen.

Liite 3. Taustatietolomake.

Liite 4. Arvioinnissa käytetyt osaamistehtävät esimerkkiosioineen (Kupiainen & Hautamäki 2006, 49).

OSAAMISALUE	ESIMERKKIOSIO
Luetun ymmärtäminen	
makroprosessointi	Mieti miten hyvin seuraavat lauseet kuvaavat lukemaasi tekstiä.
Matemaattinen ajattelu	
ehdolliset laskutoimitukset	$X \text{ lag } Y = X+Y$, jos $X < Y$, mutta $X \text{ lag } Y = X-Y$, jos $X \geq Y$. Kuinka paljon on 4 lag 7?
aritmeettiset operaatiot	$8 \text{ a } 4 = 5 \text{ b } 3$ Tässä laskussa merkki a on sama kuin + - x : Tässä laskussa merkki b on sama kuin + - x :
Päätelytaidot	
deduktiivinen päättely	Kaikki kvarkit ovat punaisia. Kaikki punaiset esineet sulavat auringossa. Tämän vuoksi... <input type="radio"/> Kyllä <input type="radio"/> Ei <ol style="list-style-type: none"> Kvarkit sulavat auringossa. Kaikki punaiset esineet sulavat auringossa. Kaikki esineet, jotka sulavat auringossa, ovat kvarkkeja.
puuttuvan premissin tunnistaminen	Johtopäätös: Saimaan vesi on liian kylmää uimiseen. Tosiasiatieto: Veden lämpötila Saimaassa on 5° C. Mikä on toinen tosiasia? A Useimmat järvet ovat uimiseen liian kylmiä. B On talvi. C Viisiasteinen vesi on uimiseen liian kylmää. D Saimaa on aina kylmä. E Uiminen kylmässä vedessä ei ole hauskaa
muuttujan vaikutuksen päättely	Ajaja on Räikkönen, auto Ferrari, renkaat Michelin ja ratana on Monaco. Millainen yhdistelmä tarvitaan pariksi, jos halutaan verrata ajajia.
mekaaninen päättely	Kumpi paino on raskaampi? (kuva tasapainossa olevasta vaa'asta, jonka kupit on merkitty kirjaimin A ja B) <ol style="list-style-type: none"> A B yhtä painavia
Kulttuurinen tietämys	Käy teoslista huolella läpi ja mieti, mihin nimiin teokset liittyy

Liite 5. Arvioinnissa käytetyt uskomusmittarit esimerkkiosioineen (Kupiainen & Hautamäki 2006, 49).

USKOMUSALUE	ESIMERKKIOSIO
OPPIMISMOTIVAATIO JA -STRATEGIAT	
Tavoiteorientaatiot	
Oppimisorientaatio	Tärkeä tavoitteeni koulussa on hankkia tietoa.
Saavutusorientaatio	Minulle tärkeä tavoite on menestyä koulussa hyvin.
Suoritusorientaatio	Minulle tärkeä tavoite koulussa on menestyä paremmin kuin muut oppilaat.
Ego-orientaatio	Minulle on tärkeää se, etten epäonnistu muiden nähden.
Välttämisorientaatio	Yritän selvittää koulutöistä mahdollisimman vähällä työllä.
Kausaaliuskomukset	
Yrittäminen	Koulussa menestyy, jos vain yrittää tarpeeksi.
Kyvykkyys	Kyvyt ovat koulumenestyksen ehdoton edellytys.
Sattuma	Koulussa onnistuminen on ihan sattuman kauppaa.
Agenttiuskomukset	
Arvio omasta yrittämisestä	Yritän riittävästi koulussa.
Kontrollimotivaatio	
	Jos teen virheen jossain tehtävässä, haluan tietää mistä se johtuu.
Luovutusherkkyys	
	Jos koulutehtävät ovat vaikeita, luovutan helposti.
Epäonnistumisen pelko	
	Pelkään, että epäonnistun kokeissa.
Oppimisstrategiat	
Syväprosessointi	Kokeeseen lukiessani asetan itselleni tavoitteita siitä, mitä tulisi oppia.
Oppilaan arvio vanhempiensa uskomuksista	
Yrittäminen	Vanhempieni mielestä yritän riittävästi koulussa.
Kyvykkyys	Vanhempieni mielestä minulla on riittävät kyvyt onnistuakseni koulussa.
Oppimisen kontrolli	Vanhempieni mielestä opin sen mitä pitääkin, jos vain päätän.
On tehtävä parhaansa	Vanhempieni mielestä minun pitää tehdä parhaani koulussa.
KOULUUN LIITTYVÄ MINÄKÄSITYS JA ITSETUNTO	
Tärkeiden toisten suhtautuminen kouluun	
Vanhemmat	Vanhempani arvostavat kovasti koulunkäyntiä.
Tärkeiden toisten suhtautuminen oppilaaseen	
Vanhemmat	Tunnen olevani todella tärkeä vanhemmilleni.
TOIMIMINEN RYHMÄTYÖTILANTEESSA	
Johtamisvalmius	Jos työt eivät etene, otan ohjaket omiin käsiin.
Tehtäväsuuntautuneisuus	Keskustelen paljon ryhmässä siitä, miten tehtävät tulisi ratkaista.
Yhteistyösuuntautuneisuus	Kannustan ryhmäläisiä.
Riittäisyys	Kun ajaudun riitaan jonkun kanssa, näytän kuka määrää.
Passiivisuus	Ryhmätöitä tehtäessä olen usein hiljaa.
SOSIOMORAALINEN MINÄKÄSITYS	
Hyvä koululaisuus	Ystävällinen, rehellinen, oikeudenmukainen, jne.
Piittaamaton koululaisuus	Huolimaton, välinpitämätön, laiska, jne.
Itsevarma koululaisuus	Rohkea, itsevarma, avoin, jne.
Järkevä koululaisuus	Älykäs, järkevä, tarmokas, jne.
KOULUTYÖ, VAPAA-AIKA JA SUHTEET VANHEMPIIN	
Suhde vanhempiin	Keskustelen vanhempieni kanssa päivittäin a) koulunkäyntiin liittyvistä asioista.

