

YMMÄRRYKSEN ETSINTÄÄ OPPIMISONGELMIEN KOHTAAMISEEN

Teoreettista tulkintaa ja käytännön havaintoja oppimisvaikeuksien ilmenemisestä, luonteesta ja auttamismahdollisuuksista

Anita Kangas

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Chydenius-Instituutti
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2002

TIIVISTELMÄ

Kangas A. 2002. Ymmärryksen etsintää oppimisongelmien kohtaamiseen. Teoreettista tulkintaa ja käytännön havaintoja oppimisvaikeuksien ilmenemisestä, luonteesta ja auttamismahdollisuuksista. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 167 s.

Tutkielman tarkoituksena on löytää syvällistä ymmärrystä oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden kokemusmaailmaan ja sen avulla hahmotella tarkoituksemukaisia ja eettisesti perusteltuja auttamiskeinoja oppilaiden selviytymisen helpottamiseksi.

Oppimisvaikeudet mielletään normaalista poikkeavaksi kehityskuluksi ilman, että luokittelukriteerejä asetetaan monestikaan kyseenalaisiksi. Ongelmien aiheuttajina ovat mitä moninaisimmat primäärit neuro-kognitiiviset tai kehitykselliset tekijät, joiden vaikutukset näkyvät laaja-alaisina ongelmina; sekundaarisina ja kumuloituvina vaikeuksina oppimisessa ja käyttäytymisessä. Jatkuvat epäonnistumisen kokemukset aiheuttavat oppilaan minäkäsityksen ja motivaation heikkenemistä. Oppimisstrategiat jäävät puutteellisiksi aiheuttaen sellaisia yleistyneitä orientaatiotyylejä, jotka heikentävät oppimisedellytyksiä ja pahimmillaan johtavat opittuun avuttomuuteen ja syrjäytymiseen. Tutkielmassa tarkastellaan näiden tekijöiden lisäksi oppimisvaikeuksiin liittyvien tunteiden, ajattelun ja käyttäytymisen yhteyttä oppilaan tuleviin suoriutumistilanteisiin kausaaliattribuutioteorian näkökulmasta. Muuttamalla näitä oppilaan syyselityssuhteita voidaan luoda optimistisempaa otetta oppimiseen, jolloin luottamus omiin vaikuttamismahdollisuuksiin paranee. Tähän tarvitaan merkitysperspektiivien muuttamista ja metakognitiivisten taitojen kehittämistä mm. itsearviointin ja tarkennetun havainnoinnin avulla.

Tutkielmassa on otettu teoretiedon käsittelyyn vaikutteita systemaattisesta analyysistä. Teoriaan on liitetty omiin kokemuksiin perustuvia muisteluja, tilanekuvauksia. Niiden avulla asiaa on tuotu lähemmäs lapsen omaa kokemusmaailmaa. Aiheen käsittelylle on tullut näin myös piirteitä fenomenografisesta ja narratiivisesta tutkimusmenetelmästä. Tutkielmassa on pyritty hermeneuttis-fenomenologiseen tulkintaan, jonka avulla ilmiöstä on pyritty saamaan uutta ja uusiutuvaa ymmärrystä.

Tutkielmassa paljastuu auttavien ja ohjaavien aikuisten merkitys, jotta oppilas voisi löytää positiivisia selviytymisväyliä ja oppisi itseohjautuvampia toimintatapoja. Ratkaisumahdollisuudet saavat uusia ulottuvuuksia, kun oppilasta itessään ei pidetä ongelmana, vaan syitä etsitään lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Näin oppilaan yksilöllinen kokemusmaailma, situaatio ja kokonaisvaltainen liittyminen elämän eri tilanteisiin tulevat merkityksellisiksi ja huomioon otettaviksi. Oppilaan auttaminen vaatii koko yhteisön panostusta. Oppilaan on kuitenkin koettava muokkaavansa tulevaisuuttaan ensisijaisesti itse, omilla ponnisteluillaan. Aikuisten on luotava tähän tarpeelliset edellytykset ymmärtämällä ja hyväksymällä kunkin omaa erilaisuutta.

Avainsanat: oppimisvaikeus, attribuutio, oppilaan auttaminen

SISÄLLYS

1	LÄHTÖKOHTIA TUTKIMUSTYÖHÖN	4
2	TUTKIMUKSEN METODOLOGIAA	9
2.1	Vaikutteita monista menetelmistä	9
2.2	Tutkimustehtävän luonnehdintaa	19
2.3	Tavoitteena luotettava tutkimusprosessi	21
3	"NORMAALIN" RAJANKÄYNTI: LAPSEN VAI AIKUISEN ETU	24
4	OPPIMISVAIKEUDET POLTTOPISTEENÄ	28
4.1	Pienistä syistä suuria vaikeuksia	28
4.2	Erytisopetuksesta apua yksilölliseen kehitykseen	35
4.3	Integraatioaate kohtaa käytännössä haasteita	37
5	MINÄKUVAN JA ITSETUNNON HERKKYYS EPÄONNISTUMISILLE	40
6	MOTIVAATIO VAAKALAUDALLA VASTOINKÄYMISSÄ.....	47
6.1	Motivaatio ylläpitää ja suuntaa toimintaa.....	47
6.2	Sisäiset ja ulkoiset palkkiot vaikuttavat eri tavalla	49
7	OPPIMISKOKEMUKSET MUOVAAVAT YLEISTYVIÄ ORIENTAATIOTAIPUMUKSIA	56
8	METAKOGNITIIVISISTA TAIDOISTA APUA OPPIMAAN OPPIMISELLE	61
8.1	Metakognitiivisen ajattelun kehityskykyisyys.....	61
8.2	Ajattelu- ja toimintastrategiat selittävät oppimista	64
8.3	Oppimistaitoihin vaikuttaminen on mahdollista	71
8.4	Itsereflektiolla oppimisen taitajaksi	76
9	ATTRIBUUTIOTEORIA AVAA ILMIÖN YDINTÄ	80
9.1	Syyt ja selitykset ohjaavat tulevaa toimintaamme.....	80
9.2	Tunteilla on merkitystä.....	87
9.3	Attribuutiot rakentavat minäkuvaa	94
9.4	Itseävahingoittavan strategian yhteys itsetuntoon	98
9.5	Ulkoinen ohjaus vai sisäinen itsekontrolli	101
9.6	Alisuoriutumisessa hukataan todelliset taidot	107
9.7	Pelinappulasta vaikuttajaksi	115
9.8	Ponnisteluissa menestyksen mahdollisuus	117
9.9	Tytöt ja pojat erilaisen ohjauksen alaisina	124
10	UUTTA TULKINTAA OPPILAAN VAIKEUKSISTA.....	128
10.1	Lähtökohtana ymmärrys ongelmien luonteesta	128
10.2	Opettajan ohjauksella on merkitystä	135
10.3	Perhe vaikuttaa oppimisedellytyksiin.....	139
10.4	Situationaalisuudesta hyvään kasvatukseen	143
11	HEIJASTUKSIA OMAAN YMMÄRRYKSEEN.....	150
12	TUTKIMUSTYÖN KUVAILUA JA ARVIOINTIA	155
	LÄHTEET	160

1 LÄHTÖKOHTIA TUTKIMUSTYÖHÖN

Selvittelen pro gradu -tutkielmassani oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevien oppilaiden koulusuoriutumiseen vaikuttavia psykologisia tekijöitä. Nämä vaikutukset ilmenevät hyvinkin kokonaisvaltaisesti oppilaan suoriutumisessa ja yleensä suhtautumisessa koulutyöskentelyyn. Niinpä otankin tuntumaa aluksi aika laajoihin käsitteisiin kuten minäkuvaan ja motivaatioon. Tarkennan näkökulmaa orientaatiotaipumisten ja metakognitiivisten taitojen kautta attribuutioteoriaan, joka tarkastelee onnistumis- ja epäonnistumiskokemuksiin henkilön itsensä liittämiä kausaalisia syyselehtysuhteita. Tällaiset tulkinnat vaikuttavat henkilön tulevaan toimintaan ja niissä selviytymiseen. Tämä osuus saa käsittelyssäni erityistä painoarvoa. Lopuksi laajennan näkökulmaa takaisin yleisempiin oppimista ja opettamista koskeviin näkökulmiin ja asiayhteyksiin.

Olen työskennellyt emu-oppilaiden (emu = erityisopetusta mukautetun opetus-suunnitelman mukaan) opettajana kaksi ja puoli vuotta. Minulla on myös kokemusta erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kasvatuksesta päiväkodissa. Olen huomannut, että lasten suoriutumiseen liittyvät ilmiöt voivat olla aika samantyyppisiä lasten iästä ja primääristä ongelmasta huolimatta. Mielenkiintoista on kuitenkin se, missä kulkee lapsen yksilöllisen kehityskulun ja yleisten psykologisten lainalaisuuksien raja. Yleisiä kehityslinjoja ei voida soveltaa koskaan täysin suoraan yksittäiseen henkilöön, eikä yhden henkilön suoriutumisesta voida tehdä laajempia yleistyksiä. Samanlaista rajanvetoa voidaan tehdä myös oppimisvaikeuksien diagnostiikan suhteen. Pystytäänkö ihmistä lopultakaan arvioimaan niin yksiselitteisesti, että häntä oikeutetusti voidaan määrittellä jollakin – usein leimaavallakin – käsitteellä. Ihminen on monimutkainen olio, ei vain psyykkisiltä ominaisuuksiltaan, vaan myös fysiologisilta toiminnoiltaan. Ihminen muuttuu koko ajan, sekä ruumis että mieli muovautuvat suhteessa ympäristöönsä.

Tietämykseni erityisoppilaiden opettamisesta on perustunut niin erityispedagogiikan opintoihin kuin kokemuksenkin tuomaan tietotaitoon. Toimintaani on oh-

jannut kuitenkin etupäässä opettajan ja aikuisen näkemys oppimisesta ja opettamisesta. Vähemmälle on jäänyt oppilaan oman tulkinnan, kokemisen ja näkemys syvällisempi ymmärtäminen, vaikka pyrkimyksenä on ollut myös sensitiivisyys lasten tarpeille. Lehtovaara (1992, 319) on omassa tutkimuksessaan tullut siihen tulokseen, että tutkijan olisi kuunneltava ja kunnioitettava lasten omia kokemuksia ja ajattelutapoja sellaisina kun ne näyttäytyvät hänelle luonnollisissa tilanteissa. Tutkijan tulisi tutkia lapsen elämismaailmaa, ei ulkopuolisena, vaan lapsen kanssa yhdessä ymmärtämään pyrkien. Tällöin hän voi selvittää ja ymmärtää lasten itseensä liittämää merkityssuhteita ja niihin liittyviä vääristymiä, epäselvyyksiä tms. (Lehtovaara 1992, 318.) Oppilaan oma merkityksenanto ja tulkinta ovat olennaisia oppimista selittäviä tekijöitä. Tärkeintä luokassa ei ole opettaminen sinänsä tai edes opetustavoitteiden läpivienti. Oppilaan oman ymmärryksen ja kokemusmaailman rikastuminen ja kehittyminen – vaikka se tapahtuukin koulun antamien tavoitteiden suuntaisesti – tekee koulutuksen merkitykselliseksi.

Tutkimusmenetelmäni valintaan vaikutti se, että oppimisongelmiin liittyy usein vaikeus pukea omia ajatuksia sanoiksi, samoin kuin vaikeus ymmärtää sanallisia ohjeita. Siksi haastattelutilanne olisi voinut saattaa monet oppilaat kiusalliseen tilanteeseen, jossa oma kykenemättömyys ja huonommuuden tunne olisi tullut vaikuttavaksi tekijäksi. Tarkoitukseni ei ole tuottaa tällaista ahdinkoa, vaan löytää niistä selviytymiskeinoja. Siksi tyydyin tulkitsemaan jo tapahtuneita tilanteita ja valottamaan asiaa teoreettisen tiedon avulla.

Saikkosen ja Väänäsen (2000, 273) mukaan silloin, kun lasten ongelmat pyritään tunnistamaan kehitys- ja oppimishäiriöiden tulkintakehikossa, autetaan koulua tulemaan toimeen lasten kanssa. Ei ole niinkään selvää, autetaanko tässä tulkintatavassa vastaavasti myös lasta tulemaan toimeen koulun kanssa. Heidän mielestään lasten äänet tulevat parhaiten kuulluiksi sellaisissa tilanteissa, joissa ne voidaan käyttää tukemaan myös koulun tavoitteita. Oman tutkielmani merkitys perustuu ajatukselle, että aikuinen voi auttaa lasta selviytymään vasta sitten, kun hän itse tiedostaa ja tunnistaa ne ongelmat, joiden kanssa oppilas pinnistelee. Koulun ja oppilaan kyvyt selviytyä oppimisongelmista eivät sulje pois toisiaan. Ne ovat jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa. Se, että

opettaja itse tulee ongelman kanssa paremmin tietoiseksi ja toimeen, vaikuttaa oppilaankin asemaan ja selviytymiseen luokassa. Lapsen ääni hukkuu silloin, jos se ei saa vastakaikua auttajista. Työni tavoitteena ei kuitenkaan ole löytää selviytymisväyliä itse koulua varten, vaan – senkin välityksellä – oppilasta varten. Oppilas itsessään on innoitukseni lähtökohta ja tarkoitus.

Ojakangas (ks. Lempinen 2002, 20-21) tähdentää, ettei aikuisen ja lapsen välinen suhde voi koskaan olla lapsilähtöisyydessäkään tasa-arvoinen. Tämä ei tarkoita aikuisen mielivaltaa, vaan kasvattajan rooli on olla aidosti läsnä lapselle. Lapsen on tunnistettava aikuisen välittäminen ja huolenpito, jolloin hänen asemansa lapseen nähden tulee oikeutetuksi.

Omassa tutkielmassani haluan antaa arvoa ja oikeutusta oppilaiden omalle käyttäytymiselle ja toimintatavoille. Erityisoppilaat ovat voineet iästä riippumatta käydä läpi jo hyvin raskaitakin elämäkokemuksia, kun heidän kehitystään, suoriutumistaan ja oppimistaan on alettu ihmetellä, tutkia ja kuntouttaa. Tukitoimiksi käynnistetyt kuntoutusprosessit koettelevat ja suuntaavat siinä kuin epäonnistumiskokemuksetkin lapsen elämäkulkua. Perheenjäsenten, asiantuntijoiden, kouluhenkilöstön samoin kuin toveripiirinkin suhtautuminen lapseen värityy tällaisen epätavalliseksi koetun kehityspolun kautta.

Empaattisella opettajalla on pyrkimys asettua oppilaansa asemaan ja näin halu auttaa oppilasta eteenpäin. Kuinka paljon aikuinen voi kuitenkaan ymmärtää erityisoppilasta, jonka toiminta helposti herättää enemmänkin negaatioita kuin sympatioita? Opettajan ja oppilaan tulkinnat luokkatilanteesta voivat olla hyvinkin poikkeavat jo siksi, että heidän kokemuksensa ja elämänpiirinsä sivuavat vain vähän toisiaan. Opettaja voi kuvitella ymmärtävänsä ja tulkitsevansa oppilasta nimenomaan oppilaan näkökulmasta käsin, mutta hän ei voi kuitenkaan täysin irrottautua omista merkitysperspektiiveistään ja elämänsituaatiostaan. Nämä tekijät vaikuttavat ja sävyttävät tulkintaa aina johonkin suuntaan. Pahimmillaan opettaja antaa oman intuitionsa määräästä tilannetta niin, ettei hän jätä lainkaan tilaa väärintulkinnan mahdollisuudelle. Omalla varmuudellaan, vaikkakin oppilaalle hyvää tarkoittavalla toiminnalla, hän voi myös vaikeuttaa oppilaan asemaa ja oppimisprosessia.

Silloin kun kyseenalaistamme vakiintuneita ja tavanmukaisia odotustottumuksiamme, eli pitkään itsestään selvinä pidettyjä merkitysperspektiivejämme, saattaa tapahtua itsellemme hyvinkin tärkeän arvoperustan luhistumista. Kyseenalaistaminen sisältää aina uhkatekijöitä ja voimakkaita tunteita, jotka voivat muuttaa myös minäkuvaamme. Uudistavan oivalluksen muuttaminen käytännön toiminnaksi voi estyä johtuen sisäisistä tai ulkoisista pakoista, tilannesidonnaisuudesta, psyykkisistä tekijöistä tai vain tiedon tai taidon puutteesta. (Mezirow 1996, 29.) Kaikki tarpeellinen tietokaan ei siis vielä sinänsä tarkoita sitä, että me kykenisimme hyödyntämään sitä käytännön tasolla. Opettajakin on oppija, johon pätevät samat inhimilliset lainalaisuudet kuin oppilaaseenkin.

Voin yhtyä Ojakankaan (ks. Lempinen 2002, 21) asettamaan kasvatuksen lähtökohtaan, jossa ihmisen ongelmallisuus tunnustetaan eikä sitä selitetä pois. Kasvatus ei ole ongelmien totaalista poistamista, vaan yksilön ohjaamista parempaan selviytymiseen. Kasvatuksen perusvireenä tulisikin aina säilyä kasvattajan, siis opettajankin, huoli lapsesta; vastuunkanto aikuisena lapsen hyvinvoinnista. Jos opettaja pystyy työssään välittämään oppilaalleen tämän huolen ja välittämisentunteen, hänen auktoriteettinsa rakentuu luontevasti sen myötä. Tällöin oppilas ei koe työskentelevänsä pelkän velvollisuudentunteen tai kilpailun varassa, vaan sen kokemuksen kannustamana, että opettajan pyynnöt ovat oikeita ja kohtuullisia juuri hänen suorittaa.

Yhteiskunnassamme korostetaan nykyisin integraation merkitystä oppilaita tasa-arvottavana tekijänä. Ihmisille halutaan luoda samat mahdollisuudet osallistua yhteiskunnan tarjoamiin palveluihin oman ikäryhmänsä mukana. Kouluisissa pyrkimyksenä on tarjota opetusta kaikille oppilaille yhteisissä opetusryhmissä, jotta oppilaat eivät kokisi olevansa poikkeavia ja syrjittyjä omien kykyjensä tai puutteidensa vuoksi. Erityisoppilaiden integraatiota yleisopetukseen on lähdetty toteuttamaan silloinkin, kun siihen tarvittavat resurssit ovat olleet vähäisiä tai olemattomia. Hyvää tarkoittavalla pyrkimyksellä voi olla sudenkuoppansa, ellei tietoisuus erityisoppilaiden todellisista oppimisedellytyksistä saavuta koko opettajakuntaa saatikka kuntien taloudesta päättäviä virkamiehiä.

Tutkielmassani paljastuu niitä oppimistilanteeseen liittyviä edellytyksiä ja ehtoja, joiden varassa oppimisongelmaisen oppilaan tukeminen voi onnistua, olipa hän sitten erityisopetuksessa tai yleisopetusryhmässä. Attribuutioteoria käsittelee oppilaiden itsensä tekemiä tulkintoja onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan. Nämä tulkinnat aiheuttavat joko oppimista edistävää onnistumisen toivetta tai jopa syrjäytymiseen johtavaa pelkoa uusista epäonnistumisista tulevissa suoritustilanteissa. Jo vakiintuneiksi muodostuneet tulkinnankehät ja näin omaksutut oppimisstrategiat vaikuttavat laaja-alaisesti ja kokonaisvaltaisesti oppilaan koko koulunkäyntiin ja myöhempäänkin elämässä selviytymiseen. Näihin tulkintoihin voidaan vaikuttaa tekemällä tarkoituksenmukaisia muutoksia oppimisympäristössä ja auttamalla oppilasta näkemään suoriutumisessaan uusia selitysmahdollisuuksia ja optimistisempia selviytymisväyliä.

Kukaan opettaja ei voi välttää kohtaamasta joskus urallaan niin sanottua ”vaikeaa oppilasta”, joillekin se on jo jokapäiväistä todellisuutta. Jos tilanteen hallinta on opettajalle pulmallinen, voi sen vaikutukset olla monin verroin ongelmallisempia oppilaalle, onhan vaakalaudalla koko hänen tulevaisuutensa. Se, mihin suuntaan oppilaan kehityspolku lopulta suuntautuu, on monien – koulusta riippumattomienkin – osatekijöiden summa. Opettajalla on kuitenkin oma tärkeä roolinsa oppilaan auttamisessa. Tällöin tieto niistä tekijöistä, jotka ovat oppilaan suoriutumisen taustalla, sekä taito tarttua oikeisiin ratkaisukeinoihin ovat opettajalle kullannarvoisia apuvälineitä yhteisissä ponnisteluissa eteenpäin.

2 TUTKIMUKSEN METODOLOGIAA

2.1 Vaikutteita monista menetelmistä

Tutkimukseni perustuu siihen, että olen ollut henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa oppilaisiin, joilla on ollut oppimisvaikeuksia. Mukautetussa luokassa tapahtuneet todelliset opetustilanteet ovat antamassa sitä tietoutta, mikä voisi olla pohjana holistiselle käsitykselle oppilaan tekemistä päätelmistä suoriutumisestaan koululuokassa. Tarkoituksena on luoda subjektiivista tulkintaa näistä kokemuksista ja näistä oppilaista, ymmärrystä luodaan tässä elinympäristössä, eikä pyrkimyksenäni ole yleistää tulkintaa suoraa muihin tilanteisiin tai oppilaisiin. Pyrin löytämään uudenlaista ymmärrystä oppilaiden koulusuoriutumiseen. Fenomenografisen tutkimusmetodin mukaan lähden tulkitsemaan ilmiöitä luodakseni niistä uutta käsitystä. Tätä ymmärrystä toivoisin voitavan käyttää pohjana tuleville opetustilanteille. Ei niin, että tarjoaisin valmiita vastauksia tai toimintatapoja, vaan olisin esittänyt niitä oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, joista opettajalle voisi olla hyötyä auttaessaan oppilasta oppimisvaikeuksissa.

En pyri tutkimuksessani esittelemään ja tulkitsemaan yksittäisten oppilaitten mahdollisimman todenperäistä toimintaa. Muistinvarainen tietämykseni ei riitä kattavaan selvitykseen kenestäkään oppilaasta. Aineiston käsittelyn kannalta olisi ehkä helpompaa koota havaintoja tietyllä tavalla tyypitellylle, fiktiiviselle oppilaalle. Ennakkokäsitykseni on kuitenkin, että liian tiukka tyypittely kaventaa sitä moninaista ilmenemismuotoa, joka oppimisvaikeuksiin liittyy. Vaarana on vastoin fenomenologista periaatetta vähätellä yksittäisten oppilaiden erityisyyttä ja kokemuksen syvyyttä. Jokaisella oppilaalla on oma henkilökohtainen elämänsähistoriansa, joka sävyttää hänen toimintaansa ja joka antaa ne merkitysperspektiivit, joilla nimenomaan on oppimisessakin merkitystä.

Vaikka esimerkkioppilaat ovatkin anonyymeja, ne tilanteet ja havainnot, joita työssäni tuon heidän kauttaan julki, ovat kuitenkin todellispohjaisia. Ne ovat

kuvitteellisia vain siinä määrin, että oma subjektiivinen tulkintani todellisista tilanteista tai niistä tekemäni tyypittelyt perustuvat minun henkilökohtaiselle näkemykselle asiasta. Joku toinen opettaja olisi voinut kokea tilanteet toisin ja voisi tehdä toisenlaisia tulkintoja.

Koska monella tutkimuskohteeni erityisoppilaalla oli selviä vaikeuksia käsitteellisesti – kirjoittamalla tai keskusteluissa – tulkita omia mielipiteitään ja suorituksiaan, käytän aineistoni lähteenä toiminnan kuvauksia. Haastattelu jo pelkkänä suoritustilanteena saattaa olla jollekin aralle oppilaalle hyvinkin itseilmaisua rajoittava tekijä. Lisäksi aikuiselle jotkin itsestään selvät käsitteet saattavat aiheuttaa oppilaissa hämmennystä tai väärintulkintaa, jotka heikentävät oikean ja todellisen tiedon välittymisen oppilaan käsityksistä. Oppilaani häiriintyivät selvästi uusista odottamattomista tilanteista, joten paras mahdollinen tutkimustieto kumpuaakin heidän luonnollisista arkipäivän tilanteista. Oppilaat uskaltautuivat aika vapaasi tuomaan omaa persoonallisuuttaan esille itse toiminnassaan, koska minä opettajana olin heille hyvin tuttu ja turvallinenkin aikuiskontakti. Yhteisissä opetustilanteissa pääsin hyvin lähelle oppilaan omaa kokemusmaailmaa, mikä luo pohjaa ilmiöiden tulkinnalle ja ymmärtämiselle.

Tutkimukseni etenee siten, että käsittelen aiheita teoreettisen tiedon pohjalta. Näihin teorian ja käsitteiden kategorioihin liitän omia havaintojani ja pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään aihetta tällä tavoin mahdollisesti syvällisemmin. Hermeneuttisen kehän mukaan aikaisempi tulkintani auttaa minua käsittelemään seuraavaa tietoa jo paremman ymmärryksen kautta. Tämä saattaa johtaa tutkimustani myös ennalta suunnittele mattomaan näkökulmaan tai työtapaan. Voin myös työskentelyni edetessä palata johonkin aikaisempaan aisayhteyteen, mikäli koen sen tärkeäksi uuden tiedon valossa.

Hermeneuttisen tutkimuksen kohteena ovat toisten ihmisten elämismaailmat. Tutkija kiinnittää erityistä huomiota kysymyksiin, jotka koskevat merkitysten tulkintaa ja ymmärtämistä. Kohteen ymmärrys on aina eri kuin tutkijan ymmärrys. Tutkija pyrkii lukemaan ilmiöitä siten että hän tunnistaa ja pitää omat ja tutkittavien ajatukset, merkitykset, toiminnot ja motiivit erillisinä. Silloin kun tutkittavan elämismaailma ja merkitysten maailma muistuttaa hyvin paljon tutkijan omaa

merkitysmaailmaa, ymmärtäminen tulee helpommaksi, mutta voi saada tutkijan tulkitsemaan kohdettaan ikään kuin se olisi hänen omaa elämäänsä. Ellei tutkija muista tietoisesti pitää katsantokantaansa toisen, tutkittavan näkökulmassa, tulkinta voi vääristyä tutkijan oman näkemyksen mukaiseksi. (Varto 1996, 58-59.)

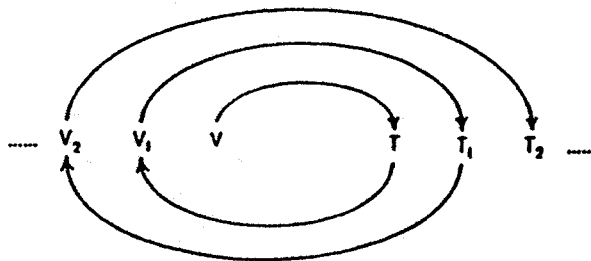
Tutkimuksessa esille tulevia tulkintaongelmia voidaan purkaa hermeneuttisen menetelmän mukaisesti muistamalla tietyt kriittiset vaiheet tulkinnassa. Lähtökohtana tulee aina olla se, että se mitä pyritään ymmärtämään, on toisen elämissä maailmaa (Varto 1996, 59). Omassa tutkielmassani minun tulee välttää uppoutumista liikaa omiin, siis tutkijan ymmärryksen perusteisiin tai tulkintakriteereihin. Se miksi ymmärrän sen, minkä ymmärrän, on yksi tutkimuksen rajatekijä ja tulkinnan perusta. Sen ei saisi kuitenkaan nousta yli tutkittavan kohteen merkitysten. Varton (1996, 62-63) mukaan tutkija antaa tutkimukselle sisällön oman merkitysmaailmansa pohjalta ja sillä ymmärryksellä kuin hänellä on. Hän voi asettaa kysymyksiä, tematisoida, ymmärtää ja tulkita tutkimuskohdetta vain oman kokemuksensa valossa. Ei ole olemassa mitään objektiivista tasoa, jolla tutkimuskohdetta voisi ymmärtää. Tutkija tulkitsee ja ymmärtää – pitää tutkittavaa kohdetta polttopisteessään - senhetkisen tilanteensa mukaan, keskellä omaa elämäänsä.

Hermeneuttisen tulkinnan perustana on merkityksen koherenssi, eli ymmärtämisessä otetaan huomioon kokonaisuus, se elämissä maailma, jossa tutkittava on ja jossa tutkimusta tehdään. Ymmärtämiskokonaisuutta ei voida jakaa aidosti osiin, sillä merkitykset rakentuvat ylhäältä alaspäin. Merkityskokonaisuus määrää osiensa merkitystä. Jos osia eritellään, on niitä tarkasteltava aina yhteydessä kokonaisuuteen. Tästä ohjeesta seuraa rajaamisen vaikeus, eli millä tavalla voidaan valita laajempi merkitysyhteys. Liian laajalla tai suppealla tarkastelulla voidaan saada vääristynyttä kuvaa asian merkitsevyydestä. Hermeneuttisessa tulkinnassa olisikin syytä pitää koko ajan esillä useampia erilaajuisia ymmärtämiskokonaisuuksia. (Varto 1996, 60-62.)

Tutkielmaa kootessani olen pyrkinyt luokittelemaan asioille eri merkitsevyyalueita siten, että olen tarkastellut asioita niiden laajemmissa ilmenemis- muodoissaan ja käsitellyt niitä myös pienemmissä ja tarkemmissa merkitys-

suhteissa. Tutkielmani viitekehyksenä on ollut ensisijaisesti mukautettu luokka ja oppilaiden käyttäytyminen siellä. Ihminen ei voi kuitenkaan poissulkea sitä kokemusmaailmaansa ja elämänpiiriään, jossa hän on kehittynyt ja kasvanut. Näin ollen pyrin tiettyyn rajaan asti ottamaan huomioon myös oppilaaseen vaikuttavat kasvatukselliset tekijät ennen koulunalkua tai kouluajan ulkopuolella. Samoin omat kokemukseni myös erityisluokan ulkopuolelta tulevat vaikuttamaan tulkintoihin.

Hermeneuttinen kehä (kuvio 1) alkaa siis tutkijan omasta esiyymmärryksestä (V), johon kuuluu myös tulkintaesteitä. Tutkimuksen myötä saavutetaan uusi ymmärryksen taso (T), joka vie lähemmäs tutkimuskohteen mieltä ja avaa kohdetta sen olennaisten todellistumien suuntaan. Se myös samalla syventää tutkijan itseymmärrystä (V1) ja auttaa lopulta erottamaan tutkimuskohteen ja oman tulkinnan eron (T1). Tästä syntyy uusi ymmärtämisen mahdollisuus (V2), jota ei enää - niin suuressa määrin kuin alussa - rajoita tutkijan omat elämisenpiirit. (Varto 1996, 69; ksm. Siljander 1988, 115.)



KUVIO 1. Hermeneuttisen kehän spiraaliluonne (Siljander 1988, 115).

Fenomenologiassa tarkastellaan juuri sitä, kuinka ilmiöt itsessään antavat tietoa, ilman tutkijan siihen liittämää omaa ennakkotulkintaansa. Ilmiöstä pyritään löytämään se merkitys, mikä on aidosti sitä mitä tutkitaan. Tutkimuksessa olisi tutkijan päästävä suoraan itse asiaan ilman etukäteen lukkoon lyötyjä teorioita tai käsityksiä. Tutkijan olisi päästävä ennakkoluulottomaan havainnoimiseen ja nähtävä tutkittava sellaisena kuin se on eli niin kuin se ilmenee. Yksittäisten ilmiöiden tutkimisessa pitäisi pyrkiä oivaltavaan havainnoimiseen, erittelemiseen ja kuvaamiseen. Tutkijan on ilmeisen vaikeaa päästä irti omista ennakkosetelmiensä värittämistä havainnointitavoista ja päästä avoimeen ja vastaan-

ottavaiseen ymmärtämiseen. Jos tutkija tähän pääsee, hän voi löytää ilmiöstä sellaista, mitä ei ennakolta voinut olettaa olevankaan. Nämä oivallukset muuttavat ilmiöstä saatavaa kokonaisnäkemystä ja luovat pohjaa ilmiön uudelle ymmärtämiselle. (Varto 1996, 86-97.)

Ilmiön tarkalla ja täsmällisellä kuvailulla päästään vaiheeseen, jossa pohditaan ilmiön merkitystä yleistämisen kannalta. Yksittäiset ilmiöt ovat kuin esimerkkejä yleisestä, mutta tärkeää on löytää ne oikeat merkityssuhteet, joissa ilmiö todellistuu löydettyissä laaduissa. Tutkijan on oivaltavan havainnoinnin kautta tutkittava myös sitä, kuinka ilmiö ilmenee todellisuudessa. Ilmiötä tarkastellaan sitten liitettynä tutkijan omaan merkityssuhteisiin tietoisuudessa. Tämä on jo tulkittamista ja ilmiön ymmärtämistä. Ilmiöt voivat olla olemassaololtaan todellisia, käsitteellisiä tai mielikuvituksessa olemassa olevia ja tutkijan onkin ratkaistava, mihin lopputulokseen hän ilmiön olemassaolon osalta päätyy. Lopuksi tutkijan olisi tulkittava ilmiöön taustaan liittyviä merkityksiä, jotka eivät varsinaisesti olleet havainnoinnin kohteena, mutta joilla saattaa olla merkitystä ilmiön olemassaololle. Tällainen laajempi metafyyssisiin merkityksiin liittyvä tarkastelu syventää ilmiön ilmenemisen ymmärtämistä. (Varto 1996, 89-90.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa kohteen rakentuminen ja tämän ymmärtäminen ovat vastavuoroisia tapahtumia eli tutkijalle ilmiö tulee selvemmäksi ja käsitettävämmäksi sen mukaan, kuinka hän ymmärtää tämän rakentumisen (Varto 1996, 92). Oma määrittelyni tutkimukseni ilmiöstä on tutkimuksen alkuvaiheessa vielä hieman kaksijakoinen. Toisaalta tulkitsen ilmiön tutkimuksessani olevan sen kokonaisuuden, joka oppimisvaikeudella ja siihen liittyvillä tekijöillä on oppilaan kokemusmaailmaan. Näkökulmaa tähän avaan attribuutioteorialla, jolla tarkoitetaan yksilön omia syytulkintoja suoriutumiselleen ja niiden vaikutuksia hänen tulevaan toimintaansa. Tämä on varsinainen kiinnostukseni kohde, ilmiö sinänsä. Toisaalta haluan konkretisoida teoriaa käytännön esimerkein, jolloin se oppilas tai ne oppilaat, joita tulkitsen, nousevat ilmiöiksi itessään.

Oman tutkielmani aihepiiriin olen liittännyt tiettyjä jo olemassa olevia käsitteitä, joiden pohjalta lähden tarkasteluani rakentamaan. Kokemukseni ja koulutukseni

pohjalta olen nostanut oppilaiden *syytulkinnat* avainasemaan siinä mielessä, että niiden ymmärtämisen kautta voitaisiin päästä oppilaiden oppimisprosessin auttamiskeinoihin. Tämän pääkohteeni rinnalla tarkastelen myös käsitteitä *oppimisvaikeus*, *metakognitio* ja *orientaatiotyylit*, koska ennakkokäsitykseni mukaan niillä on ilmeinen yhteenkuuluvuus *attribuointiin* ja oppimiseen. Saattaa kuitenkin olla, että tutkimukseni edetessä näiden käsitteiden ja sisältöjen merkityssuhteet muuttuvat tai löytyy uusia tarkastelukulmia, joihin olisi tarpeellista puuttua ilmiötä selvitettäessä. Pyrin tulkinnessani siihen, ettei käyttämäni käsitteistö jo etukäteen rajaisi ilmiön merkitystä olennaisesti valaisevia tekijöitä pois.

Fenomenografia – sananmukaisesti ilmiöiden kuvaaminen - tarkoittaa käsitysten tutkimusta. Ilmiö ja käsitys nähdään saman asian kahtena eri puolena. Ilmiö on tutkijan saama kokemus asiasta ja tämän ilmiön pohjalta tutkija rakentaa käsityksen asiasta. Käsitys on dynaamista eli se voi muuttua tiedon ja ymmärryksen karttuessa ja edelleen tämän käsityksen varassa ihminen jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatiota. Käsityksiä ei fenomenografiassa aseteta yksioikoisesti paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen toisiinsa nähden. (Ahonen 1994, 116-117, 119.)

Tutkielmani tarkoitusperiin nähden fenomenografialla on sille paljon annettavaa. Pyrkimykseni on saada tietoa oppilaiden tulkinnoista ja käsityksistä omasta suoriutumisestaan ja epäonnistumisestaan. Yritän välttää esiin tulevien käsitysten arvottamista ja vertailua ja päästä ymmärtävän näkemyksen kautta löytämään reittejä vaihtoehtoisille toimintatavoille ja uusille mahdollisuuksille.

Fenomenografian mukaan ihmiset rakentavat tietoiseesti käsityksiään ja tulkitsevat näitä käsityksiä kielellisin ilmaisin. Siksi tämän alan tutkija ei tyydy tutkimushenkilön ulkoiseen tarkkailuun eikä kerää vain pinnallista tietoa, vaan ryhtyy *vuorovaikutuksen* avulla pureutumaan yksilön tietoisuuteen. Tutkimuksella haetaan *empiiristä aineistoa*, josta tehdään johtopäätöksiä ja lopullinen ilmiön kuvaus. *Teoria* on erottamaton osa tutkimusprosessia ja tutkijan teoreettinen perehtyminen aiheeseen tekee hänestä itsestään tavallaan tutkimusinstrumentin. Tutkija ei kuitenkaan testaa muiden teorioita vaan luo tutkimuksen edetessä omaansa. Tällainen aineistopohjainen teoriaa, ns. grounded theory, tarkoit-

taakin sitä, että tutkimuksen perusväittämiä ei muotoilla aikaisemman tutkimuksen vaan oman aineiston tulkinna pohjalta. Oma teoria ja muiden teoriat käyvät kuitenkin vuoropuhelua keskenään. Tutkimuksen kokoava teoria syntyy varsinaisesti vasta aineistoa käsiteltäessä, joten teoria puolestaan vaikuttaa aineiston käsittelyyn. Tutkimus etenee näin spiraalinomaisesti. (Ahonen 1994, 122-123, 125.)

Fenomenografisella tutkimuksella pyritään tekemään aineistosta löytyneet merkitykset ymmärrettäviksi niiden omissa aidoissa ajatteluyhteyksissä. Tässä apuna ovat merkitysluokat, kategoriat, jotka pohjautuvat teoreettiseen ajatteluun. Tutkijan mielenkiinnon kohteena ovat nimenomaan merkitysten laadullinen erillaisuus, ei niiden määrä tai edustavuus jossain joukossa. Pyrkimyksenä on löytää mahdollisimman paljon relevantteja merkitysluokkia kuvaamaan tutkimushenkilöiden käsityksiä. Kategorioita voidaan yhdistellä sitten laaja-alaisempiin ylemmän tason kategorioihin, jotka ovat universaalimmin asiaa selittäviä luokitteluita. Nämä yleisemmät kategoriat muodostavat tutkijan oman teorian, selitysmallin tutkittavalle asialle. (Ahonen 1994, 126-128.)

Tutkimuspiireissä on huomattu, että tietämisen prosessi perustuu paljolti kertomusten kuulemiseen ja niiden tuottamiseen. Tarinallisuutta eli *narratiivisuutta* voidaan hyödyntää myös tieteellisessä tutkimusprosessissa. Narratiivisuus tutkimuksessa merkitse sellaista lähestymistapaa, jossa huomio kiinnitetään kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Käsitettä narratiivisuus voidaan käyttää neljässä eri merkityksessä tieteellisessä keskustelussa. Se voi viitata tiedonprosessiin, jolloin se liittyy usein konstruktivismiin. Se voi kuvata myös tutkimusaineiston luonnetta, kertomuksellisia tuotteita. Narratiivisuus voi olla myös aineiston analyysitapa tai aineiston käytännöllinen merkitys. (Heikkinen 2001, 116-118.)

Oma tutkimukseni ei perustu tiukkaan objektiiviseen todellisuuskäsitykseen, jonka mukaan on olemassa vain yksi todellisuus ja sitä koskeva totuus. Näin menetelmäni pätee narratiivisen tutkimuksen mukainen oletus siitä, että tutkielmani on enemmänkin konstruktivinen tuote kuin tallenne jostakin todellisesta. Heikkisen (2001, 119-120) mukaan konstruktivismi korostaa sitä, että ihmiset

rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Tieto maailmasta ja omasta itsestä rakentuu ja muuttua muotoaan koko ajan uusien kokemusten ja tietojen varassa, tuottaen uutta kertomusta todellisuudesta. Kertomukset ovat sekä tutkimuksen lähtökohtia että lopputuloksia.

Vilkko (1990, 84-85) esittelee omaelämäkerrontaan liittyen jaottelun, jonka ovat kehittäneet Labov ja Waletzky. Heidän mukaansa kertomuksella voi olla kaksi funktiota: referentiaalinen, eli tapahtumia selostava ja evaluatiivinen, eli kerrotun merkitystä arvioiva funktio. Referentiaalinen funktio viittaa tapahtumien perättäisyyteen, jolloin kertoja noudattelee kerronnassa ajallista tarkkuutta ja pysyttelee totuudellisuudessa. Evaluatiivinen funktio on edellisen jatke, koska ollakseen täydellinen kertomus menneestä suhteuttaa itsensä nykyisyyteen ja siellä toimivan arvioivan kertojen merkityksenantoon. Tällöin yksisuuntainen tapahtuma-ainesten perättäisyys rikkoontuu. Evaluatiiviset ainekset kantavat kertomuksen tapahtumakuvausta läpi koko aineiston ja antavat erilaisille tapahtumille ja niiden ketjuille paikan ja merkityksen koherentissa elämän tulkinnassa. Kompleksinen kertomuksen muoto on tulosta juuri arviointitoiminnan osuudesta kokemusten kuvauksessa.

Omassa kerronnassani painottuu nimenomaan tämä nykyisyydessä, kirjoitus-hetkellä tapahtuva oma arviointi menneiden tapahtumien merkityksistä. Tutkielmassani ei painotu niinkään asioiden todenperäinen tapahtumajärjestys kuin niiden merkitysarvo asiana sinänsä. Jatkumoa, asioiden kehittymistä ja etene-mistä en näe tässä tutkimuksessa oleellisena tekijänä. Tärkeitä ovat ilmiöt si-nänsä, hetkellisinä itseellisinä kokemuksina.

Tieteellinen tekstikin voi olla mielikuvia herättävään esitystapaan puettu. Kertomus voi olla minä -muotoon kerrottu tai jossain määrin fiktiivinen. Jo se, että tutkija vaihtaa tutkittavien henkilöiden nimet anonymiteetin suojaamiseksi, vie tekstiä fiktion suuntaan. Myös aineistona käytettyjen tekstien yhdisteleminen ja tulkitseminen tekee lopullisesta tutkimustekstistä tutkijan konstruktion, joka on siinä mielessä fiktiivinen. Se ei kuitenkaan vähennä tutkimuksen arvoa uuden tiedon luojana tai uuden ymmärryksen välittäjänä. (Heikkinen 2001, 123-124.)

Heikkinen (2001, 129-130) tuo artikkelissaan esille Hatchin ja Wisniewskin koamat tekijät, jotka erottavat narratiivisen otteen muusta laadullisesta tutkimuksesta. Ensinnäkin huomio kohdistuu yksilöiden itsensä merkityksenantoihin ja heidän kokemuksiin tarinoissaan. Narratiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkijan ja tutkittavien yhteiseen merkityksen luomiseen. Tieto muodostuu usein dialogissa, tutkittavien ihmisten kanssa keskustellen. Tutkijalla on siis henkilökohtainen kosketus tutkittaviin. Narratiiviset tutkijat antavat myös suurta painoarvoa niille käytännöllisille seuraamuksille, joita heidän tutkimuksillaan on tutkittavien elämään. Päämääränä ei ole vain kuvata maailmaa, vaan muuttaa sitä ja kohentaa tutkimusten kohteina olevien ihmisten elämää. Narratiivinen tutkimus ei pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Modernistinen ja empiristinen tiedonjärjestys pitää tätä tutkimuksen heikkoutena, narratiivien tutkimus nostaa saman asian vahvuudeksi.

Kerronnallinen osuus työssäni perustuu muistinvaraiseen aineistoon. Eskola ja Suoranta (1998, 135-136) selittävät *muistelutyön* perusoletukseksi sen, että yksilön ainutkertaiset kokemukset heijastavat yleistä yhteiskunnallista tilannetta ja että yksilön ainutkertaisten kokemusten kautta on mahdollista tehdä johtopäätöksiä yleisestä. Muistelutyössä eläydytään valittuun aiheeseen ja siitä tuotetaan pieniä, elävän tuntuisia kuvauksia, joihin on helppo eläytyä ja joissa on runsaasti yksityiskohtia. Muistelutyö mahdollistaa tiedon tuottamisen ja omaksumisen likeisyyden. Aineiston hankintana muistelutyön menetelmä osoittaa selkeästi, ettei laadullisessa tutkimuksessa ole aina välttämätöntä etsiä aineistoa oman kokemuksensa ja kiinnostuksensa ulkopuolelta. Muistelutyössä mahdollistuu omien muistojen ja kokemusten käsittelyn mielenkiintoisena ja merkityksellisenä laadullisena aineistona.

Elämäkerran kirjoittamisesta muistelutyö eroaa siinä, että elämäkerta on pikemminkin kaari tai jatkumo, kun taas muistelu muistuttaa toistuvaa kehää. Muistelun kehässä mennyt limittyy nykyisyyteen, muistoille voi antaa uusia merkityksiä ja niihin voi palata uudelleen uudesta näkökulmasta tai asettaa ne uuteen kontekstiin. Muistelutyössä lähtökohtana on kokemuksellisuus, yksityiskohtaiset muistot, jotka nähdään tärkeänä ihmistutkimusta rikastavana aineistona. Näkö-

kulma voi kuitenkin laajeta myös yksittäistä muistoa yleisempään havaintoon. (Eskola & Suoranta 1998, 136-137.)

Teoreettista tietoa ja aikaisempia tutkimuksia kootessani ja käsitellessäni hyödynnän osittain systemaattisen analyysin metodeja. *Systemaattisessa analyysissä* on kysymys teoreettisesti orientoituneesta pyrkimyksestä ajatuksellisten kokonaisuuksien esille saamiseksi (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 174). Pyrin löytämään selkeitä aihekokonaisuuksia ja käsitteitä, joita analysoin ja ryhmittelen tutkimusta edesauttavan logiikan mukaan. Tuon esille myös joitakin tutkimuksia, joiden kautta ongelmakenttä saa uutta tai laajempaa näkökulmaa. Raportoinnissani pyrin myös narratiivisen analyysin keinoja käyttäen luomaan anonyymeista oppilaista todentuntuksia kertomuksia siten, että lukija voisi kokea myös tunnepitoista virittymistä aiheeseen.

Systemaattista analyysi on silloin, kun sen avulla selvitetään tutkittavan asian sisältö, merkitys ja asema kokonaisuuden eli systeemisen rakenteen osana. Ensin on kartoitettava ajatuskokonaisuus, johon analysoitava asia kuuluu, sitten eritellään sen yksityiskohtia ja lopuksi osoitetaan kokonaisuuden ja kohteen välinen suhde. Näin pyritään saamaan järjestelmällisin menetelmin uutta tietoa, joka on kirjallisen aineiston pohjalta tehtyä teoreettisesti orientoitunutta käsitteellistä erittelyä, tulkintaa ja arviointia. Sisällönanalyysissä painotetaan kvalitatiivista tutkimusotetta, jolloin tarkastellaan sitä, miten ja missä yhteydessä jokin asia ilmaistaan, mihin ilmaisulla pyritään ja miten lausunnot ovat tulkitavissa. Teoriaa analysoitaessa huomiota on kiinnitettävä myös siihen, kuinka asioita tuodaan esille tai siihen, miksi joku seikka jää teoriassa käsittelemättä. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 158,170,173.)

Systemaattinen analyysi on kvalitatiivista sisällönerittelyä, jossa pyritään aineiston ajatusrakenteen kannalta olennaisten oivallusten esille nostamisen. Näin saadaan mahdollisesti selkiytettyä alkuperäistä ajatuskokonaisuutta ja luodaan edellytyksiä tarvittaessa jatkaa sen kehittelyä. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993,160.)

Itse en sitoudu näin ehdottomaan aineiston käsittelyyn, mutta tukea ja opastusta systemaattisen analyysin menetelmä kuitenkin antaa omankin tutkimukseni läpiviemiseen. Aineiston rajaus tässä tutkimukseni alkuvaiheessa ohjautuu paljolti oman mielenkiintoni mukaan. Siihen on kuitenkin vaikuttamassa omat kokemukseni erityisoppilaiden parissa sekä teorian avulla luomani ymmärrys oppimisvaikeuksiin liittyvistä tekijöistä. Oppilaiden syytulkinnat suorituksistaan ja niiden vaikutus koulutyöskentelyyn ovat ensisijainen tutkimuskohteeni. Tätä tarkoitusta varten kerään lähdeaineistoa liittyen attribuutioteoriaan, mutta myös motivationaaliset orientaatiotyypit liittyvät aiheeseen hyvin läheisesti. Koska mielenkiintoni kohdistuu nimenomaan oppilaisiin, jotka on jo koulusysteemissä luokiteltu erityisoppilaksi ja mukautetun opetussuunnitelmaa noudattavaksi, vaatii tutkimukseni myös teoriapohjaa ja käsitteiden selvennystä tästä aihepiiristä. Oppimisvaikeuteen liittyen käsittelen oppilaiden metakognitiivisia taitoja, jotka ovat olennaisen tärkeitä edellytyksiä reflektoinnille ja itsearviointille. Koska oppiminen koulussa ei tapahdu ilman opettajan vaikutusta, selvittelen asiaa myös hänen toimintansa kautta. Toivottavaa olisi, että tutkielmani synteesivaiheeseen päästessäni voisin tuoda sellaista uutta ymmärrystä oppimisesta, että myös itse opettajana voisin siitä hyötyä. Näin teorian kautta saatu uusi tieto palvelisi parhaiten oppimisvaikeuksista kärsiviä oppilaita.

2.2 Tutkimustehtävän luonnehdintaa

Varsinaisia tutkimushypoteeseja en aio muodostaa, vaan perustan tutkimukseni sille, että tutkimusprosessin aikana siitä nousee mahdollisimman ennakkoluulottomasti oleellisia ja tutkimusta edelleen ohjaavia merkityksiä esiin. Systemaattinen analyysin periaatteeseen kuuluu myös se, että hypoteesina voidaan esittää yleispätevyttä tavoitteleva käsitys tutkittavan ilmiön olemuksesta, jolloin hypoteesi on luonteeltaan lähellä teoriaa, joka pyrkii laaja-alaisesti hahmotamaan ja jäsentämään tutkimuksen kohteena olevaa todellisuutta (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 187).

Tutkimuksessani en esitä positivistisia miksi -kysymyksiä, sillä selvien kausaalisuhteiden löytyminen inhimillisten olentojen monimutkaisesta elämismaailmasta

on hyvin vaikeaa. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan yksilö ei toimi pelkääntään ärsykyksiin reagoimalla. Hän voi itse päättää tehdä toisin kuin mitä syy- ja seuraussuhteiden perusteella voisi kuvitella. Ihminen suorittaa valintoja oman tahtonsa mukaan. Näin ollen paneudun tutkimuksessani tarkastelemaan: mitä ilmiössä tapahtuu, miten ilmiö toimii, mikä on ominaista ilmiölle. Tutkimustehtävät, joiden avulla haen ymmärrystä ilmiölle eli oppimisvaikeuksia omaavan oppilaan tilanteeseen, nousevat seuraavista kysymyksenasetteluista:

- Miten erityisoppilaat kokevat suoriutumisensa ja minkälaisissa tilanteissa syntyy epäonnistumisen kokemuksia?

Ei ole itsestään selvää, että jokainen emu-oppilas itse kokee suoriutumistaan epäonnistumisena. Hän voi olla tyytyväinen tuotokseensa, vaikka opettajan silmissä tulos on hyvin heikko. Joillekin oppilaille ehkä emu-luokkaan siirtyminen saattaa aiheuttaa kokonaisvaltaisen tunteen epäonnistujan roolista ja itsetunnon heikkene- mistä.

- Miten onnistumisen / epäonnistumisen syytulkinat vaikuttavat oppilaiden suoriutumiseen ja oppimiseen koulussa?

Myös oppilaiden itsearviointikykyyn oppimisprosessissa luotetaan opetus-suunnitelmissa nykyään yhä enemmän. Mikä tehtävä itse- arviointitaidolla on oppilaan suoriutumisessa?

- Kuinka opettaja tai koulu voi käyttää edellä esitettyihin kysymyksiin löyty- neitä vastauksia erityisoppilaiden auttamisessa?

Mitkä olisivat ne kanavat ja keinot, joilla opettaja voisi vaikuttaa op- pilaan oppimisprosessiin? Kuinka paljon opettaja voi ohjata op- pilasta ilman että toiminta muuttuu manipuloinniksi? Oppilas on kuitenkin arvo sinänsä, hänen on voitava kehittyä itsessään siten, ettei hänen persoonaansa välineellistetä eikä itseyytään esineel- listetä. Mikä on vaikuttamisen etiikka?

Rakennan teoriataustaa valitsemalla oman tietämykseni pohjalta merkityk- sellisiä teorioita ja käsitteitä tutkimukseni rungoksi. Liitän teoriaan omaa koke-

mustani ja tulkintaani asiasta. Etsin ja tuon esille myös joitakin ratkaisuvaihtoehtoja, joilla oppimisvaikeuksien auttamisessa mahdollisesti voisi olla käyttöarvoa. Tällaisia interventiomalleja on jo aikaisemminkin käytetty oppimisen ja siihen liittyvien vaikeuksien helpottamiseksi.

Teoriapohjaa olen koonnut tutkimustani varten siten, että olen valinnut mielestäni aihekokonaisuuteen olennaisesti liittyviä käsitteitä ja teorioita. Systemaattisen analyysin mukaan tärkeimpänä rajausperusteena on aineiston merkittävyys tutkittavien asioiden kannalta (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 183). Jatko-työskentelyn aikana tarkentuu se, missä määrin eri aihepiirejä tulen työstämään. Jokainen valitsemani sisältöalue olisi jo sinänsä riittävä aihe pro gradu tutkielmalle, mutta tässä tapauksessa pyrin luomaan laajempaa näkemystä erityisoppilaan suoriutumiseen vaikuttavista tekijöistä. Yksittäisiin teemoihin en voi paneutua kovin perusteellisesti, vain siinä määrin kuin katson asian selvittämisen olevan perusteltua oman tutkittavan ilmiöni kirkastamiseen.

2.3 Tavoitteena luotettava tutkimusprosessi

Laadullisen aineiston ja sen tulkinnasta satujen merkitysten luotettavuus riippuu tutkimuksessa ensiksikin siitä, kuinka ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi siitä, missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia (Ahonen 1994, 129). Omassa työssäni minun on huolehdittava siitä, että pyrin tuomaan oppilaiden kommentoinnit ja tulkinnat esille niin aitoina, kuin ne todellisuudessa ovat ilmenneet. Vaikka käytänkin havaintojani siten, että todelliset oppilaat eivät ole tekstistäni tunnistettavissa, ne asiat, joita fiktiiviset oppilaani tuovat esille, ovat todella aitoja ja olemassa olevia. Oma tulkintani mukaan pyrin löytämään havainto- ja muistiaineistostani sellaiset tilanteet, joissa oppilaiden ilmaisut liittyvät juuri siihen asiakokonaisuuteen kuin ne, missä niitä olen tuomassa julki.

Myös aineiston relevanttisuus suhteessa teoreettisen tiedon tarkasteluun perustuu omaan esiyymmärrykseeni ja totuuteen pyrkivään tiedonetsintääni. Oman subjektiivisen tulkintani tiedän aina jollakin tavalla määräävän tutkimuksen

suuntaa, mutta sen tiedostamisen avulla pyrin etsimään mahdollisimman objektiivista ja avointa näkökulmaa. Se, missä määrin teoreettista tietoa lopulta tarvitsen, määräytyy tutkimukseni edetessä. Vasta lopullisen tutkimusraportin valmistuttua voidaan arvioida, oliko sitä riittävästi ja toisaalta asianmukaisesti rajattuna tutkimusaiheeseen nähden. Aineiston aitouden ja relevanttisuuden lisäksi myös aineiston kategorioinnin on täytettävä samat luotettavuuskriteerit (Ahonen 1994, 130).

Pyrkimällä selkeään esitystapaan ja perusteltuihin asiakokonaisuuksiin voin luoda tutkimukselle lukijankin arvioitavissa olevaa luotettavuutta. Kun asiat tulevat avoimesti lukijoiden arvioitaviksi, ei tutkijan ylitulkinnoille jää niin paljon sijaa, tai ne ovat ainakin jälkikäteen osoitettavissa. Tiukasti ja perustellusti olennaisessa asiassa pysyvä raportti helpottaa validiteetin arvioimista.

Heikkinen (2001) esittelee artikkelissaan Jerome Brunerin käsityksen narratiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. Brunerin mukaan tutkimuksen niin paradigmaattisen kuin narratiivisen tutkimuksen tarkoituksena on vakuuttaa lukijansa. Vakuuttaminen tapahtuu erilaisin, tutkimustyyliille ominaisin keinoin. Paradigmaattinen muoto vakuuttaa totuudesta, narratiivinen muoto pyrkii vakuuttamaan todentunnusta. Toden tuntu perustuu siihen, että lukija eläytyy tarinaan ja kokee sen ikään kuin todellisuuden simulaationa. Se puhuttelee lukijaa sen kautta, mitä hän on itse elämässään kokenut. Lukijalle avautuu holistinen tunnekokemus, johon liittyy kokemus toden tunteesta. Se on siis myös affektiivista tulkintaa, ei pelkkää kognitiivisen merkityksen oivaltamista. Olennaista on, että tarinan maailma avautuu kuulijalle uskottavana siten, että kuulija eläytyy tarinan henkilöiden asemaan, ymmärtää heidän toimintansa vaikuttimia niissä olosuhteissa, joissa he elävät. (Heikkinen 2001, 126-128.)

Tutkimuksen pätevyydellä tarkoitetaan myös sitä, kuinka hyvin tutkimuksen tulos vastaa tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta sekä sitä, että tutkimuksesta saadut päätelmät tai tutkimustulokset nousevat vain siitä nimenomaisesta tematisoinnista, jota tutkija on työssään käyttänyt (Varto 1996, 103). Tutkimuksen alussa määrittelen niitä tutkimustehtäviä, joiden avulla toivon löytäväni selvennystä ja lisäymmärrystä oppimisongelmiin ilmiönä. Tutki-

mukssani minun on määrätietoisesti pyrittävä todellakin juuri niiden ja vain niiden tutkimustehtävien täyttämiseen. Vaikka hermeneuttisen kehän myötä tutkimus elää ja saa uusia ulottuvuuksia, ei asiayhteydestä saa tutkimuksessa poiketa. Mahdollisesti ilmitulevia uusia ja mielenkiintoisia sivujuonteita voidaan ottaa myöhemmin ehkä jatkotutkimusaiheeksi. Ne johtopäätökset tai tulkinnat, joita tutkimukseni lopussa kokoon, on oltava liitettynä raporttini johonkin käsittelyvaiheeseen niin, että niiden perusta ja lähtökohta tulee lukijallekin selväksi tässä nimenomaisessa tutkimuksessa.

Tutkimuksen on oltava vapaa satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä (Varto, 1996, 103-104). Oman subjektiivisen näkemykseni varassa rajaan aineistoa siten, että tukeudun tutkimuksessani vain todellisiin ja mielestäni todella merkityksellisiin asioihin. Ammattieettinen tutkimusotteeni avulla välttelen sellaista väärää asiayhteyksistä napattua tietoa, joka saattaisi tuoda tutkimukseen mielenkiintoista väriä ja yllätyksellisyyttäkin, mutta jolla ei tutkittavan asian kokonaiskuvaan ole vankkaa todenperäisyyttä tai merkittävyyttä.

3 "NORMAALIN" RAJANKÄYNTI: LAPSEN VAI AIKUISEN ETU

Meillä aikuisilla ja kasvattajilla on jonkinlainen mielikuva siitä, mitä normaalius tai epänormaalius merkitsee lapsen kehityksessä. Tarkemmin asiaa analysoitaessa voimme kuitenkin tulla epävarmemmiksi siitä, mihin oma näkemyksemme loppujen lopuksi perustuu; kenen kriteerejä ehkä tietämättämme käytämme. Tiedon lisääntyessä ei olekaan enää itsestään selvää se, voimmeko seistä luokittelujemme takana. Voimmeko yleensäkin kyetä arvioimaan toista persoonaa siten, että annamme hänestä tuon kyseenalaisen määritelmän: epänormaali.

Modernit kasvatusinstituutiot käyttävät entistä vähemmän näkyviä auktoriteetin muotoja. Se korostuu yksilöiden itseohjautuvuutta, autonomisuutta ja yksilöllisyyttä painottavissa toiminta-ajatuksissa. Näin ihmisille muodostuu herkästi kuva omista rajoittamattomista kehitysmahdollisuuksista ja vapaudesta ilmaista itseään. Ihmisiin vaikutetaan kuitenkin monilla manipulatiivisilla mielikuvilla, joiden avulla yhteiskunta kontrolloi, valvoo ja hallitsee toimintaa. Nyt puhutaan ehkä vähemmän siitä, mikä on kiellettyä ja sallittua, mutta normaaliuden ja epänormaaliuden käsitteet ovat yleistyneet. Painopiste on siirtynyt moraali-kasvatuksesta "normaalistamiseen". Eri asiantuntijoiden tehtävänä on tarkkailla ja seurata lapsia jo pienestä pitäen ja etsiä mahdollisia poikkeavuuden merkkejä. Näin mahdollisimman varhaisella puuttumisella pyritään ennaltaehkäisemään ja pienentämään mahdollisia tulevia häiriöitä lapsen elämässä. Poikkeavuuksia pyritään löytämään ja hoitamaan kuntoon ja epänormaalius pyritään minimoimaan. (Puolimatka 1999, 275-276.)

Myös lapsen tarpeiden määrittäminen lähtee usein oletuksesta, että lapsuuden laadut ovat universaaleja. Luullaan, että näiden yhteisesti jaettujen universaalien laatu-
jen pohjalta voidaan tehdä arviot siitä, mitä lapsi tarvitsee. (Saikkonen & Väänänen 2000, 267.) Koulussa on usein myös kyse siitä, että nojaututaan itsensäselvyyksinä pidettyihin, kyseenalaistamattomiin tapoihin ymmärtää lapsi ja lapsuus (Saikkonen & Väänänen 2000, 270).

Epänormaaleja piirteitä luokittelevan kasvatuksellisen lähestymistavan ongelmana on se, että lapset muokkaavat identiteettinsä sen perusteella, miten opettajat ja kasvattajat heidät luokittelevat. Mitä varhemmin tällainen leimaaminen ja leimautuminen tapahtuu, sitä syvemmin se voi vaikuttaa. Yhteisön sosiaalinen kontrolli voi antaa oppilaalle ulkoisen leiman ongelmatapauksesta, mikä saa oppilaan itsensäkin kokemaan itsensä poikkeavana. Hän leimaa itse itsensä sisäisellä leimalla ja alkaa käyttäytyä leiman edellyttämällä tavalla, jolloin leimausta on tullut "itseään toteuttava ennuste". Tällä leimalla oppilas voi selittää omaa käyttäytymistään ja paeta moraalista vastuutaankin. (Puolimatka 1999, 278-279.)

Kuinka sitten hyvää tarkoittavat asiantuntijat ja kasvattajat voisivat välttää tällaisen leimaamisen auttaessaan lapsia heidän ongelmissaan? Puolimatka (1999) toteaa, että ulkoista leimaa voi välttää, jos ei katso yhteiskuntatieteellisten luokitusten olennaisesti määrittelevän sitä, kuka ihminen on. Ihmisen tausta ei ennalta määrää hänen käyttäytymistään, jos häntä kohdellaan moraalisesti vapaana ja vastuullisena olentona. Jos taas yksilön moraalisen vastuun näkökulma väistyy, tapahtuu vallansiirto vanhemmilta ja lapsilta asiantuntijoille ja ammattikasvattajille. Moraalinormien paikan ottavat yhteiskunta- ja käyttäytymistieteiden teoriat ja määritelmät normaalista käyttäytymisestä. Näin yksilöiltä vietään vapaus ja vastuu. Vain yksilön näkeminen samanlaisena ja samanarvoisena kuin itse olemme vapauttaa meidät ulkoisista leimoista. (Puolimatka 1999, 279-281.)

Nykyisin puhutaan aika voimakkaasti sen puolesta, että vanhempien olisi otettava suurempi vastuu lastensa kasvatuksessa. Vaatimusten lisäämisen vaarana on kuitenkin, että lähdetään arvioimaan ja arvostelemaan yksittäisiä perheitä tai suoraan joitakin vanhempia sen mukaan, täyttävätkö he jonkun toisen asettamat kriteerit. Toinen ääripää on puhua vanhemmuuden menettämisestä hyvin kliseemäisesti, jolloin ei pysähdytä yksilöimään ja perustelevaan niitä tekijöitä, joihin haluttaisiin muutosta. Vanhemmuus ei rakennu pelkästään yksittäisten henkilöiden tai perheiden varaan. Sen perustalla koko yhteiskunnan valmius ja kyky tarttua lasten ja nuorten hyvinvoinnin perusteisiin. Yhteisön ra-

kenteiden ja normien varassa yksittäiset henkilöt, niin ammattikasvattajat kuin vanhemmatkin, voivat tehdä niitä valintoja, jotka vaikuttavat lasten kasvatukseen ja kohteluun.

Lasten taitojen arvottamisessa Rätty (2000, 342) korostaa sitä, ettei kykykäsityksen omaksuminen ole kehityspsykologinen kypsymistulos. Se on johdonmukainen tapahtuma, joka rakentuu ja saa sisältönsä koulukäytännöistä, joiden kautta kulttuurimme kykykäsitys välittyy oppilaille. Näin ollen yksilön oma arvio kyvykkyydestään hiipuu, eriytyy ja mukautuu koulun edustamien arviointiperusteiden mukaiseksi. Viimeistään peruskoulun loppupuoliskolla oppilas tietää, mikä on hänen virallinen kykymääreensä ja sen edellyttämä asema luokassa.

Tähän päätelmään Rätty tekee tutkimuksistaan lasten toveriarvioinneista. Esi-koululaiset valitsevat lukemis- ja laskemiskilpailuihin hyvän toverinsa, jonka ovat arvioineet sosiaalisin perustein. Valintaperusteet kuitenkin muuttuvat jo muutama koulunkäyntikuukauden jälkeen. Sosiaaliset perusteet korvautuvat koulumaisilla mittareilla, joita ovat luokkatoverin suorituksen arvioitu hyvyys, nopeus ja virheettömyys. Myös se, miten hyvänä oppilasta pidetään muihin verrattuna, vaikuttaa valintaan. Vapaisiin toveriarviointeihin koulumaiset perusteet ilmaantuvat hitaammin. Neljäsluokkalaiset käyttävät jo kuitenkin niitä mitä suuremmassa määrin. (Rätty 2000, 342-343.)

Koulun tapa arvioida oppilaita muuttuu oppilaiden iän karttuessa. Vähemmälle jäävät myönteisen palautteen anto ja palkitseminen. Palaute pääasiassa annetaan palautesymbolien avulla, arvosanoin ja numeroin. Arviointi perustuu lisäksi usein suhteutettuun perusteeseen eli normaalijakaumaan, jolloin automaattisesti oppilaat jakautuvat kyvykkyyden eri asteille. Koulutehtävät muuttuvat enemmän tiedollista osaamista vaativiksi kysymyksiksi, joihin on usein vain yksi oikea vastaus. Sen paikkansapitävyyttä opettaja sitten arvioi samanaikaisesti koko ryhmän kanssa. Tällainen opettamissysteemi tekee oppilaan suoriutumisen hyvin näkyväksi ja julkiseksi. Erojen tekeminen ja vertailu on selvää ja vai-vatonta. (Rätty 2000, 342-343.)

Räty (2000, 346) kirjoittaaakin varsin vaikuttavan analyysin koulun asemasta ”kiikkulautana” oppilaan kykykäsitystä muovaavana vaikuttajana:

”Eroteleveä kykykäsitys on osa koulujärjestelmän sisäänrakennettuja, yksittäisistä ihmisistä ja toimijoista riippumattomia dilemmoja. Koulu pyrkii ottamaan huomioon kaikkien oppilaiden yksilöllisyyden, ja koulu pyrkii oppilaiden yhteismitalliseen vertailuun. Koulu pyrkii vaalimaan oppilaiden kokonaispersoonallisuutta, ja koulu arvostaa yksiä kykyjä enemmän kuin toisia. Koulu haluaa tuottaa kaikille onnistumisen elämyksiä ja vahvistamaan minäkäsitystä, ja koulu haluaa panna oppilaat järjestykseen ja opettamaan jokaiselle paikkansa – ja sitä vastaavan ”realistisen” minäkäsityksen – tuossa järjestyksessä. Koulun tehtävänä on kehittää kaikkien älykkyyttä ja kasvattaa kansakunnan lahjakkuusvarantoa, ja koulun tehtävänä on seuloa esille ”huiput”, nuorten, nopeiden ja lupaavien ryhmä.”

Myös lasten vanhemmat ovat käyneet koulua ja omaksuneet sitä kautta tietynlaisen arvottamissysteemin. On kohtuutonta edellyttää tällaisen ”aivopesun” jälkeen, että he jotenkin radikaalisti lähtisivät muuttamaan oppilaiden ja omien lastensa arvottamissysteemiä. Jopa ammattikasvattajat ja –auttajat saattavat toistaa kasvatuksessa ja työssään niitä samoja toimintatapoja, joihin ovat omassa koulujärjestelmässään tottuneet. Muutosta kuitenkin tarvitaan. Tutkijat, kuten Räty edellä, ovat jo päässeet tiedon ytimeen. Sen avulla, mutta myös asenteita avartamalla, voidaan lähteä luomaan uudenlaista toimintakulttuuria lasten hyvinvoinnin perustaksi.

Koulujemme tärkeisiin kasvatustavoitteisiin ovat kuuluneet erilaisuuden hyväksyminen ja tasa-arvoisuuden edistäminen. Näillä arvoilla on pyritty kasvattamaan sellaista sukupolvea, joka ei erottelisi ja syrjisi, vaan hyväksyisi, ymmärtäisi ja huolehtisi myös heikompiosaisista kanssaihmisistä. Kun tällaista yhteiskuntaa ei pitkällisenkään koulutuksen kautta ole saatu vielä täysin luotua, voisi olla aihetta suunnata odotukset ja muutostoiveet aikuisiin ihmisiin. Kehitys voisikin alkaa sieltä suunnalta. Aikuisten hyvä esimerkki voisi olla keino mallittaa lastemmekin suhtautumista erilaisuuteen ja eri tavalla suoriutuviin läheisiimme.

4 OPPIMISVAIKEUDET POLTTOPISTEENÄ

4.1 Pienistä syistä suuria vaikeuksia

Kouluissamme oppilaiden erilaisuus korostuu silloin, kun lapsi ei opikaan siinä tahdissa tai juuri niitä asioita, mitä muu luokka "normaalisti" oppii. Nykyään osataan jo eritellä oppilaan ominaisuuksia siten, ettei lasta ainakaan tietoisesti leimata enää kokonaan tyhmäksi tai kelvottomaksi. Lapsen oma tunne osamattomuudestaan voi kuitenkin hänelle itselleen muodostua hyvin kokonaisvaltaiseksi tunnetilaksi, joka vaikuttaa kaikkeen oppimiseen.

Oppimisvaikeuksille on luonteenomaista se, että vaikeudet ovat usein odottamattomia, niitä eivät selitä laaja-alaiset kognitiiviset vaikeudet eivätkä tavallista puutteellisemmat oppimisympäristöt. Syitä haetaankin kehitykseen liittyvistä lähtökohdista, varhaisista aivojen kehitystä poikkeuttaneista tekijöistä tai myöhemmistä aivojen toiminnalliseen organisoitumiseen vaikuttaneista tekijöistä. Näitä voi löytyä esimerkiksi fyysisistä ympäristövaikutuksista kuten ravitsemuksesta, myrkytyksistä, aivotraumoista tai sairauksista. Merkittävin yksittäinen syytekijä löytyy kuitenkin lapsen geneettisestä yksilöllisyydestä, johon liittyy rajattu kognitiivisen valmiuden vaje, joka ei ole kompensoitunut oppimisen myötä. (Lyytinen 1996 a, 71.)

Monista viitekehysistä johtuen on yleensä oppimisvaikeuksille tai erillisille spesifeille häiriöille monia rinnakkaisia tai merkitykseltään hieman toisistaan eroavia käsitteitä, monia määrittelytapoja ja siksi myös hyvin vaihtelevia yleisyyslukuja. Yleensä kirjallisuuden perusteella oppimisvaikeuksia voidaan arvioida esiintyvän 10-15 %:lla lapsista. Vaikeina ne esiintyvät 2,5-5 %:lla lapsista. (Voutilainen, Häyrinen & Iivanainen 2000, 14.)

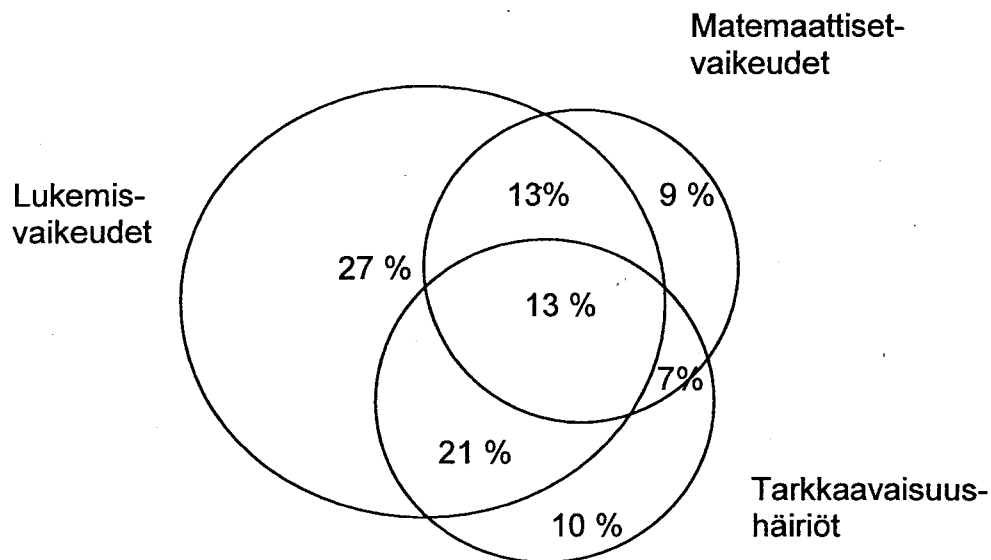
Erityiset oppimisvaikeudet ovat yhteiskunnallisesti katsottuna mittava ja vaikea ongelma, koska se koskettaa melko laajaa osaa väestöstä. Kognitiivisia häiriöitä ja niistä johtuvia erityisiä oppimisvaikeuksia esiintyy erimuotoisina yli 5 %:lla

lapsista niin vaikeana, että ne vaativat erityishuomiota. Pahimmillaan oppimisvaikeudet voivat johtaa yhteiskunnasta syrjäytymiseen. Jo pienetkin oppimisvaikeudet voivat henkilökohtaisella tasolla aiheuttaa suurta inhimillistä ahdinkoa ja omanarvontunnon menetystä. Osasyynä itsetunnon heikkenemiseen on aikuisten tietämättömyys ja kykenemättömyys ymmärtää lapsen tilannetta. Oppimisvaikeutta ei pitäisi enää nykyaikana tulkita laiskuudeksi tai tyhmyydeksi. Kysymys ei ole myöskään lapsen älykkyyden ongelmasta tai yrittämättömyydestä, joskin väärintulkittuna ongelmat saattavat laajentua myös motivaatioon ja työskentelytaitoihin. (Lyytinen 1996 b, 224.)

Oppimisvaikeuksien ja kehityksellisten häiriöiden neuropsykologisten tekijöiden tutkiminen on edennyt yhä hienojakoisemmiksi ja spesifimmiksi tutkimusaloiksi. Esimerkiksi MBD oli käsite, joka raivasi tilaa näkemykselle, että neuropsykologialla olisi mahdollisuuksia kehityksellisten häiriöiden diagnostiikassa ja näin saadun tiedon hyödyntämisessä kuntoutuksen suunnittelussa. Behaviorististen havaintojen pohjalta pääteltiin, että kyseessä on aivotoiminnan häiriö, vaikka varsinaista selvää neurologista näyttöä ei olisikaan. MBD diagnostinen merkitys rajoittui siihen, että se saattoi toimia varoitusmerkkinä mahdollisesti rajatumpiin oppimisvaikeuksiin verrattuna suuremmasta kehitysriskistä. Kun MBD -käsitteestä alettiin luopua, tutkimus suuntautui etsimään sen homogeenisempia alaryhmiä, kuten motorinen kömpelyys, kielelliset vaikeudet, lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet tai tarkkaavaisuushäiriöt. Pyrkimys oppimisvaikeuksien ja kamiseen homogeenisiin alaryhmiin oli perusteltua sekä tutkimuksen että käytännön diagnostisen työn kannalta. (Ahonen, Aro, Närhi & Räsänen 1996, 316-317.)

MBD-käsitteestä luopuminen oppimisvaikeustutkimuksessa on merkinnyt erillisten tutkimustraditioiden syntymistä tarkkaavaisuushäiriöiden, oppimisvaikeuksien ja motoristen koordinaatiohäiriöiden tutkimukseen. Näissä tutkimuksissa harvoin raportoidaan, esiintyykö esim. lukemisvaikeuksia koskevan tutkimuksen koehenkilöillä myös tarkkaavaisuushäiriöitä. Hyvin harvoin kiinnitetään huomiota häiriöiden mahdollisiin yhteisvaikutuksiin (kuvio 2). Kuitenkin samalla lapsella esiintyy usein useampia ongelmia yhtä aikaa. Puhutaankin kehityksellisten häiriöiden komorbiditeetista, yhteisvaikutuksesta. Kuntouttavien in-

terventioiden suunnittelun kannalta tieto usean kehityksellisen vaikeuden päällekkäistymisellä voi kuitenkin olla hyvinkin merkityksellistä. (Ahonen ym. 1996, 320.)



KUVIO 2. Lukemisvaikeuksien, matemaattisten oppimisvaikeuksien ja tarkkaavaisuushäiriöiden päällekkäistyminen Niilo Mäki Instituutin oppimisvaikeusklinikan 7-12 -vuotiaiden lasten aineistossa (N = 155) (Ahonen, Aro, Närhi & Räsänen 1996, 320).

Komorbiditeetin tunnistaminen ja tutkimuksen kohteeksi nostaminen on tärkeää, jos oppimisvaikeustutkimuksen halutaan palvelevan käytännön diagnostisen osaamisen kehittämistä ja neurokognitiivisen tiedon yhä parempaa soveltuvuutta oppimisvaikeuksien voittamiseen. Oppimisvaikeuksien taustatekijöiden pilkkominen yhä pienempiin osasiin jättää avoimeksi sen, miten tätä tietoa voi soveltaa oppimisvaikeuksien ilmenemiseen todellisuudessa, jossa erilaiset oppimisvaikeudet selvästikin esiintyvät usein yhdessä erilaisina yhdistelminä. (Ahonen ym. 1996, 322.)

Vaikeuksien päällekkäistymisen vuoksi voidaan olettaa, että tunne-elämään, motivaatioon, ja käyttäytymiseen liittyvien tekijöiden ottaminen huomioon kuntoutuksessa antaa paremman tuloksen kuin keskittyminen vain joko kognitiivisiin ja psykologisiin prosesseihin tai koulutaitoihin. Lapset, joilla on

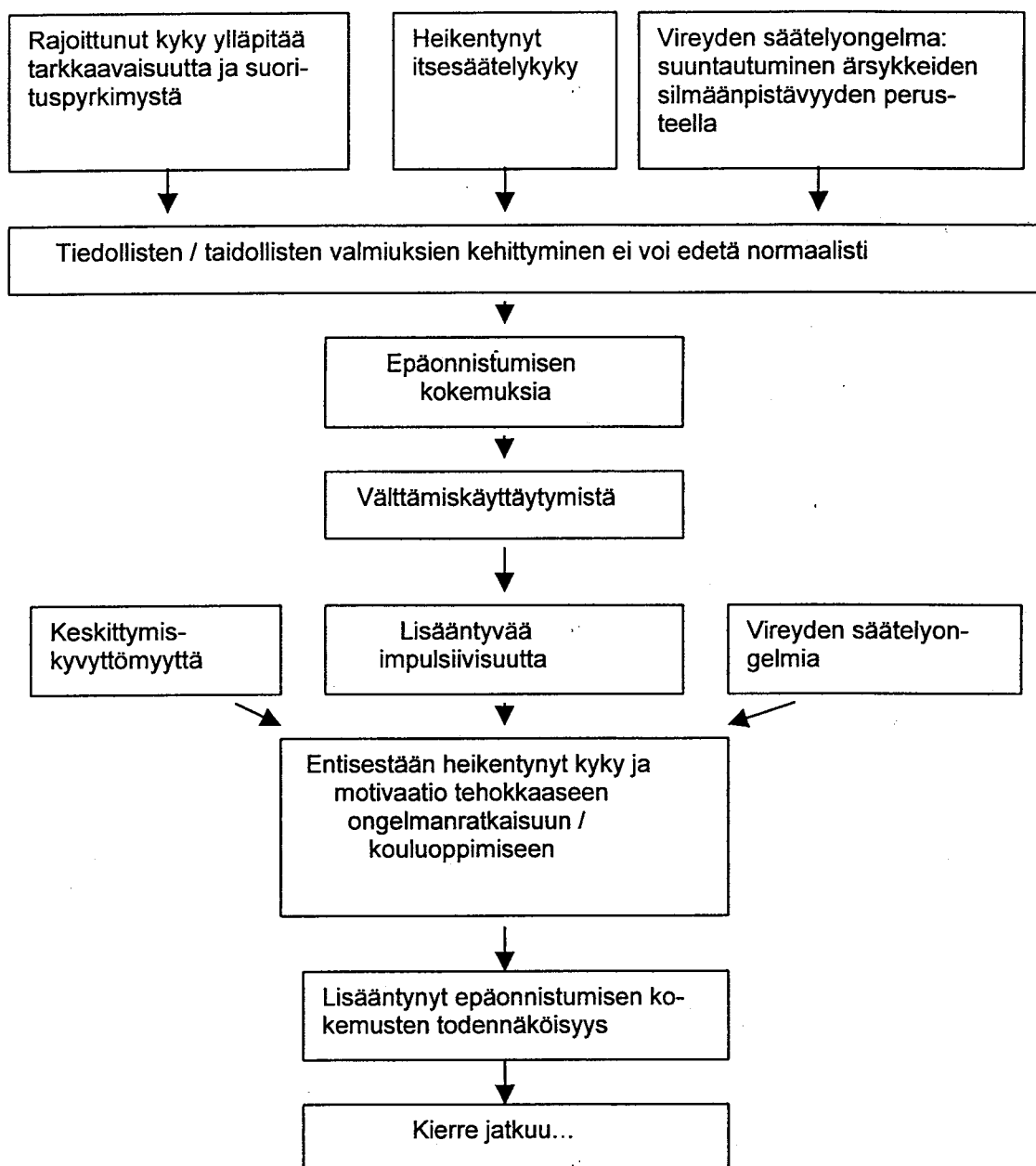
useita oppimisvaikeuksia ja käyttäytymisen ongelmia, hyötyvät opetuksen ja käyttäytymisen säätelyn harjoittamista yhdistävästä kuntoutuksesta. (Lyytinen, Ahonen, Aro, Aro, Holopainen, Närhi & Räsänen 2000, 49.)

Myös Aunolan (2001, 40) tutkimusten mukaan lasten ja nuorten hyvinvointiin, oppimisvaikeuksien ja alisuoriutumisen taustalla vaikuttavat kognitiivisten valmiuksien lisäksi monet emotionaaliset ja motivationaaliset tekijät. Kuntouttavien käytänteiden ja interventioiden suunnittelussa tulisi siis kiinnittää huomiota

- a) heikosti koulussa menestyvien oppilaiden spesifeihin oppimisvaikeuksiin ja sopeutumisongelmiin,
- b) oppilaiden minäkäsitykseen ja heidän oppimista koskeviin uskomuksiinsa sekä
- c) heille ominaiseen tapaan toimia koululuokassa.

Lyytinen on Virginia Douglasia mukaillen kuvannut tarkkaavaisuuteen liittyvien oppimisvaikeuksien vaikutusta laajemminkin oppilaan käyttäytymiseen ja oppimiseen. Primäärit neurokognitiiviset oireet aiheuttavat sekundaareja ja laajenevia henkilön käyttäytymiseen liittyviä ongelmia, jolloin noidankehä yhä heikeneville työskentelytaidoille ja oppimisvalmiuksille on valmis (kuvio 3). (Lyytinen 1995, 102.) Samanlaisen kumulatiivisen mekanismin voidaan ajatella liittyvän myös muihin oppimisvaikeuksiin.

Ongelmien kasautumisväyliä voidaan ajatella olevan kahdenlaisia. Ensinnäkin vaikutukset itse oppilaassa, kun epäonnistumiset aiheuttavat turhautumista, välttelyä ja sijaistoimintoja. Nämä aiheuttavat vääränlaisia oppimisstrategioita, jotka tekevät onnistumisen edellytykset käytännössä aika mahdottomiksi. Toisaalta yhteisön eli luokan muiden oppilaiden asennoituminen ”häiritsevään” oppilaaseen muuttuu negatiivissävyyteisimmiksi. Oppilas tulee yhä useammin torjutuksi ja leimatuksi. Näin oppilas itsekkin tulee vakuuttuneemmaksi omasta huonommuudestaan.