Liite 6. Yksittäisten muuttujien selitysasteet pudokkuusilmiölle.

<u>KAIKKI</u>	<u>korrelaatio</u>	<u>p</u>	<u>Selitysosuus %</u>
sukupuoli	-0,022	0,380	0%
syntymävuosi	-0,104	0,000	1%
perhemuoto	0,035	0,201	0%
kotikieli	-0,082	0,003	1%
äidin koulutus	-0,110	0,000	1%
isän koulutus	-0,081	0,002	1%
haettujen oppilaitosten määrä	-0,029	0,257	0%
ensimmäinen hakusija	-0,069	0,007	0%
hakuyhdistelmä	-0,111	0,000	1%
keskiarvo	-0,312	0,000	10%
osaaminen	-0,245	0,000	6%
oppimista tukevat usk.	-0,139	0,000	2%
oppimista haittavat usk.	0,089	0,000	1%
vanh.kouluun liitt. usk.	-0,105	0,000	1%
vanh. emotionaalisuuteen. liitt.usk.	-0,039	0,129	0%

<u>TYTÖT</u>	<u>korrelaatio</u>	<u>p</u>	<u>Selitysosuus %</u>
syntymävuosi	-0,129	0,000	2%
perhemuoto	0,099	0,008	1%
kotikieli	-0,073	0,047	1%
äidin koulutus	-0,143	0,000	2%
isän koulutus	-0,124	0,001	2%
haettujen oppilaitosten määrä	-0,039	0,276	0%
ensimmäinen hakusija	-0,121	0,001	1%
hakuyhdistelmä	-0,200	0,000	4%
keskiarvo	-0,392	0,000	15%
osaaminen	-0,297	0,000	9%
oppimista tukevat usk.	-0,280	0,000	8%
oppimista haittavat usk.	0,097	0,006	1%
vanh.kouluun liitt. usk.	-0,225	0,000	5%
vanh. emotionaalisuuteen. liitt.usk.	-0,061	0,860	0%

<u>POJAT</u>	<u>korrelaatio</u>	<u>p</u>	<u>Selitysosuus %</u>
syntymävuosi	-0,076	0,041	1%
perhemuoto	-0,048	0,245	0%
kotikieli	-0,095	0,020	1%
äidin koulutus	-0,066	0,092	0%
isän koulutus	-0,024	0,546	0%
haettujen oppilaitosten määrä	-0,017	0,645	0%
ensimmäinen hakusija	-0,015	0,694	0%
hakuyhdistelmä	-0,024	0,517	0%
keskiarvo	-0,239	0,000	6%
osaaminen	-0,206	0,000	4%
oppimista tukevat usk.	0,007	0,848	0%
oppimista haittavat usk.	0,091	0,140	1%
vanh.kouluun liitt. usk.	0,004	0,910	0%
vanh. emotionaalisuuteen. liitt.usk.	-0,016	0,676	0%