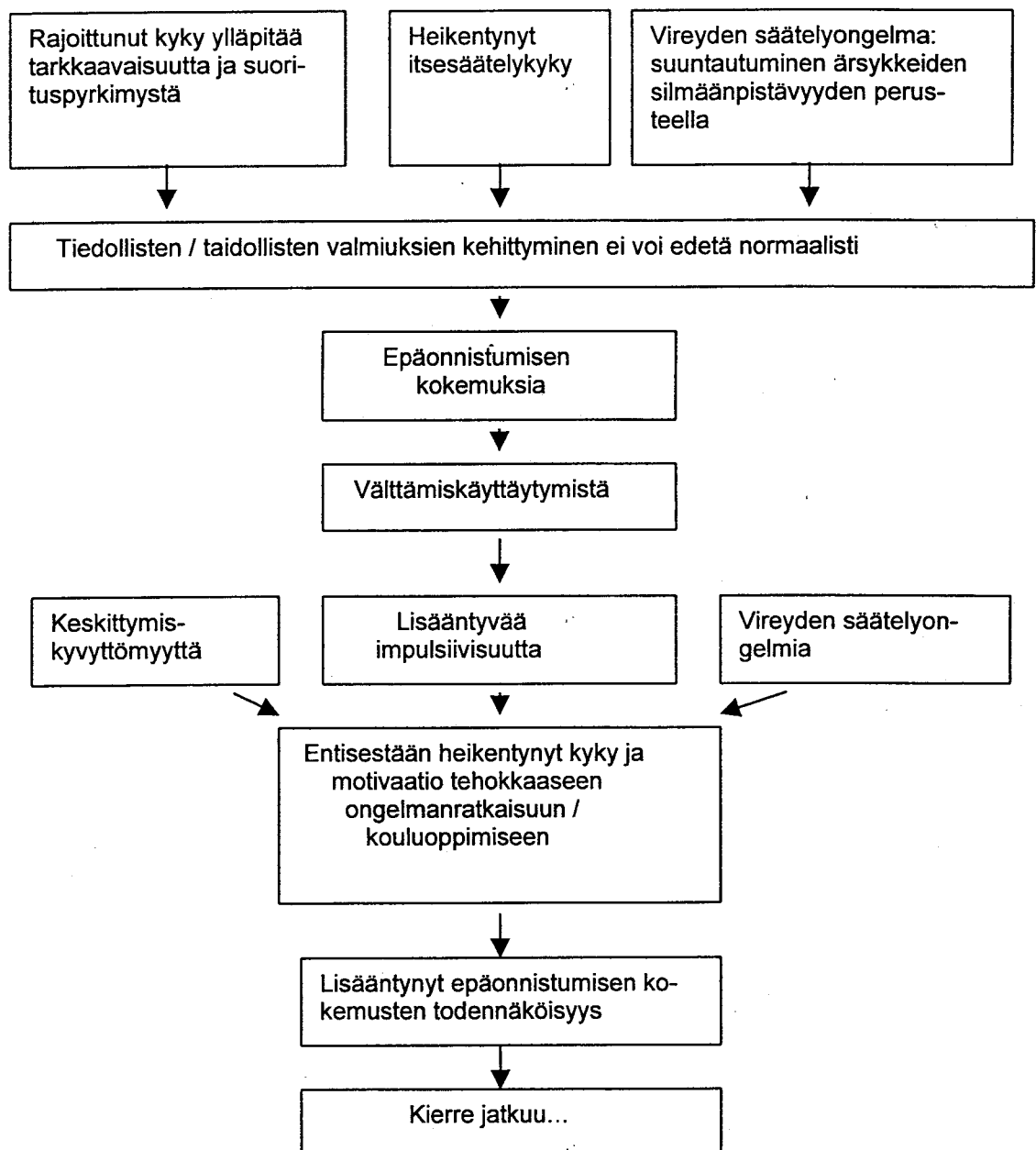
KUVIO 3. Lyytisen tarkkaavaisuuden neurokognitiivisen häiriön oppimisvaikeuksia koskeva noidankehä Virginia Douglasin luonnostelman pohjalta (Lyytinen 1995, 102).

Nurmen, Aunolan & Onatsu-Arvilommin (2001, 72) tutkimustulokset osoittavat, että erilaiset opitut kognitiivis-motivatornaaliset työskentelytavat voivat selittää myös itsenäisesti osaa lasten oppimisvaikeuksista. Nämä työskentelytavat pohjautuvat lasten aikaisemmissa haasteellisissa tilanteissa oppimisiin käsityksiin omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan onnistua vaativissa tehtävissä. Uudet

tehtävät aktivoivat tunteita ja toimintatapoja, jotka rajoittavat tehtävässä suoriutumista. Oppimisvaikeuksia tutkittaessa ja kuntoutusta suunniteltaessa tulisikin aikaisempaa paremmin ottaa huomioon lapsen minäkäsitys, tunteet ja hallintakokemukset. Koululaisten menestystä ohjaavat työskentelytavat säilyvät, vaikka primaareja oppimisvaikeuksia aiheuttaneet ongelmat saataisiinkin kontrolliin. Keskittyminen pelkästään tiettyihin kognitiivisesti suuntautuneisiin interventioihin voi pahimmassa tapauksessa entisestään vahvistaa lapsen kielteistä käsitystä itsestään ja omista kyvyistään. Tämä johtaa päinvastaisiin tuloksiin kuin interventiolla alun perin pyrittiin.

Voi hyvin kuvitella sitä kaaosta, joka lapsessa ja hänen vanhemmissaan syntyy, kun lapsen oppimisvaikeuksia ryhdytään tutkimaan. Lapsi kokee itsensä hyvin kokonaisena "minänä". Hänen voi olla vaikea tunnistaa ja ymmärtää itsestään niitä monimutkaisia neurokognitiivisia osatekijöitä, joihin tutkijat vetoavat. Kaikki omaan itseen kohdistunut pienikin arvostelu kohdistuu myös omaan kokonaisvaltaiseen minään. Tutkimusvaihe voi kestää useita vuosia, jolloin lapsi on jatkuvasti kuin suurennuslasin alla tehostetussa tarkkailussa. Hänen taitojaan ja osaamistaan kyseenalaistetaan ja testataan. Lapsen on tuotava koko osaamisensa julkiseen tarkkailuun ja arviointiin. Epävarmuus ongelmien syistä ja seurauksista voi muodostua ahdistavaksi ja stressaavaksi. Se, miten hyvin lapsi tutkimusten kestäessä saa tunnustusta omista positiivisista puolistaan ja varsinkin arvontoa omana kokonaisena itsenään, auttaa häntä ja myös vanhempia pitämään itsekunnioitusta yllä.

Yksittäisen neurokognitiivisen syyn löytyminen voi lopulta myös helpottaa lapsen tilannetta. Jos lapsi itsekään pystyy kiteyttämään ongelmansa tiettyyn yksittäiseen tekijään, hän voi selittää epäonnistumisen kokemuksiaan vetoamalla tähän. Hän voi tavallaan siirtää heikkoutensa oman itsen vaikutusvallan ulkopuolelle. Hänen ei tarvitse kantaa siitä sellaista vastuuta, kuin jos hänen oma tietoinen toimintansa olisi selitys ongelmiin. Kun neurokognitiivinen tietous antaa hyviä mahdollisuuksia ongelmien kuntouttamiseen, myös lapsen uskoa paremmasta selviytymisestä voidaan vahvistaa.



KUVIO 3. Lyytisen tarkkaavaisuuden neurokognitiivisen häiriön oppimisvaikeuksia koskeva noidankehä Virginia Douglasin luonnostelman pohjalta (Lyytinen 1995, 102).

Nurmen, Aunolan & Onatsu-Arvilommin (2001, 72) tutkimustulokset osoittavat, että erilaiset opitut kognitiivis-motivatornaaliset työskentelytavat voivat selittää myös itsenäisesti osaa lasten oppimisvaikeuksista. Nämä työskentelytavat pohjautuvat lasten aikaisemmissa haasteellisissa tilanteissa oppimisiin käsityksiin omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan onnistua vaativissa tehtävissä. Uudet

Oppilaan voi olla todella vaikeaa hyväksyä omia oppimisvaikeuksiaan, varsinkin jos syyt niihin ovat jääneet osittain tai kokonaan ymmärtämättä. Silloin ratkaisuksi saattaakin muodostua asian työntäminen kokonaan pois tietoisuudesta. Toisaalta kaikki opettamani erityisoppilaat mielsivät kuitenkin erityisluokkaan siirtymisensä syyn liittyvän jotenkin heidän henkilökohtaiseen ominaisuuteensa. Kukkaan ei missään yhteydessä esittänyt sellaisia näkemyksiä, että opetusjärjestelyissä, opetuksen laadussa tai aikuisen osaamattomuudessa tai haluttomuudessa olisi syytä heidän heikkoon koulumenestykseensä. Tällainen kyseenalaistaminen oli heille täysin mahdoton ajatuskuvio.

Vanhemmat eivät koe ahdistusta pelkästään lapsensa terveyden puolesta. Heidän kannettavakseen jäävät myös ne monet taloudelliset ja käytännölliset velvoitteet, joita tutkimus- ja kuntoutusvaiheet edellyttävät. Hämmennyksen, surun ja häpeänkin tunteet sekoittuvat raivon, vihan ja epätoivon purkauksiin. Nämäkään tunteet eivät jää lapselta huomaamatta, vaan hänen on käsiteltävä myös niitä oman ongelmansa yhteydessä. Lapsi ei ole tilanteessa vain tuettava objekti, vaan omalta osaltaan koko perhesysteemiä säätelevä vaikuttaja. Vaikka näkyvää vastuuta käytännönongelmista lapselle ei säilyttäisikään, hän voi kokea roolinsa myös vanhempia tukevaksi. Joillekin lapsille tilanne on niin vaikea, että ainoa mahdollisuus on tehdä itsestään mahdollisimman näkymätön, mahdollisimman vähän huomiota herättävä. Lapsi voi peittää omat yksilölliset tarpeensa, jopa todellisen persoonallisuutensa, jotta ympäristö pysyisi mahdollisimman normaalina ja turvallisena.

4.2 Erityisopetuksesta apua yksilölliseen kehitykseen

Suomessa pyritään lainsäädännöllisin keinoin huolehtimaan siitä, että opetusta järjestäessään koulu ottaisi huomioon erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yksilölliset oppimisvalmiudet ja erityisen oppimistyylin. Oppilaiden opetus, koulu-päivä, oppimisympäristöt ja muut toiminnot tulisi strukturoida heille sopiviksi. Kasvatuksellisesti olisi erittäin tärkeää tukea näiden oppilaiden aloitekyvyn ja it-seluottamuksen kehittymistä. (Virtanen 2001, 61.)

Erilaajuisella eli mukautetulla oppimäärällä tarkoitetaan erityisopetukseen erikseen hyväksytyjä oppimääriä. Niissä poiketaan perusopetuksen yleisopetuksen oppimääristä, joiden tavoitteet ja sisällöt mukautetaan oppilaan yksilöllisten edellytysten mukaisiksi. Mukautus, jolle tulee aina olla erityisen painavat syyt, voi koskea perusopetuksen koko oppimäärää tai yksittäistä oppiainetta. Mukauttamiseen ryhdytään silloin, kun oppilas ei vammautumisen, sairauden, kehityksen viivästyneen, tunne-elämän häiriön tai muun niihin verrattavan syyn takia saavuta yleisopetuksen tavoitteita. Mukautettua opetusta voidaan antaa joko yleisopetus- tai erityisopetusryhmissä. (Virtanen 2001, 62.)

Mukautetussa opetuksessa olevilla oppilailla on erittäin suuret yksilöiden väliset erot oppimisessa. Myös saman yksilön eri suoritusten välillä on suurta epätasaisuutta, mikä tarkoittaa kykyprofiilin epätasaisuutta. Yleisenä ja keskeisenä piirteenä henkisessä kehityksessä viivästyneiden ja lievästi kehitysvammaisten oppimisessa on oppimisen hitaus. Oppilailla on vaikeuksia erityisesti abstraktisessa ajattelussa eivätkä he opi satunnaisesti, siis ilman varsinaista opettamista, samassa määrin kuin normaalit ikätoverinsa. (Runsas 1991, 66.)

Erityisopetusta peruskouluissa saaneiden oppilaiden määrä on kasvanut viime vuosina. Tuorein tilastotieto kertoo, että peruskoulun erityisopetuksessa on 103892 oppilasta eli 17,9 % kaikista peruskoululaisista (Ihatsu & Ruoho 2001, 101). Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden osuudesta ylivoimaisesti eniten on siirtoja mukautettuun opetukseen. Kaikista siirretyistä oppilaista oli vuonna 1998 EMU-oppilaita 46 %. Käytännön tasolla ja paikkakuntaakohtaisesti erityisluokka voi olla joskus oppilasainekseltaan hyvinkin heterogeeninen. Tällöin mukautettuun luokkaan saattaa olla sijoitettu ns. sopeutumattomia ja harjaantumisoppilaita kehitykseltään lievästi viivästyneiden ja erityisistä oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden lisäksi. (Ihatsu & Ruoho 2001, 102-103.)

Se mukautettu erityisluokka, jota itse opetin, koostui myös varsin eritasoisista oppilaista. Oppilaita luokassa on yhdeksän ja heidän luokkatasonsa vaihteli 1. ja 9. luokan välillä. Ikäjakauma oli näin ollen seitsemän ja viidentoista ikävuoden välillä. Ikävaihtelun lisäksi oppilaiden kehitystaso ja oppimisen ongelmat olivat hyvin vaihtelevia; kokonaiskehitykseltään miltei harjaantumistasoisesta vain

spesifin luki-vaikeuden omaavaan oppilaaseen. Opetus tapahtui henkilökohtaisten opetussuunnitelmien mukaisesti, mikä auttoi jokaista pyrkimään juuri itselleen tarkoituksenmukaisiin oppimistavoitteisiin. Tällaiselta opetusryhmältä jää kuitenkin monesti kokematta se tuki, jota homogeenisemmalla vertaisryhmällä olisi annettavanaan jäsenilleen yhteisen tekemisen ja tavoittelun muodossa.

4.3 Integraatioaate kohtaa käytännössä haasteita

Viime vuosina kysymys erityisopetuksen ja yleisopetuksen rajankäynnistä ja toisiinsa liittämistä eli integraatiosta on ollut polttavin teema erityisopetusta kehitettäessä. Aika monet maat ovat ilmaisseet virallisissa ohjelmissaan tavoittelevansa järjestelmää, jossa kaikki oppilaat voisivat saada edellytystensä mukaisa ja hyvää opetusta kaikille yhteisessä koulussa. Tämä inklusiivinen kasvatus on YK:n 1990-luvun julkilausumissa asetettu yleismaailmalliseksi tavoitteeksi. (Moberg 2001, 34.) Suomessa ovat ylimmät kouluviranomaiset pyrkineet jo 1970-luvulta saakka suosittelemaan erityisopetukselle mahdollisimman normaaleja ja integroituja sijoitusratkaisuja (Moberg 2001, 38).

Integraatiota koskevan ajattelutavan muutoksessa voidaan erottaa kolme toisistaan poikkeavaa vaihetta: erillisen erityisopetuksen kausi, vähiten rajoittavan ympäristön kausi ja yhteisen koulun tavoittelemisen kausi (Moberg 2001, 44). Kussakin kehitysvaiheessa varsinainen oppimiseen liittyvä ongelma on paikallistettu eri osatekijään, jolloin myös toimenpiteiden painopisteen suuntautuminen on vaihdellut (taulukko 1).

Vaikka kirjallisuudessa ja muissa julkaisuissa pyritäänkin toteuttamaan taulukossakin ilmikäyvää ajatusta oppilaiden tasa-arvoisuudesta, käytännössä erityisoppilas on yhä ”erityinen” tapaus. Ongelma kohdentuu nimenomaan oppilaan kykyihin ja taitoihin. Vasta sen jälkeen ryhdytään miettimään ympäristön ja opetusjärjestelyjen mahdollisuutta vastata niihin. Koulujärjestelmä ei aina kykene tukemaan oppilaan muita heikompa suoritus tasoa ennen kuin ongelmat ovat jo hyvin näkyviä ja koko opetussysteemiä häiritseviä. Tällöin ratkaisuihin päädytään vielä helposti erityisopetukseen erillisessä opetusryhmässä. Vaikka

henkilökohtaisella tasolla tahtoa integraatioon jo olisikin, käytännön edellytykset estävät sen toteutusmahdollisuuksia.

TAULUKKO 1. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiota koskevan ajattelun kehittyminen (Moberg 2001, 44).

KESKEINEN PIIRRE	ERILLISEN ERITYISOPETUKSEN KASUSI (1960-LUKU)	VÄHITEN RAJOITTAVAN YMPÄRISTÖN KAUSI (1960/70- JA 80 -LUKU)	YHTEISEN Koulun TAVOITTELUKUN KAUSI (1990-LUKU ...)
Kohdehenkilö	Poikkeava oppilas	Erityistä opetusta tarvitseva oppilas	Oppilas
Ongelman sijainti	Oppilaassa	Oppilaassa ja ympäristössä	Ympäristössä ja vuorovaikutuksessa
Kasvatusta koskeva malli	Biomedikaalinen hoito	Behavioraalinen kasvatusohjelma	Yksilöllinen, konstrukttiivinen opetus
Tyypillinen oppimisympäristö	Erityiskoulu, erityisluokka	Vähiten rajoittava oppimisympäristö vaihtoehtojen jatkumosta	Tavallinen koulu, tavallinen luokka

Omassa koulussani oli integraatioajatus otettu kehityskohteeksi, joten jokaisen mukautetun oppilaan kohdalla mietittiin myös vaihtoehtoisia opetustapoja erityisluokkasijoituksen rinnalle. Kaikki oppilaani osallistuivatkin vaihtelevassa määrin yleisopetustunneille. Heillä oli siis omakohtaisia kokemuksia integraatiosta yleisopetukseen. Useimmilla integraatioaineet olivat liikuntaa, käsitöitä kotitaloutta tai lyhyitä valinnaiskursseja. Pyrkimyksenä oli luoda positiivisia oppimiskokemuksia myös yleisopetuksen puolella ja tarjota mahdollisuus ystävyys-suhteisiin ja kontakteihin laajemmin kuin erityisluokassa on mahdollista.

No sä oot joillakin tunneilla mukana tuolla yleisopetusryhmissä, kotitaloudessa, liikunnassa, noissa valinnaisaineissakin sä oot ollu, mitäs oot pitänyt niistä... Siitä että oot yleisopetusryhjän mukana... Onko se hyvä asia vai onko se huono asia, että oot niitten ryhmien mukana?

No ihan hyvä asia, mää oon saanu ainakin sieltä paljon kavereita.

Joo, oot tutustunut uusiin oppilaisiin.

Joo.

Oisko muuta?

Ja sitten tuota ne yleensä on sellaisia, että ne vähän auttaa.

Nnn, entäs se opetus, onko se niinku sopivaa sinun mielestä sinulle... se opetus?

On.

Onko ollu sopivaa?

On.

No oisko siitä jottain haittaa sitten? Onko se hankalaa tai onko siitä mittää semmosta epämieluisia siinä?

Ei siinä mitään epämieluisia, joskus on vähän ollu hankalaa niinku tehä nuita juttuja.

Onko ne vähän ollu liian vaikeita tehä... niitä tehtäviä?

No on, mutta sitten kun on opettaja vähän auttanut ni sitten ne alkaa sujua.

Erityisluokalla oloaika oppilaillani oli kertynyt kahdesta kuukaudesta miltei yhdeksään vuoteen. Näin ollen joillakin oppilailla yleisopetusryhmään kuuluminen oli vielä varsin hyvin muistissa. Toisilla taas siirtopäätöksestä oli saattanut vierahtää jo useita vuosia. Eräillä oppilailla ei yleisopetusryhmässä oloaika ollut alun pitäenkään ehtinyt muodostua pitkäksi. Omasta ja tutuksi käyneestä erityisluokasta oli turvallista lähteä integraatiotunnille, olihan asiaa pohdittu yhdessä oppilaan ja vanhempienkin kanssa. Mikäli ongelmia olisi syntynyt, paluu omaan opetusryhmään olisi ollut helppoa.

Erityisluokkaan siirtyminen on kuitenkin oppilaalle varsin kriittinen elämänmuutos. Hänen statuksensa koulussa muuttuu oleellisesti. Uusien luokkatovereiden ja uuden opettajan suhtautuminen häneen vaikuttaa oppilaan sopeutumiseen ratkaisevasti. Entisten luokkakavereiden asennoituminen saattaa tuntua aluksi tyllyttä, sillä vain osa, jos lainkaan, entisistä ystävyysuhteista säilyy. Oppilaan uuden identiteetin vahvistuminen vie oman aikansa niin koulumaailmassa kuin perhesuhteissakin. Tällaisista "sivuvaikutuksista" huolimatta erityisluokkaan siirtyminen on silti ollut monelle oppilaalle integraatiota parempi ratkaisu; mahdollisuus parempaan oppimiseen.

5 MINÄKUVAN JA ITSETUNNON HERKKYYS EPÄONNISTUMISILLE

Oppimisessa koetut vaikeudet ja erityisoppilaana oleminen vaikuttaa olennaisesti lapsen käsitykseen omasta itsestä. Ihminen muodostaa kokemustensa, havaintonsa, intentionsa, tekojensa ja tulkintansa perusteella itselleen oman todellisuuden, niin sanotun fenomenaalisen kentän, jonka keskus on hänen minänsä (Aho & Laine 1997, 17). Teoria mielestä ja minätietoisuus ovat seikkoja, jotka vaikuttavat olennaisesti ihmisen yksilölliseen kognitiiviseen kehitykseen sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Lehtinen & Kuusinen 2001, 139).

Itsetunnossa on kysymys siitä, tiedostaako ihminen itsensä, tuntee ko hän itsensä ja arvostaako hän itseään. Tärkeimmäksi elementiksi nousee itsensä arvostaminen. Itsetunto on silloin hyvä, kun ihminen tiedostaa oman olemassaolonsa, tuntee omat heikkoutensa ja vahvuutensa ja pystyy myös hyväksymään ne, jolloin kokonaiskuva omasta itsensä on voittopuolisesti positiivinen ja henkilö on tyytyväinen itseensä. Itsetuntoon liittyvät itsearviointin lisäksi voimakkaat subjektiiviset kokemukset tunnetasolla, kun taas minäkäsityksessä pyritään enemmän objektiivisuuteen. (Aho & Laine 1997, 20.)

Minäkuvan pysyvyys tarkoittaa sitä, että minäkuva määräytyy sisältäpäin, ei hetkittäisten ulkoisten tilannevaihteluiden mukaisesti (Keltikangas-Järvinen 1986, 58). Minäkuvan muodostuminen jatkuu pitkälle aikuisikään. Siihen on vaikuttamassa kaksi eri tapahtumaketjua, samastuminen ja peilisuhte. Samastuminen on tärkeimpiä sosiaalisen oppimisen muotoja, sillä suurin osa sosiaalisesta käyttäytymisestä siirtyy vanhemmilta lapsille sen kautta (Keltikangas-Järvinen 1986, 72). Peilisuhteen ydin on siinä, että lapselle ei ole vielä kehittynyt vakaata tietoisuutta siitä mikä hän on. Näin ollen ympäristön suhtautuminen määrää hänen suhdettaan itseensä. Aikuisten antamat luonnehdinnat ja kuvaukset lapsesta ja tämän taidoista lapsen itsensä kuullen saavat tämän liittämään nämä ominaisuudet osaksi omaa minäkuvaansa. Kasvattajien onkin aiheita miettiä, mitä hänestä lapsen kuullen kertoo. Pelkät moitteet ja puutteiden osoitukset aiheuttavat lapselle negatiivisia käsityksiä itsestään. Tulevissa toiminnoissaan he pyr-

kivät toteuttamaankin näitä kuvauksia. Se, että aikuinen pystyy olemaan kiinnostamatta alituisen huomiota lapsen heikkouksiin ja huomaa ja tuo julki mahdollisimman paljon hyviä arviointeja, antaa lapselle mahdollisuuden omaksua myönteinen minäkuva riippumatta mahdollisista suoriutumisvaikeuksista. (Keltikangas-Järvinen 1986, 67-69.)

Koulussa opettaja toimii oppilaan peilinä. Suoriutumisestaan epävarmat oppilaat yrittävät jopa muita intensiivisemmin tulkita opettajan pienimpiäkin ei-sanallisia vihjeitä siitä, ovatko heidän reagointinsa oikeita vai vääriä. Opettaja ei pysty pelkän sanallisen informaation avulla antamaan kaikkea palautettaan. Ilmeet ja eleet, äänensävy, jopa osoitetun huomion kesto, ovat vihjeitä oppilaalle siitä, kuinka opettaja hänen suoriutumiseensa suhtautuu. Opettajan puheen ja muun viestinnän välisen ristiriidan epävarma oppilas tulkitsee itselleen epäedullisesti. Omasta suoriutumisestaan vakuuttunutta oppilasta on hyvin vaikea saada näkemään oma onnistumisensa, tai ainakaan iloitsemaan siitä, vaikka opettaja olisi kuinka tosissaan ja kokonaisvaltaisesti positiivista palautetta ilmentämässä. Tämä näkyi tunneillani todella selvästi kuvaamataidon tehtävissä. Eräs oppilas ei pystynyt tunnustamaan työnsä kauneutta millään kriteerillä. Hän löysi aina opettajan tulkintaa "parempia selityksiä" siihen, ettei työ ollut kelvollinen. Työn näyttäminen muille oli hänelle hyvin kiusallista. Siihen liittyi aina oppilaan omat selitykset työn huonoudesta, vasta sen jälkeen hän antoi muiden katsella työtään. Hän halusi varmistaa itselleen edes sen pätevyytensä, että pystyi näkemään työstä kaikki ne epäkohdat, joita kuvitteli muidenkin siinä näkevän.

Ihmisen minäkuvaan kuuluu sekä hänen todellisena pitämänsä minäkuva että ihanneminä. Ihanneminässä on vaikutteita lapsen ihailmien ihmisten ominaisuuksista. Lapsen tulisi kehittyessään erottaa se, millainen hän todellisuudessa on, siitä mitä hän mahdollisesti haluaisi olla. Ihanneminä voi toimia tavoitteena ja motivoivana tekijänä lapsen toiminnalle. Jos ihanneminän ja todellisen minän välillä on liian suuri kuilu, sanotaan hänellä olevan liian ankaran superegon. Tällöin ihminen ei koe koskaan onnistuvansa ja hänen itserankaisunsa voivat muodostua kohtuuttomiksi. Tällainen, jo neuroottinen häiriö, voi syntyä silloin, kun lapselle asetetaan jatkuvasti liian suuria vaatimuksia tai häntä kritisoidaan kohtuuttomasti. Aina kun lapsi voisi kokea onnistumisentunnetta suoriutumi-

sestaan, hän saakin kuulla, että parempaankin hän olisi ehkä voinut pystyä. Lapselle tärkeiden ihmisten odotukset vaikuttavat voimakkaimmin siihen, kuinka lapsi reagoi epäonnistumiseensa. Liian korkea suoritustaso aiheuttaa sen, ettei lapsi kykene saavuttamaan omia tai muiden asettamia päämääriä, koska häntä hallitseva epäonnistumisen pelko on niin voimakas, että hän kaikin keinoin välttelee kaikkia suoritustilanteita. (Keltikangas-Järvinen 1986, 73, 142.)

Epävakaan minäkuvan ja heikon itsetunnon omaavat henkilöt kokevat haastavat tilanteet suoritustilanteiksi. Epäonnistumisesta tai onnistumisesta saatu palaute merkitsee heille arviota omasta kyvykkyydestä. Heikon itsetunnon omaava lapsi pelkää joutuvansa arvioinnin kohteeksi, koska uskoo arvonsa riippuvan siitä, miten hän suorituksista kulloinkin selviää. Keskeinen päämäärä hänen toiminnassaan on siis suoriutuminen. Riittämättömyyden ja kielteisen arvioinnin pelko lisäävät tehtävää välttäviä toimintatapoja. (Aunola 2000, 272.)

Eräs tyttö vaihtoi järjestelmällisesti kaikki työkirjavastauksensa heti sen mukaisiksi kuin ensimmäinen oppilas oli vastauksessaan ääneen ehdottanut. Hänelle oli automatisoitunut käsitys, että aina joku muu on oikeassa ja hän väärässä ja oli olemassa vain yksi oikea totuus. Vaikka hänen tehtävänsä olisi ollut aivan yhtä oikein, mutta eri sanakääntein ilmaistuna, hän korjasi kuitenkin vastauksen sanatarkasti ”oikeammaksi”. Vain silloin, kun hän sai itse esittää vastauksen ensimmäisenä ja opettajan hyväksynnän sille, hän luotti ja tyytyi omaan tulkintaansa. Muut vaihtoehdot eivät enää niin paljoa horjuttaneet hänen ratkaisuaan.

Eira Korpinen on tutkimuksessaan peruskoululaisen minäkuvasta (1990) pitänyt lähtökohtana sitä, että oppiminen on niin kokonaisvaltainen tapahtuma, että siinä on mukana lapsen koko persoona. Oppiminen on minän rakentamista (Korpinen 1990, 87). Niin motivaatiolla kuin itsearviointillakin on oma tärkeä roolinsa oppimisessa ja minäkäsityksen muodostumisessa. Hänen mukaansa minäkäsitykseen vaikuttavat kolme prosessia, joita ovat 1) valinta ja väistäminen, 2) motivoituminen ja 3) itsearviointi ja vertailu (Korpinen 1990, 13-15):

Valinta ja väistäminen. Yksilö valitsee uutta informaatiota ja kokemuksia sekä sisäistää arvoja, ihanteita, tavoitteita ja odotuksia, joita ympäristö hänelle tarjoaa. Aikaisempi minäkäsitys määrää, mitä informaatiota valitaan, sisäistetään ja integroidaan. Uusi informaatio sisäistetään todennäköisemmin silloin, kun se tukee ja vahvistaa minän nykyistä rakennetta.

Työssäni erityisopettajana koin todella vahvaa vastarintaa silloin, kun yritin saada oppilaita näkemään asioiden toisenkin puolen, eli sen, joka olisi näyttänyt suorituksen positiivisemmassa valossa. Sanalliset selitykset eivät olleet riittäviä näkökannan muuttamiseen, jos oppilas oli jo itse ehtinyt muodostaa oman käsityksensä onnistumisasteesta. Tunnetila tapahtumasta oli jo ehtinyt vaikuttaa tulokintaan. Kun oppilas pelkää saavansa aina huonoa palautetta suorituksistaan, hän ei kykene vastaanottamaan hyvääkään palautetta siitä. Hän voi torjua kaikki kommentit ja siirtää onnistumisen syyn itsensä ulkopuolelle.

Motivoituminen. Ihanneminään sisäistetyt arvot, ihanteet, tavoitteet ym. toimivat motivoivina voimina. Ne määräävät niiden kokemusten sisällön, joihin yksilö toiminnassaan tähtää. Minäkokemusten tulee sopivassa määrin sekä tukea entistä minärakennetta että tuoda rakenteeseen jotain uutta, jotta kehitystä koko ajan tapahtuisi ja motivaatio olisi jatkuva. Oppimistapahtumien tulisi liittyä yksilön sisäistämiin arvoihin, jotta hän kokisi ne merkityksellisiksi. Oppimistavoitteiden tulisi olla optimaalisessa suhteessa oppimisedellytyksiin: ei liian vaikeita ja vaativia, jolloin yksilö kokee voimattomuutta, mutta ei myöskään liian helppoja, jolloin yksilö saattaa kokea turhautumista.

Palautteen antamisessa huomasi parhaimmaksi keinoksi pilkkoa suoritus osatekijöihin. Näitä pieniä yksityiskohtia arvioimme oppilaan kanssa sitten niin, että oppilas sai pitää oman näkökantansa epäonnistuneesta suorituksesta joissakin yksityiskohdissa. Osoitin kuitenkin ainakin jonkin pienen yksittäisen toiminnon menneen hyvin. Näin oppilas kykeni hyväksymään jo jotain positiivista ja kannustavaa omassa toiminnassaan. Muutos onnistumiskokemuksissa tapahtuu hyvin selkeiden, konkreettisten ja oppilaalle ymmärrettävien pienten osatekijöiden summana.

Itsearviointi ja vertailu. Yksilö arvioi jatkuvasti aktuaalista, todelliseksi koke-
maansa minää, sen eri piirteitä ja sen rakennetta sekä ihanneminäänsä. Tämän
arvioinnin ja vertailun tuloksena muodostuu itsearvostus, joka on kaikkein tär-
kein minäkäsityksen osa-alue. Itsearvostuksen kehittyminen on aina sisäinen
prosessi, vaikka ympäristö, erityisesti yksilön itselleen tärkeäksi kokemien hen-
kilöiden välittämä palaute, on tärkeä itsearvostuksen muodostumisessa. Itse-
arvostus on minäkäsityksen arvioiva näkökulma. Se on yksilön käsitys siitä, mil-
lainen hän on, miten hyvä hän on ja miten arvostettu hän on. Itsearvostus on
yksilön arvio siitä, missä määrin minäkäsitys vastaa hänen arvojaan.

Oppilaitteni minäkäsitys saattaisi olla joidenkin kriteerien, tutkimusmenetelmien
ja tulkintojen mukaan hyvinkin heikko. Epäilen kuitenkin, ettei aikuinen voi saa-
da omalla arvioinnillaan täyttä käsitystä siitä, miten oppilas itsensä kokee. Jos
oppilaitteni itsetuntoa mitataan yksittäisillä suorituksilla ja heidän niistä tekemil-
lään tulkinnoillaan, selityksillään tai kyvykkyyden tunteillaan, tulokset olisivat
varmaan synkkiä. Oma kokemukseni heistä on kuitenkin toisenlainen. Olen
tunnistanut oppilassani myös selittämätöntä itsearvostusta, oman itsen kun-
nioitusta ja luonteen rohkeutta ja avoimuutta, mikä puhuu heidän minäkäsi-
tyksensä vahvuudesta. Ihmisessä, ainakin vielä kasvavissa lapsissa, täytyy olla
jotakin sellaista syvältä kumpuavaa luottamusta ja elämänuskoa, jota kokemuk-
set ja epäonnistuneetkaan suoritustilanteet eivät voi täysin lamaannuttaa.

Itsetunnon heikkouteen vedotaan herkästi myös liian kaavamaisesti. Eräs oppi-
las oli arka ja pelokas uusissa tilanteissa. Hänellä oli suuri tarve toimia juuri niin
kuin muutkin tekevät ja muuttaa myös omat mielipiteet toisten ajatusten kaltai-
siksi. Hän ei halunnut muutoksia päivärutiineihin ja reagoi aina voimakkaasti
entisten käytänteiden puolesta muutoksen uhatessa. Hänelle piti perustella tar-
kasti, miksi nyt tehdäänkin toisin. Mielestäni hänellä oli kuitenkin tällaiseen
käyttäytymiseen suuntaava persoonallisuuden piirre. Arkuus ja varautuneisuus
voi olla myös geneettisesti luonteenomaista lapselle. Kaikilta ei pidäkään vaatia
rohkeaa, osallistuva ja kriittistä asennoitumista vuorovaikutustilanteissa. Sellai-
siin taitoihin voidaan rohkaista, mutta vain niin, ettei lapsen omaa persoonal-
lisuutta kyseenalaisteta. Hyvä tai heikko itsetunto näkyy aina vähän eri tavalla
eri persoonallisuuden omaavissa ihmisissä.

Monet oppilaani olivat mainioita positiivisen palautteen antajia toisilleen. He ilmaisivat aina hyvin avoimesti ja ihailevasti, kuinka hienosti toinen oli jonkin asian onnistunut tekemään. Tällainen positiivisen palautteen antamisen kyky edellyttää oppilailta myös tiettyä oman itsetunnon vahvuutta. Heikon itsetunnon omaava ei pystyisi jakamaan kiitosta näin vilpittömästi toisille. Toistensa epäonnistumisiin oppilaani suhtautuivat kukin vähän eri tavalla. Eräs oppilaani ei pystynyt ohittamaan muiden epäonnistumista, vaan julkisti ne ääneen koko luokalle. Hän varmaan haki tukea omalle suoriutumislleen: oma epäonnistuminen ei tunnu niin katastrofaaliselta, jos joku toinenkin on samalla lähtöviivalla. Yleensä toisten epäonnistumisiin ei kuitenkaan reagoitu juuri mitenkään. Oppilaiden oli helppo hyväksyä opettajan kommentit siitä, miksi toisen tekemä ”heikko” suoritus kuitenkin joltakin osin oli onnistunutkin.

Oppilaani osasivat myös arvostaa ja ottaa vastaa tovereittensa palautetta aivan eri tavalla, vastaanottavaisemmin, kuin opettajan palautetta. Oli ilo nähdä jonkin oppilaan ihan kiemurtelevan onnesta, kun toiset ylistivät häntä. Näissä tilanteissa he eivät aina pitäytyneet realiteeteissa, vaan hyväksyivät mitä kummallisempia selityksiä oman suorituksensa kannustimiksi. Opettajalla on aivan erityinen asema oppilaan minäkuvan rakentumisessa.

Lapsen minäkuvan kehittymiselle ensimmäiset kouluvuodet ovat tärkeitä. Suuri merkitys on sillä, millaisen käsityksen lapsi omista kyvyistään tällöin muodostaa. Tämä käsitys muodostuu niistä koulukokemuksista, joita hän koulussa kohtaa. Jatkuvat ja toistuvat pettymykset heikentävät lapsen itsetuntoa ja aikaansaavat liian negatiivisen minäkuvan. On kuitenkin tutkittu, että usko omaan älykkyyteen ja omiin suoritushetkiin auttaa oppilasta menestymään. Ne, jotka kokevat itsensä älykkäiksi, myös menestyvät hyvin, saavat parempia arvosanoja opettajilta ja suuntautuvat muita useammin pitkää koulutusta vaativiin ammatteihin. Vähäinen itseluottamus heikentää yksilön toimintaedellytyksiä ja aikaansaa epäonnistumisia, jotka vuorostaan heikentävät itsetuntoa. Silloin kun lapsi saa riittävästi hyväksyntää, olipa hänen suoriutumisensa koulun tai kodin asettamien tavoitteiden mukaista tai ei, hänellä on paremmat mahdollisuudet muo-

dostaa itsestään mahdollisimman todenmukainen minäkuva rajoituksineen ja etuineen. (Keltikangas-Järvinen 1986, 92-94.)

Hyvän itsetunnon omaavat henkilöt kokevat haastavatkin tilanteet oppimistilanteiksi. He uskovat omiin kykyihinsä oppia uusia asioita ja tehtäviä. Suoritus-tilanteet ovat heille oppimista varten, joten he suuntaavat huomionsa sen selvittämiseen ja ratkaisemiseen. Pää tavoite ei ole silloin suoriutuminen sinänsä tai edes myönteisen palautteen saaminen omasta kyvykkyydestä, vaan tehtävä itsessään ja uusien asioiden oppiminen. (Aunola 2000, 272.)

Salosen (1995, 9) mukaan pienten lasten havainnoilla omasta kyvykkyydestä ei vielä ole suurta yhteyttä todellisiin suorituksiin, vaan heillä on taipumusta yliarvioida taitojaan. Epäonnistumisenkaan pienillä lapsilla ei siis vielä loukkaa paljoa hänen käsityksiään omasta itsestään. Vasta lapsen varttuessa kasvaa kyky tilanteiden havainnointiin, syy- ja seurauspäätelmien tekemiseen sekä realistisimpiin arviointeihin omasta itsestään.

Vaikka luokassani oli jo varttuneempiakin oppilaita, osalla heistä oli kehityksellisistä syistä ikätasoaan rajallisemmat mahdollisuudet kyvykkyytensä realistiseen arvioimiseen. Näin he omassa kokemusmaailmassaan säästyivät niiltä epäonnistumisen tulkinnoilta, joita jo joku toinen samoissa tilanteissa olisi kokenut. Toisaalta vahvistettu diagnoosi oppimisongelman syystä sekä selvästi erityisluokkaan kuulumisen voivat aiheuttaa ulkopuolisten suhtautumisessa uutta positiivisesti latautunutta ymmärtämystä ja myötäelämistä oppilasta kohtaan. Tämä helpottaa oppilaan suorituspainetta ja vähentää epäonnistumispelkoa. Tällaista "laillistettua hyväksyntää" omalle osaamattomuudelleen oppilaan on ehkä vaikeampi saada yleisopetuksessa osakseen.

6 MOTIVAATIO VAAKALAUDALLA VASTOINKÄYMISSÄ

6.1 Motivaatio ylläpitää ja suuntaa toimintaa

Jokaisella ihmisellä on tarve ymmärtää ympäröivää maailmaa ja siitä tulevaa jatkuvaa informaatiota ja tiedontulvaa. Olemassaoloa helpottaa se, että me voimme ennakoida ja kuvitella mielessämme tulevia tapahtumia. (Entwistle 1988, 177.) Jos tulevaisuus näyttää valoisalta ja hallittavalta, asennoidumme siihen paljon vastaanottavaisemmin kuin tilanteessa, jossa pelkäämme seurauksia tai koemme asemamme uhatuksi.

Jatkuvat vaikeudet oppimisessa voivat hyvinkin lannistaa lapsen kiinnostuksen koko koulunkäyntiin. Kukapa meistä aikuisistakaan haluaisi toistuvasti laittaa itseämme alttiiksi todennäköisille epäonnistumisille, jatkuvalle negatiiviselle palautteelle ja yhteisön silmätikuksi joutumiselle. Toiminnasta ja tekemisistä sinänsä voisi vielä selvitä, mutta raskainta on kantaa se koko sielua koskettava tunnetila omasta huonommuudesta. Lapsilla on kuitenkin ihmeellinen kyky löytää uutta innostusta ja voimaa kohdata koulun arki päivästä toiseen. Onko lapsuudessa jokin suojaava tekijä vastoinkäymisten varalle vai tarjoaako opetus kuitenkin jotakin kannustavaa ja mielenkiintoista lapsen motivaation ylläpitämiseksi?

Motivaatiolla tarkoitetaan sitä voimaa, joka ohjaa, suuntaa ja ylläpitää yksilön toimintaa. Oppimisen motivaatiota koskeva tutkimus on aikaisemmin ollut varsin erillään kognitiivisesta oppimisen tutkimuksesta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä kognitiivisesti suuntautunut tutkimus ja motivaatiotutkimus ovat alkaneet lähestyä toisiaan. (Tynjälä 1999, 98.)

Kun motivaatiota tarkastellaan konstruktivistisessä viitekehyksessä, merkityksellistä on oppilaiden oman oppimistilanteen ja siihen vaikuttavien kokemusten tulkinta, mutta myös sosiaalisen vuorovaikutustilanteen ehdot. Motivaatio-

teorioita on olemassa useita, mutta konstruktiviseen ajattelutapaan sopii hyvin nimenomaan systeemiteoreettinen motivaatiotutkimus. Se korostaa oppimisympäristön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä motivaatiossa. Samoin se yksilökonstruktivismiin tavoin painottaa sitä, että yksilön tulkinta ympäristön piirteistä ohjaa hänen suuntautumistaan oppimistehtäviin. (Tynjälä 1999, 107-108).

Eräällä oppilaallani motivaatio suuntautui suorituksen -- tavallisesti kirjallisen tehtävän -- nopeaan loppuun saattamiseen. Itse tehtävän sisältö ja osaaminen siinä eivät merkinneet niinkään paljon. Hän suoritti tehtävänsä hyvin intensiivisesti mittailen jäljellä olevan osuuden määrää. Mikäli tehtävä tuli suoritettua ennen muita, hyvänolon tunne oli miltei käsin kosketeltavaa. Vasta tämän jälkeen oppilas ryhtyi tarkastelemaan tekemisiään kriittisemmin ja korjailemaan löytämiään virheitä. Jo koettu onnistumisen tunne kantoi tämän haastavammankin vaiheen yli. Jos kävi niin, että hän ei päässytäkään asettamaansa "maaliin" ennen jonkun toisen valmistumista (vaikka tehtävät olisivat olleetkin erilaisia), oman työn jatkaminen kävi miltei ylivoimaiseksi.

Motivaatio tai sen puute ohjaa ja säätelee tulevaa toimintaamme. Motivaation tarkastelussa voidaan tehdä jaottelu sisäisiin ja ulkoisiin motivaatiotekijöihin. Ulkoiset tekijät voivat olla muiden antamaa palkitsemista ja hyväksyntää tai moitetta ja rangaistusta. Sisäinen motivaatio syntyy opittavan asian sisällöstä ja merkityksestä oppilaalle. Myös oman itsearvostuksen ja suoritustarpeiden tyydyttäminen on sisäistä motivaatiota. Itseluottamuksen merkitystä oppimisessa ovat monet tutkijat korostaneet motivaation yhteydessä. Oppilaan oma käsitys siitä, kuinka hän tulee hallitsemaan tulevan tehtävän, on perusta sille, kuinka hän lähestyy tehtävää ja kuinka hän siinä menestyy. Positiivisen käsityksen omaavat menestyvät paremmin opinnoissa kuin oppilaat, joilla on heikompi kuva itsestään. Tätä itseluottamuksen ja epävarmuuden asemaa ja olemassaoloa oppilaassa voidaan kuvata kahdella motivaatiotyypillä. Toista ilmentää termi "onnistumisen toive" ja toista "epäonnistumisen pelko". (Entwistle 1988, 193-194.)

Epäonnistumisen pelkoa voidaan haastavissa tehtävissä vähentää, jos suoritukseen ei asetetakaan tarkkaa takarajaa tai määränpäättä. Näin tehtävä koetaan sellaiseksi prosessiksi, joka on koko ajan keskeneräinen ja siten vielä muutettavissa ja oppilaan vaikuttamismahdollisuuksien alaisena. Suoriutumista voidaan tietenkin väliarvioida, jolloin kiinnitetään huomiota sekä onnistumisiin että myös niihin korjattaviin, keskeneräisiin seikkoihin. Oppilasta ei jätetä yksin painiskelemaan ongelmakohtaan, vaan hänelle tarjotaan erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja ja pieniä mutta riittäviä vihjeitä siitä, miten ongelmaa kannattaa lähestyä uudemman kerran. Erityisluokalla tällainen oppilaan oman suoritusvauhdin salliminen on helpompaa kuin yleisopetuksessa, sillä tavoitteenasettelu on yksilöllisempää ja vertailu muiden suorituksiin on vähäistä. Motivaatio ei kaadu jatkuviin epäonnistumisiin.

6.2 Sisäiset ja ulkoiset palkkiot vaikuttavat eri tavalla

Opettajat voisivat hyödyntää motivaatioteoriaa tulkitsemalla oppilaiden suoriutumistarpeita ja -paineita oikein. Palkitsemalla ja kannustamalla voidaan epävarmaa oppilasta tukea uusiin yrityksiin, kun taas riittävät haasteet ja kritiikkikin kannustavat onnistumista tavoittelevia parempiin suorituksiin. Motivaatio voidaan saada hyvinkin alas, jos hyvän itseluottamuksen omaavia palkitaan liikaa tai epävarmat joutuvat alinomaan epäonnistumaan. Pelko omasta suoriutumisesta kasvaa tietäntyyppisissä oppimistilanteissa. Näitä ovat esimerkiksi oudot tai monimutkaiset sekä nopeutta tai kilpailua vaativat suoritusilanteet. Epäonnistumista pelkäävät oppilaat eivät välttämättä saavuta muita heikompia tuloksia, mutta heidän suoritustapaansa se kyllä vaikuttaa. Kiireen ja paineen alaisina he pyrkivät käyttämään ulkoa opettelua ja rajoittunutta, vaihe vaiheelta etenevää oppimistapaa ymmärtävän, kokonaisvaltaisemman omaksumistavan sijaan. Opettajat syyllistyvät liian usein tulkitsemaan oppilaiden heikkoja suorituksia motivaation puutteella. Heillä jos kellään on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa oppimismotivaation syntyyn, olipa oppilaan asenne tehtävää kohtaan sitten toiveikas tai epävarma. (Entwistle 1988, 196-198.)

Opetuskeskusteluissa ja opitun kertaamistilanteissa havaitsin aika suuria eroja sen suhteen, kuinka nopeasti tai innokkaasti oppilaat olivat halukkaita viittamaan ja kertomaan oman kommenttinsa. Eräs oppilas viittasi miltei aina ja ensimmäisenä eikä välittänyt vastauksensa mahdollisesta virheellisyydestä. Hän oli aika tuskastunutkin, jos joutui panttaamaan asiaansa vasta viimeisiin puheenvuoroihin. Näinkin jouduin usein tekemään, sillä monella muulla oppilaalla oli vaikeuksia pukea sanottavansa ääneen, vaikka heillä olisi ollut tärkeää ja mielenkiintoista sanottavaa. He olivat kuitenkin myös epävarmoja siitä, ovatko heidän kommentointinsa varmasti "oikeita" ja asiaankuuluvia. He tarvitsivat osallistumiseensa paljon aikaa ja rohkaisua. Hiljaisten ja syrjäänvetäytyvien oppilaiden oppimistulosten seuraaminen ja arvioiminen voi olla aika vaikeaa, ellei heitä saada rohkaistua mukaan yhteiseen vuorovaikutukseen. Hiljaa oleminen ei ole aina merkki osaamattomuudesta, se voi olla myös oppilaan luontainen tyyli reagoida pohdiskelemalla asioihin. Nopeita ja suulaita osallistujia tunnutaan kylläkin arvostettavan enemmän tässä tehokkuutta vaalivassa yhteiskunnassamme.

Yksittäisistä tutkimustuloksista laajempaan yksimielisyyteen on päästy siitä, että strukturoitu, muodollinen, mutta kuitenkin kannustava opetustapa on edullisinta epävarmoille ja epäonnistumista nimenomaan tiedollisissa tavoitteissa pelkääville oppilaille. Vapaammat opetusmenetelmät soveltuvat parhaiten kaikkein heikoimmille oppilaille sekä itsenäisestä työskentelytyylistä pitäville oppilaille. Opetus on kuitenkin oltava hyvin järjestettyä, jotta edellytykset luovuudelle paranevat. Strukturoidulla oppikurssilla varmistetaan perustaitojen oppiminen. (Entwistle 1988, 237.)

Omassa työssäni oli pakko asettaa tavoitteita tärkeysjärjestykseen ja keskittyä olennaisimpiin asioihin. Lukemaan oppimista pidin yhtenä tärkeimmistä tavoitteista. Opetuksen organisoiminen siten, että harjoituskertoja tulisi päivittäin paljon ja säännöllisesti, mutta oppilaiden kannalta mielekkäästi ja monipuolisesti, olikin haastava asia. En kyennyt riittävän yksilöityihin harjoitusmenetelmiin, mutta luokan ilmapiiristä tuli kannustava. Oli tuttua ja turvallista ryhtyä harjoittelemaan asioita, vaikka edistyminen oli joillakin todella hidasta.

Nurmen ym. (2001, 71) tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että hitaasti oppivien lasten työskentelytavat kehittyvät sen palautteen pohjalta, jota he saavat omista oppimistuloksistaan koulunkäynnin alkuvaiheessa. Tätä voidaan kuvata sekundaarisena oppimisvaikeutena. Tämä tarkoittaa sitä, että primaaristen oppimisvaikeuksien – jotka perustuvat mahdollisille kognitiivisille tai neurologisille tekijöille – päälle rakentuu psykologisia mekanismeja kuten epäonnistumisen ennakoiteja ja vetäytymistä. Tämä vaikeuttaa entisestään lapsen koulussa menestymistä. Arviointi on yksi keskeisimmistä oppimistilanteisiin ja oppilaiden yksilöllisiin työskentelystrategioihin ja motivaatioihin vaikuttavista tekijöistä (Tynjälä 1999, 109). Heikommin menestyneet oppilaat voivat kokea normatiivisen vertailevan arvioinnin uhkaksi itsehallinnalle, jolloin seurauksena saattaa olla epäonnistumisen pelon korostuminen ja välttämisorientaatio (Tynjälä 1999, 110).

Ruohotie (1998, 39) on koonnut eri tutkijoiden määrittämiä tunnusomaisista piirteistä sisäisille ja ulkoisille palkkioille (taulukko 2). Sisäisille palkkioille on ominaista niiden pitkäkestoisuus, jolloin niistä voi tulla ”pysyvän” sisäisen motivaation lähde. Siksi ne ovat ulkoisia palkkioita tehokkaampia.

Taulukko 2. Erilaisia käsityksiä sisäisistä ja ulkoisista palkkioista (Ruohotie 1989, 38).

Tutkija	Sisäiset palkkiot	Ulkoiset palkkiot
Saleh ja Grygier	liittyvät työn sisältöön (monipuolisuus, vaihtelevuus, haasteellisuus, mielekkyys, itsenäisyys, onnistumisen kokemukset jne.)	ovat johdettavissa työympäristöstä (paikka, ulkopuolinen tuki ja kannustus, kiitos/tunnustus, osallistumismahdollisuudet jne.)
Deci	ovat yksilön itsensä välittämiä	ovat organisaation tai sen edustajien välittämiä
Slocum	tydyttävät ylimmän asteen tarpeita (esim. pätemisen tarve, itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarve)	tydyttävät alemman asteen tarpeita (esim. yhteenkuuluvuuden tarve, turvallisuuden tarve, ravinnon tarve)
Wernimont	ovat subjektiivisia; esiintyvät tunteiden muodossa (esim. tyytyväisyys, työn ilo)	ovat objektiivisia; esiintyvät esiinneiden tai tapahtumien muodossa (esim. raha, kannustava tilanne)

Tavallisesti erityisoppilaat tarvitsevat paljon kannustusta ja kiitosta. Ruohotien (1998) kirjassa on esitelty Brophyn analyysi tehokkaasta ja tehottomasta palkitsemisesta. Tässä yhteydessä kannattaa tarkastella hänen poimintojaan nimenomaan tehokkaasta palkitsemisesta, jota kuvataan seuraavasti:

Tehokas palkitseminen

- perustuu suoritukseen
- kohdistuu selkeästi osoitettuihin yksityiskohtiin
- on spontaania, vaihtelevaa ja uskottavaa/luotettavaa; keskittyy oppijan suoritukseen
- palkitsee spesifien tavoitteiden saavuttamista
- tuottaa oppijalle tietoa hänen kompetenssistaan ja suoritusten/tulosten tasosta
- suuntaa oppijaa oman työskentelyn arvostamiseen ja ongelmanratkaisuun
- vertaa oppijan nykysuorituksia hänen aikaisempiin suorituksiinsa
- on tunnustus hyvästä yrityksestä tai onnistumisesta vaikeassa tehtävässä
- korostaa onnistumisen syinä yrittämistä ja kykyä, mikä vahvistaa uskoa siihen, että oppija menestyy jatkossakin
- vahvistaa sisäisiä attribuutiotulkintoja, jolloin oppija uskoo suoriutuvansa, koska hän pitää ko. aineesta ja/tai haluaa kehittää ko. uusia taitoja
- kiinnittää oppijan huomion hänen omiin suorituksiinsa
- lisää opitun arvostusta ja kehittää toivottuja attribuutiotulkintoja, kun prosessi on saatu loppuun. (Ruohotie 1998, 40.)

Jotta koulumaisessa työskentelyssä päästäisiin edes jonkinmoiseen alkuun, on joskus pakko aloittaa kannustus ulkoisista palkkioista ja siirryttävä sitten pikku hiljaa sisäisten palkintojen etsintään. Eräs oppilaani ei jaksanut istua pulpettinsa ääressä kuin pikku hetkiä, sitten oli asiaa vessaan tai kynänteroitukseen tai minne vain suinkin mielikuvitus antoi mahdollisuuden. Paikallaan olo hänelle oli tuskanpuuduttavaa. Hänen kanssaan käytimme palkkioina erilaisia pikkukuvia, joita olimme leikelleet lehdistä ja esitteistä. Annoin oppilaalle aluksi hyvin pieniä

tehtävänäpätkiä, jotka suoritettuaan oppilas sai kaivella purkista haluamansa kuvan vihkoonsa tai kirjaansa. Vaikka kuva sinänsä oli jo jonkinmoinen palkinto, suuremman nautinnon tarjosi itse toiminta. Kuvien penkominen ja järjestely nähtäville, samoin kuin liimaaminen olivat tärkeitä suorituksia hänelle. Oppilaan toiminnallisuuden salliminen ja suuntaaminen hyväksytyyn suoritukseen, joka samalla palveli myös oppimistaitojen kehittymistä, auttoi oppilasta vähitellen lisäämään tarkkaavaisuutta myös itse opittavaan asiaan.

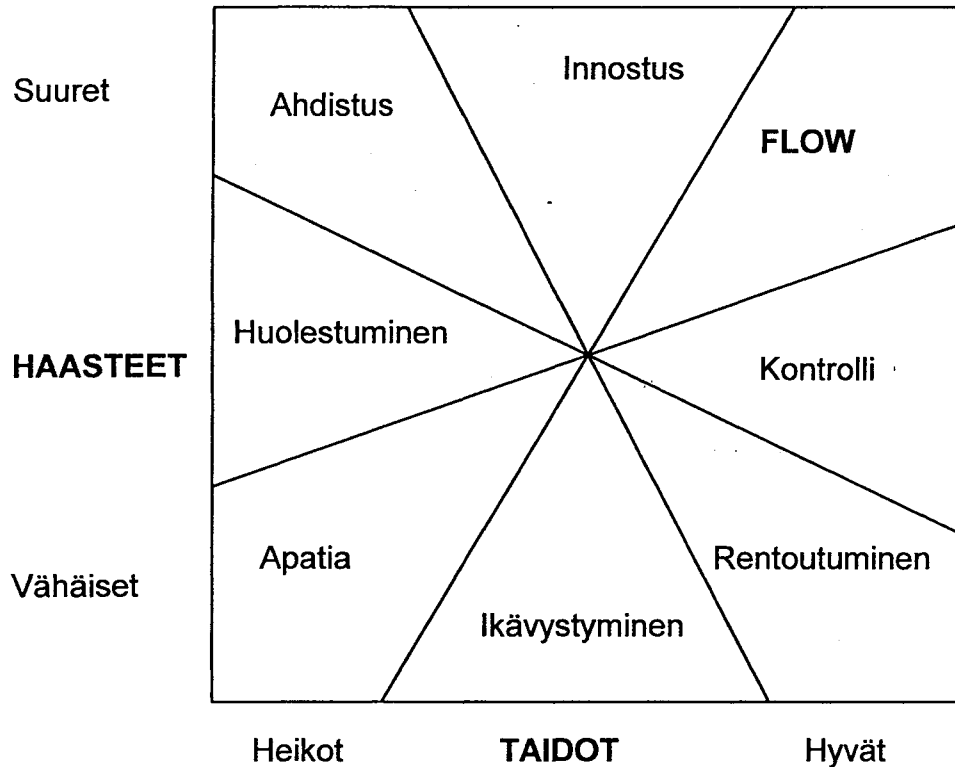
Sisäisen motivaation syntyminen oppimisvaikeuksien jälkeen ei ole saavutettavissa ihan käden käänteessä. Siihen tarvitaan riittävän pitkältä aikaväliltä kokemuksia, jotka ohjaavat oppilasta huomaamaan oman vaikuttamismahdollisuutensa suorituksiinsa. Oikein asetetut tavoitteet palkitsevat, koska ne koetaan tavoiteltavissa oleviksi ja tavoittelun arvoisiksi. Riittävän selkeä tehtävänasettelu ja kiireetön työskentelytahti ehkäisevät myös paluuta pinnalliseen ja ulkoa opeteltavaan tiedon hankintatapaan.

Ruohotie (1998, 39) esittää myös muita välttämättömiä edellytyksiä sisäisen opiskelu-motivaation syntymiselle:

- kärsivällinen, kannustava ja oppilaiden oppimisponnisteluja tukeva ohjaaja, joka ei aiheuta pelkoa ylikriittisellä käytöksellään tai rangaistuksilla;
- oppilaiden suoritusvalmiuksien ja tehtävän vaikeuden yhteensovittaminen niin, että oppilaille syntyy menestymisen odotuksia ja heillä on todella mahdollisuus onnistua ts. pyritään maksimoimaan onnistumisen kokemukset ja vahvistamaan uskoa omiin kykyihin sekä minimoimaan itseä koskevat syytökset epäonnistumisen jälkeen;
- haasteelliset harjoitustehtävät, jolloin oppilas saa positiivista vahvistusta yltäessään oppimistavoitteisiin;
- vaihtelevat ja mielenkiintoiset tehtävät ikävystymisen ja kyllästymisen välttämiseksi sekä
- ohjaajan kyky esittää tehtävät oppimismahdollisuuksina, joista selviytymiseen hän antaa mielellään apua.

Kun oppilaalla on vahva sisäinen motivaatio ponnistella kohti tavoitettaan, hän voi mahdollisesti päästä flow-kokemukseen. Csikszentmihalyi (ks. Silkelä 2002,

239) kuvaa flow-kokemusta tilana, joka edellyttää toiminnan vapaaehtoisuutta, sisäistä motivaatiota ja toiminnan hallinnan tunnetta. Tämä syntyy tehtävän haasteellisuuden ja omien taitojen ja kykyjen optimaalisesta suhteesta (kuvio 4).



KUVIO 4. Tehtävän haastavuuden ja omien taitojen vaikutus kokemuksen laatuun Chikszentmihalyin mukaan (Silkelä 2002, 240).

Erityisoppilaiden kokemukset ovat usein painottuneita alueelle, jossa omat taidot tuntuvat riittämättömiltä, mutta haasteita olisi yllin kyllin koulun kohtuulliseen läpiviemiseen. Näin heidän tuntemuksensa painottuvat ahdistuksen tai ainakin huolestumisen tunneskaalaan. Jotta flow-kokemuksille luotaisiin koulussa edellytyksiä, olisi tavoitteet mitoitettava sellaisiksi, että oppilas kokisi mahdolliseksi hyödyntää olemassa olevia taitojaan mahdollisimman tehokkaasti ja haasteellisesti.

Sikkelän mukaan flow-käsitteen luoja Csikszentmihalyi pitää minätietoisuutta ja minäkeskeisyyttä haittaavina tekijöinä, koska minätietoisuuden vallassa ihminen pohtii koko ajan suoritustaan. Kielteiset emootiot, kuten pelko, viha, suru, ahdistus, kyllästyminen ja motivaation puute, aiheuttavat tietoisuudessa psyykkistä

epäjärjestystä, mikä sitoo paljon energiaa ja ihmisen huomio keskittyy omaan itseensä. Myönteiset emootiot, kuten onnellisuus, vireys ja innostuneisuus synnyttävät tietoisuuteen järjestystä ja eheyttä, jolloin ihminen voi keskittyä tekemään jotain itsensä ulkopuolella. (Silkelä 2002, 241.)

Flow-ilmion merkitys on siinä, että ihminen oppii kontrolloimaan omaa sisäistä elämäänsä ja pystyy sitomaan psyykkisen energiansa tietoisesti itselleen arvokkaaseen toimintaan. Tietoisuuden kontrolloitu suuntaaminen ei ole vain älyllistä toimintaa, vaan se vaatii myös paljon tahdonvoimaa ja tunnetta. Flow-kokemuksen myötä toiminta nousee niin nautinnolliseksi, että kaikki muu sen rinnalla on toisarvoista. (Uusikylä 1999, 65.)

Erään oppilaani flow-kokemus liittyy hyvin arkipäiväiseen, mutta ei vähäteltävään tilanteeseen. Oppilaan laskutehtävät eivät oikein onnistuneet. Lopulta palasimme helmitaulun käyttöön, vaikka ajatus tuntui oppilaasta ensin kovin lapselliselta. Kun sitten alkukankeuden jälkeen laskut alkoivatkin sujua ihan mukavasti, imaisi tämä työskentelytapa oppilaan aivan omaan maailmaansa. Oppilaan kasvot loistivat innosta, onnistumisesta ja oivalluksesta, eikä työskentely kaivannut enää muiden kannustusta.

Opettajan on joskus vaikea huomata sitä, kuinka perustavanlaatuisissa asioissa oppilaille saattaa olla vielä puutteita. Näin käy helposti silloin, kun opettajat vaihtuvat, tai oppilas tulee uutena oppilaana ryhmään. Jo alkuopetusvaiheen ohittaneiden oppilaiden oletetaan ilman muuta hallitsevan oppimisen perustaidot ja ongelmien syitä etsitään muualta. Usein apua haetaan jo kasautuvia ongelmia ilmentäviin sekundaarisiin käyttäytymishäiriöihin, vaikka ne ovat vain jäävuoren huippua. Oppilaan saama palaute alkaa tässä vaiheessa olla enimmäkseen negatiivissävyistä kieltämistä ja rankaisemista, mikä on kaukana tehokkaasta ja ohjaavasta palkitsemisysteemistä. Opetuksen kohdentaminen oppimisen edellytysten ja työskentelytaitojen opettamiseen voisi tarjota oppimisongelmissa kamppailevalle uuden mahdollisuuden tuntoa suorituksessaan intoa, merkityksellisyyttä ja sopivaa haasteellisuutta. Oppimaan oppiminen toimisi näin sisäisenä palkintona ja motivaation ylläpitäjänä. Vasta tällaisen kehitysvaiheen jälkeen syntyvät paremmat edellytykset eri oppiaineiden sisältöjen tavoittelulle.

7 OPPIMISKOKEMUKSET MUOVAAVAT YLEISTYVIÄ ORIENTAATIOTAIPUMUKSIA

Heikot ja epäonnistuneet ratkaisuyritykset ovat onnistuneiden suoritusten tavoin pyrkimyksiä jonkin tavoitteen tai päämäärän toteuttamiseksi. Se että lopputulos ei vastaakaan tehtävälle asetettua objektiivista vaatimusta, voi johtua yksilön ja tehtävän antajan erilaisista päämäärätulkinnoista. Yksilö on tavallaan ollut suorittamassa ratkaisua eri tavoitenäkökulmasta, kuin tehtävänanto todellisuudessa tarkoitti. Heikon suoriutumisen tulkinnassa ja ymmärtämisessä voidaan hyödyntää niitä yleisiä sopeutumispyrkimyksiä, jotka ilmenevät kaikessa inhimillisessä toiminnassa jo varhaislapsuudesta lähtien. Nämä kolme tiedollista peruspyrkimystä ovat:

- 1) pyrkimys ymmärtää ja hallita ulkoisia ilmiöitä, joka ilmenee tutkivana toimintana ja älyllisenä uteliaisuutena,
- 2) pyrkimys liittyä sosiaaliseen yhteisöön ja tulla osaksi kulttuurista toimintaa,
- 3) pyrkimys tunnistaa ja välttää välittömiä vaaratilanteita, mikä ilmenee välttymisenä ja suojautumisena, siis - toisin kuin kaksi edellistä pyrkimystä - välttämisdimensiona.

(Lehtinen & Kuusinen 2001, 237-238.)

Nämä kolme tiedollista peruspyrkimystä muodostavat motivationaalisen orientaatioteorian lähtökohdan yksilön tulkinnoille ja toiminnoille yksittäisissä oppimis- ja suoriutumistilanteissa. Jokainen tilanne on luonteeltaan sopeutumistilanne, jossa yksilö voi pyrkiä tilanteen hallintaan monenlaisilla tulkintamalleilla ja hallintastrategioilla. Näissä ilmentyy aina jokin edellä esitetyn tiedollisen peruspyrkimyksen hallitseva rooli. Hallintastrategiat tarkoittavat sellaista ulkoista tai sisäistä toimintaa, jonka avulla pyritään selviämään uusista, yllättävistä, ristiinastavista ja tilannetta haittaavista tekijöistä. Hallintastrategiat voivat olla aktiivisia eli tilannetta uudelleen jäsentäviä ja uusia toimintamuotoja tuottavia tai pas-

siivisiä eli vaikeuksia siirtäviä tai vältteleviä strategioita. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 238-239.)

Oppilaalle on kehittynyt aikaisempien oppimistilanteiden ja – kokemusten perusteella tietynlainen taipumus selviytyä haastavista tehtävistä. Tämän aikaisemman kehityshistoriansa ja sen hetkisten tilannevaatimusten perusteella hän pyrkii valitsemaan selviytymispäämääriä, jotka parhaiten edesauttavat hänen tilanettaan. Heikosti aikaisemminkin kokeissa menestynyt oppilas voi koetilanteessa muita herkemmin havainnoida tehtävien vaikeuteen liittyviä vihjeitä. Nämä vihjeet aiheuttavat selviytymisstrategian, jossa oppilas pyrkii välttämään epäonnistumista ja negatiivisia seuraamuksia. Tällöin hän tunnistaa herkästi juuri ne uhkaavat tekijät esim. jännittyneisyytensä, ajan vähyyden, muiden oppilaiden paremmuus, opettajan ankaruus jne., jotka taas kehämäisesti voimistavat epäonnistumisen välttämisyrittämiä. Aikaisemmat kokemukset vahvistavat tietynlaisia hallintayrityksiä. Kun nämä hallintatavat aktualisoituvat ja voimistuvat, ne myös rajoittavat yksilön käytettävissä olevia hallintastrategioita. Kyseinen koetilanteessa oleva oppilas pyrkii todennäköisimmin välttämään tehtävän älyllistä ongelmaa ja hakee hallinnantunnetta jostakin korviketoiminnosta. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 239.)

Motivatioonallisia orientaatioita ovat:

a) Tehtäväorientaatio

Oppilas on keskittynyt ja paneutunut opetukseen ja pyrkii hyviin oppimistuloksiin. Ulkoiset häiriötekijät eivät näytä vaikeuttavan suoriutumista. Oppilas ottaa itse vastuuta tehtävän hallinnasta. He suosivat haastavia tehtäviä saaden niistä emotionaalista tyydytystä. Oppilas käyttää aikaisempia tietojaan ja strategioita joustavasti uusien haasteiden ratkaisemiseksi. Ulkoapäin tuleva tai tilapäinen epäonnistumisviesti ei lannista, vaan tehtävä koetaan siltä osin vielä keskeneräiseksi. Omalla hallinnan ja osaamisen tunteella on suurempi merkitys kuin opettajan antamalla arvioinnilla. (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Oikinuora & Poskiparta 1991, 68-70.)

b) Riippuvuusorientaatio

Sosiaaliset suhteet nousevat keskeiseksi hallintayritysten kohteiksi suoritustilanteissa. Oppilas tavoittelee sosiaalista hyväksyntää toiminnalleen. Oppilas on opettajalle useimmiten vaivaton ja miellyttävän tuntuinen. Hän on aktiivinen, keskittynyt ja pyrkii täyttämään opettajan odotukset. Hänen olemuksensa on myönteinen ja valoisa opetusta kohtaan. Oppilaan vastaukset voivat tuntua arvailuilta, mutta hän tulkitsee hyvin ilmeitä ja eleitä korjaten nopeasti virheensä. Oppiminen on pinnallista ja puutteellistakin. Pyrkiessään sosiaaliseen miellyttämiseen oppilas luovuttaa älyllisen vastuun muille, usein opettajalle. (Lehtinen ym. 1991, 71-73.) Jos riippuvuusorientoitunut oppilas on epävarma siitä, mitä häneltä odotetaan, tai toiminnan tulkinnasta, hän voi tulkita ohjeet itseensä kohdistuvana arvosteluna. Näin hän tiedostamattaan rakentaa epäonnistumistaan tehtävän suorittamisessa. (Yrjönsuuri, 1997, 47.)

c) Minädefensiivinen orientaatio

Oppilas painottaa tulkintaansa opettajan antamasta informaatiosta itseensä hyvin minäkeskeisesti. Oppilaalle muodostuu herkästi negatiivisia emootioita suoritus- ja oppimistilanteissa, hallinnan menettämisen tunnetta ja avuttomuutta. Vaikeat tehtävät uhkaavat hänen minäänsä ja hän pyrkii hallitsemaan niitä subjektiivisilla hallintastrategioilla. Oppilas pyrkii selviytymään ensisijassa opetustilanteesta, ei oppitehtävästä. Keinoina ovat usein vetäytyminen, korviketoiminnot ja stereotypiat eli kaikenlaiset ongelmien välttämiskeinot. Jatkuvat epäonnistumisen kokemukset aiheuttavat kasautuvia vaikeuksia ja heikentävät kausaalisesti menestymisen mahdollisuuksia seuraavissa tehtävissä. (Lehtinen ym. 1991, 73-74.)

d) Omistautumaton orientaatio

Omistautumattoman orientaation omaavalle oppilaalle koulun tavoitteet ja sisällöt eivät tarjoa omakohtaista mielekkyyttä. Omistautumattomuus näkyy laajalaisesti kaikessa oppilaan toiminnassa koulussa. Koulukielteisyys näkyy avoimina konflikteina, tuntien häirintänä ja provosoivana käyttäytymisenä. Nämä oppilaat ovat vaihtaneet minädefensiiviset hallintayritykset koko koulun arvon kieltävään omistautumattomuuteen. (Lehtinen ym. 1991, 74-75.)

Niemivirta (1999) on kehittänyt tutkimustensa pohjalta tavoiteorientaatiotyypit, joita ovat oppimisorientaatio, suoritusorientaatio sekä välttämisorientaatio (taulukko 3). Hänen kuvauksensa sisältää aineksia niin attribuutioteoriasta kuin mi-näpysyvyyden teoriastakin. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 235.)

Taulukko 3. Kuvaus tavoiteorientaatiosta ja niihin liittyvistä tekijöistä (Niemivirta 1999, 126; Lehtinen & Kuusinen 2001, 235).

	Oppimis-orientaatio	Suoritus-orientaatio	Välttämisorientaatio
Toiminnan fokus	Hallinta, oppiminen	Suoritus, kyvykkyys	Suoritus, kyvykkyys
Toiminnan tarkoitus	Kykyjen kehittäminen	Kykyjen osoittaminen	Kyvyttömältä näyttämisen välttäminen
Itsearviointin perusta	Sisäinen, oma edistyminen	Ulkoinen, sosiaalinen vertailu	Ulkoinen, sosiaalinen vertailu
Käsitys toimijuudesta	Sisäinen, dynaaminen	Sisäinen, staattinen	Ulkoinen, staattinen
Käsitys oppimiseen vaikuttavista tekijöistä	Yrittäminen	Yrittäminen, kyvykkyys	Kyvykkyys, sattuma ja muut tekijät
Itsetunto ja käsitys omista kyvyistä	Vahva	Vahva	Vaatimaton
Kontrolli-odotukset	Vahva	Vahva	Vaatimaton
Toimintatavat ja strategiat	Syvällinen, aktiivinen	Pinnallinen, aktiivinen	Pinnallinen, passiivinen, itseä suojeleva

Vaikka tavoiteorientaatiotutkimuksissa pyritäänkin osallistujat luokittelemaan johonkin tiettyyn kategoriaan, eivät ihmiset välttämättä ole puhtaasti jotakin tiettyä orientaatiotyyppiä. Yksilöissä painottuvat eri tavalla tietyt ominaisuudet ja näiden hallitsevimpien piirteiden mukaan hänet voidaan tulkita kuuluvaksi tiettyyn orientaatiotyyppiin. Niemivirran (1999, 134-139) tutkimustuloksissa oppimisorientaatioon painottuvat oppilaat käyttivät muita enemmän syvällisiä strategioita opinnoissaan ja menestyivät muita paremmin. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 236.)

Myös Entwistlen (1988, 112) tutkimusten mukaan oppilaalla voi näkyä vahvana samanaikaisesti useampikin orientaatiotyyli ja orientaatiotapa vaihtelee myös tehtävän laadun, merkityksen ja oppimisympäristön asettamien vaatimusten ja edellytysten mukaan. Onkin tärkeä muistaa, että niin persoonallisuudella kuin älykkyydelläkin on kyky muuttua ja kehittyä ympäristön antamien virikkeiden ja kokemusten kautta (Entwistle 1988, 179). Tämän seikan muistaminen on haasteellinen, mutta toivoa antavana mahdollisuus opettajalle puuttua ja vaikuttaa oppilaan oppimisprosessiin. Mikäli orientaatiotyylit olisivat pysyviä, opettaminen olisi aika lohduton tehtävä. Erilaisia vaihtoehtoja tarjoamalla opettaja voi saada oppilaan suorituksiin yllättäviäkin ulottuvuuksia.

Oppilaan oma persoonallisuus ja temperamentti tekevät hänet alttiimmaksi juuri tietynlaisen orientaatiotyylin omaksumiselle. Suurimman riskiryhmän oppimisen kannalta muodostavat herkästi ahdistuvat ja epävarmat henkilöt, joiden itsetunto saattaa vielä kokemustenkin myötä olla heikosti kehittynyt. Mikäli he joutuvat osallisiksi myös oppimisvaikeuksien aiheuttamasta suoriutumispelosta, heidän oppimisedellytyksensä voivat ajautua hyvinkin vaikealle kehityspolulle. Ympäristön tulisi silloin hyvin tehokkaasti tuoda vastapainoksi positiivista ja kannustavaa tukea ja rohkaisua. Sen ei saisi enää olla sattumanvaraista tai lyhytaikaista opetusta esimerkiksi tukiopetuksen muodossa, vaan systemaattista ja pitkäjänteistä, oppilaan kokemusmaailman mahdollisimman laajasti kattavaa ympäristön ymmärtävää suhtautumista hänen koulutyöskentelynsä. Muutoksen mahdollisuudet ovat kaikille olemassa, mutta ne eivät synny hetkessä tai ilman tietoista asioihin vaikuttamista.

8 METAKOGNITIIVISISTA TAIDOISTA APUA OPPIMAAN OPPIMISELLE

Pienikin ongelma oppimisessa vaikuttaa oppilaan työskentelyyn laajemmin kuin pelkkä primääri ongelma ”puhtaasti” vaikuttaisi. Ihmistä ei voida pilkkoa toisistaan riippumattomiin osa-alueisiin, vaan ihminen on aina kokonaisvaltaisesti tilanteeseen orientoituva persoonallinen yksilö. Oppilaan suoriutumiseen koulussa vaikuttavat oleellisesti hänen metakognitiiviset taitonsa eli se, kuinka hän hallitsee ja säätelee omaa oppimistaan. Olipa oppilaan erityisvaikeudet millä osa-alueella tahansa, niihin kaikkiin voidaan vaikuttaa kokonaisvaltaisemmalla oppimaan oppimisen taidolla.

8.1 Metakognitiivisen ajattelun kehityskykyisyys

Käsitettä metakognitio käytetään silloin, kun tarkastellaan ihmisen mielen toimintaa ja prosesseja. Käsitteen lähtökohta on siinä, että ihminen voi ajatella omaa ajatteluaan. Ajattelun kohteena voi olla se, mitä henkilö tietää eli metakognitiivinen *tieto*, miten hän organisoii toimintaansa eli metakognitiivinen *taito* tai millainen hänen kognitiivinen tai affektiivinen tilansa on eli metakognitiivinen *kokemus*. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 141.)

Tynjälän (1999, 14) mukaan metakognitiiviset tiedot voidaan jakaa kolmeen tyyppiin:

- 1) tiedot ja käsitykset itsestä (ja muista) tiedonkäsittelijänä (”Minulla on hyvä näkömuisti.”),
- 2) tiedot erilaisista tehtävistä ja niiden suorittamisesta (”Tiivistelmän kirjoittaminen edellyttää, että poimin tekstistä tärkeimmät asiat.”),
- 3) tiedot erilaisista strategioista (”Voin muodostaa kokonaiskuvan asioista käsitekartan avulla.”)

Metakognitiiviset taidot ovat kykyä käyttää tätä monipuolista metakognitiivista tietoa oman opiskelun ja oppimisen säätelyssä (Tynjälä 1999, 114).

Tietämisen tunne on ihmisen kykyä arvioida omaa osaamistaan ilman, että hän aktivoi tai käy läpi tarkastelussaan kaikkia tähän asiaan liittyviä tietojaan. Tällainen taito kehittyy ihmisellä iän myötä. Tutkimusten mukaan pienet lapset (3-5 v.) kykenevät vain jossain määrin tiedollisten prosessien metakognitiiviseen valvontaan. Se on vielä hyvin rajoittunutta ja epätarkkaa. Monimutkaisten tehtävien oppimis- ja suoritusprosessien metakognitiivinen tarkastelu onnistuu vasta myöhemmällä iällä. Asiaan vaikuttavat myös ihmisten yksilölliset suoriutumiserot. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 144.)

Oppimisprosessissa metakognitiivinen säätely tarkoittaa oman oppimisen tiedostamista ja sen itsesäätelyä. Se sisältää monenlaisia toimintoja. Työskentelyn alussa se merkitsee oppimisen suunnittelua, omien tavoitteiden määrittelyä ja strategioiden valintaa. Oppimisprosessin aikana metakognitiiviset toiminnot ovat prosessin valvomista, tarkkailemista ja strategioiden muuntelua tarpeen mukaan ja loppuvaiheessa oman suorituksen ja oppimisen arviointia. (Tynjälä 1999, 115.)

Metakognitio liittyy oleellisesti minätietoisuuteen, koska ihmiselle on tärkeää itsensä kokeminen tietämisen, muistamisen ja muun älyllisen toiminnan tietoisena ohjaajana ja kontrolloijana. Siihen liittyy myös suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus ja tulevaisuuteen suuntautuneisuus. Tällöin motivaatio ja ihmisen uskomukset omista kyvyistään ja selviytymisestään alkavat esittää tärkeää roolia hänen suoritusstrategioissaan. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 141.)

Näin siis oppijan aikaisemmalla tietämyksellä ja toimintatavoilla opiskelutilanteessa on keskeinen merkitys oppimisessa. Siksi oppijan metakognitiiviseen tietoisuuteen ja strategiaan itsesäätelytaitoihin olisi kiinnitettävä erityistä huomiota. Oppilaita tulisi ohjata asteittain lisääntyvään oppimisen itsesäätelyyn. Opiskelun alkuvaiheessa ulkoinen tuki ja kontrolli ovat tärkeitä. Apua pitäisi kuitenkin vähentää sitä mukaan, kuin oppimaan oppiminen, metakognitiiviset taidot ja kyky itseohjautuvuuteen kehittyvät. (Tynjälä 1999, 62.)

Ikosenkin (2000, 30) mukaan lapsen on opittava ajattelemaan oppimistaan, jotta hän oppii oppimaan. Onnistuneeseen oppimiseen päästään ohjaamalla lasta tietoisesti ajattelun korkeammille tasoille, joille on tyypillistä metakognitiivinen kontrolli. Ajattelutaito on siis älykkyyttä. Sitä voidaan pitää tietojenkäsittelykykynä, joka koostuu syötöksestä, tuloksesta ja hallinnasta (taulukko 4). Ajattelun korkeampia tasoja voidaan kehittää nimenomaan hallintaa tehostamalla.

TAULUKKO 4. Älykkyys tiedonkäsittelykykynä (Ikonen 2000, 32).

Älykkyys	= syötös	+ tuotos	+ kontrolli
Tiedonkäsittelykyky	uutta tietoa uuden materiaalin tai kokemuksen avulla	ajattelu ja tekeminen, ajatusten käsittely ja tutkiminen ja ongelmanratkaisu	suunnittelu, arviointi ja merkityksellisen löytäminen sille, mitä teemme ja ajattelemme
	tiedonhankinta (mitä tiedämme)	+ suoritus (mitä teemme sillä)	+ metakognitio (pohdinta)

Tällaisessa älykkyuden ja ajattelutaitojen tulkinnasta päädytään aivan uudenlaisten lähtökohtien etsimiseen oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevien ja heikkolahjaistenkin oppilaiden opetukseen. Nyt ei voida tyytyä enää tuijottamaan oppilaan älykkyysosamäärään. Se onkin ollut helppo selitys pessimismille ja luovuttamiselle: mitään ei ole tehtävissä, koska kapasiteetti ei ole riittävä. Nyt oppimisvaikeudet nähdään uusina haasteina opetuksen kehittämiseksi ja eriyttämiseksi kunkin oppilaan henkilökohtaisia tarpeita vastaaviksi. Jokaisen oppilaan suoriutumisen löytötoivoa ja mahdollisuuksia paremmasta.

Jotta oppimiseen ja toiminnan säätelyyn liittyviä tekijöitä ja taitoja voitaisiin kuvata tarkemmin ja konkretisoidummin, on metakognition rinnalle otettu käsite oppimisen strategia. Se selittää niitä kognitiivisia taitoja, joita ihminen on oppinut kokemuksensa kautta käyttämään erilaisissa oppimis- ja suoritustehtävissä. Strategiset taidot ovat ihmisen välineitä hallita uusia haasteita, mutta ne voivat olla myös hyvin tilanne- ja aihepiirisidonnaisia, jolloin uusi tilanne voi vaatia uu-

denlaisen strategian opettelua. Juuri tällainen tilannearviointi eri strategia-vaihtoehtoista vaatii kehittynyttä metakognitiivista taitoa. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 145-147.)

8.2 Ajattelu- ja toimintastrategiat selittävät oppimista

1980 – luvulta lähtien on persoonallisuus- ja kasvatopsykologiassa kuvattu yksilön toimintaa haasteellisissa tilanteissa erilaisten ajattelu,- tulkinta- ja toimintastrategioiden avulla. Tällainen lähestymistapa perustuu pääosin ns. kognitiivisen toimintateorian ajatuksiin toiminnan säätelystä. Seuraavassa on kuvattu strategia-lähestymistavan mukaisia yksilön toimintatapoja erilaisissa tilanteissa siten kuin ne Nurmen ym. (2001, 69) artikkelissa on esitetty:

1. Yksilö muodostaa käsityksiä ja uskomuksia itsestään ja omista kyvyistään sen mukaan, millaista palautetta hän saa toimiessaan erilaisissa tilanteissa. Siten erityisesti onnistumiset ja epäonnistumiset ovat hyvin merkityksellisiä sen ohella, mikä tilanteessa on keskeisenä vaikuttajana.
2. Kun yksilö kohtaa samantyyppisen haasteellisen tehtävän myöhemmin elämässään, aikaisempi minäkäsitys ja hallintauskomukset aktivoituvat ja luovat pohjaa joko onnistumisen ennakkoinneille ja myönteisille tunteille tai epäonnistumisodotuksille ja ahdistuneisuudelle.
3. Ennakoinnit ja erityisesti ne tunteet, jotka tilanteessa syntyvät, ohjaavat yksilön toimintaa haasteellisessa tehtävässä. Onnistumisennakoinnit ja innostuneisuus johtavat tavallisesti keskittyneeseen tehtävän ratkaisuun ja sinnikkyteen. Ahdistuneisuus ja pelko epäonnistumisesta johtavat usein haasteellisen tilanteen välttämiseen. Näitä välttämiskäyttäytymisen syitä on kuvattu eri tavoin:
 - a.) Opitun avuttomuuden teoriassa ajatellaan, että yksilö on passiivinen niissä haastavissa tehtävissä, joita välttelee. Hän ei usko voivansa omalla toiminnallaan vaikuttaa lopputulokseen ja on siksi masentunut.

- b.) Itseä vahingoittavassa strategiassa henkilö pyrkii aktiivisesti välttämään tehtävää esim. "häselämällä", koska hän saa näin tekosyyn selitykseksi epäonnistumiselleen jälkeenpäin.
 - c.) Ahdistuneisuuden vähentämisteoriassa ajatuksena on se, että henkilö pystyy vähentämään ahdistuneisuuttaan vaikeassa, oman kontrollinsa ulkopuolella olevassa tilanteessa kehittämällä erilaisia sijaistoimintoja.
4. Saadessaan tietoa onnistumisensa ja epäonnistumisensa syistä yksilö pyrkii pohtimaan myös niiden syitä. Tällaiselle mekanismille löytyy kaksi selittäjää. Toisen mukaan syiden etsintä auttaa yksilöä toimimaan tulevaisuudessa tehtävissä menestyneemmin. Toisessa selitysmallissa syypäätelmät toimivat eräänlaisena puolustusmekanismina tehtävästä saatua kielteistä palautetta kohtaan. On huomattu, että menestyvää strategiaa käyttäville henkilöille on tyypillistä etsiä onnistumisen syitä itsestä ja epäonnistumisen syitä itse tilanteesta tai muista henkilöistä. Avuttomaksi oppineet eivät käytä tällaista puolustusmekanismia, vaan he ajattelevat juuri päinvastoin.

Ajattelu- ja toimintastrategiatutkimuksissa käytetty käsitteistö vaihtelee teoriasta toiseen, mutta niiden perussanoma on sama. Menestymiseen liittyviä strategioita ovat esim. "illusorisen hohteen optimismi", tehtäväsuuntautunut hallintakeino ja hallintasuuntautunut toimintatapa, joille on tyypillistä myönteinen minäkuva, onnistumisodotukset, keskittyminen tehtävään, sitkeys sekä itselle myönteisten selitysten käyttö. Epäonnistumiseen alistuvien toimintatapojen, kuten opitun avuttomuuden, ego-defensiivisen hallintakeinon ja itseä vahingoittavan strategian tyypillisiä piirteitä ovat puolestaan negatiivinen käsitys omista kyvyistä, ahdistuneisuus, epäonnistumisenennakoinnit, tehtävän välttäminen ja epäonnistumisen tulkinta johtuvaksi omaan itseän liittyvistä seikoista. (Nurmi ym. 2001, 69-70.)

Tutkimusten mukaan oppilaiden oppimisstrategioissa on selviä eroja hyvin, keskinkertaisesti ja heikosti koulussa menestyneiden välillä. Parhaiten menestyneet oppilaat osaavat eniten ennakoita oppitunnin tavoitteita, he aktivoivat eniten oppittavan asian kannalta tarkoituksenmukaisia aikaisempia tietoja, he yhdistele-

vät muita paremmin oppitunnin eri vaiheissa käsiteltyjä asioita ja konstruoivat parhaiten merkityksellisen tilannemallin tunnilla opiskelluista asioista. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 148.)

Eräs oppilaani oli hyvin aktiivinen kyselijä. Äkkiseltään hänen tiedonjanssa saatettiin tulkita positiiviseksi tavaksi oppia uusia asioita, mikä piti osaltaan paikansakin. Päällimmäisen pyrkimyksenä tällä oppilaalla näytti tarkemman analyysin perusteella olevan kuitenkin ”tässä ja nyt” –tilanteiden välttely. Hän osasi oikein mainiosti johdatella opettajankin ajatukset pois juuri senhetkisistä opittavista asioista tai tehtävistä. Hänellä oli suuri tarve vältellä tehtävään paneutumista ja hän olikin löytänyt aika positiivisen väylän tarkoitukseensa. Hänen kyselytekniikkansa sai monesti opettajan sivuraiteilleen, vaikka menetelmän tarkoitus oli jo tiedostettu.

Nurmi ja Salmela-Aro (1992, 26) ovat tehneet luokituksen niistä prosesseista, joita toiminta- ja ajattelustrategioihin sisältyy. Heidän mukaansa ihmisten toiminta voi erota sen mukaan

- miten henkilö ennakoi onnistumistaan
- millaisia tavoitteita hän asettaa
- millaisia suunnitelmia hän konstruoi
- mikä on toiminnan tulos
- miten hän tulkitsee lopputulokseen vaikuttaneet tekijät.

Näiden strategioiden vaihteluasteista voidaan tyypitellä henkilöitä, joilla on optimistinen, defensiivis-pessimistinen, itseä vahingoittava tai opittu avuttomuus hallitsevana toimintamallina.

Optimistinen strategia perustuu aikaisempaan menestymiseen ja hyvään itse-tuntoon, josta on kehittynyt hyvä usko omiin menestymisenmahdollisuuksiin. Henkilö keskittyy tehtävän ratkaisuun hyvällä tavoitteenasettelulla ja niitä tukevilla toimintasuunnitelmilla. Lopputuloksen arvioinnissa hän käyttää minää tukevia arviointimalleja. Olipa tulos mikä tahansa, hän kääntää suoriutumisen syyselfityksen itselleen positiivisesti. Näin hän vahvistaa aikaisempaa myönteistä mi-

näkäsitystä ja uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiin. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 26; Kivi 2000a, 47.)

Defensiivis-pessimistisessä strategiassa henkilöllä on heikosta itsetunnosta johtuen epävarma tunne onnistumisen mahdollisuuksistaan tulevissa tehtävissä. Henkilö kylläkin muodostaa tehtävään suuntautuneen tavoitteen ja konstruoi vastaavan suunnitelman. Optimisteihin verrattuna henkilö on ahdistuneempi ja hän asettaa vain matalia tavoitteita. Näin hän jo valmistautuu epäonnistumisen uhkaan pyrkien kuitenkin ponnistelemaan kovasti tehtävän aikana. Hän ajattelee yrittävänsä kovasti, vaikka on varma epäonnistumisesta. Hänen todellinen toimintansa tehtävän ratkaisussa ei juurikaan eroa optimisteista, joten hänen todennäköisyytensä onnistua tehtävästä on korkea. Olennaista on se, ettei hän käytä minää tukevaa attribuutioerhettä toimintaansa arvioidessaan. Asettaessaan tavoitteet todellisia kykyjä alhaisemmiksi hänen strategiansa voi johtaa alisuoriutumiseen. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 26; Kivi 2000a, 47-48.)

Itseä vahingoittava strategia perustuu henkilön epävarmaan itsetuntoon ja suoriutumispelkoon. Hän ei pysty keskittymään riittävästi tehtävän ratkaisemisen suunnitteluun, vaan pyrkii luomaan hyväksyttävää tekosyytä ennakoidulle ja jo varman pitämälleen epäonnistumiselle. Tällaiset luotettavina pitämiään selityksiä voivat olla epäasiallinen käyttäytyminen opetustilanteessa tai tehtävien vältteleminen. Nämä eivät palvele tehtävässä onnistumista, vaan lisäävät epäonnistumisriskiä. Kehittämällään selitysmallilla henkilö välttää omaan kyvyttömyyteen perustuvan syyn epäonnistumiselle. Onnistumisen hän voi selittää omaksi ansiokseen, minkä painoarvoa vielä keksittykin selitys lisää. Henkilöllä on pyrkimys pitää yllä positiivista käsitystään itsestään, mutta strategiasta johtuvat, vaihtelevasti onnistuneet suoritusilanteet vain lisäävät itsetunnon epävakautta. Oman egon varjelemiseen suuntautunut suoritukseen kuulumaton sijaistoiminta vie henkilön kaiken huomion, mikä varmistaa tehtävien epäonnistumisen. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 27; Kivi 2000a, 48.)

Opittu avuttomuus on käyttäytymismalli, jossa henkilö odottaa kohdalleen kielteisiä tapahtumia ilman, että hän uskoo itse voivansa vaikuttaa niihin. Syynä aloitteettomuuteen on henkilön kokemukset, ettei mikään hänen oma toimin-

tansa johda toivottuihin muutoksiin elämässä. Alisuoriutuja ennakoi omaa epäonnistumistaan asettamalla toiminnalleen vain alhaisia tavoitteita ja keskittyen sitten omaan itseän liittyvään pohdiskeluun, ei itse suoritukseen. Näin epäonnistuminen todellakin todentuu. Epäonnistumiset tulkitaan omasta itsestä johtuviksi syiksi, pahimmillaan henkilön pysyvistä oman kyvyttömyyden tunteesta. Onnistumiset selittyvä aina oman itse ulkopuolisilla ja satunnaisilla syillä. Oli siis suoritus onnistunut tai epäonnistunut, siitä seuraa aina negatiivinen palaute. Tämä ylläpitää alhaista itsetuntoa ja masentuneisuutta. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 27; Kivi 2000a, 48-49.)

Näissä neljässä strategiassa Nurmi ja Salmela-Aro (1992, 27) erottavat kaksi tekijää, jotka selittävät niiden onnistuneisuutta ja toiminnasta saatavan palautteen vaikutuksia. Strategian onnistumisen kannalta keskeiseksi ominaisuudeksi nousee se, kuinka paljon henkilö suuntautuu *tehtäväkeskeiseen toimintaan*. Optimisteille ja defensiivisille pessimisteille tällainen toi toiminta on tyypillistä. Itseä vahingoittavan ja opitun avuttomuuden strategian käytölle on sen sijaan tavanomaista tehtävän toteutuksen kannalta epäolennaiseen suuntautunut käyttäytyminen. Tehtäväkeskeisen toiminnan määrä on kuitenkin tärkeä, koska se vähentää epäonnistumisen mahdollisuutta.

Yksi oppilaistani oli oikein mallioppilas sen suhteen, kuinka hyvin hän osasi tunnilla olla. Hän osallistui rohkeasti keskusteluihin tuoden omiakin kokemuksia ja mielipiteitä esille. Hän tiesi olevansa hyvä juuri vuorovaikutussuhteessa. Oma toimisen, Itsenäisen työskentelyn aikana oppilaasta ei ollut koskaan "harmia". Hän ei häirinnyt ketään eikä kysellyt mitään; hän näytti paneutuvan keskittyneeseen työskentelyyn. Tarkempi seuranta osoitti kuitenkin, että opettajan tai avustajan huomion ollessa jossain muualla kuin hänessä, oppilas lopetti kerta kaikkisesti kaiken työskentelyn. Ainoa aktiviteetti hänellä näytti olevan sen seuraaminen, missä päin aikuiset luokassa liikuskelivat ja minne päin he katselivat. Heti kun aikuisen katse osui tähän oppilaaseen, hänen kynänsä alkoi heilua kuin kirjoittaessa. Samoin kävi, jos aikuinen lähestyi vaikka selin tätä oppilasta riittävän lähelle. Vasta pikku hiljaa harjoitellen oppilas saatiin työskentelemään myös itsenäisesti. Tällöin lähdettiin liikkeelle pienen pienistä helpoista suorituk-

sista, joita oppilas edellytettiin tekevän sen kuluessa, kun aikuiset ohjasivat muita oppilaista.

Toinen merkittävä tekijä strategioissa on *syiden tulkinta*. Kaikkiin muihin strategioihin paitsi opittuun avuttomuuteen näyttää liittyvän jonkinlainen minää tukeva selitysmekanismi epäonnistumisen jälkeen. Tällainen mekanismi edesauttaa toiminnan jatkumista yksittäisten epäonnistumisten jälkeen. Avuttomaksi oppineet eivät näytä käyttävän edes onnistumiskokemuksiaan positiivisen minäkäsityksen rakentamiseen, vaan tulkitsevat ne ulkoisista tekijöistä johtuviksi. (Nurmi & Salmela-Aro, 1992, 27.)

Ongelmalliseksi koin erään oppilaan kohdalla sen, että hän ei välitunnilla syntyneissä konfliktitilanteissa voinut koskaan nähdä omaa osuuttaan tilanteen syntymiseen. Hän syytti muita aivan kirkkain silmin uskoen kai itsekkin omaan syyttömyyteensä. Luokkatyöskentelyssä tilanne oli taas päinvastainen. Epäonnistumisen syynä hän näki oman kyvyttömyytensä suoriutua tehtävistä. Hänen strategiansa vaihteli laidasta laitaan siis sen mukaan, oliko kysymys sosiaalisista suhteista vai oppimistapahtumasta.

Oppilaiden strategiatyyppien arvioimisessa on syytä olla varovainen, sillä niihin liittyy vielä luotettavuuden kannalta oleellisia näkökohtia. Ensinnäkään ihmisten toimintastrategiat eivät läheskään aina ole tietoisia. Jopa tutkijoilla on vaikeuksia tutkia ihmisten tiedostamattomia ja automatisoituneita toimintatapoja, ellei heillä ole tietoa henkilöiden todellisesta toiminnasta. Senpä vuoksi erilaisten tilannekuvausten hyödyntäminen siten, että henkilöt myös arvioivat omaa toimintaansa niissä, edesauttavat strategioiden tulkinnassa. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 28.)

Opettajalla on tällaiseen arviointiin työnsä puolesta hyvät mahdollisuudet. Hän seuraa ja näkee oppilaiden toimintaa akuuteissa ja todellisissa toimintatilanteissa. Havaintojen systemaattinen ja tietoinen kirjaaminen vaikkapa oppilasta varten varattuun muistivihkoon auttaa opettajaa tulkitsemaan suorituksia pelkkiä muistikuvia analyttisemmin. Näiden havaintojen lisäksi ja tueksi opettajan olisi varattava aikaa myös siihen, että hän aktiivisesti kuuntelisi oppilaan

omia tulkintoja suorituksestaan ja siihen vaikuttaneista syistä. Tällöin opettajalle voisi kehittyä aika perusteltu näkemys siitä, mitä suoriutumisstrategiaa oppilas käyttää työskentelyssään.

Ongelmia strategioiden tunnistamisessa tuottaa myös niiden tunnesidonaisuus. Nurmen ja Salmela-Aron (1992, 28) mukaan on mahdollista, ettei eri strategioiden käyttö määräydykään ihmisten dispositionaalisista ominaisuuksista, vaan niiden tilanteiden luonteesta, joihin henkilö toistuvasti joutuu. Toiset saattavat myös käyttää tiettyä strategiaansa hyvinkin vaihtelevissa tilanteissa, kun taas toiset muuttavat käyttämäänsä strategiaa joustavasti tilanteen mukaan.

Tutkimusten mukaan koululaisten yksilölliset erot metakognitiivisissa taidoissa ja strategioiden käytössä ovat suuria jo alkuopetuksessa ja kasvavat ylemmille luokille mentäessä. Hyvien ja heikosti menestyneiden oppilaiden suoritusstrategiat eroavat jo kolmannella luokalla selvästi. Kahden vuoden tutkimus seurannan aikana heikoimpien oppilaiden strategiset taidot eivät kehittyneet juuri lainkaan koulu- ja oppimiskokemuksista huolimatta. (Vauras, Salonen, Lehtinen, Kinnunen & Silvén 1993, 21.) Oppimisvaikeuksissa olevien oppilaiden perustaidot, oppimaan oppimisen kyvyt, ovat niin eri tasolla kuin muiden, etteivät he voi omaksua tietoa kuten he. Kyvyttömyyden kokemukset vahvistavat heikkojen oppimisstrategioiden kehittymistä, joten vaikeudet lisääntyvät opettamisen näennäisestä määrästä huolimatta.

Aunolan (2000, 272) mielestä nuorilla lapsilla näyttäisi olevan mielekkäämpää tarkastella strategioita jatkumolla, jonka toisessa päässä ovat adaptiiviset, hallintasuuntautuneet strategiat ja toisessa päässä maladaptiiviset, tehtävää välttävät strategiat. Näin siksi, että strategiatutkimusten tarkastelun kohteina olevat tekijät kuten kontrolliuskomukset, epäonnistumisen ennakointi, motivaatio ja kausaaliattribuutiot korreloivat voimakkaasti keskenään vielä koulutaipaleensa alussa olevilla lapsilla. Hallintasuuntautuneet lapset suuntautuvat uusiin ja haastaviinkin tehtäviin myönteisesti. He ovat innostuneita ja aktiivisia ja osoittavat sitkeyttä myös vaikeuksissa. Tehtävää välttelevää strategiaa noudattelevat lapset ovat vastaavissa tilanteissa ahdistuneita, epäonnistumista pel-

kääviä ja herkästi luovuttavia. Tällainen jatkumoajattelu tukee mielestäni sitä näkemystä, että oppilaiden oppimisvaikeuksien tarkastelussakin olisi pyrittävä kokonaisvaltaiseen ja holistiseen lapsen tilanteen tulkintaan sen sijaan, että hänen suoriutumistaan analysoidaan yksittäisinä osatekijöinä.

8.3 Oppimistaitoihin vaikuttaminen on mahdollista

Erilaisilla tutkimuksilla on pyritty selvittämään, kuinka paljon opetuksella ja erityisellä harjaannuttamisella voidaan vaikuttaa oppilaiden metakognitioihin ja strategiaan taitoihin. Tulosten mukaan vaikuttaa siltä, että oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden oppimisstrategioita voidaan edistää pienryhmissä tapahtuvalla harjoittelulla. Ongelmana on kuitenkin se, että tulokset jäävät herkästi lyhytaikaisiksi tai ne rajoittuvat pelkästään samankaltaisina pysyviin oppimistilanteisiin kuin niitä harjoiteltaessa. Lisäksi oppimisvaikeuksiin liittyy usein kognitiivisten toimintojen ohella myös emotionaalisia ja motivationaalisia tekijöitä, mikä monimutkaistaa ongelmaan vaikuttamista. Pysyvimmät kuntoutustulokset saadaan kuitenkin harjaannuttamalla metakognitiivisten ja strategisten taitojen ohella myös tarkoituksenmukaisia sosioemotionaalisia ja motivationaalisia hallintakeinoja. Tehokkainta tukitoimintaa on ollut silloin, kun pienryhmäluontoista harjaannuttamisohjelmaa on jatkettu osana normaalia luokkatyöskentelyä. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 149-151.)

Nykyisen oppimisvaikeuksiin kohdistuvan interventiotutkimuksen tuloksellisuus onkin seurausta siitä, että interventiot perustuvat yhä tarkentuvaan ymmärrykseen sekä (a) kehittyvistä kognitiivisista ja itsesäätelyn taidoista samoin kuin heikosti ja hyvin kehittyneiden taitojen eroista että (b) oppimiseen vaikuttavista motivationaalisista ja emotionaalisista tekijöistä (Vauras ym. 1993, 19).

Kaiken opetuksen perusajatuksena tulisi olla se, että tiedolliseen opetukseen liittyy aina myös ajattelu- ja oppimistaitojen opetus. Oppilaita tulisi ohjata rakentamaan itselleen sellaisia strategisia työkaluja, jotka mahdollistavat tehtävien älyllisen hallinnan ja kontrollin. Vaatimustasoa nostaa se, että vaikeudet ovat kietoutuneet tunne- ja tahtotekijöihin. Opetuksen tulisi rohkaista oppilaita suu-

rempaan tehtäväsuuntautuneisuuteen, lisätä itsearvostusta ja vähentää ahdistumisherkkyyttä ja riippuvuutta muiden jatkuvasta tuesta. Opetuksen sosiaalinen luonne tulee näin korostuneesti esille. Taidot ja tiedot välittyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, joten opetuksessa on kiinnitettävä huomiota ohjauksen ja vuorovaikutuksen muotoihin. (Vauras ym. 1993, 26.)

Tutkimustulokset viittaavat siihen, että pelkästään erityisopetukseen sisällytetty sosioemotionaalisen ongelmien käsittely ei riitä siihen, että oppimisvaikeuslasten kognitiiviseen toimintaan saataisiin pitkäaikaisia vaikutuksia. Normaali luokkatilanne laukaisee uudelleen sosiaalisesta vertailusta kumpuavat kielteiset tuntemukset omasta itsestä. Luokan oppimisympäristö ei useinkaan tue uusien, opittujen taitojen käyttöä ja säilymistä tai orastavaa tehtäväsuuntautuneempaa toimintaa. Tämä näkyy erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, jotka jo alunalkaen ovat vahvasti riippuvaisia aikuisen tuesta. Jos heille luokkatilanteessa edelleen asetetaan vain matalia oppimistavoitteita ja annetaan liian helposti apua, he todennäköisimmin jatkavat vanhoja, avun metsästämiseen tähtääviä taktiikkoja selviytyäkseen oppimistilanteista ulkoisen ohjauksen avulla. Jollei itseohjautuvuutta ja vastuunottoa koko ajan rohkaista luokkaopetuksessa, se tuhoaa herkästi sen orastavan itsenäisyyden ja taitojen hallinnan, joka erityisopetuksessa on saavutettu. Vasta erityisopetusta tukevilla interventiomenetelmillä yleisopetuksessa saadaan taidoille pysyvämpi perusta. Yleistyminen oppimiseen ja taitojen itsenäinen soveltaminen pitkänkin ajan jälkeen on voimakkaasti riippuvainen lasten sosioemotionaalisisista hallintataipumuksista. (Vauras ym. 1993, 30-31.)

Näissä hallintakeinoissa on kyse sellaisesta ulkoisesta tai sisäisestä toiminnasta, jonka avulla pyritään selviytymään tilanteen uusista, yllättävistä, ristiriitaisista tai toiminnan jatkumista haittaavista piirteistä. Keinot voivat olla luonteeltaan joko tilannetta uudelleen jäsentäviä ja uusia, luovia toimintamuotoja tuottavia tai vaikeuksia siirtäviä ja välttäviä. Oppimisvaikeuslasten pitkä epäonnistumishistoria, jota leimaavat toisten kielteiset tai ylihuolehtivat reaktiot, on herkistänyt nämä oppilaat usein sellaisille tilannevihjeille, jotka ilmentävät tulkittua kontrollin menetystä, arviointipaineita tai omaa lisääntynyttä jännitystä. Oppilaat alkavat kokea oppimistehtävät ja opetustilanteet kietoutuneena sosiaalis-emotio-

naaliseen jännitekenttään, jota leimaavat sellaiset tunteet kuin turvattomuus, hyljeksinnän pelko ja lisääntynyt tarve sosiaaliseen hyväksyntään. Jo lievätkin esteet tai sosiaaliset paineet voivat voimistua sisäisiksi ristiriidoiksi ja ehkäistä näin tehtävään suuntautuvaa toimintaa. Oppimisvaikeusoppilaat ovat taipuvaisia taantuvalle kehitykselle. Sitä luonnehtii joko liiallinen riippuvuus muiden tuesta ja avusta tai lisääntyneet kielteiset odotukset, tunnereaktiot ja itsearviointit sekä pyrkimykset välttää suoritus- ja tehtävätilanteita erilaisin keinoin. (Vauras ym. 1993, 23-24.)

Opetukseen liittyvissä interventiotutkimuksissa on oppilaisissa havaittu onnistumisen suhteen yksilöllisiä vaihteluita, jotka ovat riippuneet voimakkaasti lasten motivationaalisesta suuntautuneisuudesta. Sellaiset opetusmenetelmät kuten mallittaminen ja ohjaava opetuskeskustelu ovat osoittautuneet toimiviksi jo muutaman kerran jälkeen, kun kyseessä ovat olleet jo alun perin tehtäväsuuntautuneet ja emotionaalisesti vähemmän haavoittuvat lapset. Näiden lasten itseluottamus ja tehtävien onnistuminen paranee interventio-opetuksen myötä. Heidän taitojensa johdonmukaiselle kehittämiselle voidaan luoda jo suhteellisen nopeasti riittävä motivationaalinen perusta. Emotionaalisesti herkästi haavoittuvien lasten osalta tällainen interventio ei ole kuitenkaan riittävä, jotta se purkaisi niitä moninaisia sosiaalisia ja emotionaalisia ongelmia, joita lapsille on vuosien varrella koulutyöskentelyssä syntynyt. Erittäin voimakkaasti ahdistumisherkillä lapsilla itsen suuntautuneet kielteiset tuntemukset ja arvioinnit ovat syvään juurtuneita. He saattavat tulkita oman menestymisensä johtuvan onnesta, opettajan avusta tai muista ulkoisista seikoista silloinkin, kun he ovat itsenäisesti ja tehtävään paneutuen saavuttaneet korkeatasoisen ratkaisun. Opettajan huolellinen palautekaan lasten toiminnasta ei välttämättä muuta näitä tulkintoja. Vastausean opetuskerran jälkeen ryhmässä koettu emotionaalinen ja kognitiivinen tuki alkaa vaikuttaa. Tällöin lapsen kontrollin tunne suhteessa omiin mahdollisuuksiinsa hallita tehtäviä itsenäisesti ja saada työskentelystä tyydytystä lisääntyy. Vasta nyt lapsen kognitiivisen toiminnan kasvulle on konstruktivinen motivationaalinen perusta. Oppilaiden emotionaalinen haavoittuvuus ja siitä johtuva kognitiivinen hämmennys merkitsee käytännössä sitä, että ymmärtämistaitojen rakentaminen jatkuvasti "keskeytyy" intervention aikana. (Vauras ym. 1993, 29.)

Kinnusen (2000, 45-46) mukaan monet tutkimukset osoittavat, että oppilaiden strategiavalikoima lisääntyy ja tietoisuus niistä kehittyy sellaisessa vuorovaikutuksessa, jossa harjoitellaan mielen sisäisten prosessien muuttamista "näkyviksi". Omien strategioiden ja ajattelutapojen tarkkaileminen ja niiden näkyviksi tekeminen myös toisille edellyttää vuorovaikutusta ja monipuolista tiedonvaihtoa opettajan ja oppilaan välillä ja oppilasryhmän sisällä. Opettajan tulisi ohjata oppilasta tällaiseen toimintaan opettamalla eri strategioita aluksi yhtä kerrallaan, eli opettaja

- esittelee strategian (Mitä? Miksi? Milloin? Miten?)
- mallittaa sen käyttöä, esim. ajattelemalla ääneen
- rohkaisee oppilaita kertomaan omista strategioistaan ja mallittamaan toisille
- auttaa vihjein ja palauttein kutakin oppilasta harjoittelemaan strategiaa
- suuntaa oppilaiden huomion oman mielensä tapahtumiin: "ajattelet siis...", "käytät sitä strategiaa..." "ymmärsit sen niin..."
- ohjaa oppilaita esittelemään, kokeilemaan, mallittamaan, pohtimaan ja kehittämään strategioita ryhmässä, jolloin strateginen toiminta tulee monipuolisesti mallitettua ja harjoiteltua. (Kinnunen 2000, 45-46.)

Ohjatuilla menetelmillä oppilaiden kuva itsestään oppijoina tulee realistisemmaksi ja heidän tietoisuutensa omista mahdollisuuksistaan kehittyä yhä taitavammaksi oppijaksi syvenee. Oppilaiden motivaatiota saadaan nostettua ja heidän kykynsä hallita kielteisiä tunteita ja epäonnistumisen uhkaa paranevat. (Kinnunen 2000, 46.)

Ruhotien (1998, 90-91) mukaan itsesäätelyn kehittämiseen suuntautuneet koulutusohjelmat ovat parantaneet oppimistuloksia ja kehittäneet oppilaissa vastuuntuntoa. Hän luettelee itsesäätelyä kehittäviksi elementeiksi seuraavat:

- Oppijan tulee olla paremmin tietoinen omasta toiminnastaan, motivaatiostaan ja kognitiostaan.
- Oppijan tulee omaksua myönteisiä motivaatioon liittyviä uskomuksia.
- Kouluttajien tulee tarjota opiskelijoille malleja itsesäätelystä.

- Opiskelijoille tulee antaa mahdollisuuksia harjoitella erilaisten oppimisstrategioiden soveltamista.
- Oppimistehtävien tulee olla sellaisia, että ne mahdollistavat monipuolisen itsesäätelyn.

Itsesäätelytaitojen kehittämissuunnitelmissa oppijoita harjoitetaan tarkkailemaan ja kontrolloimaan oppimisen sisäisiä ja ulkoisia ehtoja, kuten ajankäyttöä, oppimisympäristöä, erilaisia häiriötekijöitä, oppimistehtävään keskittymistä, tunnetiloja ja motivaatiota. Henkilökohtaisen palautteen avulla oppilas huomaa strategioiden olevan opittavia taitoja sekä sen, ettei suoriutuminen opinnoissa määräydy vain kykyjen ja älykkyyden mukaan. Oppimisongelmien syyt tulevat helpommin määriteltäviksi oppimisstrategioiden avulla. (Ruohotie 1998, 91.)

Ikonen (Ikonen 2000, 39.) on laatinut luettelon konkreettisista työskentelytavoista ja menetelmistä, joiden avulla metakognitiivista tietoisuutta koulutyöskentelyssä voidaan kehittää:

- ajankäytön suunnittelu
- päiväkirjan pitäminen
- sen ennakoiminen, mitä pystyy tekemään hyvin ja missä on vaikeuksia
- omien tunteiden ja mielialojen ymmärtäminen ja niiden pohtiminen
- sen huomaaminen, ketä muistuttaa ja ketä ei
- omien päämäärien asettaminen ja niiden saavuttaminen
- tehdyn arvioiminen

Tällaiset esimerkit osoittavat, ettei oppimisstrategioihin vaikuttaminen ole millään lailla ylitsepääsemätöntä tai opettajan ammattitaidolle mahdottomia tehtäviä. Vaikka asia on tärkeä ja kyse on oppilaan kyvykkyyteen syvästi vaikuttavasta asiasta, keinot vaikuttamiseen ovat hyvin käytännönläheisiä ja joka-päiväiseen opetukseen liitettävissä olevia työmuotoja. Ne on vain tiedostettava ja sitä kautta muistettava liittää osaksi opetusta.

Oppimisen ja ajattelutaitojen tietoisesta harjaannuttamisesta voidaan estää sellaisen asenteen syntymistä, joka leimaa tai luokittelee oppilaita. Harjoitus-

ohjelmilla pyritään auttamaan ja ajamaan kaikkien etuja sekä jo etukäteen estämään vaikeuksien syntymistä eri toimenpitein. Taitojen harjaannuttaminen on kuitenkin sidottava toimintaan, joko opiskeltavaan sisältöalueeseen tai oppilaan jokapäiväisen elämän tilanteisiin. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1992, 222.)

8.4 Itsereflektiolla oppimisen taitajaksi

Metakognitiivisilla taidoilla ja tiedoilla on tärkeä rooli oppilaan itsesäätelyssä ja oppimisen taidoissa. Nämä taidot ovat toiminnan tavoitteellisen ohjauksen keinoja, joiden kehitys perustuu pitkälti itsereflektioon. Alle kouluikäiset pystyvät metakognitiivisilla taidoillaan jo tietoihin tavoitteisiin ja keinojen arviointiin, mutta kyky tarkastella itseään omaa toimintaansa tavoitteellisesti ohjaavana subjektina kehittyy vasta myöhemmällä iällä. Siihen liittyy olennaisesti yksilön minäkäsityksen kehittyminen ja tietoisuus omasta minästä aktiivisena toimijana. Se taas kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin yksilö oppii näkemään itsensä myös toisten ihmisten perspektiivistä. (von Wright 1996, 356-357.)

Itsereflektio edellyttää oman sisäisen toiminnan tiedostamista ja tulkintaa sekä omien intentioiden ja motiivien ottamista tarkastelun kohteeksi. Näin otetaan kuin uusi perspektiivi asioiden näkemiselle ja tulkinnalle. Itsereflektiolla voidaan saada uutta, omaa minää koskevaa tietoa. Sen avulla voidaan omia uskomuksia, siinä kuin muidenkin, tarkastella todella uskomuksina, ei vallitsevina totuuksina. Tieto nähdään suhteellisena ja kyseenalaistettavana. (von Wright 1996, 357.)

Itsereflektion kehitystä voidaan tulkita kahdella tavalla. Toisen tulkinnan mukaan itsereflektio on kyky tai yleinen valmius, joka kehittyy muiden ajatteluvalmiuksien tavoin ajallaan kypsymisen kautta. Tästä voidaan johtaa näkemys siitä, että itsereflektion taito kehittyy samanaikaisesti eri konteksteissa esimerkiksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja oppimisessa. Toisen vaihtoehdon mukaan itsereflektion kehittyminen etenee samoin kuin monet muutkin taidot, eli oppimisprosessina eri asiayhteyksissä. Alkuun sitä koetellaan yksilölle tärkeissä ja

läheisissä elämänaioissa. Vähitellen ne laajentuvat ja transferentoituvat yhä yleisemmäksi taidoksi, jolloin myös kontekstisidonnaisuus heikkenee. Yksilön kokemushistoria määrää oleellisesti sitä, mihin elämäalueisiin hänen itsereflektionsa selvimmin kytkeytyy. Tämän tulkinnan mukaan itsereflektion kehittyminen vaatii siis oppimista ja motivaatiota sen työstämiseen. Yksilön ollessa itse vastuussa oppimisestaan hän on todennäköisemmin alttiimpi hyödyntämään omaa ajatteluprosessiaan ja reflektointiaan kuin, jos esimerkiksi opettaja ottaa vastuun hänen oppimisestaan. (von Wright 1996, 357.)

Oppilas joutuu yleensä toimimaan tilanteessa, jossa ulkopuoliset, kuten koulu ja vanhemmat, määrittelevät hänen oman toimintansa tavoitteet. Motivaation vahvistamiseksi on tärkeätä harjaannuttaa oppilaita asettamaan tietoisesti itselleen tavoitteita ja seuraamaan myös niiden saavuttamista. Itsearviointia olisi tähänastista enemmän käytettävä oppimisen tukena, koska se parantaa metakognitiivisia taitoja eli oppilaan tietoisuutta omista oppimis- ja ajatteluprosesseistaan. Toisaalta se myös auttaa välttämään minäkuvaan ja motivaatioon usein kielteisesti vaikuttavaa vertailua toisten suorituksiin. Samoin itsetarkkailu viestittää oppilaalle, että hänen on omaksuttava aktiivinen rooli oppimistapahtumassa. (Kääriäinen ym. 1992, 221-222)

Oppilaat ovat hyvin erilaisia temperamentiltaan, orientaatiotyypeiltään ja lahjakkuuksiltaan. Heillä on hyvin eritasoisia lähtötilanteita itsearvioinnille. Opettajan pitäisikin pystyä huomaamaan ainakin ne riskiryhmässä olevat oppilaat, joille itsearviointi herkimmin kääntyy tarkoituksessaan vastakkaiseksi. Näille oppilaille itsearviointikin on vain eräs keino pönkitä omaa huonommuuttaan etsimällä omasta suoriutumisesta vain niitä heikkoja kohtia.

Oppimisvaikeuksissa oppilaan oma näkemys toiminnastaan ja suoriutumisestaan on erittäin tärkeä, vaikkakin itsearviointiin liittyy aina virhetekijöitä. Arviointiprosessissa oppilas voi kuitenkin hyötyä vanhempien, opettajien ja asiantuntijoiden mielipiteistä käyttämällä niitä ikään kuin peileinä omalle toiminnalleen. Näin hän kykenee paremmin realisoimaan käsityksiään omasta suoriutumisestaan. Näin myös jotkin tiedostamattomat käyttäytymistavat voivat tulla tietoisemmiksi ja hallittavammiksi. (Salonen 1995, 59.)

Itselfreflektiivisiä valmiuksia voidaan siis tarkoituksellisesti opettaa. Vastavuoroisessa opetusmenetelmässä oppilaat joutuvat pohtimaan ja perustelemaan käsityksiään ja kannanottojaan. He myös analysoivat eri henkilöiden näkökulmien välisiä eroja. Oppimisympäristön tulee olla salliva ja myönteisesti suhtautuva, jotta eri tulkintoja uskalletaan rohkeasti esittää ja epäillä. Myös opettaja omalla toiminnallaan on itselfreflektiivisyyden mallina oppilailleen. (von Wright 1996, 357-358.)

Von Wrightin (1996, 358.) mukaan reflektiivisen ajattelun kehitysedellytyksenä ovat myös kognitiiviset konfliktit. Oppilaan tekemien odotusten ja ennakkokäsitysten sekä tutkitun todellisuuden välille syntyy ristiriitaa. Tämä on haaste ja virike pyrkiä rakentamaan uudelleen niitä käsityksiä, jotka ovat hänen omien tulkintojensa perustalla.

Itselfreflektiivisten valmiuksien on todettu yleistyvän, kun niitä harjoitellaan riittävän monipuolisissa yhteyksissä, riittävän monella toiminta-alalla ja riittävän paljon. Kriittistä ajattelua tukemalla oppilas haastetaan arvioimaan omaa ymmärtämistään, tunnistamaan aukkoja tiedoissaan taidoissaan, oivaltamaan omia toimintatapojaan ja motivaatiotaan. Kyseessä on siis mielekkään itsesääntelyn oppiminen. Näin luodaan toiminnallisia valmiuksia kohdata haasteet ja ongelmatilanteet. Ongelmia lähestytään erilaisista, uusista näkökulmista käsin ja ratkaisuja opitaan etsimään aktiivisesti. Nimenomaan erilaisten ja vaihtelevien toimintamallien omaksuminen auttaa oppilasta selviytymään uusissa tilanteissa. (von Wright 1996, 358.)

Jälleen voidaan miettiä sitä, mitä itselfreflektio ja itsearviointi sitten käytännön toimintatilanteissa tarkoittavat. Näistä ennakkokäsitysten mukaan ehkä työlääkin tuntuista tavoitteista voidaan hyvin toteutettuna luoda oppilaiden toimintaa keventäviä ja vaihtelua antavia työskentelytapoja. Sari ja Olavi Toivakka (2000) ovat luetelleet itsearviointiin soveltuvia menetelmiä ja työskentelytapoja seuraavasti:

- Keskusteleminen itsearvioinnin pohjana
- Kuva tai teksti itsearvioinnin apuna

- Toiminta ja draama itsearviointikeinoina
- Portfolio eli salkkuarviointi itsearviointitapana
- Kyselyt ja testit itsearvioinnin apuna
- Päiväkirja oppimisen tukena
- Tutkimus tai seuranta itsearvioinnin pohjana

Kustakin näistä mainitusta työskentelytavasta voidaan kehittää vielä hyvinkin vaihtelevia toimintoja, joten skaalaa riittää leikistä aina tiukkaan analyysiin asti.

Itsearviointitapoja valitessa oppilasryhmän taidot ja lähtökohdat ovat perusta sille, miten menetelmä toimii ja soveltuu oppilaille. Oppilaan iästä ja tasosta riippuen keskusteluissa käytetty kieli ja sen käsitteellinen taso on otettava erityisesti huomioon. Tarpeeksi konkreettisiin ja pieniin osiin kohdistuneet arvioinnit ovat selkeimpiä itsearvioinnin kohteita. Abstraktista tai yli oppilaan ajattelutason menevistä vaatimuksista tulee herkästi ahdistavia ja itsearviointia rajoittavia tilanteita. Tärkeintä itsearviointimenetelmissä on tehdä oppilaalle näkyväksi sitä omaa edistymistä, joka voi hitaudessaan olla vaikeasti tulkittavaa, ellei sitä tarkoituksellisesti seurata ja havainnollisteta.

Oppimisvaikeuksia tai käyttäytymisongelmia omaavat oppilaat tarvitsevat tavallista enemmän kannustusta ja positiivista palautetta pienistäkin edistymisistään, jotta motivaatio koulutyöhön säilyisi. Kuitenkin juuri heillä on usein myös ne heikoimmat edellytykset saada kannustusta, eikä se ole helppoa itsearvioinninkaan avulla. Opettajan rooli on ratkaisevan tärkeä ohjattaessa näitä oppilaita huomaamaan myös sen kaiken hyvän, jota jokaisella oppilaalla aina jossakin yhteydessä tai jollakin tapaa näkyy suoriutumisessa. Näitä vahvuuksia korostamalla oppilasta autetaan kompensoimaan epäonnistumisista syntyneitä huonommuudentunteita. Vahvuuksista löytyy myös edellytykset ja keinot selviytyä tulevista ongelmatilanteista. Kaiken kaikkiaan oppilaan itsearvostus ja itseluottamus kehittyvät onnistuneen reflektoinnin avulla aina parempaan suuntaan.

9 ATTRIBUUTIOTEORIA AVAA ILMIÖN YDINTÄ

9.1 Syyt ja selitykset ohjaavat tulevaa toimintaamme

Evaluaatiopsykologian pohjalta voidaan löytää eräitä ominaispiirteitä ihmisten kaikelle käyttäytymiselle. Ensinnäkin ihmiset jäsentävät asioita ulottuvuudella uhkaava – turvallinen, mikä ilmenee erilaisina orientoitumis- ja suojautumiskeinoina. Myös taipumus muokata informaatio monimutkaisesta yksinkertaisemmaksi ja hallittavammaksi kokonaisuudeksi on meille ihmisille tyypillistä. Tähän käytämme luokittelua, tapahtumien välisten riippuvuussuhteiden hahmotamista lineaarisina ja deterministisinä jne. Taipumuksena on kokea maailma ja sen tapahtumat säännönmukaisina syy-suhteiden verkostoina. Mikään ei oikeastaan tapahdu umpimähkään, vaan asioille attribuoidaan syitä ja perusteita. Usein attribuimme oman toimintamme syitä ja perusteita toisin kuin toisten ihmisten toimintoja. Tämä koskee myös oppimisprosessiin liittyvien syiden ja selitysten tulkintoja. Opettajan ja oppilaan tulkinnat eivät vastaa aina toisiaan. (von Wright 1996, 335.)

Epäonnistumistilanteessa lapsetkin tulkitsevat – usein ympäristön tulemana – vajavuutensa hyvin eri tavalla. Syytekijöille annetut erilaiset tulkinnat johtavat erilaiseen käyttäytymiseen, koska ihmiset muokkaavat syytekijöiden merkitystä ja organisoivat niitä. Tämä taas osaltaan lisää syytekijöiden tulkintojen erilaisuutta. Näin ollen epäonnistumisen alkuperäinen syy on hyvin huono käyttäytymisen selittäjä ja ennustaja. (Salonen, Olkinuora & Lehtinen 1982, 3.)

Attribuutioteorian lähtökohtana on ollut suoritusmotivaatioteoria, jonka mukaan motiivit ovat opittuja, kognitiivisia ja tunteisiin liittyviä odotuksia niistä seuraamuksista, joita toiminta tuottaa yksilölle. Keskeistä on onnistumisen ja epäonnistumisen mahdollisuuksien aiheuttamat tunteet, toivo tai pelko. Onnistumiseen pyritään (suoritusmotivaatio) ja epäonnistumista (välttämismotivaatio) koetetaan välttää, mikä määrittelee motivaation suuntaa ja voimakkuutta. Suoritusmotivaatio on pyrkimystä menestyä eri tilanteissa. Siihen liittyy suoritusmotiivi,

onnistumisen subjektiivinen todennäköisyys sekä tehtävän yllykearvo. Subjektii-
vinen tulkinta onnistumismahdollisuuksista perustuu ihmisen aikaisempiin ko-
kemuksiin ja tilannetulkintaan. Yllykearvo on sekin subjektiivinen käsitys suo-
rituksen arvosta. Suoritusmotivaatiossa olennaisena voidaan pitää itseluot-
tamuksen merkitystä ja sen lisäämistä eli onnistumisen toivon ylläpitämistä
tehtävässä. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 217-218.)

Attribuutioteoria tarkastelee siis onnistumiselle ja epäonnistumiselle annettuja
subjektiivisiä selityksiä ja niiden motivationaalisia seuraamuksia. Alun perin teo-
ria kehiteltiin kuvaukseksi siitä, kuinka ihmiset havaitsevat ja selittävät toisten
henkilöiden tekojen motiiveja. Lähtökohtana teorialle on ihmisen luontainen pyr-
kimys antaa selitys havaitsemilleen tapahtumille. Attribuutioteoriaa käytetään
kuitenkin myös yksilötasolla itsehavainnon tutkimukseen, jolloin sillä kuvataan
yksilön motiiveja. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 218-219.)

Ihmisten attribuointimalleista voidaan tehdä yleisimpiä luokitteluja, joita eri tut-
kijat nimittävät hieman eri tavoin. Tällaisia ovat esimerkiksi avuttomuus-
orientoituneet / hallintaorientoituneet tai epäonnistumismotivoituneet / onnistu-
mismotivoituneet. Avuttomuusorientoituneiden attribuointitapumuksena on selit-
tää epäonnistumiset kyvyn puutteella tai tehtävän vaikeudella. Heidän mieles-
tään epäonnistumiset ovat heidän oman kontrollinsa ulkopuolella, siis heidän
vaikutusmahdollisuuksien ulottumattomissa. Näin he kokevat myös tulevien teh-
tävien onnistumismahdollisuudet heikoiksi. Hallintaorientoituneet sitä vastoin
korostavat usein oman yrityksensä merkitystä onnistumiselleen. Epäonnistu-
miset johtuvat heidän mielestään riittämättömistä ponnisteluista. (Lehtinen &
Kuusinen 2001, 222.)

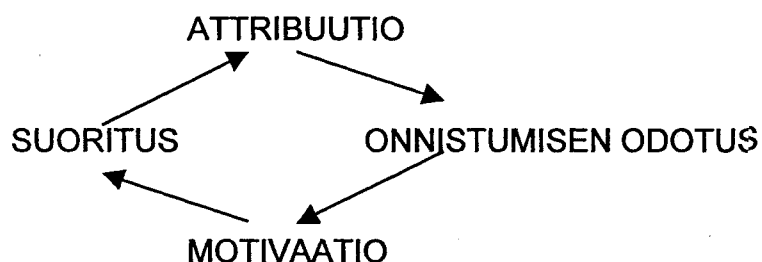
Attribuutioteorian perusajatuksena on, että yksilön onnistumis- ja epäonnistu-
mistilanteet käynnistävät syiden pohdinnan. Tämä kognitiivinen päättely aiheut-
taa aina jonkinasteisen tunnereaktion ja tämä puolestaan aikaansaa toiminnan
(kuvio 5). (Aho & Laine 1997, 87.)

AJATTELU \Leftrightarrow TUNTEET \Leftrightarrow KÄYTTÄYTYMINEN

KUVIO 5. Attribuutioihin liittyviä seurantoja (Aho & Laine 1997, 87).

Syyselityksiin vaikuttavat aikaisemmat kokemukset, sosiaaliset normit, toisten reaktiot, tilannetekijät, attribuoitavan tapahtuman seuraukset ja attribuoinnin kohde eli attribuoitavaksi omaa vai muiden käyttäytymistä. Kaikissa vaiheissa yksilön minäkäsitys ja erityisesti itsetunto näyttelevät oleellista osaa. Attribuutio-teoriassa katsotaan, että ihmiset etsivät syyselityksiä erityisesti siksi, että he voisivat paremmin ennustaa tulevia tapahtumia ja ottaa ne myös huomioon tulevissa toiminnoissaan. Näin voidaan selittää attribuutioden vaikutuksia yksilön odotuksiin ja käyttäytymiseen tulevaisuudessa. Tarkastelemalla omaa käyttäytymistään ja siihen liittyviä olosuhteita yksilö voi ehkä ymmärtää myös paremmin omaa tietoisuuttaan: mitä hän ajattelee, tuntee tai uskoo. (Aho & Laine 1997, 87.)

Anderson & Arnoult (1985, 246) ovat esittäneet yksinkertaistetun mallin, jossa nähdään motivaation ja attribuutioiden välinen yhteys (kuvio 6). Attribuutio-odotus tulevasta suorituksesta herättää onnistumisen odotuksia. Nämä määräävät motivaatiotason, jonka osatekijöitä ovat itsepintaisuus, sitoutuminen, asennoituminen tai lähestymistapa. Motivaatiotaso vaikuttaa suoritukseen, joka taas aiheuttaa vaikutuksia attribuutioihin. Ympyrä on sulkeutunut.



KUVIO 6. Motivaation ja suoriutumisen yleistetty attribuutiomalli (Anderson & Arnoult 1985, 246).

Epäonnistumiskierteessä oppilas odottaa epäonnistumista olettaen, ettei hänellä ole mahdollisuutta parantaa suoritusta. Tämä matala onnistumisodotus johtaa

matalaan motivaatioon näkyen heikkona ja innottomana yrittämisenä sekä kyvyttömyytenä opetella asia paremmin. Sellainen käyttäytyminen johtaa korkeampaan epäonnistumisriskiin ja epäonnistuminen vahvistaa taas alkuperäistä kykyuskomusta. (Anderson & Arnoult 1985, 246.)

Se, mikä on sopeuttavaa tai sopeuttamatonta attributionaalista tyyliä riippuu aina siitä yksilöstä, jota asia koskee sekä siitä tilanteesta, jossa asia ilmenee. Se mikä sopii yhdelle, ei välttämättä ole paras attribuointitapa jollekin toiselle samassa tilanteessa. Adaptiivinen / maladaptiivinen -aspektissa voi olla kyse myös attribuoinnin tarkkuudesta. Yleensä oletetaan tarkan attribuointikyvyn olevan yksilölle enemmän adaptiivista. Joissakin tapauksissa kuitenkin epätarkka attribuointi voi olla hyödyllisempää pitkällä aikavälillä. Esimerkiksi kontrolloitavissa olevat syytelitykset (esim. strategia) säilyttävät motivaatiota kauemmin kuin kontrolloimattomissa olevat syytekijät (esim. sattuma). Joissakin täysin kontrolloimattomissa tilanteissa minkä tahansa syyn olemassaolo, olipa se sitten kuinka epätarkka tahansa, voi lopulta tuottaa menestystä yksilön kokonaisuoriutumisen kannalta. (Anderson & Arnoult 1985, 273-274.)

Haiderilla (ks. Lehtinen & Kuusinen 2001) on ollut tärkeä merkitys motivaatio-teorian kehittymiselle analysoidessaan niitä käsitteitä, joilla ihmiset arki-ajattelussa selittävät toimintaa ja sen tuloksia. Hän eritteli käyttäytymisen selittämisessä käytettäviä ”persoonaa- ja ympäristövoimia”. Tästä johdettuna syntyivät käsitteet ponnistelu ja osaaminen, jotka selittävät välittömässä tilanteessa toiminnan tulosta. Ponnistelu on yhteisvaikutusta intentiosta, jota halutaan tehdä, ja yrityksestä, kuinka intensiivisesti päämäärään pyritään. Jos sinulla on päämäärä, mutta ei yritystä sitä saavuttaa, se ei realisoitu ponnisteluina. Jos intentiosi puuttuu, ei yrityksesi johda minkäänlaiseen toimintaan. Osaaminen lisääntyy, mikäli kyky kasvaa tehtävän vaikeuden pysyessä vakiona. Kyvyn pysyessä vakiona ja tehtävän vaikeutuessa osaaminen vähenee. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 218-219.)

Kelleyyn (ks. Lehtinen & Kuusinen 2001) analyysi niistä arviointikriteereistä, joiden pohjalta toiminnan syytulkintoja tehdään, on myös tärkeä teoreettinen lähtökohta attribuutioteorian motivationaalisen tulkinnan kannalta. Kelley erottaa

konsistenssi- ja konsensusinformaation syytulkintoihin vaikuttavina tekijöinä. Toiminnan syistä tehtäviin päätelmiin vaikuttaa ensiksikin se, kuinka pysyvää henkilön käyttäytyminen on eri ajanjaksoina ja eri tilanteissa, toisaalta se, millaista henkilön käyttäytyminen on suhteessa muiden käyttäytymiseen. Käytännön opetustyössä konsensusinformaatiota käytetään esimerkiksi silloin, kun oppilaan suoritusta verrataan muiden suorituksiin. Vaikka arviointi painottuisikin oppilaan oman suoriutumisen kehittymiseen tietyllä aikavälillä, voi konsensusinformaatiota silti välittyä epäsuorasti. Oppilas tekee itse jatkuvasti päätelmiä omasta tasostaan erilaisten vihjeiden perusteella. Näitä tietoja tiikuu pakostakin luokan oppilaiden keskinäisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Onnistumisen kriteerit luokkatilanteessa ovat yleensäkin sosiaalisia ja ne syntyvät kulloissakin tilanteessa sosiaalisen vertailun tuloksena. Näin heikolle oppilaalle välittyy suhteellisen konsistentisti informaatiota suorituksensa heikkoudesta, vaikka siinä tapahtuisi suuriakin muutoksia esimerkiksi ponnisteluiden vaihtelun seurauksena. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 219-220.)

Weiner (1986, 46) on kuvannut suorituksen epäonnistumisen ja onnistumisen selitysmahdollisuuksia nelikentässä, jossa dimensioina ovat syyn pysyvyys ja sen sijainti suhteessa toimijaan (taulukko 5). Syyn selittäminen sisäisillä tekijöillä liittyy yksilön kykyyn ja tai yritykseen, ulkoiset tekijät siirtävät selityksen tehtävän luonteeseen tai sattumaan.

TAULUKKO 5. Suorituksen syytulkinta nelikentässä (Weiner 1986, 46; ktm. Lehtinen & Kuusinen 2001, 220).

	Sisäinen	Ulkoinen
Pysyvä	Kyky	Tehtävän vaikeus
Muuttuva	Yritys	Onni

Tämä luokittelumalli ei vastannut empiiristen tutkimusten mukaan kuitenkaan niitä todellisia selitysmalleja, joilla ihmiset selittivät epäonnistumisiaan. Niinpä Weiner myöhemmin täydensi luokitteluskeemaa lisäämällä siihen kolmannen, suorituksen kontrolloitavuutta kuvaavan dimension. Tällä piirteellä halutaan kuvata sitä, missä määrin ihminen kokee itse voivansa vaikuttaa suorituksensa

onnistumiseen. Näin saadaan jo monipuolisempi tulkinta kausaalisista selitysmalleista epäonnistumisten syihin (taulukko 6). (Lehtinen & Kuusinen 2001, 221.)

TAULUKKO 6. Epäonnistuneen suorituksen havaitut selitykset, niiden luokittelukategoriat ja selitykset (Weiner 1986, 51; ktm. Lehtinen & Kuusinen 2001, 221).

Luokittelu	Epäonnistuneen suorituksen selitysesimerkki
Sisäinen, muuttumaton ja ei – kontrolloitavissa oleva	Puutteellinen kyky
Sisäinen, muuttumaton, kontrolloitavissa oleva	Ei koskaan opiskele
Sisäinen, muuttuva, ei – kontrolloitavissa oleva	Sairaana koepäivänä
Sisäinen, muuttuva, kontrolloitavissa oleva	Ei opiskellut tähän nimenomaiseen kokeeseen
Ulkoisen, muuttumaton, ei – kontrolloitavissa oleva	Koululla on kovat vaatimukset
Ulkoisen, muuttumaton, kontrolloitavissa oleva	Opettaja on puolueellinen
Ulkoisen, muuttuva, ei – kontrolloitavissa oleva	Huono tuuri tällä kertaa
Ulkoisen, muuttuva, kontrolloitavissa oleva	Kaverit eivät onnistuneet auttamaan

Weinerin mukaan kausaaliattribuutioiden motivationaalinen suuntautuminen koskee nimenomaan tulevia suorituksia, vaikka niillä arvioidaankin jo suoritettujen tehtäviä. Ihmiset kehittävät oppimis- ja kehityshistoriansa aikana itselleen tyypillisiä attribuointimalleja, joilla he selittävät omia onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan. Nämä tulkintatavat vaikuttavat hänen tulevan toimintansa tavoitteisiin, sillä ne ovat herättäneet hänessä tunteita; toiveita, pelkoja ja odotuksia. Nämä tunteet ohjaavat ajattelua, toimintaa ja motivoitumista tulevaan suoritukseen. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 221-222.)

Kassin ja Baron (1985, 55-56) kyseenalaistavat kuitenkin sen, että attribuutioteoriassa pyritään selvittämään syytulkintoja verbaalisesti. He eivät pidä itse kerrottua tulkintaa riittävänä osoituksena todellisista kausaalisuhteista. Ihmisten

havainnot ja ymmärtämys sosiaalisista tilanteista koetaan selvimmin spontaanisti tilanteen aikana eikä niitä välttämättä enää kyetä ilmaisemaan symbolisessa muodossa muille tilanteen jälkeen. Jos ihmisiä vaaditaan tulkitsemaan syysuhteita sanallisesti, heillä luonnollisesti tulee tarve kategorisoida ja muovata viesti tiettyyn yhteisesti ymmärrettävään muotoon, jossa ei välttämättä välity ne monimutkaiset ja syvällisimmät syytekijät. Niitä on ehkä mahdotontakin sanoilla kuvata. Tutkimusten mukaan ihmisillä on taipumus tukahduttaa epäjohdonmukaiseksi kokemansa informaation ja polarisoida tulkintansa toisesta ihmisestä valmiiden ja hyväksytyjen luokitusten mukaisiksi. Pakottamalla ihmiset verbalisointiin heidät voidaan johdattaa keksimään rationaalisia selityksiä aidon ja moniselitteisemmän kuvauksen tilalle.

Ihmisen vastaukset ympäristöstään tuleviin vihjeisiin tulevat ilmi selvimmin ja monivivahteisimmin hänen käyttäytymisensä kautta. Verbaaliset attribuutioiden mittaukset eivät useinkaan ole tarpeeksi herkkiä, joten ne voivat aliarvioida yksilön kykyä löytää merkityksiä sosiaalisesta ympäristöstään. Lasten omien verbaalisten kausaalipäätelmien rinnalle tulisi kehittää sensitiivisiä nonverbaalisia tulkintatapoja. (Kassin & Baron 1985, 56-57.)

Omassa luokassani useilla oppilailla oli aika suppea sanavarasto ja muutkin itseilmaisutavat olivat ujestelun ja kokemattomuudenkin vuoksi aika rajoittuneita. Huomasin usein heidän ilmaisuvaikeutensa ihan jokapäiväisten tilannekuvaustenkin yhteydessä. Kun keskustelua käytiin käsitteellisemmällä tasolla ja etenkin, jos aiheena oli oppilaiden omien mielipiteiden tai käsitysten ilmaiseminen, ulosanti oli varsin niukkaa. En aina oikein päässyt perille oppilaan ajatuskuvioista, vaikka ilmeistä ja eleistä näkyi, että oppilas koki ja eli mielessään asiat hyvin elävästi ja itselleen hyvin selkeästi.

Opettajana luotin aika paljon omaan vaistooni siinä tulkinnassa, kuinka oppilaat eri oppimistilanteet kokivat. Oma päättelyni ei perustunut millekään analyyttiselle arvioinnille tai edes tietoiselle tarkkailulle. Aihetta tarkempaan havainnointiin olisi ollut, ainakin näin jälkiymmärryksen valossa. Yritin kuitenkin tulkita sitä ilmapiiriä, joka oppilaiden työskentelystä välittyi. Sen intuition ja omien syypää-

telmien varassa pääsin vähän lähemmäs sitä ymmärtämistä, joka oppilaiden suorittamistilanteisiin liittyi.

Yksilön sopeutumispyrkimyksenä on kehittää itselle mahdollisimman turvallinen tapa selviytyä tulevista suoriutumistilanteista. Aikaisempiin epäonnistumisiin liittyvät tulkinnat syiden pysyvyydestä, paikasta ja kontrolloitavuudesta suuntaavat herkästi ajatteluamme, tunteitamme ja käyttäytymistämme tiedostamattomalla tavalla oppimista hankaloittavaan suuntaan. Jos syyselityksiä ei nosteta tietoiseen käsittelyyn ja uudelleen tulkintaan, niiden luomat uskomukset omasta itsestämme säilyvät mielessämme todellisina ja kyseenalaistamattomina totuuksina. Vaikka kykymme verbalisoida ja tulkita kaikista syvällisimpiä syyselityksiä toiminnallemme onkin vajavainen, asioista ääneen puhuminen avaa kuitenkin uusia mahdollisuuksia vaihtoehtojen etsimiselle ja parempien tulkintojen luomiselle. Oppimiselle avautuu näin uusia ulottuvuuksia.

9.2 Tunteilla on merkitystä

Pyysin kerran opiskelutovereitani muistelemaan jotakin sellaista kokemusta, jossa he olivat tunteneet itsensä osaamattomiksi, taitamattomiksi tai tilanteen hallinnan suhteen kyvyttömiksi. Pinnalle nousivat hyvin ne moninaiset tunteet, jotka olivat vallanneet henkilöt melko kokonaisvaltaisesti. Helpoiten mieleen palautuivat sellaiset tunteet, joka olivat jollain tavalla lamaannuttaneet tai muuten ehkäisseet tilanteessa selviytymistä: Näitä olivat esimerkiksi häpeä, ahdistus, raivo, pelko, yksinäisyys, pettymys ja epätoivo. Nämä tunteet näkyivät toimintaa estämässä heidän mielestään seuraavilla tavoilla: itseensä kääpertyminen, vetäytyminen, yrityksen puute, lopettaminen, lamaantuminen, hikoilu ja häiriköiminen.

Jokainen tulkitsi myös tilannetta, jossa he päättelivät tunteiden olleen hyödyksi tilanteesta selviytymiselle. Tällaisiksi tunteiksi he nimesivät esimerkiksi ylpeyden, sisukkuuden, uhon, myönteisyyteen kääntymisen, itsehallinnan ja oman itsen olemassaolon oikeutuksen korostumisen. Nämä tunteet vaikuttivat heidän käyttäytymiseensä siten, että yrittäminen, itsehillintä, aktiivinen kuuntelu, ongel-

manratkaisu, sietäminen ja ymmärtäminen tulivat avuksi tilanteesta selviytymiselle. Tunteilla näyttää tämänkin esimerkin valossa olevan aika hallitseva vaikutus toimintaamme. Menneiden muistelu toi tunteet vielä aika lailla pintaan näin pitkälti jälkikäteenkin.

Attribuointimallin vaikutuksia ihmisten tulevaan toimintaan voidaan tarkastella joko

- painottamalla selityksen **kognitiivisen sisällön loogista yhteyttä** havainto- ja päätöksentekoprosessiin suoritustilanteessa tai
- painottamalla attribuointeihin liittyvien **emotionaalisten reaktioiden yleistymistä** suoritustilanteissa.

(Lehtinen & Kuusinen 2001, 222.)

Lehtovaaran (1996, 92) mukaan oppimisen psykologiaa ovat perinteisesti kiinnostaneet vain kognitionpiiriin kuuluvat ilmiöt, joita ovat havaitseminen, muistaminen, päättely jne. Sellaiset tajunnan toimintamuodot kuin tunteet, intuitiot ja tahto ovat jääneet tässä yhteydessä yleensä syrjemmälle. Moderniaika on yleensäkin liittänyt järjen mentaaliseksi ja tunteet kehoon liittyviksi ominaisuuksiksi, mistä johtuen järkeä on yliarvostettu ja tunteita halveksittu. Kun tunteille annetaan merkitys sinänsä, ne eivät olekaan enää pelkkää fysiologiaa.

Tunteet ilmaisevat tiedon ohella oppilaalle jotakin siitä, millainen maailma on, ja auttavat näin orientoitumaan todellisuuteen. Lehtovaara (1996) siteeraa Anthony Giddens'ia sanoessaan, että menneisyyden vaikutus nykyisyyteen on ennen kaikkea emotionaalinen. Siinä on kysymys tunteista. Tunteet ottavat jatkuvasti paikkansa ja toimivat ihmisessä ollen spontaanimpia ja primaarimpia kuin tietopuoliset kokemukset. Tunnekokemukset ovat siis oppilaallekin hyvin merkityksellisiä, vaikka niiden tarjoama informaatio on erilaista kuin tiedon tarjoama informaatio. (Lehtovaara 1996, 93.)

Attribuutioihin liittyvien emootioiden avulla voidaan selittää henkilön motivoitumista seuraaviin suorituksiinsa. Suoritustilannetta seuraavat emootiot voivat olla ensinnäkin suoraan suorituksen tuloksesta riippuvaisia tunteita, jolloin onnistumisen jälkeen koetaan joko välitön ilo tai hetkellinen pettymys. Toisaalta myös

itse attribuointi aiheuttaa tunteita. Tällöin esimerkiksi onnistuminen / epäonnistuminen, joka selitetään sisäisillä tekijöillä, ehkä kyvyllä, kohottaa tai heikentää itsetuntoa omaan minään kohdistuvien tunteiden kautta. Omaksuttuna attribuointitapumuksena tällainen emotionaalinen tila voi siirtyä uusiin suoritus-tilanteisiin vaikuttaen suorituksen etenemiseen koko sen ajan. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 223.)

Se, kokeeko yksilö toiminnan tuloksen positiivisena vai negatiivisena, osoittaa suorituksen merkityksen epäonnistumisena tai onnistumisena. Onnistunut suoritus herättää onnistumisen toiveita myös tuleviin suorituksiin, epäonnistuminen puolestaan voi aiheuttaa epäonnistumisen pelkoja. Näillä efekteillä on kaksi erilaista ja vaikeasti erotettavaa merkitystä. Toinen niistä, kognitiivinen oppimisvaikutus, näkyy muutoksena onnistumisen ja epäonnistumisen odotuksessa. Toinen merkitys on välitön motivationaalinen vaikutus: onnistumisen toivo vahvistaa ja epäonnistumisen pelko heikentää seuraavaa onnistumisen odotusta uudessa samanlaisessa tehtävässä. Tämä ilmiö viittaa jo tapahtuneeseen muutokseen kognitiivisessa rakenteessa. (Kivi 2000a, 44, 46.)

Entwistle (1988, 193-194) kuvaa näillä kahdella motivaatiotyypillä - "onnistumisen toive" ja "epäonnistumisen pelko" - itseluottamuksen ja epävarmuuden asemaa ja olemassaoloa oppilaassa. Suoritus-tilanteessa oppilaassa vaikuttavat eriasteisina molemmat motivaatiotekijät; halu menestyä ja pelko epäonnistumisesta. Jos toive onnistumisesta on hallitsevampi voima, kohtuullinen epäonnistumisriski tuottaa suurimman tyydytyksen suoriutumisessa. Jos epäonnistumisen pelko on vahva, tilannetta helpottaa, mikäli epäonnistuminen tehdään todella mahdottomaksi tai tehtävä on niin vaikea, että onnistumisen edellytykset ovat kaikille todella pieniä. Tällöin kasvojen menettäminen epäonnistumistilanteessa on vähäistä. Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset vaikuttavat eri ihmisiin eri tavalla. Se, kuinka lapsi on sisäistänyt oman vastuunsa tehtävissä, on oleellisen tärkeää. Lapsen tulisi omaksua mielikuva siitä, että hän itse voi vaikuttaa siihen, mitä hänelle tapahtuu, eli hänellä itsellään tulisi olla sisäinen kontrolli. (Entwistle 1988, 195-196.)

Weiner (1986, 155) selittää suorituksesta syntyviä tunnetiloja sen mukaan, mihin epäonnistumisen syy liitetään. Yksilö voi perustella vihaansa, syyllisyyttään, ylpeyttään, sääliään yms. sikäli, kun nämä ovat sopivia tunteita yksittäisiin syyselityksiin jostakin tapahtumasta. Siksi kausaaliset ajatukset tulisi keskustella ääneen sosiaalisissa tilanteissakin, jotta turhilta negatiivisilta päättelyiltä ja tunteilta säästyttäisiin. Perustelut esimerkiksi sille, minkä vuoksi oppilas myöhästyy tunnilta, vaikuttavat tilanteesta syntyviin tunteisiin. Yleensä ottaen syyn selittäminen sisäisillä tekijöillä yhdistetään ylpeyteen ja itsekunnioitukseen, kontrolloitavat tekijät liittyvät vihaan, syyllisyyteen ja kiitollisuuteen, kontrolloimattomat tekijät aiheuttavat sääliä ja häpeää ja onnistuminen lisää tietenkin onnen tunnetta. Se nähdäänkö tilanne pysyvänä vai tilapäisenä, ratkaisee tunteet toivosta tai pelosta. Epäonnistuminen on meille useimmiten turhauttavaa ja epämiellyttävää, surullistakin. Tapahtumat aiheuttavat aina enemmän tai vähemmän syidenpohdintaa. Päätelmät niistä saavat aikaan lopullisen tunnetilan.

Luokassani eräs oppilas oli aluksi hyvin ärsyyntynyt erään toisen oppilaan tavasta työskennellä. Tämä nimittäin tulkitsi ajatteluaan jatkuvasti ääneen, mikä omalla tavallaan helpotti häntä keskittymään ja ymmärtämään opittavaa asiaa. Hänellä oli kylläkin myös aika ajoin häiritsevää ”päristelyä”, jolla hän purki pois levottomuuttaan tai jännittyneisyyttään. Ärsyyntyvän oppilaan puuttumiset tähän tilanteeseen vain lisäsivät ääntelyä. Kun tätä asiaa puitiin yhdessä oppilaiden kanssa, tilanne alkoi rauhoittua kaikilta osiltaan. Ärsyyntyvä oppilas ymmärsi paremmin toisen oppilaan tahattomuuden toiminnalleen ja myös sen, että hän voi myös omalla reagoimisellaan vaikuttaa toisen käytökseen. Ääneen asioita toistava pyrki myös enemmän kontrolloimaan äänessä olemistaan, koska hän tuli tietoisemmaksi toimintansa vaikutuksesta toisten käsitykseen itsestään. Hänen kykynsä arvioida tahallisen ja tahattoman toimintansa eroja parani.

Naskali (2002, 36) tuo esille käsitteen ”tunnetulkitsin”. Se tarkoittaa, että uuden ilmiön kohdatessamme tulkitsemme sen ensin tunteen avulla. Jos tulkinta aiheuttaa ahdistusta, voi seurauksena olla viestin merkityksen torjuminen. Tämän näkökulman mukaan osaamattomuus ei ole niinkään tiedon puutetta tai ”tyhmyyttä”, vaan aktiivista tiedon torjuntaa. Opettajan työn haastavuus on siten tietoon kohdistuvassa vastustuksessa, ei sinänsä tiedon puutteessa. Opettami-

nen ei aina onnistu tämän valinnanmahdollisuuden vuoksi, koska oppilas voi valita – tiedostamattaan – myös oppimattomuuden.

Tämän näkökulman mukaan oppilaan tunteet voivat aktivoitua paitsi opetustilanteisiin liittyvistä, myös opetussisältöihin liittyvistä seikoista. Oppilaan aikaisemmat kokemukset esimerkiksi historian opetuksesta voivat olla niin negatiivisia, että jatkossakin kaikki historiaan liittyvät opetustilanteet, olivatpa menettelmät mitä hyvänsä, aiheuttavat vastustusta. Näyttäisi siltä, että tunnetekijät ovat hyvin herkästi yleistyviä, mitä taas kognitiiviset strategiat ja tiedot erityisoppilailla harvemmin ovat.

Oppilaillanikin oli erilaisia tunnelatauksia eri oppiaineita kohtaan; matematiikka koettiin yleisimmin ikäväksi aineeksi, sillä siinä oppimisvaikeudetkin olivat monilla kaikkein hankalimpia. Tämä antoi suuria haasteita aineen imagon kohottamiselle niin, ettei heti tunnin alussa oppilaita vallannut haluttomuus ryhtyä työskentelyyn. Usein tuloksellisinta olisikin keskittyä erityisopetuksessa aineen käsittelyyn hauskasti ja leikinomaiseksi, joskus oppitavoitteidenkin kustannuksella. Tällöin jatkotyöskentelylle saadaan parempi perusta suuremman motivaation ja positiivisen tunnelatauksen vuoksi.

Suoraan tunteita arvostelemalla opettaja voi aiheuttaa oppilaassa syyllisyyttä suoritusten ohella tunteistaankin. Oppilas voi alkaa epäillä omaa taitoaan reagoida asioihin tai hän peittää todelliset tunteensa sisimpäänsä ja näyttelee muille jotain muuta. Hyväksyttävä keino säädellä oppilaan tunteita on vaikuttaa niihin oppimistilanteisiin, joihin oppilaan on vastattava. Opettajan on tunnistettava oppilaan reagoititapoja ainakin sen verran, ettei hän ainakaan tieteen tahtoen tuota opetusjärjestelyillään jatkuvaa pelkoa ja ahdistusta oppilaassa. Opettaja voi vielä epäonnistumistilanteissakin tasoittaa oppilaan tuntemuksia siten, että auttaa tätä näkemään ja ajattelemaan tilanne jostain toisesta näkökulmasta, jolloin oppilaan tunteet saadaan myös nousemaan uudelta pohjalta, erilaisina.

Koska attribuutuioteorian periaatteet vaikuttavat hyvin loogisilta ja jopa itsensä selvyysiltä, voidaan niitä tunnistaa jokapäiväisissä tilanteissa, jos niitä tie-

toisesti tarkastellaan. Useimmat attribuutiolanteet voidaan liittää toisten tunteiden manipulointiin. Toisten tunteisiin siis voidaan vaikuttaa säätelemällä omia tunteita tai niiden näyttämistä. Toinen mahdollisuus on väittää tapahtumien syitä itselle edullisesti esimerkiksi tekosyillä. Juvonen (1988) pitää opettajan tunteiden säätelyä mahdollisuutena manipuloida oppilaan suoriutumista. Opettajan käyttäytyminen, erityisesti tunteidenilmaisu, voi toimia attribuutiovihjeenä oppilaille. Opettajan sääli viestittää oppilaan kyvyttömyyttä ja opettajan vihastuminen taas odotuksia paremmista tuloksista. Jos opettaja tiedostaa säälin vaikutukset, hän voi pyrkiä tietoisesti muuttamaan omaa reagointiaan sopivissa tilanteissa vaativammiksi. Hän voi esittää olevansa vihainen heikosta suoriutumisesta, vaikka oppilaalla olisikin todettu erityisiä oppimisvaikeuksia. Tällä didaktisella keinolla opettaja voi viestittää oppilaalle käsityksensä oppilaan pystyvyydestä ja näin kannustaa häntä yrittämään. (Juvonen 1988, 10.)

Ei siis ole mitään hyötyä, tai edes mitään perusteita ryhtyä säälimään erityisoppilasta. Tällöinhän me ilmaisemme pitävämme häntä jotenkin vähäosaisena tai puutteellisena. Opettajasta tulisi sen sijaan näkyä kunnioitus jokaista oppilasta kohtaan, arvostus ihmisenä ja yksilönä sellaisen kuin hän on. Vihan ilmausjakaan ei tavallisesti tarvita osittamaan oppilaan alisuoriutumista. Riittää kun perustellusti ja määrätietoisesti pidetään kiinni niistä tavoitteista, joihin oppilaan on mahdollisuus pyrkiä. Epäonnistuminen ei kaipaakaan enää keinotekoista negatiivista tunnereaktiota opettajan taholta, kun se oppilaalle muutenkin aiheuttaa kielteistä suhtautumista oppimiseen. Opettajan on osoitettava pelkästään se, että hän on tosissaan tavoitteiden suhteen ja pyrkii järjestelmällisesti oppilaan kanssa selvittämään sen, miksi asiat eivät juuri nyt etene. Luovuttaminen antaa oppilaalle tunteen kokonaisvaltaisesta kyvyttömyydestä.

Opettajan on kuitenkin turha kuvitella peittävänsä todelliset tunteensa oppilailtaan. Tuskastuminen paljastuu pelkässä äänenpainossa, olivatpa itse sanat mitä hyvänsä. Opettajan olisikin kyettävä selittämään tunteitaan ensiksi itselleen, mutta myös oppilailleen siten, ettei niistä tule turhaa painolastia oppilaan suoriutumiselle. Opettajan ei tarvitse olla tunteeeton omille vastoinkäymisilleen tai väsymiselleen. Aikuiselta voidaan kuitenkin edellyttää parempaa tietoisuutta,

vastuuta ja hallintakeinoja omien tunnetilojensa suhteen, kuin mitä oppilailta voi vaatia.

Tunteiden manipulointi näyttää kuitenkin olevan varsin luontainen tapa ihmiselle selviytyä hankalista tilanteista. Jo viisivuotiaiden lasten on todettu kykenevän selittämään negatiivisia sosiaalisia tilanteita (myöhästyminen, unohtaminen) niin, ettei toinen osapuoli suutu. Sopivat tekosyyt ovat selittäjän oman kontrollin ulottumattomissa ja tavallisesti myös hänelle ulkoisia syitä (esim. linja-auto myöhässä). Näin lapsi selittää tapahtuman parhain päin niin toiselle kun itselleenkin. Toiselle ei jää syytä vihastua ja lapsen oma itsetunto säilyy. Lapsen ei useinkaan tarvitse edes itse olla tietoinen omasta epärehellisyydestään tai puolustusasemastaan. (Juvonen 1988, 10-11.) Tätä tietoisuutta tulisi kuitenkin pikku hiljaa lapsen kasvaessa lisätä. Se, että liikaa turvaudutaan ulkoisiin syihin, ehkäisee oman itsesääätelykyvyn ja kontrollin kehittymistä. Hyväkin itsetunto voi väärin ruokittuna muuttua persoonallisuuden kehittymistä vastaan. Aiheellisesti syntynyt, terve syyllisyyden tunne ohjaa tulevaa toimintaa hieman parempaan suuntaan.

Opettajalta vaaditaan hienotunteisuutta käsitellä oppilaassa heränneitä tunnetiloja. On kohtuutonta pyrkiä muuttamaan oppilasta esimerkiksi sellaiseksi, että tämä kestäisi pettymyksiä vähemmän tunteenomaisesti. Erästä oppilastanikaan, joka jännitti uusia tilanteita niin paljon, että saattoi viimein antaa ylen, ei hyödyttänyt pelkät kiellot jännittämästä. Tilannetta piti lähteä purkamaan aivan toisella tavalla; ymmärtämisellä, hyväksynnällä ja ratkaisujen etsimisellä vaihtoehtoisista toimintatavoista. Tunteilla on oikeutuksensa, mutta tilanteita voidaan muuttaa vähemmän tunnelatauksia tarjoaviksi. Judy Dunn (ks. Munter 1993, 245) on lausunut, että lapsuus on äärimmäisen emotionaalinen jakso; kuitenkin sosiaalista kehitystä analysoidaan pääasiassa kognitiivisin, ei affektiivisin termein.

Keltikangas-Järvisen (1986, 180-183) mukaan aikuisen merkitys on kuitenkin juuri siinä, että hän aikaansaa tilanteen, jossa emotionaalisten tulkintojen sijasta otetaan kognitiiviset taidot käyttöön. Sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden selvittely niin sanottua "ongelmaratkaisukeino" käyttäen voi olla käyttökelpoinen

malli myös muiden suoritusilanteiden käsittelyssä. Menetelmässä pohditaan ensin lapsen kanssa yhdessä hänen yleistä suhtautumistaan vastassa olevaan tilanteeseen, jolloin lapsen oma orientaatio tulee esille. Joillakin asennoituminen jo tässä vaiheessa on epäedullinen tilanteen selvittelylle. Lapsi voi olla epäluuloinen tai vihainen asiaa kohtaan jo ennen kuin hän on tutustunut tilanteeseen. Niinpä häntä ohjataan tekemään mahdollisimman todenmukaisia havain- toja ulkopuolelta tulevista ärsykkeistä ja samalla tarkkaamaan omia tunne- tilojaan. Häntä autetaan näkemään se, mitä todella tapahtui ja erottamaan se siitä, mitä hän odotti tai pelkäsi tapahtuvaksi. Seuraavaksi lasta ohjataan erotta- maan tilanteesta varsinainen ongelma, jolloin hänen mielikuviansa kaaosmai- suus saa jäsenellymmän muodon. Lapsi tulkitsee omaa osuuttaan tapahtu- massa, mitä häneltä odotetaan, miten hän on toiminut ja voiko hän itse vaikut- taa asiaan vai onko se tilanteessa tarpeetonta. Lapsen kanssa voidaan harjoi- tella erilaisia, lapselle aikaisemmin vieraita käyttäytymisvaihtoehtoja. Samalla hänen tunteitaan ja toimintaansa verbalisoidaan selvemmiksi käsitteiksi. Näin lapsen valinnanmahdollisuudet suoritusilanteessa laajenevat ja hän saa enem- män keinoja käyttöönsä. Lopuksi lasta ohjataan näkemään ja tulkitsemaan oi- kein käyttäytymisensä seuraukset ja tekemään niiden perusteella johto- päätöksiä. Hän voi miettiä, oliko hänen tapansa toimia oikea ja olisiko jokin toi- nen toimintatapa tuottanut erilaisen lopputuloksen.

9.3 Attribuutioiden rakentavat minäkuva

Ihmiset tulkitsevat onnistumisen johtuvan tavallisesti omaan itseän johtuvista tekijöistä, erityisesti omasta kyvykkyydestä. Epäonnistumisen jälkeen ihmisillä on taipumus painottaa syiksi tilanteeseen ja muihin ihmisiin liittyviä tekijöitä. Merkityksellistä on kuitenkin se, että tällaisen ns. attribuutioerheen on havaittu puuttuvan depressiivisiltä ja ahdistuneilta henkilöiltä. He tekevät itse asiassa to- denmukaisempia omaa itseä ja muita henkilöitä koskevia arviointeja kuin muut henkilöt. Tältä pohjalta on helppo ymmärtää, miksi itseä vahingoittavaa strate- giaa käyttävät henkilöt kehittävät toiminnallisia selityksiä epäonnistumisen uha- tessa, kun taas optimistit käyttävät tyypillistä attribuutioerhettä toimintansa tu-

losten syiden tulkinnessa. Molemmat selitysmallit pitävät yllä henkilön positiivista minäkuvaa omassa ja muiden silmissä. (Kivi 2000a, 46.)

Nurmi ja Salmela-Aro (1992, 25) tuovat esille myös toisen selityksen sille, mikseivät avuttomaksi oppineet tai defensiiviset pessimistit turvaudu attribuutio-erheeseen. Positiivisen minäkuvan säilyttämisen lisäksi ihmisillä on pyrkimys ylläpitää konsistenssia minäkuvaa. Tällöin henkilö, jolla on heikko itsetunto, toimii tilanteissa tavoilla, joka vahvistaa hänen käsitystään omasta itsestään.

Tällaiseen selitysmalliin on olen saanut tukea omista kokemuksistani oppilaiden parissa. Oppilaiden mielikuvaa omasta itsestään on hyvin vaikea saada muuttumaan. Jos oppilaiden intressinä olisi pelkästään paremman ja positiivisemmän minäkuvan rakentaminen, opettajan vaikutusmahdollisuudet olisivatkin melko hyvät. Sen sijaan jo valmiiden käsitysten muuttaminen, vaikka ne olisivat opettajan mielestä negatiivisiakin, aiheuttaa jatkuvaa vastarintaa. Se näyttää aiheuttavan oppilaissa jonkinlaista uhkaa tai stressiä; pelkoa menettää jo turvalliseksi koettu tilanne.

Seligman (1992, 60-61) korostaa, että ihmisen tapa selittää ikävät asiat, oma selitysmalli, on enemmän kuin pelkät sanat, joita tulee lausuttua epäonnistumistilanteessa. Se on syvempää: lapsuudessa ja nuoruudessa opittu ajattelutapa. Oma selitysmalli perustuu suoraan siihen näkemykseen, joka ihmisellä on omasta paikasta maailmassa – pitääkö hän itseään arvokkaana ja onnen arvoisena vai arvottomana ja toivottomana. Se siis kertoo sen, oletko optimisti vai pessimisti.

Ne ihmiset, jotka antavat helposti periksi, uskovat, että heidän kohtaamiensa ikävyyksien syyt ovat *pysyviä*. Ikävyydet säilyvät, ne ovat aina olemassa ja ne tulevat vaikuttamaan heidän elämäänsä. Ihmiset, jotka pystyvät vastustamaan avuttomuutta, uskovat sen sijaan, että ikävyyksien syyt ovat *hetkellisiä* ilmiöitä. Epäonnistumiset saavat todennäköisesti meidät kaikki *hetkellisesti* avuttomiksi, mutta joidenkin toimintakykyä ne voivat lamaannuttaa jopa kuukausia. Onnistumistilanteita optimistit selittävät juuri päinvastoin kuin epäonnistumisia. Ne ihmiset, jotka uskovat hyvillä sattumuksilla olevan pysyvät syyt, ovat optimistisempia

kuin ne jotka pitävät niiden syitä hetkellisinä. Ne ihmiset, jotka uskovat hyvien tapahtumien syiden olevan pysyviä, yrittävät entistä enemmän, kun ovat onnistuneet jossakin. Sen sijaan ne, jotka pitävät hyvien tapahtumien syitä hetkellisinä, saattavat lakata yrittämästä, vaikka menestyisivätkin, koska uskovat onnistumisensa olleen vain sattumaa. (Seligman 1992, 61-63.)

Yleensä ihmisillä on taipumus attribuoida onnistumiskokemuksiaan sisäisillä, pysyvillä ja kontrolloitavilla syillä. Epäonnistuminen pyritään selittämään ulkoisilla, tilapäisillä ja kontrolloimattomilla syillä. Näin ihmiset ottavat suuremman vastuun positiivisista kuin negatiivisista tapahtumista elämässään. Tällä tavoin he ylläpitävät omaa psyykkistä tasapainoaan ja itsearvostustaan ja heidän käyttäytymistään ohjaa elämän hallinnan tunne. Menestymisen odotukset perustuvat luottamukseen tapahtumien kontrolloitavuudesta, jolloin ihmiset itse voivat vaikuttaa tapahtumien kulkuun. Tämä kaikki on hyvän itsetunnon perusta. Epäonnistumistilanteissakin attribuutiot liittyvät vahvasti tunteisiin, tulevaisuudenodotuksiin ja käyttäytymiseen. Tällä mekanismilla on yhteytensä itsetunnon muotoutumiseen (taulukko 7). (Aho & Laine 1997, 96-97.)

TAULUKKO 7. Itsetunnon, attribuutioiden, tunteiden, tulevaisuudenodotusten ja käyttäytymisen väliset yhteydet epäonnistumistilanteissa (Aho & Laine 1997, 97).

Hyvä itsetunto	Ulkoinen syy Tilapäinen syy Kontrolloimaton syy	Vihan tunteet Positiiviset odotukset Aktiivinen yrittäminen
Hyvä itsetunto	Sisäinen syy Tilapäinen syy Kontrolloitava syy	Syylisyyden ja häpeän tunteet Positiiviset odotukset Aktiivinen yrittäminen
Heikko itsetunto	Sisäinen syy Pysyvä syy Kontrolloimaton syy	Huonommuuden, häpeän ja avuttomuuden tunteet Negatiiviset odotukset Passiivisuus
Heikko itsetunto	Ulkoinen syy Pysyvä syy Kontrolloimaton syy	Avuttomuuden tunne Negatiiviset odotukset Passiivisuus

Huono itsetunto liittyy yleensä siihen, että epäonnistumisiin etsitään syytä omasta itsestä. Kun jotain ikävää sattuu, voimme löytää syyn omasta itses-

tämme tai voimme syyttää muita ihmisiä tai ulkoisia olosuhteita. Sisäisen syyn epäonnistumisiinsa hakevat pitävät itseään arvottomina, kyvyttöminä ja mahdolltomina rakastaa. Ulkoisia syitä hakevat eivät menetä itsekunnioitustaan epäonnistumistilanteissa. Sen sijaan onnistumistilanteissa taas optimisti selittää syyt sisäisillä tekijöillä. Ne ihmiset, jotka uskovat itse aiheuttavansa hyvät tapahtumat, pitävät yleensä itseään parempina kuin ne, jotka uskovat hyvien tapahtumien syiden olevan olosuhteissa tai muissa ihmisissä. Ei ole kuitenkaan mielekästä olettaa ihmisten muuttavan täysin selitysmallejaan sisäisistä ulkoisiksi. Vastuuntuntoa ei ainakaan pidä mennä heikentämään näin suorilla vaatimuksilla ja ohjeilla. Jos muutosta ihmisen suoriutumistasoon toivotaan, on pysyvyyden alue olennaisempi tekijä kuin syiden sisäistäminen. (Seligman 1992, 67-71.)

Erityisoppilaiden suutulkinnat ovat painottuneita omaan sisäiseen syyllisyyteen siitä tilanteesta, johon he oppimisvaikeuksien vuoksi ovat joutuneet. Jotkut oppilaat hakevat tasapainoa luovuttamalla vastuun oppimisestaan viimein kokonaan muille. Toiset taas hakevat kompensatiota muualta kun oppimistilanteista; välitunneilla he eivät välttämättä halua tunnustaa omaa osuuttaan niihin konflikteihin, joihin haetaan vastuunkantajia. Nimenomaan oppimiseen liittyvissä epäonnistumisissa olisi saatava oppilaan syytulkintoja ulkoisemmiksi, jotta käsitys omasta kyvyttömyydestä lievenisi. Suurikaan panostus tähän ei vielä aiheuta syyntakeettomuutta yleensä elämässä. Asiassa on kuitenkin otettava huomioon myös se seikka, ettei oppilaan tunnetta hänen vaikuttamismahdollisuuksistaan omaan oppimiseensa heikennetä.

Jokainen meistä haluaa kokea olemisen oikeutusta juuri sellaisena kuin olemme. Paras kannustin, jonka voimme saada, on tulla hyväksytyksi juuri omana itsenämme. Oppilaan kokemus omasta itsestään on syntynyt pitkällisen prosessin kautta. Kaikki jo koettu on tuttua ja ainut mielikuva siitä, millainen minä todella olen. Oppilas ei vielä pysty tietoisesti pohdiskelemaan mennyttä elämänsä niin kriittisesti, että pystyisi selittämään omaa persoonaansa myös ympäristötekijöiden muokkaamaksi. Mielikuva itsestä jonakin toisena on vieras ja hallitsematon ajatusleikki. Vaikka oppilaalla olisikin niin sanottu ihanneminä, voi

tuntua loukkaavalta, jos joku ulkopuolinen edellyttää hänen muuttumistaan sel-laiseksi.

Paras keino oppilaan itsetunnon ja minäkuvan parantamiseksi on tuottaa uu-denlaisia kokemuksia. Systemaattisesti annettu positiivinen ja oikeutettu palaute todellisissa suoritustilanteissa alkaa pikku hiljaa muovata oppilaan kuvaa pa-remmasta osaamisesta. Epäonnistumisten syitä opitaan ulkoistamaan ja satun-naistamaan siinä määrin, että oma minäkuva säilyy liiemmiltä kolhuilta. Itsetunto puolestaan vahvistuu oppilaan havaitessa, että hän voi ainakin jossain määrin itse kontrolloida tapahtumia. Tällöin muutos parempaan, optimistisempaan oppi-miseen on tapahtunut – ei minkään ulkopuolisen vaatimuksen mukaan vaan – oppilaan oman kokemusmaailman ja tulkinnan kautta.

9.4 Itseävahingoittavan strategian yhteys itsetuntoon

Erään yleisopetuksessa olevan oppilaan kohdalla mietittiin siirtoa erityis-opetukseen. Oppimisvaikeudet oli jo aiemmin tunnistettu – niin luokka-työskentelyssä kuin asiantuntijan lausunnoissakin – sekä luki-ongelmaksi että ylivilkkaudeksi. Tilanne luokassa oli kehittynyt kuitenkin jo siihen vaiheeseen, että ongelmaksi koettiin etupäässä oppilaan käytöshäiriöt ja aggressiot. Siellä ei voitu enää oppilaan toimintaa kontrolloida, muutkin oppilaat olivat jo vaara-vyöhykkeessä. Siirtopäätöstäkin emmittiin siksi, että epäiltiin näin sopeutumattoman oppilaan olevan väärässä paikassa jopa pienessä mukautetussa luokas-sa. Hänen arvioitiin tarvitsevan vielä kontrolloidumpaa ja ”eristetympää” op-pimisympäristöä. Kun tällaista ei kuitenkaan lähiseuduilta löytynyt, oppilas siir-rettiin lopulta sinne mukautettuun. Kaikkien yllätykseksi oppilas ei tässä ympä-ristössä ollutkaan niin aggressiivinen kuin oletettiin. Hänen käyttäytymisensä muuttui hyvin radikaalisti parempaan suuntaan. Opettaja pystyi kohdistamaan ohjauksensa juuri niihin ongelmakohtiin, joissa oppilaan todelliset vaikeudet oli-vat. Oppilaan ei tarvinnut enää yrittää selviytyä vääränlaisilla strategioilla, kun koko luokkaympäristö ja aikuisten ohjaus tuntui ymmärrettävältä ja vastaavan tarkoituksenmukaisesti hänen tarpeisiinsa.

Nurmen ja Salmela-Aron (1992) eri tutkimuksista tehdyn kartoituksen mukaan itsetunnon ja itseä vahingoittavan strategian käytön yhteydet ovat kompleksisia. Tutkimuksissa ei ole voitu osoittaa, että itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävillä henkilöillä olisi heikompi itsetunto kuin muilla. Päinvastoin on havaittu, että hyvä itsetunto on yhteydessä lisääntyneeseen itseä vahingoittavan strategian käyttöön. Tutkijat ovatkin päätelleet, ettei niinkään itsetunnon kielteisyys, vaan sen pysyvyys ja varmuus ovat oleellisia tekijöitä strategiatyypissä. Erityisesti sellaiset henkilöt, joiden käsitykset itsestä ovat vaihtelualttiita, käyttävät itseä vahingoittavaa strategiaa positiivisen minäkäsityksen suojelussa. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 24.)

Pysyvyydessä on kysymys ajasta, kun taas yleistämisessä on kyse tilasta. Ihmiset, jotka selittävät epäonnistumisensa yleistävästi, luopuvat kaikesta silloin, kun epäonni kohtaa heitä yhdellä alueella. Ne taas, jotka selittävät epäonnensa johtuneen jostakin erityisestä syystä, saattavat vaipua avuttomuuteen yhdellä tietyllä alueella elämässään, mutta päästä hyvin eteenpäin muilla alueilla. Yleistävät selitykset tuottavat avuttomuutta, joka ulottuu monenlaisiin tilanteisiin. Erityistilanteisiin viittaavat selitykset tuottavat avuttomuutta vain kyseisen ongelman alueella. Toivon määrä ajattelussamme riippuu näiden kahden osa-alueen, pysyvyyden ja yleistämisen osuudesta selitysmallimme. Epäonnen selittäminen hetkellisillä ja erityisillä syillä merkitsee elävää toivoa: hetkelliset syyt rajaavat avuttomuuden tiettyyn ajankohtaan ja erityiset syyt rajaavat sen koskemaan vain alkuperäistä tilannetta. (Seligman 1992, 63-66.)

Yksi oppilaani osoitti totaalista luopumista vastoinkäymisten yhteydessä. Kun hän oli vihdoinkin paneutunut – joskus työläänkin motivoinnin tuloksena – esimerkiksi työkirjatehtäviin, hänen kynänsä saattoi yllättäen lentää luokan seinään. Kun katsoin oppilasta, hän istui apaattisena ja lyyhistyneenä tuolillaan ilmentäen koko olemuksellaan todellista tappiota. Mitään ei tuntunut enää olevan tehtävissä, peli oli menetetty hänen mielestään täysin.

Tuo teatraalinen esimerkki oppilaan luopumisesta epäonnistumistilanteessa voisi merkitä myös sitä, että hän pyrki kompensoimaan oman ahdistuksensa sillä, että aiheutti käytöksellään aika näyttävän esille tulon luokkayhteisössä. Tilanne

herätti aika paljon tovereiden mielenkiintoa, ihmettelyä ja päivittelyäkin. Tällaisen huomion osakseen saaminen saattoi tälle oppilaalle tuoda jotain tärkeää merkitystä omalle olemassaololleen.

Itseä vahingoittavasta strategiasta on olemassa tulkinta, jossa strategian tarkoituksena ei olisikaan myönteisen minäkuvan säilyttäminen, vaan myönteisen vaikutuksen tekeminen julkisessa tilanteessa. Tämä perustuu siihen, että yksi ihmisen keskeisiä motiiveja on ”esiintyminen yleisölle” tai ”myönteisen vaikutuksen tekeminen sosiaalisessa tilanteessa”. Näin itseä vahingoittavan strategian tehtävänä olisi suojella muille henkilöille välittyvää kuvaa yksilön toiminnasta. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 24.)

Monilla suomalaisilla on mielenkiintoinen tapa selittää tulevaa toimintaamme Vähätteleminen tekemistämme ja annamme sellaisen kuva, ettemme ole yllättyneitä mahdollisesta epäonnistumisestamme. Olen kuullut selityksenä sen, että kun ei odota paljoa, ei voi paljoa pettyäkään. Sen sijaan kaikki yllätykset suorituksessa ovat tällä tapaa aina positiivisia yllätyksiä. Toimintaa voisi selittää myös sillä, että emme halua paljastaa muille todellisia toiveitamme suorituksistamme. Tällöin häpeä epäonnistumisesta on helpompi salata, eikä se todella olekaan niin suuri asia kuin julkinen epäonnistuminen. On myös totta, että voimme ihan tietoisestikin hamuta itsellemme kivoja yllätyksiä, kuin lapset joululahjoja ikään. Tunne sinänsä on aito ja miellyttävä, vaikka olisimme tilanteen itse lavastaneetkin. Voimme ehkä olla ylpeitä siitä, kuinka hyvin pystymme valjastamaan pessimismin oman minän suojeluun ja itsetunton tukemiseen.

Toinen mahdollinen tekijä oman suorituksen vähättelyyn voi löytyä ihmisten sosiaalisesta älykkyydestä. Olemme niin taitavia sosiaalisissa vuorovaikutus-tilanteissa, että uhraamme oman pätevyyden esille tuomisen jonkin muun, paremmaksi katsomamme tavoitteen puolesta. Suojelemme ehkä muita nolatuksi tulemiselta, jos huomaamme oman pätevyytemme olevan aivan eri tasoa kuin kanssaihmisillämme. Empaattinen ihminen voi tunnistaa ja ennakoita muissa ihmisissä niitä tunnetiloja, joita tilanne saattaisi herättää, ellemme tasoita ja selitä asiaamme hieman itsellemme epäedullisesti. Myönnytykset joissain seikois-

sa poikivat jotain meille positiivista kokonaisvaltaisemman tilannearvioinnin kannalta tai pitemmällä aikavälillä tarkasteltuna.

Oppimisvaikeuksista kärsivä oppilas voi olla hyvinkin herkistynyt juuri tällaisten tunneilmapiirien aistimiseen, onhan hän itse joutunut kohtaamaan ja käsittelemään monenmoisia tunteita. Hänen valttikorttinsa selviytymisessä voi olla sosiaalisessa osaamisessa; hienotunteisuudessa toisten huomioon ottamisessa. Hänen pätevydentunteensa voi noustakin tästä varmuudesta hallita sosiaalista vuorovaikutusta. Asia on kuitenkin toinen, jos toiminnan tarkoituksena on oma harkittu huomaamattomuus. Omat epäonnistumiskokemukset ovat opettaneet, ettei kannata herättää mitään ylimääräistä huomiota ryhmässä, ettei joutuisi nolatuksi. Olemalla hiljaa ja vaatimaton oppilas voi pyrkiä olemaan mahdollisimman "normaali"; hänen ongelmansa jää näkymättömäksi. Näin hän säästyy opettajan erityishuomiolta ja kavereiden pilkalta. Tällöin ei voida puhua enää itsetunnon vahvuudesta.

9.5 Ulkoinen ohjaus vai sisäinen itsekontrolli

Koulujen opetussuunnitelmissa tavoitteissa mainitaan usein oppilas, joka on aktiivinen, oma-aloitteinen, itseohjautuva, määrätietoinen ja tehokas. Jo pieniltä oppilailta edellytetään itsenäisyyttä ja riippumattomuutta muista. Oppilas, jolla on vaikeuksia oppimisensa suhteen, tarvitsee kuitenkin tavallista enemmän tukea noihin tavoitteisiin pyrkiessään. Hänen haasteensa koulussa eivät ole niinkään oppisisältöjen omaksumisessa kuin koululaisena olemisessä eli oppimaan oppimisen taidoissa.

Erityisoppilaalla on monin verroin paineita tavalliseen oppilaaseen verrattuna. Hänen ainoa mahdollisuutensa selvitä opiskelusta on saada riittävää ja tehokasta tukea omalle suoriutumiselleen. Jos oppilas jätetään selviytymään itsenäisesti eikä hänelle osoiteta keinoja itsehallintaan, peli menetetään varmasti. Oppilaan avun tarpeeseen on vastattava, ei tekemällä puolesta, vaan osoittamalla riittävän tarkkoja selviytymisväyliä.

Opettajan antama palaute voi vahvistaa oppilaan motivaation kehityssuuntaa. Tutkimusten mukaan ei-tehtäväsuuntautuneet strategiat luokassa ovat yhteydessä opettajan negatiiviseen palautteeseen ja ulkoisen kontrollin lisääntymiseen. Oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuus taas lisääntyy, jos opettajat vähentävät kontrollia ja tukevat tehtävämotivaatiota. Opettaja voi tiedostamattaan vahvistaa taidoiltaan heikkojen oppilaiden epäitsenäisyyttä ja tukea taitavien oppilaiden itseohjautuvuutta. Näin hän tahtomattaankin vahvistaa sitä polarisoitumista, joka jakaa oppilaat menestyjiin ja syrjäytyjiin. (Lepola, Vauras & Poskiparta 2002, 42.)

Aarnos (1998, 16) soveltaa Phares'n kokoamia seikkoja ulkoisen ja sisäisen kontrollin vaikutuksista lasten ja opettajan välisiin suhteisiin seuraavasti:

- Ulkoisen kontrollin omaavat lapset ovat mukautuvia ja alistuvat helposti opettajan tiukkaankin kontrolliin, kun taas sisäisen kontrollin omaavat voivat kokea alistumisen opettajan perustelemattomiin määräyksiin vaikeaksi
- sisäisen kontrollin omaava lapsi luottaa ihmisiin ja jakaa mielellään vastuuta, mikä lisää tehokkuutta ja lämmintä ilmapiiriä; samoin sisäisen kontrollin omaava opettaja luottaa oppilaisiinsa ja vastuuta jakamalla antaa tilaa oppilaiden sisäisen kontrollin kehittymiselle
- sisäisen kontrollin omaavat ovat tavallisesti tasapainoisia ja rentoutuneita, eikä heillä ole niin paljon psykiatrisia oireita kuin ulkoisen kontrollin omaavilla. On kuitenkin hyvä muistaa pienet lapset, jotka ovat ulkoisesta ohjauksesta täysin riippuvaisia ihan kehityksellisistä syistä.

Itse olen havainnut oppilaissani sisäisen kontrollin epätasaisuutta ja tilannesidonnaisuutta. Oppilas voi käytännön toiminnan tasolla ja sosiaalisessa kanssakäymisessä olla hyvinkin itseohjautuva, vastuuntuntoinen ja kriittinen. Hänellä on selvästikin tunne omasta kontrollista ja omasta selviytymistaidosta. Sama oppilas voi varsinaisessa oppimistilanteessa, kun kyse on akateemisten aineiden opettelusta, olla kuitenkin täysin ulkoisen kontrollin vaikutuksen alainen. Hän aivan kuin siirtyy toiseen maailmaan ja luovuttaa vastuun asioista muille. Häneltä puuttuu hallinnan tunnen, tai edes pyrkimys saada asia hallintaansa. Oppilaan aikaisemmat kokemukset oppimisestaan ovat ilmeisesti niin voimak-

kaasti vaikuttamassa, ettei muuten itsehallintaan kykenevä oppilas ole enää oma itsensä tällaisten asioiden edessä.

Itsekontrollin kehittyminen lapsella riippuu paljolti hänen koulukokemuksistaan, joissa opettajan ohjaustyylillä on merkittävä sijansa. Opettaja luo oppilaan ympärille pedagogisen ohjauskehän, jossa tulee näkyväksi opettajan itsensä käsitys kontrollista ja huolenpidosta. Lapset kokevat mielekkäämmäksi opettajan, joka ei tukeudu pelkästään kielellisiin oheisiin, vaan joka ilmaisee itseään kokonaisvaltaisemmin myös eleiden, ilmeiden ja huumorin välityksellä. Oppilas voi tukea oman sisäisen kontrollinsa jo pienten vihjeiden varaan. Opettajan suoran ohjauksen tulisikin kohdistua vain oppilaisiin, jotka vielä tarvitsevat opettajan selkeää suunnannäyttöä toimintaansa. (Aarnos 1998, 44.)

Erityisoppilailla on usein kielellisiä vaikeuksia. Niistä johtuen sanallinen huumori jää heiltä tunnistamatta; he voivat vain ihmetellä, miksi jokin tokaisu ja ilmaisu voi jotakuta naurattaa. He eivät pysty välttämättä irtautumaan tässä ja nyt - tilanteesta ja yhdistämään asioita siten kuin huumorissa yhdistetään. Meille yleiset sananparret ja vertauskuvat voivat erityisoppilaalle olla vain lauseen tarkka ja sananmukainen, konkreettinen asian ilmaus, joka sekin saattaa jäädä ymmärtämättä. Lauseen yhteys opetustilanteeseen voi olla heistä käsittämätön. Tällaiset tulkintavaikeudet saavat oppilaan tuntemaan itsensä ulkopuoliseksi siitä yhteisymmärryksestä, jota jotkut muut saavat leikinomaisuudellaan aikaan. He voivat käsittää asian jopa omaan itseen kohdistetuksi pilkaksi. Tällaiset epäselvät tai väärinymmärretyt tulkinnat heikentävät oppilaan itsekontrollin kehittymistä, joten aikuisen on otettava oppilaiden rajoitukset hyvää tarkoittavassa huumorissakin huomioon.

Aarnos (1998, 64) esittää Banduran näkemyksen sisäisen kontrollin vaikutuksesta yksilöön näin: Sisäinen kontrolli on yhteydessä positiiviseen minäkuvaan, korkeaan itsearvostukseen, sosiaaliseen osaamiseen, luottamiseen omaan sisäiseen palkkioon, vähäiseen ahdistukseen, vähempiin psykosomaattisiin oireisiin ja parempaan stressin hallintakeinoihin.

Service (1996, 314-315) tuo toisaalta esille varteenotettavan näkökulman: äärimmäinen kontrolli oman elämän hallintakeinona ei ole sen järkipäisempää kuin näennäisen puolustuskyvyttömänä ajautuminen onnettomuudesta toiseen. Negatiivisessa mielessä sana *control* voi merkitä säätelyä ja hallitsemista. Termi *coping* sen sijaan merkitsee positiivisesti latautunutta taitoa selviytyä, pärjätä. Joillakin ihmisillä ympäristön tarkkaan kontrolliin liittyvät keinot ovat ensisijaisia. Kaikki oman säätelyn ulkopuolella oleva koetaan uhkaavana. Selviytymiseen sen sijaan liittyy taito vaikeuksissa kasvamiseen. Ongelmista voidaan löytää puolia, jotka auttavat niiden ylittämässä ja antavat keinoja niiden ennaltaehkäisemiseen tulevaisuudessa. Näin tulee mahdolliseksi hyväksyä itsensä ja muut ajoittain mahdollisina epäonnistujina. Epätäydellisyyden sietäminen mahdollistaa kontrolliin liittyvän elämän hallinnan kehittämisen ilman, että se koetaan jatkuvan uhan pakonomaiseksi torjunnaksi.

Omassa työssäni olen tavannut lapsia, joiden arjesta selviytyminen on ollut hyvin riippuvaista mahdollisuudesta itse kontrolloida, säädellä ja hallita tapahtumia. Oppiminen ei kerta kaikkiaan ole onnistunut, ennen kuin oppilaalla on ollut hyvin selvä kuva tulevan päivän tai tunnin ohjelmasta ja tapahtumista. Hänen on ollut vaikea hyväksyä yhdessäkään pohdittu muutoksia lukujärjestykseen. Rutiinit ovat tuoneet hänelle turvallisuutta. Mikäli joku asia ei ole mennytkään sovitulla tavalla, oppilaan työskentely on seonnut täysin, eikä oppimisesta näin ollen ole enää tullut mitään. Äärimmäisinä tapauksina ovat autistisia piirteitä omaavat lapset, joille strukturoitu päiväjärjestys onkin ehdoton edellytys keskittyneelle työskentelylle.

Myös kiilti, tunnollinen ja mahdollisimman vähän huomiota herättävä tyttöoppilas saattoi kärsiä tällaisesta ylenmääräisen oman kontrollin tarpeesta. Hän ahdistui silloin, kun kaikki ei mennytkään luokassa "hyvin"; tilanne oli hänelle kestämätön. Vahvan sisäisen kontrollin omaava oppilas voi kärsiä siitä, että opettaja joutuu ojentamaan heikomman itsekontrollin omaavia oppilaita. Vaikka tyttö ei juuri ilmaissut ulospäin tunteitaan, häntä kosketti ilmeisen syvästi muiden kohtalot. Hänen työskentelynsä ei onnistunut ennen kuin asiat olivat taas muidenkin osalta järjestyksessä. Hänen oma joustavuutensa ja sosiaalinen sopeutuvuutensa ehkä perustuikin liialliseen haluun kontrolloida koko lähi-

ympäristöstään. Hän saattoi uhrata omat tarpeensa ja toiveensa luokan yhteisen edun ja sovunvuoksi. Ylenmääräiseen hallintaan pyrkiessään hän lopulta menetti oman oppimisensa hallinnan.

Oman itsensä kontrolloiminen vaatii myös omien tunnetilojen havaitsemista. Lapsen havainnot omasta itsestään ja tunnetiloistaan olisi pystyttävä tulkitsemaan kielen käsitteiden avulla. Kasvattajien olisi tietoisesti pyrittävä auttamaan lasta jäsentämään tunteitaan antamalla hänen käyttöönsä tunnetiloja kuvaavia käsitteitä. Kielellinen valmius on usein ainoa edellytys selvittää niitä ristiriitailanteita, joita sosiaalisessa yhteisössä syntyy. (Keltikangas-Järvinen 1986, 87-89.)

Joillekin erityisoppilaille juuri kielelliset valmiudet käsitellä arkielämän tilanteita voivat olla oleellinen kynnys oman toiminnan ohjailulle. Vaikka opettaja on voinut mielestään selvittää tunteita ja seuraamuksia, joita ristiriitailanteet aiheuttavat, oppilaan kyky käsitellä asioita abstraktilla tasolla on saattanut olla este kehitykselle. Joillekin oppilaille asiat on selitettävä hyvin selkeästi ja pieninä annoksina, vain päälauseita käyttäen. Epäselvät käsitteet johtavat herkästi käyttäytymisongelmiin. Jos oppilas ei pysty selittämään sanoilla tarkoitustaan, hän ryhtyy käyttämään käsiään. Siksi kaikki sanat ja käsitteet on pyrittävä toistamaan ja selittämään konkreettisesti, mitä ne oppilaan elämässä tarkoittavat. Koko ajan opettajan olisi kontrolloitava sitä, puhuuko hän oppilaan kanssa samaa kieltä ja ovatko oppilaan ajatukset juuri siinä asiayhteydessä tai ilmiässä, johon opettaja pyrkii. Useinkin opetus kariutuu siihen, että asiat otetaan liian laajoina kokonaisuuksina käsittelyyn, kun painopiste tulisi olla pienissä havainnoissa konkreettisissa "tässä ja nyt" – tilanteissa. Opettaja voi tuskastumiseen asti olla kyllästynyt sääntöjen alinomaisesta kertaamisesta, mutta oppilas ei ole päässyt lainkaan asian ytimeen, samalle "aaltopituudelle" opettajan kanssa. Asia ei ole tullut vielä ymmärrettävällä tavalla oppilaan tietoisuuteen.

Joidenkin erityisoppilaiden muistin alueella saattaa myös olla selvää heikkoutta. Tämä vaikeutta omalta osaltaan itsekontrollin kehittymistä. Opettaja voi tulkita säännöistä lipeämisen tahalliseksi, vaikka oppilas on todella unohtanut asiaan liittyvät ohjeet. Näiden erityisoppilaiden tueksi olisikin hyvä rakentaa systemaatt-

tisesti muistiverkoston luokkaan. Nämä voisivat olla kuvia tai sanoja tietyssä järjestyksessä luokan seinällä. Opettaja voisi myös omassa kerronnassaan viitata ja vetää yhteys tavallista useammin siihen asiaan, johon kulloinkin tarvitaan oppilaan muistin panostusta. Eräällä oppilaallani oli vaikeuksia hallita heräilevää näläntunnettaan aamupäivisin, joten työskentely keskeytyi alinomaan kyselyyn ruokatauon ajankohdasta. Hänelle annettiin oma selkeä työjärjestys seinälleen, josta hän paikallisti helmeä siirtelemällä meneillään olevan tunnin ja ruokatauon paikan. Tämän avulla hän pystyi paremmin itse kontrolloimaan toimintaansa ja hallitsemaan impulsiivisuuttaan.

Onnistumisesta ja epäonnistumisesta ei voida puhua pelkästään objektiivisena tapahtumana, koska oppilas määrittelee tapahtumaa omien kokemusten ja tulkintojen kautta, subjektiivisesti. Objektiivinen onnistuminen on pelkästään tehtävän tavoitteen mukaista suoriutumista, mikä ei välttämättä vastaa oppilaan kokemusta suoriutumisestaan. Oppilaan tulkinta suorituksen päättymisestä määrittää epäonnistumiskokemuksen luonteen. Jos hän tulkitsee suorituksen päättyneeksi ja epäonnistuneeksi, seurauksena on "umpikuja". Objektiivisempi tulkinta antaa mahdollisuuden toiminnan jatkamiselle vaihtoehtoisilla toimintamuodoilla tai kyvyn käsitellä jo tapahtunutta selittämällä: "olisin voinut tehdä toisinkin". Tämä johtaisi myös subjektiiviseen kontrolloitavuuden tunteeseen, kun taas umpikujan kokemus johtaa kontrolloimattomuuden kokemukseen. Kontrolloimattomuuden kokemuksilla on taipumusta yleistyä tietyn tyyppisten kausaaliattribuutioiden välityksellä. (Salonen ym. 1982, 75.)

Sitä, kun lapsi oppii näkemään tilanteet uudella tavalla ja ymmärtää niille realistiset syy-seuraus -suhteet, kutsutaan kognitiiviseksi uudelleenstrukturoinniksi. Tämä onkin itsehallinnan ja omaehtoisen kontrollin edellytys. Lapsen on kuitenkin osattava arvioida omaa käyttäytymistään oikein, jotta oma suoriutumisen kokemus voisi itsessään toimia palkintona ja motivoivana tekijänä. Hänen on kyettävä asettamaan itselleen realistisia tavoitteita ja odotuksia ja arvioimaan käytöstään niiden avulla. Kyky kontrolloida omaa käytöstään edellyttää niin tilanteen oikeaa arviointia kuin omien tunnetilojenkin edes jonkinasteista tuntemusta. Sisäinen kontrolli on tunne siitä, että ihminen kokee ensisijassa olevansa itse vastuussa itsestään ja elämästään. (Keltikangas-Järvinen 1986, 184-185.)

9.6 Alisuoriutumisessa hukataan todelliset taidot

On selvää, että koulujemme kautta kasvaa aikuisuuteen paljon kansalaisia, joiden todelliset kyvyt ja taidot eivät ole vielä saneet ilmaisukanavaansa. Heiltä odotetut suoritukset ja heidän mahdollisuuksiaan vastata niihin eivät ole jostain syystä vastanneet toisiaan. Heille itselleenkin on voinut jäädä hyvin vaatimaton kuva omista edellytyksistään, jotka kuitenkin toisenlaisista lähtökohdista ja muissa toimintaympäristöissä olisivat voineet päästä paremmin oikeuksiinsa. Tunne omasta pärjäämisestä olisi osaltaan vaikuttanut näiden ihmisten näkemykseen omista mahdollisuuksistaan selviytyä yhteiskunnassa ja siten myös lisännyt menestymistä.

Alisuoriutumisen ehkäisemiseksi ja erilaisten selviytymisstrategioiden kehittämiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi on Suomessa perustettu Alis-projekti. Sen toimintaa esittelevässä kirjassa *Alis, kyvyt käyttöön* (Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 17) määritellään, että alisuoriutuminen on:

- Yksilön käyttäytymistä, jolla hän säätelee suhdetta ympäristöönsä
- Prosessi, jonka perusta syntyy varhaislapsuudessa
- Yhteisön vuorovaikutusta (pitää yllä alisuoriutuvaa toimintaa)
- Riippuvuutta ympäristön odotuksista
- Itsetunnon puutetta
- Vähitellen syntyvä käyttäytymis- ja vuorovaikutustapa
- Käyttäytymistä, joka vähenee tai lisääntyy kouluopiskelussa

Alisuoriutumisessa on kysymys sosio-emotionaalisista tekijöistä, jotka vaikuttavat siihen, että ihminen ei saa kykyjään käyttöönsä ja samalla yhteisön käyttöön. Kyse ei siis ole pelkästään oppimisvaikeuksista kärsivistä, vaan yleensä ihmisistä, jotka voivat olla liian sopeutuvia ja kilttejä tai kapinallisia ja epäsosiaalisia. Heidän käyttäytymisensä on kyseessä olevan henkilön kannalta aina mielekästä, sillä siten henkilö voi säädellä suhdetta ympäristöönsä ja suojella minäänsä. Tällainen toiminta ei yleensä ole tiedostettua, mutta sen ymmärtäminen on edellytys muuttaa tuota kehitystä. (Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 10.)

Jos verrataan opittuun avuttomuuteen ja defensiivisyyteen suuntautuvien oppilaiden toimintaa toisiinsa, ero syntyy siitä, että defensiivisesti suuntautuville oppilaille on ominaista korvaavien toimintojen käyttäminen ja haluttomuus tunnustaa oppimattomuuttaan. Opittuun avuttomuuteen suuntautuneet oppilaat puolestaan pohtivat ilman korvaavia toimintoja omaa opiskeluaan eivätkä koe tilannetta uhkaavana. He eivät kuitenkaan ota vastuuta opiskelustaan, vaan odottavat jonkun määräävän, mitä heidän tulisi tehdä. (Yrjönsuuri, 1997, 54.)

Seligmanin (1992, 28-29) mukaan heikkoon itsehallintaan liittyy kaksi peruskäsitettä, jotka liittyvät läheisesti toisiinsa: opittu avuttomuus ja selitysmalli. Hänen mukaansa opittu avuttomuus on luopumisreaktio eli tapa jättää asia sikseen. Se on seurausta käsityksestä, ettei omilla teoilla ole kuitenkaan mitään merkitystä. Selitysmalli on puolestaan sitä, kuinka yleensä selitämme itsellemme voitot ja tappiot. Tällä on paljon vaikutusta opittuun avuttomuuteen. Optimistinen selitysmalli lopettaa avuttomuuden, mutta pessimistinen selitysmalli levittää sitä. Oma tapamme selittää asioita itsellemme määrää sen, miten avuttomiksi tai energisiksi tulemme kohdatessamme jokapäiväisiä takaiskuja tai hetkellisiä tappioita. Seligman kuvaa tätä kunkin omaa selittämistapaa termillä ”sydämen tunnussana”. Se tunnussana voi olla joko ”ei” tai ”kyllä” siis optimistinen tai pessimistinen ilmiön suhteen. Pessimismi ei kuitenkaan hänen mukaansa ole mikään jähmeä ja muuttumaton tila. Ihminen voi oppia positiivisia tulkintoja, jotka kohottavat suoritustasoa ja jopa edistävät fyysistä terveyttä. Yksilön ymmärrys oman itsensä hallinnasta vaikuttaa täten hänen kohtaloonsa.

Lapsen varhaislapsuudessa sisäistetyt käyttäytymisnormit voivat vielä muoutua murrosiässäkin. Lapsuudessa rakentunut ydin ei kuitenkaan enää ole muutettavissa. Aika merkittävää on se, ettei lapsuudessa kehittyneille syyllisyydentunteille voida välttämättä myöhemmin löytää tietoisesti selityksiä. Aikuisen ei voi aina ymmärtää, mistä hänen syyllisyyden ja pahanolontunteensa he räävät. Se on kuitenkin seurausta jostakin lapsuudessa sisäistyneestä normista. Jos ihminen ei kykene käsittelemään ja hyväksymään syyllisyydentunteitaan, jotka aiheutuvat omien sisäistettyjen ihanteiden rikkomisesta, seurauksena voi olla vaikkapa nykyisin niin paljon puhuttu masennus. (Keltikangas-Järvinen 1986, 71-73.)

Toinen ääripää syytulkinnoissa voi aikuisellakin ihmisellä ilmetä siten, että hänellä on taipumus syyttää epäonnistumisestaan aina ympäristöä ja muita ihmisiä. Tällainen muiden syyttäminen tekee mahdolliseksi säilyttää omnipotenssin periaatteen mukaisesti hyvät ominaisuudet itsessä, pahat asiat, pettymykset ja epäonnistumiset itsen ulkopuolella. (Keltikangas-Järvinen 1986, 44-45.)

Eräällä oppilaallani oli mielenkiintoinen tapa reagoida oppitunneilla annettuihin tehtäviin. Ennen työskentelyyn ryhtymistään hän suhtautui hyvin epäuskoisesti omiin kykyihinsä selvitä tehtävästä. Tämän hän toi joka kerta hyvin selväsanaisesti, joskin liikuttavan luottavaisesti, opettajankin tietoon. Kuitenkaan tämä oppilas ei voinut todellisen epäonnistumisen kohdatessa koskaan myöntää jälkikäteen omaa osuuttaan epäonneen. Syy oli aina jossain muualla, opettajassakin. Hän oli itse tehnyt kaiken aivan oikein; oli yrittänyt riittävästi, tiennytkin tarpeeksi, mutta lopputulos, heikko suoriutuminen, oli aina ulkopuolisten aiheuttamaa. Tilannetta pohtiessani, pidin yhtenä vaihtoehtona sitä, että oppilas jakoi tai peräti siirsi kokonaan vastuun suoriutumisestaan jo ennen tehtävää opettajalle. Hän kuvitteli tiedostamattomasti tavallaan pesevänsä kätensä koko tehtävästä, kun toi julki epäilyt suoriutumisestaan. Muiden kuin hänen itsensä oli tehtävä jostain, jos mieli saada suoritus onnistumaan. Hänellä itsellään oli aina puhtaat paperit, kävi kuinka kävi.

Alisuoriutuminen on vain yksi niistä negatiivisista seuraamuksista, joihin lapsi on altis suuntautumaan, mikäli hänen kasvuympäristössään ei kiinnitetä riittävästi huomiota myös onnistumiskokemusten luomiseen ja suoriutumisen positiivisen tulkintaan. Pahimmillaan lapsella voi olla edessään syrjäytyminen tavanomaisesta elämänpiiristä ja pyrkimys hakea kompensatiota radikaaleimmista toimintamalleista.

Ei pidä olettaa, että henkilön sisäinen kontrolli automaattisesti kaikissa tilanteissa johtaa parempaan selviytymisen tulevaisissa tilanteissa. Se voi kuitenkin käännyä myös henkilöä vastaan, jos epäonnistumiset nähdään tilanteina, joita henkilö olisi voinut sisäisellä kontrollillaan hallita, mutta on siinä epäonnistunut. Jatkuvat vaikeudet ja vastoinkäymiset elämässä voivat aiheuttaa minävaurion. Ar-

kin ja Baumgardner (1985, 176) ovat tehneet luokittelua (taulukko 8) sen mukaan, kuinka yksilön kokemus kontrollin paikka ja tapa selittää toimintaa voi aikamoinaisesti vaikuttaa yksilön minäaurion ilmenemiseen yhteiskunnassa. Ongelmat voivat olla kaikkien näkyvillä kuten päihteiden käyttö tai väärät suoritustavat, tai vai henkilön itsensä kokemia kuten koepelko ja fyysiset oireet.

Sekä näkyvissä olevat selviytymisstrategiat, eli alkoholin ja huumeidenkäyttö, sekä henkilön itse ilmaisemat tuntemuksensa koepelosta, fyysisistä oireista ja depressiosta ilmentävät henkilön kyvykkyyden sisäisen attribuoinnin ongelmakenttää. Ulkoisen attribuoinnin tuloksena henkilön suoriutumisongelmat selitetään vääristä toimintatavoista ja tavoitteista tai tehtävien väitetyistä vaikeudesta. (Arkin & Baumgardner 1985, 175-176.)

TAULUKKO 8. Minäaurion taksonomia (Arkin & Baumgardner 1985, 176).

Toiminta

		Näkyvä toiminta	Omat väittämät
Paikka	Sisäinen	Huumeiden käyttö Alkoholin käyttö Yritteliäisyyden menetys	Koepelko Sosiaalinen pelko Fyysiset oireet Depressio
	Ulkoinen	Valitsee onnistumisen kannalta väärä suoritus- tapoja Asettaa onnistumisen kannalta huonoja tavoitteita	Väittää tehtävien vaikeutta

Verrattaessa sisäisen ja ulkoisen attribuoinnin seuraamuksia, näyttää sisäisten heikkouksien vaikutukset olevan henkilölle tuhoisampia. Epäonnistumista alkoholin takia pidetään huonompana selityksenä kuin epäonnistumista kohtuuttoman vaikean tehtävän takia. Mielenkiintoista on se, mikä saa henkilön valitsemaan joko sisäisen tai ulkoisen selitysmallin. Arkin ja Baumgardner tekevät päätelyjä Weinerin tulkinnasta, että nimenomaan tunteet ovat vaikuttamassa syyselityksiin. Heidän oletuksensa mukaan vain sisäiset attribuutiot onnistumisesta ja epäonnesta tuovat vahvoja tunteita ylpeydestä tai häpeästä. Siksi va-

lintatilanteessa henkilö valitsee epäonnistumiselleen ulkoisen selityksen, jos suinkin se on mahdollista. Ulkoisten selitysten heikkous on kuitenkin siinä, etteivät ne ole ulkopuolisille yhtä vakuuttavia ja uskottavia kuin sisäiset selitykset. Muiden ihmisten on helpompi tunnistaa ja tunnustaa epäonnistumiselle selitykseksi sellainen syy kuin päihteiden käyttö. (Arkin & Baumgardner 1985, 176.)

Sisäiseen hallintaan olisi siis hyvä turvautua etupäässä vain onnistumiskokemusten selittämisessä. Epäonnistumiset taas olisi paras pystyä siirtämään ulkoisen kontrollin syyksi. Omat oppilaani ovat olleet sen suhteen vielä hyvässä tilanteessa, että epäonnistumiset Arkinin ja Baumgardnerin taulukoon nähden ovat pysytelleet ulkoisen kontrollin selitysmalleissa. Hyvin usein esimerkiksi koesuorituksen jälkeen on kuulunut kommentteja tehtävien vaikeudesta, ei omasta osaamattomuudesta. Toinen yleinen reagointi vastaavissa tilanteissa on ollut oma tyytyväisyys ja kokemus onnistumisesta, vaikka suoritus on opettajan arvioimana ollut heikko. Epäonnistumisen tunne ei ole vallannut kuitenkaan oppilasta. Näillä oppilailta on ollut vielä hyvät edellytykset kääntää epäonnistumisen kierre selviytymisen tunteeksi.

Toinen selittäjä syytekijän valinnassa on yksilön halukkuus osoittaa omaa kyvykkyyttä eli pätemisen tarve. Jokainen haluaisi ilmaista ainakin sen, ettei ole ihan täysin taitamaton. Epäonnistumisen selittäminen sisäiseksi syyksi on jokaiselle vaikea tilanne. Siihen turvaudutaan vain niissä tilanteissa, jolloin yksilölle on tärkeää olla vakuuttunut omasta kyvyttömyydestä. Riskinottoa vaaditaan silloin, kun mahdollinen onnistuminen ja tilanteesta selviytyminen halutaan etukäteen selittää sisäisellä syyllä, mutta näin myös mahdollinen epäonnistuminen tulisi selitetyksi samalla perusteella. (Arkin & Baumgardner 1985, 176-177.) Itselleni tuli mieleen tästä ajattelumallista jostain syystä suomalainen sananlasku: Joka kuuseen kurkottaa se katajaan kapsahtaa! Jos haluat yrittää kovasti päteä, romahdat epäonnistuessasi täysin.

Epäonnistumisen selitysmalli voi näkyä suoraan yksilön käyttäytymisestä, kuten päihteiden käyttö, tai sitten hän itse kertoo tuntemuksistaan. Henkilö, joka selittää omaa epäonnistumistaan, ei niinkään perustele jo suoritettua toimintaa, vaan luo uskomusta siihen, että myös tuleva ja vielä keskeneräinen toiminta

määräytyy näistä tietyistä tilannetekijöistä käsin. Näin hän vahvistaa kyvyttömyyden attribuutiota epäonnistumisen varalle. Kaikkein tuhoisin toimintamalli on kuitenkin tuo jo näkyvässä oleva syrjäytyminen, alkoholin ja huumeiden käyttö sekä kyvyttömyys tarttua enää esiin tuleviin mahdollisuuksiin. (Arkin & Baumgardner 1985, 177.)

Opittu avuttomuus on ongelma niin kouluissa kuin laajemminkin yhteiskunnassa. Avuttomaksi oppinut henkilö tekee niin kun uskoo yhteisön vaativan, mutta ei itse pohdi tekemisensä merkitystä. Oppilaan itseohjautuvuus puolestaan merkitsee didaktisessa mielessä yksilön kyvykkyyttä ja halukkuutta ottaa vastuuta opiskelustaan. Oppilaalla, kuten ihmisillä yleensäkin, on vapaus tehdä valintoja, mutta myös vastuu omista ratkaisuista. (Yrjönsuuri, 1997, 48-49.)

Itse olen työskennellyt pääsääntöisesti maalaiskuntien peruskouluissa. Nämä koulut ovat vielä aika lailla säästyneet niiltä ongelmilta, joita alkoholin ja huumeiden käytön vaikutukset tuovat opetustilanteisiinkin. Yksittäisiä tapauksia on tietenkin kaikilla paikkakunnilla, mutta koko opetusryhmään leimaansa se ei ole antanut. Kaupungeissa ja tulevaisuudessa ehkä maalaiskunnissakin näihinkin ongelmiin on kuitenkin kyettävä vastaamaan. Tällöin olisi syytä nähdä pelkän ulkoisen käyttäytymisen takaa myös suoritusilanteiden selitysmallien vaikutus oppilaan toimintaan. Niitä ymmärtämällä ja muuttamalla opettajan vaikutusmahdollisuudet oppilaiden koulunkäyntiin ja yleensäkin elämänhallintaan paranevat.

Lapsi oppii pessimistisiä selitysmalleja jo ennen kouluikää omilta vanhemmiltaan, mutta myös sillä arvostelulla, jota lapsi saa muilta aikuisilta ja opettajilta koulussa on vaikutusta oppilaan asenteeseen itsestään. On kuitenkin merkittävää se, että niin kuin pessimismin oppimisen, lapsi voi oppia myös siitä pois. Tämä tapahtuu kehittämällä myönteisempiä tapoja selittää elämän takaiskuja itselleen. Seligmanin mukaan optimismin opettaminen lapsille on yhtä tärkeää kuin opettaa heidät tekemään työtä ja olemaan rehellisiä, koska sillä on yhtä painava merkitys heidän myöhemmässä elämässään. (Seligman 1992, 284.)

Jotta alisuoriutumista voidaan lähteä käytännössä estämään, on syytä ensin kuvata sen kaikkia ulottuvuuksia. Näitä vaikutusalueita ovat kilpailu, vastuullisuus, suoriutumisen odotukset, riippuvuus ja arvostus (taulukko 9). Tällaisiin osaluokkiin tarttumalla saadaan käsitteen tasolla oleva alisuoriutuminen näkyvämmäksi ja konkreettisemmaksi, jolloin voimme paremmin ymmärtää sitä, mitä alisuoriutuminen on käytännössä. Tällä tavalla itse kunkin on helpompi löytää vaikuttamismahdollisuuksia ja se suunta, jota kohti opetuksessakin tulisi kulkea. (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 38.)

Yleisopetuksessa kehittämistä löytyy usein keskinäisen kilpailun vähentämisessä. Vaikeuksissa oleva oppilas saattaa myös kokea häneen kohdistuvat odotukset liian suuriksi ja yksinään suoritettuina ylitsepääsemättömiltä. Erityisluokassa taas ongelmaksi voi muodostua oppilaan liiallinen riippuvuus auttajistaan, jolloin omatoimisuus ja omat ponnistelut vähenevät. Yhteisenä haasteena kouluissa ja eri luokissa on aikuisten ja oppilaiden keskinäisen arvostuksen nostaminen sellaiseksi, että kumpikin osapuoli koettaisiin entistä merkityksellisemmäksi oppimistapahtuman onnistumisessa.

Alis-projektissa menetelmän tarkoituksena on antaa oppilaalle mahdollisuus kuvata niitä vuorovaikutussuhteita, joissa hän elää ja työskentelee. Näin oppilaalla on mahdollisuus lisätä itsetuntemustaan ja arvioida omaa suhtautumistaan opiskelemiseen. Omien työskentelytapojen tarkasteleminen ja kuvaileminen auttaa myös niiden hallinnassa. (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 25.)

Tällaisen prosessin läpivieminen kouluissa tarvitsisi aivan erilaista ajankäyttöä, kuin mihin tähän asti on totuttu. Oppiainekeskeisyydestä pitäisi päästä oppilaskeskeisyyteen. Vaikka projekti suunnattaisiin vain riskiryhmässä oleviin oppilaisiin, kukin oppilas tarvitsee riittävästi aikaa paneutua omiin vuorovaikutussysteemeihinsä. Avuksi tarvitaan aikuistenkin ohjausta ja tulkintaa. Opettajan yhteistyö oppilaan vanhempien kanssa nousee myös uuteen merkitykseen. Jos yhteiskunnassa arvostetaan syrjäytymisen ehkäisytyötä, resurssien suuntaaminen tämänkaltaiseen toimintaan tulisi olla todella tehokasta. Kustannusten panostaminen tähän elämänvaiheeseen tuskin tulisi sen kalliimmaksi kuin jo syrjäytyneen myöhemmin elämässään tarvitsemat tukitoimet. Tärkeintä kuitenkin

kin olisi se inhimillinen hyöty, joka ilmenisi yksilöiden vältettyinä kärsimyksinä ja valoisampana tulevaisuudenkuvana.

TAULUKKO 9. Alisuoriutumisen ulottuvuudet (Kiiänmaa & Trygg-Joutti-järvi 2001, 39).

Ulottuvuus	Sisältö	Kehittämistarpeet
Kilpailu	Suhtautuminen kilpailuun ja suoritusten vertailuun. Lapsi/nuori alkaa välttää suorituksia arvioinnin pelossa tai suojellakseen minäänsä.	Suorituskeskeisyyden vähentäminen. Itsetunnon tukeminen ilman suorituksia.
Vastuullisuus	Ottaako lapsi/nuori vastuuta omasta elämästään riittävästi, liikaa vai liian vähän. Alisuoriutuminen voi johtua liian vähäisestä vastuun ottamisesta eli aikuiset ottavat liikaa vastuuta lapsen puolesta.	Vastuun lisääminen vähitellen iän mukaisesti, jotta lapsi oppii itse vastaamaan ja huolehtimaan omista asioistaan kotona ja koulussa. Liiallista vastuuttamista vältettävä.
Suoriutumisen odotukset	Odottavatko kasvattajat lapselta liikaa, liian vähän tai sopivasti opiskelutuloksia. Liian suuret tai liian vähäiset odotukset haittaavat lapsen toimintaa.	Jos odotukset liian vähäiset: Tuen antaminen opiskeluun pitämällä sitä tärkeänä. Jos odotukset liian suuret: Odotusten vähentäminen ja kasvattajan omien tavoitteiden pohtiminen.
Riippuvuus	Kasvattajien ja lapsen/nuoren suhde voi olla liian riippuvainen, jolloin aikuinen on "liian auttavainen" ja lapsi välttyy ponnistelulta.	Vuorovaikutuksen kehittäminen siten, että liiallinen riippuvuus vähenee ja lapsi joutuu ponnistelemaan ilman jatkuvaa "taluttajaa".
Arvostus	Aikuiset ja lapset ovat eri sukupolvea. Sukupolvien välillä tulee olla raja, joka tuo lapselle kasvamiseen turvalliset olosuhteet. Mikäli lapsi ei arvosta aikuista, hän joutuu helposti ristiriitoihin näiden kanssa ja mm. opiskelu vaikeutuu. Myös aikuisen tulee arvostaa lasta ja lapsen tarpeita kuuntelemalla niitä.	Johdonmukaisuuden lisääminen. Aikuiset ovat "samalla puolella". Lapsi/nuori ei ole kaiken keskipiste. Uusien rajojen luominen kasvatukseen.

9.7 Pelinappulasta vaikuttajaksi

Aloittelin harjoittelujaksoa eräässä koulussa. Koska opettaja ei ollut vielä ehtinyt luokaan, jossa oppilaat häntä jo odottelivat, päätin tehdä oma-aloitteisesti esitelyn itsestäni ja harjoittelujaksostani. Oppilaat kuulivat siis myös sen, että tulisin pitämään itsenäisesti heille muutamia koulutunteja. Tuskin tämä tietoisuus oli saavuttanut kaikkien tajunnan, kun jo eräs poika kääntyi selvästi minun suuntaan ja kurkottautui sanomaan hätäisesti jotakin ilmeisen tärkeää viestiä. Minun oli mentävä lähemmäksi, jotta olisin kuullut häntä. Toistettuaan sanansa minun oli mentävä vielä lähemmäs, jotta olisin saanut aikaa ymmärtää hänen sanomaansa. Hän toisti sen urhoollisesti kolmannenkin kerran korottamatta silti ääntään: ”Minä en sitten tykkää, että minua mollataan.” Vastasin hänelle mahdollisimman vakuuttavasti (mutta minäkin muiden huomiota vältellen), ettei periaatteisiini kuulu kenenkään mollaaminen. Tällöin poika rauhoittuneena hiljentyi odottelemaan tunnin varsinaista alkua. Hän pyrki näin omalla tavallaan, ja jo varsin rationaalisesti, itse vaikuttamaan niihin opetustilanteisiin, joita hänellä ilmeisesti kokemuksensa kautta oli odotettavissa.

Kaikki toistuvat toiminnot, joita ihminen suorittaa, rutinoituvat ajan myötä. Näin tapahtuu myös ajattelun strategioille ja emotionaalisille reaktioille. Tästä automatisoitumisesta seuraa se, että pidämme asioita lopulta itsestään selvyyksinä tai ulkoisen ärsytyskentän säätelminä. Rutiineita voidaan kuitenkin murtaa saattamalla ne tietoisuuteen ja siten uudelleen tulkittaviksi ja muutettaviksi. Tällainen uusien merkitysten tarkastelu on yksi tärkeä menetelmä oppimiseenkin liittyvässä tukitoiminnassa. (von Wright 1996, 355.)

Psykologisen tukitoiminnan yksi tavoite on yksilön itsesäätelyn tai itseohjautuvuuden edistäminen. Tässäkin keskeisenä keinona on pyrkimys saada yksilö tietoiseksi omista tulkintatavoistaan ja niiden toimivuudesta tai toimimattomuudesta. Samalla tarjotaan vaihtoehtoisia tulkintatapoja, joita perustelaan ja tehdään yksilölle ymmärrettäväksi. Näin luodaan edellytyksiä yksilön vakiintuneen ja spontaanin tulkinnan uudelleen jäsentämiselle ja pohjaa uudelle ym-

määräykselle ja muutokselle, mikäli uusi tieto todella koetaan aikaisempaa käytökelpoisemmaksi. (von Wright 1996, 356.)

Lehtinen ja Kuusinen (2001, 224) esittävät kirjassaan myös tavanomaista attribuutioteoriaa dynaamisemmin motivationaalista teoriaa lähestyneen deCharms'n mallin. Oleellisinta hänen tulkintansa mukaan on se, kokeeko henkilö suoritusta tehdessään olevansa itsenäinen vaikuttaja (origin) vai pelkkä epäitsenäinen pelinappula (pawn). Tähän perusajatukseen nojaten deCharms on kehittänyt kokeiluohjelman, jossa pyrkimyksenä on saada oppilaat kokemaan itsensä asioihinsa vaikuttajiksi (feeling to be an origin). Ohjelmalla harjaannutetaan oppilaiden motivationaalisuutta seuraavanlaisin tavoittein:

- 1) vaativien, mutta realististen tavoitteiden asettaminen itselle,
- 2) omien vahvojen ja heikkojen puolien tunteminen,
- 3) luottamus oman toiminnan vaikuttavuuteen,
- 4) konkreettisten toimintatapojen määrittely, jolla tavoitteet voidaan saavuttaa,
- 5) palautteen hankkiminen siitä, onko tavoitteet saavutettu,
- 6) vastuun ottaminen omasta toiminnasta ja sen tuloksista,
- 7) vastuun kantaminen myös muista.

Pelkästään jo itsearviointitaidot parantavat oppilaiden suoriutumista ja kohottavat heidän itsetuntoaan. Miranda ja Villaescusa (1997, 512) ovat tutkineet attribuutioihin kohdistuvan harjoittelun tarpeellisuutta silloin, kun oppilaat saavat itsearviointiin prosesseihin kohdistuvaa strategiaohjausta lukemisen ymmärtämisestä koskevan kuntoutuksen yhteydessä. Heidän tuloksensa osoittavat sen, että erillisellä attribuointiharjoittelulla ei ollut merkitystä tässä yhteydessä. Selityksenä he näkevät sen, että jo itsearviointiprosessointi sinänsä auttaa oppilasta lisäämään pätevydentunnetta. Erillinen ohjaus attribuutioiden tulkitsemiseen on tällöin hyödytöntä. Itsearviointiprosessointi, tavoiteasettelu, vahvistaminen ja arviointi selvästi edistävät oppilaiden yritteliäisyyttä ja toisaalta strategioiden oikea käyttö antaa tunteen onnistumisesta.

Samassa tutkimuksessa korostetaan myös opettajan suurta vaikutusta oppimisvaikeuksista kärsivän oppilaan kognitiivisten strategioiden ja attribuutioiden ke-

hittämisessä. Opettajan tehokkuus ja pitkäjänteisyys oppilaan henkilökohtaisten tarpeiden tunnistamisessa ja oikean tavoitetasen arvioimisessa on erityisen tärkeää. Huomion kiinnittäminen vahvistavaan palautteeseen, tarkkailutaitoihin ja oppimisstrategioiden hallintaan ovat itseohjautuvuutta ja vuorovaikutuksellista opettamista edesauttavia käytänteitä. (Miranda & Villaescusa 1997, 512.)

Oppilaan kehityskulku epäitsenäisestä vastaanottajasta itsenäisemmäksi toimijaksi kohdistaa huomion arviointikäytänteisiin. Arvioinnista on siis viime aikoina käyty aiheellisestikin keskustelua. Numero-, fraasi- tai muu arviointi saa uutta merkityksenantoa silloin, kun tavoitteena on nimenomaan oppilaan vaikuttamismahdollisuuksien lisääminen omaan oppimiseensa. Itsearviointiin on paremmin osattu tarttua siinä nimenomaisessa tarkoituksessa, että oppilaan itseohjautuvuutta ja opiskelutaitojen hallintaa halutaan kehittää parempaan suuntaan.

9.8 Ponnisteluissa menestyksen mahdollisuus

Erään pojan työskentely tehtävien parissa oli erikoisen "näyttävää". Hänen otansa oli rypyssä, silmät vuoroin sirrillään, vuoroin apposen ammollaan. Vasemmalla kädellään hän nojasi pulpettiin ja haroi samalla koko ajan hiuksiaan. Kynä heilahteli koko ajan sormiotteessa tehden kuitenkin vain harvakseltaan merkintöjä paperille asti. Vähän väliä poika huokasi raskaasti. Hän ponnisteli keskittyneesti opintojensa parissa, mutta odotukset suorituksen onnistumisesta eivät tainneet olla kovin korkealla. Kukaan ei kuitenkaan voinut syyttää häntä kovasta yrittämisestä.

Weiner (1986, 153) on luokitellut epäonnistumistilanteissa heränneitä tunteita sen mukaan, ilmenevätkö ne tekijässä itsessään vai ulkopuoლისissa tarkkailijoissa (taulukko 10). Se, nähdäänkö epäonnistuminen kyvykkyyden puutteena vai yrittämisen vähyytenä vaikuttaa olennaisesti syntyneeseen tunnetilaan, vaikkakin nämä tunteet ylipäättänsäkin voidaan tulkita negatiivissävytteisiksi.

TAULUKKO 10. Kyvyn tai yrityksen puutteella selitetyn epäonnistumistilanteen tunnevaikutukset yksilöön ja muihin (Weiner 1986, 153).

Attribuutio

	Yrittämisen puute	Kyvyn puute
Oma tunne	Syällisyys	Häpeä
Muiden tunne	Viha	Sääli

Jos käytetään rationaalista päättelymallia tilanteessa, jossa epäonnistuminen selitetään yrityksen puutteella, uudessa tilanteessa pyritään lisäämään ponnisteluja onnistumisen varmistamiseksi. Epäonnistumisen selittäminen kyvyn puutteella ei rationaalisesti ajatellen aiheuta seuraavassa vastaavassa suorituksessa minkäänlaisia toimintamuutoksia. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 223.)

Rätyn (2000, 343) mukaan oppilaiden käsitys älykkyyden muunneltavuudesta muuttuu oleellisesti koulunkäynnin alkuvaiheessa. Alaluokilla lapset ajattelevat, että kenestä tahansa voi tulla älykäs, kunhan vain jaksaa ponnistella tarpeeksi. Ne, jotka ovat ahkeria, ovat siten myös älykkäitä. Älykkyys on kuin lihas, jota voi kehittää harjoittelemalla. Yläasteikäisten käsitys älykkyyden muunneltavuudesta on jo muuttunut synkemmäksi, vastaten paljolti differentiaalipsykologian kyvykkäisyydäkäsitystä. Älykkyys nähdään yksilön sisäiseksi piirteeksi, johon ei ponnisteluilla voida vaikuttaa. Ilman ponnisteluja saavutettu tulos on itse asiassa ennuste älystä.

Differentiaalipsykologien kyvykkäisyyden vaikutusta koulunkäynnille ovat eräät tutkijat kuvanneet termillä "kykypeli". Tässä pelissä oppilaan tavoitteena on todistaa muille, ettei häneltä puutu koulun arvostamaa sisäistä kykyä, älykkyyttä. Tällöin suhde työntekoon on pulmallista, sillä ahkeruus ja epäonnistuminen tuleekin karttavaksi ominaisuudeksi. Se voidaan tulkita vähäiseksi älykkyydeksi. Siksi ei kannatakaan ponnistella tai tehtyä työtä onkin parempi vähätellä. Tavoitteita kannattaa asettaa niin korkeiksi, että epäonnistuminen niissä tulee hyväksyttäväksi, tai kannattaa valita niin helppoja tavoitteita, että hyvä tulos on varma. Tällaiset strategiat ovat itse oppimisen kannalta haitallisia. (Räty 2000, 344-345.)

Jos oppilas omaksuu tällaisen jäykän kykykäsityksen, hänen toimintansa suuntautuu Rätyn (2000, 345) mukaan suoritusorientaationaaliseen oppimismotivaatioon. Tälle suorituskeskeisyydelle on ominaista ylenmääräinen huoli oman ”tyhmyyden” paljastumisesta, pyrkimys välttää virheitä, haasteita ja ponnisteluja, samoin kuin epätarkoituksenmukainen toiminta vastoinkäymisissä. Tällainen jäykkä kykykäsitys vahingollisine seuraamuksineen voidaan virittää luokassa jo pienillä vihjeillä, kuten palkitsemalla hyvä suoritus kehumalla oppilaan älykkyyttä.

Huomion keskittäminen pelkästään yrittämiseen ei kuitenkaan yksistään riitä edesauttamaan oppilaan sinnikkyyttä ja edistymistä. Oppilas, joka yrittää kovasti, mutta jatkuvasti kokee huonommuuttaan tovereihinsa nähden, lakkaa yrittämästä ja madaltaa tavoitteitansa ylläpitääkseen itsekunnioitustaan. Gipps ja Tunstall (1998) esittelevät artikkelissaan Amesin ehdotukset siihen, miten oppilaiden sitoutumista ponnisteluihin vahvistettaisiin ja epäonnistumista välttelevät strategiat vältettäisiin. Opettajan tulee käyttää Amesin mukaan arviointistrategiaa, jossa

- huomio kohdistuu yksilön kehittymiseen, edistymiseen ja osaamiseen
- arviointi tehdään yksilöllisesti, ei julkisesti
- kaikki yrittäminen huomioidaan
- luodaan mahdollisuuksia suoritusten parantamiselle
- vahvistetaan näkökulmaa, että epäonnistumiset ovat oleellinen osa oppimista. (Gipps & Tunstall 1998, 160.)

Samana asiaa voisi ilmaista niinkin, että ponnistellessaan tehtäviensä parissa oppilas tarvitsee jatkuvaa aikuisen läsnäoloa. Aikuisen tarkoitus tai menetelmä ei kuitenkaan saa olla sellainen, että oppilas oppisi avuttomaksi yksilölliseen työskentelyyn. Oppilaan on kuitenkin aina tarvittaessa saatava henkilökohtaista tukea sen hetkisellem tilanteelleen, kaipasi hän sitten kannustusta, arviointia tai jotain muuta. Omista kokemuksistani olen huomannut sen, ettei opettajan roolin tarvitse olla yksittäisissä tehtävissä kovinkaan suuri. Pelkästään pään nyökkäys meriksi siitä, että oppilas on etenemässä oikeaan suuntaan, voi kantaa oppilasta vaikeankin tehtävän loppuun saakka. Meillä aikuisillakin saattaa motivaatio

loppua kesken suorituksen, mikäli olemme onnistumisen tai tarkoituksen suhteen epävarmoja. Toiselta henkilöltä saatu pienikin kommentointi – oli se sitten mieleisemme tai ei – auttaa meitä suuntaamaan ajatuksiamme uudella tavalla tehtävän pariin.

Ring ja Reetz (2000, 40) ovat tehneet tutkimusta päälle kymmenvuotiaiden oppimisvaikeuslasten attribuutitavoista ja niihin vaikuttavista seikoista. Mielenkiintoinen tulos on se, etteivät nämä lapset pitäneet muiden henkilöiden toimenpiteitä merkityksellisinä omaan suoriutumiseensa, oli se sitten ollut onnistunutta tai epäonnistunutta. Oppilaat eivät joko olleet tietoisia muiden henkilöiden toiminnasta tai he eivät antaneet sille arvoa. Opettajan tai perheen apu, luokanopettajan vaihtoehtoiset tehtävät tai mukautetut arvosanat eivät vaikuttaneet oppilaiden suoriutumiseen. Sen sijaan oppilaiden merkityksellisiksi attribuutioiksi tutkimustuloksessa nähdään motivaatioon vaikuttavat kyky, kiinnostus ja yrittäminen sekä tehtävien vaikeus ja onnenkantamoiset.

Tutkimuksessa heikoimmin suoriutuneet oppilaat selittivät epäonnistumistaan pääasiassa tehtävien vaikeudella, siis ulkoisella syytekijällä. Tämä voi olla realistinen mielipide kurssivaatimuksista heidän taitoihinsa suhteutettuna, jos opettaja ei tee mitään mukauttaakseen opetusta oppilastasoon nähden. Nämä oppilaat kuuluvat opitun avuttomuuden riskiryhmään. Jos oppilaat selittävät heikkoa suoriutumistaan ulkoisilla tekijöillä, heillä on vain vähän toivoa onnistua tulevaisuudessakaan. Tästä näkökulmasta katsottuna opettajan pitäisi muuttaa oppimisympäristöä, jotta onnistumiskokemuksia voisi syntyä. Tutkijat kyseenalaistavat kuitenkin sen, kokevatko oppilaat itse suorituksensa epäonnistuneiksi, vaikka tutkijat suoritustasosta näin päättelevät. Oppilaat itse voivat olla tyytyväisiä suoritukseensa, vaikka taso on heikko. (Ring & Reetz 2000, 40.)

Itselläni oli ohjattava hyvin määrätietoinen oppilas. Hänen laskutaitonsa oli ikätasoon nähden hyvin heikkoa, mutta oppilas itse ei kokenut asiaa lainkaan ongelmalliseksi. Hän oli aina varma suoritustensa onnistumisesta, vaikka hänellä oli kokemusta siitä, että useimmiten kaikki itsenäisesti suoritettut laskut olivat virheellisiä. Ohjasin häntä tarkastelemaan virheellisiä laskutoimituksia uudelleen, jotta minäkin näkisin, missä kohden päättelytaito pettää. Ensimmäisenä tuli aina

väitteet siitä, että lasku on oikein. Hänen sitä uudelleen laskiessaan päästiin vihdoinkin virhekohtaan. Tällöin oppilas vain hymähti vähättelevästi; eihän tuo ole ongelma eikä mikään, niin kuin ei ollutkaan enää, kun oppilas teki tuettua suoritusta. Oppilas tulkitsevi virheensä niin mitättömäksi, ettei hänen itseluottamuksensa omaan laskutaitoonsa päässyt koko kouluvuoden aikana horjumaan.

Opettajalla on tärkeä rooli siinä, kuinka hyvin oppilaat yhdistävät onnistumisen ja epäonnistumisen yrittämiseensä ja ponnisteluihinsa oppimisen eteen. Tähän liittyvässä tutkimuksessaan Gipps ja Tunstall (1998, 159-160) ovat kirjanneet esimerkiksi seuraavanlaisen opettajan tekemän kommentoinnin hänen ohjatesa oppilaan työskentelyä: *"Keskitytkö sinä? Sinä et katso minua niin kuin keskittyessäsi. Istuisitko nyt jalat ristissä niin, että paneudut todella tähän asiaan. Jos emme saa sinua paneutumaan tähän nyt, tämä vie paljon pitemmän aikaa, kuin tehtävä muuten vaatisi."* Opettaja tekee oppilaalle täysin selväksi sen, että yhteys onnistumisen ja käyttäytymisen välillä on hyvin vahva. Jopa istuminen jalat ristissä osoittaa keskittymistä ja yrittämishalua. Tällaisessa ohjauksessa olevat pienetkin oppilaat myös itse tiedostavat opettajansa merkityksen omassa suoriutumisessaan, koska saavat aina konkreettista ohjausta ja palaufetta toimintansa ja onnistumisensa välisestä yhteydestä. Ne lapset, joilla olisi taitoja ja kykyjä, mutta eivät välitä yrittää, ovat tavallisesti riskialttiita opettajan moitteille ja negatiiviselle huomiolle. Näin ollen oppimisvaikeuslasten kanssa työskennellessä opettajan kannustavat ohjaustaidot tulevat todella punnituiksi ja erityisen merkityksellisiksi.

Huomion kiinnittäminen nimenomaan yrittämiseen ja oppimistilanteeseen liittyvään käyttäytymiseen on oleellisempaa kuin antaa merkitystä suoraan oppilaan taidoille. Oppilaiden kehitystaso vaikuttaa oleellisesti siihen, kuinka he voivat ymmärtää sellaista laajaa käsitettä kuin yleinen kyvykkyys. Oppilaan on jo täytynt saavuttaa ajattelussaan formaalisten operaatioiden taso, jotta abstraktilla tasolla tapahtuva käsitteiden analyysi voisi onnistua. Siksi suoraan käyttäytymiseen vaikuttava ohjaus on selkeää ja lapselle hyvinkin ymmärrettävää opetusta ikätasosta riippumatta. (Gipps & Tunstall 1998, 160.)

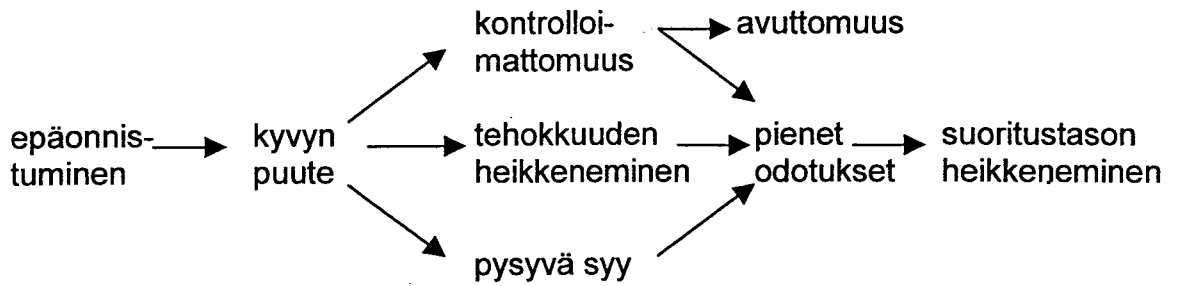
Oppilaalle olisi soitettava jokin konkreettinen toiminnan kohde tai suoritus, johon hän voisi keskittää ponnistelunsa. Näin vältetään siltä kokemuksesta, jossa oppilas tulkitsee itse olevansa muutoksen kohteena. Tällainen tilanne herättää heti vastustusta tai masennusta. Jokaisella meistä tulisi olla tunne olemisen oikeutuksesta juuri sellaisina kuin olemme. Vaikka tunnistamme itsessämme puutteita, jonkin toisen osoittama arvostelu niistä tuntuu todella loukkaavalta. Tietoisuus siitä, että olemalla jotain muuta tai toisenlaista, olisi itsellekin edullisempaa, ei vielä johda muutospyrkimyksiin. Tarvitaan tunne omasta kyvystä kehittyä ja tarvitaan keinoja toteuttaa tätä kehitystä. Tunne omasta kelpaamattomuudesta on kokonaisvaltaista eikä siksi hallittavaa.

Muutosprosessissa kyseenalaistetaan oppilaan koko eletty elämä; olenko todella elänyt väärin, toiminut väärin, ollut onnellinen väärin perustein. Oppilaan saama tarkentamaton arvostelu loukkaa hänen oikeuttaa olla tyytyväinen siihen, minkä hän kokee omakseen ja yksityisekseen, hänen omaan elämäänsä.

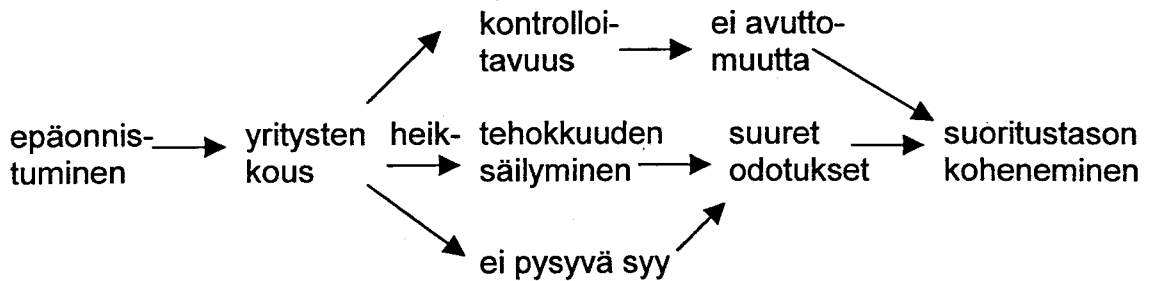
Weiner (1986, 182) tähdentää, että onnistumisen odotuksella on ratkaiseva merkitys motivaatioon. Myös se, että henkilö kykenee muuttamaan epäonnistumisen syyn kyvyttömyydestä liian vähäiseksi yrittämiseksi, on avain parempaan suoriutumiseen. Kuviossa 7 nämä muutosvaikutukset tulevat hyvin ilmi.

Ne oppilaat, joiden opetusta ja arviointia mukautetaan, kokevat yrittävänsä luokkatilanteissa enemmän kuin yleistä opetussuunnitelmaa noudattavat oppimisvaikeuslapset. Tämä tutkimustulos osoittaa, että oppilaat motivoituvat ponnistelemaan enemmän, kun heidän erityistarpeensa huomioidaan luokassa ja heitä arvioidaan henkilökohtaisten tavoitteiden mukaan. Yritteliäisyys on osoitus siitä, että oppilas luottaa enemmän omiin mahdollisuuksiinsa kontrolloida oppimistulostaan. He lähestyvät uutta tulevaa suoritusta luottaen omiin ponnisteluihin ja sinnikkyyteensä. (Ring & Reetz 2000, 40.)

Henkilön on pyrittävä tästä selitysmallista



tällaiseen selitysmalliin



KUVIO 7. Attribuutiovaikutuksen yhteys tulevaan suoritukseen (Weiner 1986, 182).

Itse opetin nimenomaan mukautettua luokkaa. Oppilailla oli henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, joiden mukaan opetus ja tavoitteet olivat yksilöity kullekin mahdollisimman sopiviksi. Tällainen menettely oli oppilaille ehkä juuri se kannatteleva voima, joka antoi heille itseluottamusta ja sitä iloista toimeliaisuutta, joka oli hyvä pohja opetukselle. Sekin oppilas, joka oli viimeisimpänä siirretty luokkaani, lähti vanhempien mielestä nyt uudella, positiivisemmalla asenteella kouluun. Mukautettu opetus ei kuitenkaan poista kaikkia oppilaiden eteen tulevia ongelmia ja vastoinkäymisiä. Oppiminen on edelleenkin haasteellista ja vaikeaa. Erityisoppilaan leima on myös laajalle koulun ulkopuolellekin vaikuttava tekijä, jonka kanssa oppilaiden on sopeuduttava elämään.

Joillakin opettajilla on tapana antaa parempia arvosanoja pelkästään oppilaan suuren yritteliäisyyden vuoksi, ei suoritustulosten mukaan. Ring ja Reetz (2000, 40-41) toteavat kuitenkin, etteivät pelkät suhteutetut arvosanat lisää oppilaan yritteliäisyyttä. Oppilas voi jopa ajatella, että hän on kyvytön tavoittelemaan yh-

teisiä päämääriä ja hän onnistuu vain opettajan hyväntahtoisuuden vuoksi. Positiivista muutosta tapahtuu vain silloin, kun myös tehtävät, tavoitteet ja odotukset oppilaan suoriutumisesta ovat mukautettuja muuhun luokkaan nähden. Opettajan tehtävä on valikoida sopivia tehtäviä oppilaille ja saada oppilas motivoitumaan tehtävän suorittamiseen. Mukautetuilla menetelmillä, materiaaleilla ja arvioinneilla opettaja auttaa oppimisvaikeuslasta huomaamaan omat selviytymismahdollisuutensa. Henkilökohtaisilla opetussuunnitelmissa ja opettajan opimista tukevilla toimenpiteillä oppilaat voidaan saada tuntemaan todellista itseluottamusta omasta suoriutumisestaan.

Ihanteellista tietenkin olisi, jos mukautettu opetussuunnitelmaa voitaisiin toteuttaa siinä yleisopetusryhmässä, johon oppilas alunpitäen on kuulunut. Tällöin poikkeavuuden leima ei olisi niin voimakas kuin erityisluokkaan kuuluvilla oppilaille. Oppimisvaikeuksien kanssa kamppaileva oppilas todella tarvitsee erityistukea oppimiselleen, ei pelkästään yhteisön hyväksyntää semmoisena kuin on. Nykyisillä kouluresursseilla on kuitenkin vielä vaikea toteuttaa asiallisesti henkilökohtaista opetussuunnitelmaa yleisopetuksessa. Se edellyttäisi usein todella pieniä yleisopetusryhmiä ja riittävästi avustavaa henkilökuntaa luokanopettajan avuksi. Myös erityisopettajan osaaminen tulisi näin liittää osaksi yleisopetuskäytänteitä. Tällaista opetuskulttuuria ei maamme kouluissa kuitenkaan vielä ole asenteellisten, koulutuksellisten ja taloudellisten edellytysten puuttuessa. Näin ollen erityisluokkaan siirtyminen on edelleenkin oppimisvaikeuksista kärsivälle oppilaalle varteenotettava vaihtoehto ponnistella opinnoissa eteenpäin.

9.9 Tytöt ja pojat erilaisen ohjauksen alaisina

Nuorten koulussa käyttämät epämielikkäät suoritusstrategiat olivat yhteydessä koulusopeutuvuuteen ja ongelmakäyttäytymiseen monin erin tavoin. Tyypillistä niille nuorille, joiden strategista toimintaa koulussa luonnehtii epäonnistumisen ennakointi, passiivisuus ja tehtävän välttely, on tyytymättömyys koulunkäyntiin, huonot suhteet opettajiin sekä sisäänpäin tai ulospäin suuntautunut ongelmakäyttäytyminen. Sisäänpäin suuntautunutta ongelmakäyttäytymistä ilmenee etenkin tytöillä depressiivisenä oirehdintana. Poikien ongelmakäyttäytyminen on

enemmän ulospäinsuuntautunutta eli päihteiden käyttöä ja rikollista toimintaa. (Aunola 2001, 39-40.)

Keltikangas-Järvisen (1986, 87-89) mukaan sukupuolierot lasten kasvatuksessa voivat vielä nykyäänkin olla vaikuttamassa lasten sosiaalsiin taitoihin. Tyttöjä ohjataan ja neuvotaan enemmän kuin poikia ja he saavat paremmat valmiudet selviytyä erilaisista sosiaalisista tilanteista. Poikien odotetaan olevan rohkeita ja selviytymään omin keinoin. Motorinen aktiivisuus ja levottomuus on heille paljon hyväksytympää kuin tytöille. Luokan epäsosiaaliset ja vaikeat oppilaat ovatkin usein poikia.

Tällaista rooliajattelua on vielä ainakin kotikasvatuksessa. Vanhemmat siirtävät tahattomasti omaa rooliajatteluaan ja omia kasvatuserinteitään omille lapsilleen. Vaikka tasa-arvoa ollaankin tuomassa yhä voimakkaammin mukaan yhteiskunnan eri sektoreille, kodeissa tapahtuva tiedostamaton "piilovaikutus" luo yhä sen pohjan, jonka varassa rationaalisia tasa-arvotavoitteita sitten pyritään toteuttamaan. Vaikka tietoista halua roolijakojen purkamiselle onkin, sen käytännön toteutus ruohonjuuritasolla toteutuu vasta pitkällisessä yhteiskunnallisessa muutoksessa.

Hieman toisenlaisen näkökannan tuovat esille Ring & Reetz (2000, 40-41). Heidän mukaansa opettajan olisi oltava erityisen sensitiivinen tyttöjen tarpeiden tunnistamisessa. Heidän havaintonsa on, että tytöt eivät koe saavansa opettajalta niin paljon tukea ja ohjausta kuin pojat. Työt ovat ehkä vähemmän vuorovaikutustilanteissa opettajan kanssa ja ovat epävarmempia ja passiivisempia kuin pojat pyytämään opettajan apua. Opettaja ei ehkä osaa tulkita tyttöjen avuntarvetta niin hyvin kuin poikien. Tästä johtuen tytöt eivät pyydä apua silloin, kun he sitä tarvitsisivat. Oppimisprosessissa on kuitenkin välttämätöntä saada opettajalta riittävästi palautetta edistymisestä ja tehtävien suorittamisesta. Ilman tätä ohjausta oppilas jää ilman huomiota ja rohkaisua, eikä suoriutumistaso parane.

Opettajan tapaa antaa moitteita ja sen yhteyttä oppilaiden selitysmalleihin kuvataan myös Seligmanin (1992) kirjassa. Tytöille ja pojille annetaan erään tut-

kimuksen mukaan palautetta eri tavalla. Koska pojat herättävät käyttäytymisellään enemmän huomiota kuin tytöt, opettajan moitteet ovat yleensä sellaisia kuin "et ollut kyllin tarkkaavainen" tai "et yrittänyt kunnolla". Selitykset, jotka liittyvät tarkkaamattomuuteen, riittämättömään yrittämiseen tai metelöintiin, ovat hetkellisiä ja erityistilanteisiin liittyviä, eivät yleistäviä syitä heikkoon koulumenestykseen. Työille taas annetaan aivan erilaista moitetta. He eivät juuri metelöi, vaan näyttävät tarkkaavaisilta, joten näihin syihin opettajan on turha vedota. Hän voi sen sijaan kommentoida, että "olet aika heikko matematiikassa" tai "et koskaan tarkista laskujasi". Opettajalla painottuu siis tapa antaa laadullisesti pysyvää ja yleistä moitetta silloin, kun tytöt epäonnistuvat. Kun sitten oppilailta itseltään kysellään epäonnistumisen syitä, tytöt antavat pysyviä ja yleisiä selityksiä epäonnistumiselleen, pojat taas antavat paljon toiveikkaampia selityksiä eli hetkellisiä, erityisiä ja muutettavissa olevia. Tässä todentuu eräs lapsen selitysmalliin vaikuttava tärkeä tekijä: moitteet, joita he aikuiselta saavat. Lapsi kuuntelee tarkasti, ja jos hänen kuulemansa selitys on pysyvää ja yleistä laatua – "olet tyhmä", "sinusta ei ole mihinkään" - tämä muuttuu osaksi kuvaa, joka hänellä on omasta itsestään. Jos hänen kuulemansa selitys on hetkellinen ja erityinen – "et yrittänyt tarpeeksi" tai "nämä tehtävät ovat kuudesluokkalaisten tasoa" - hän todennäköisesti näkee, että ongelma on mahdollista ratkaista ja koskee vain tätä tilannetta. (Seligman 1992, 166-167.)

Näyttäisi siis siltä, että kouluun siirryttyään tytöt menettävät sen tuen ja ohjailun, jota he siihen asti nimenomaan sosiaalisen kasvatuksen nimissä ovat saaneet. Koulun tietopuolisissa vaatimuksissa ja yksilösuorituksissa oletetaan tyttöjen selviävän näiden sosiaalisten avujensa turvin. Näennäinen selviytyminen ulkoisesti soveliaan ja hyväksyttävän käytöksen turvin vie heiltä sen tuen, jota he nimenomaan akateemisissa aineissa tarvitsisivat.

Omassa luokassani eräät tytöt näyttivät ihailevan poikien rohkeita mielenilmaisuja. Tytöt pitivät niitä hauskoina episodeina, jotka eivät heidän mielestään liittyneet mitenkään oppimiseen, vaan toivat kevennystä tuntityöskentelyyn. Itse he, kunnan kansalaisina, pidättäytyivät tällaisista huomiota herättävistä esille-tuloista tunnin aikana. Vasta välitunnilla tai pitäessään oppituntia alun pitäenkin jollain tavalla tavanomaisesta poikkeavana, eikä niinkään oppimiseen keskit-

tyvänä tuntina, heistä alkoi irrota hieman vapautuneempaa itseilmaisua. Heille oppiminen oli totista torvensoittoa: leikkiä ja vapaamuotoista toimintaa ei pidetty oppimistilanteina.

Sukupuolierojen olemassaolo opetuksessa on vielä täyttä todellisuutta, vaikka Suomea pidetään hyvinkin tasa-arvoa ajavana maana. Opettajien ja kasvat-
tajien tietoisena tarkoituksena ei tietenkään ole tehdä eroa tyttöjen ja poikien
välille. Sukupuoli kuitenkin suuntaa oppilaan käyttäytymistä jossain määrin tiet-
tyyn suuntaan, tai ainakin näin toistuvasti tulkitaan. Tämä ei vielä itsessään ole
ongelma, päinvastoin jokaisella on oikeus toteuttaa luontaisia kehityspiirteitään.
Erilainen käyttäytyminen aiheuttaa kuitenkin erilaista palautetta aikuisilta. Tämä
vahvistaa ja rajaa oppimisedellytyksiin liittyviä eroavaisuuksia sukupuolten vä-
lille. Haitalliseksi asia muodostuu silloin, kun henkilö ei saa kaikkea tarvitse-
maansa ohjausta oppimiseensa aikuisten väärintulkintojen tai kyseenalaista-
mattomien käytänteiden takia. Muutosta tällaiseen prosessiin voidaan saada ai-
kaan, mikäli asiaa aletaan pohtia avoimesti ja kasvattajien tietoisuutta omasta
roolistaan oppilaiden suoriutumisstrategioiden muotoutumisessa lisätään.

10 UUTTA TULKINTAA OPPILAAN VAIKEUKSISTA

10.1 Lähtökohtana ymmärrys ongelmien luonteesta

Taitavien ja heikkojen oppilaiden toiminta eroaa toisistaan taidoissa valvoa ja säädellä omaa älyllistä toimintaansa. Heikkojen oppilaiden kokemukset tilanteista, joissa kognitiivisia prosesseja tarvitaan, ovat yleensä olleet puutteellisia tai niitä on ollut paljon vähemmän kuin taitavilla oppijoilla. Näin ollen he eivät ole oppineet tiedostamaan oppimisstrategioitaan. Siksi ne ovat tehottomia ja kehittymättömiä. Tutkimuksissa on havaittu, että oppimisvaikeuslasten toiminnan suunnitelmallisuus ja organisointi ovat erittäin vähäisiä. Vasta sitten, kun lapsi kykenee itse hyvin perustelemaan omaa toimintaansa, käyttämänsä strategian hyödyllisyyttä tai jonkin muun tekijän (iän, kokemuksen jne.) vaikutusta kognitiiviseen toimintaan, hän on sisäistänyt tuon tiedon ja pystyy käyttämään sitä omassa toiminnassaan. (Dufva, Mäki, Poskiparta & Rauhanummi 1996, 375.)

Jos oppiminen ei ole oppilaan itsensä säädeltävissä, omassa kontrollissa, hän alkaa yhä enemmän näyttäytyä ympäristölleenkin älyllisesti vajavaisena ja passiivisena. Tällöin hän toisten reaktioiden ja toiminnan välityksellä vahvistaa kielteistä käsitystään itsestään. Vaikka niin oppilas kun hänen ympäristönsäkin usein tulkitsevat vaikutukset pysyvinä ”älyllisten kykyjen vajavuutena”, tarjoaa tutkimustieto jo toisenlaisen näkemyksen oppimisen ongelmiin. Vaikeudet nähdään perustuvan ensisijaisesti puutteellisiin ymmärtämis- ja oppimisstrategioihin sekä ajattelun itsesäätelyn taitoihin. (Vauras ym. 1993, 17-18.)

Monet oppimiseen liittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen tekijät sekä tunne- ja motivaatiotekijät vaikuttavat ongelmien kehittymiseen oppilaan tiedonkäsittelytaitojen lisäksi. Myös taitavaan oppimiseen vaikuttaa sama laajempi ilmenemiskonteksti. Uusimmat tutkimukset painottavat oppimisvaikeuslasten toiminnan aktiivisuutta, joka eroaa olennaisesti hyvin menestyvien oppilaiden älyllisten tehtävien hallintaan pyrkivästä aktiivisuudesta. Oppimisvaikeuslapsille on ominaista se, että heidän aktiivisuutensa suuntautuu asioihin, jotka eivät liity itse

oppimistehtävään ja sen työstämiseen. Oppimistilanne vaatii oppilaan sopeutumista ja pyrkimystä aktiivisesti hallita sen sosiaalisia ja emotionaalisia paine- ja uhkatekijöitä. Suoritustilanteessa oppilas tekee tulkintoja odotuksista, mahdollisuuksista ja seuraamuksista. Heikkoon tulokseen johtavan älyllisen prosessin vastaamattomuus tehtävän vaatimukseen saattaa johtua siitä, että oppilaan tilanteessa valitsemat päämäärät eivät ole samoja kuin tehtävän antaja on tarkoittanut. Oppilaan ensisijainen pyrkimyksenä saattaa olla tarve hallita oppimistilanteessa viriäviä uhka- ja painetekijöitä eikä vastata itse tehtävän sisältövaatimukseen. (Vauras ym. 1993, 18.)

Lähestymistapa oppimiseen ei oppilaalla välttämättä pysy aina samana. Tutkimukset osoittavat, että niin opittavan asian sisällöllä kuin oppimistilanteen ulkoisella kontekstilläkin on merkitystä oppimiselle. Syvällisesti opiskeluun painutuneetkin oppilaat saattavat muuttua tyylään pinnallisemmaksi, jos olosuhteet siihen yllyttävät. Jos oppilas kokee oppimistilanteen ahdistavana tai pelottavana, olipa siihen muiden mielestä aihetta tai ei, oppimistapa muuttuu pinnalliseksi ulkoa opetteluksi. Suorituspainee esimerkiksi tulevaa koetta kohtaan voivat myös vaikuttaa tiedonmaksumispyrkimyksiin niin, että ymmärättävälle oppimiselle jää vähemmän tilaa. Toisaalta myös opeteltavan asian merkityksettömyys oppilaalle aiheuttaa kiinnostuksen puutetta ja pyrkimystä opetella vastauksia vain ennakolta odotettuihin kysymyksiin. (Entwistle 1988, 81-82, 86.)

Todellisten oppimisvaikeuksien ongelma voi muodostua noidankehäksi, jossa neuropsykologisten ja ympäristöllisten tekijöiden vaikutukset vuorottelevat ja tasapainottelevat toisiinsa nähden. Oppimisvaikeuksien seuraamukset perustuvat paitsi lapsen neurokognitiivisiin valmiuksiin tai hänen itsesäätelykykyynsä liittyvään synnyntäiseen haavoittuvuuteen myös siihen, miten hän pystyy käsittelemään epäonnistumisen kokemuksiaan. Vaikka lähtökohtainen haavoittuvuus rajoittuisikin kognitiivisen suorituskyvyn kapea-alaisuuteen, seurauksena voi olla myös tarkkaavaisuuden ongelmia, jotka puolestaan aiheuttavat defensiivisyyttä vaativissa oppimistilanteissa. Ongelmat kasautuvat hyvin herkästi. Oppilaan saama riittämätön tuki johtuu usein siitä, että vanhempien ja opettajien on vaikea ymmärtää lapsen ongelmien alkuperää ja luonnetta, koska ensisijainen op-

pimisvaikeus on tilanteeseen puututtaessa jo saanut rinnalleen muita, tois-sijaisia ongelmia. (Lyytinen ym. 2000, 26-27.)

Palladino, Poli, Masi & Macheschi (2000, 148) ovat tutkineet oppilaiden meta-kognitiivisia taitoja oppimisvaikeuksien yhteydessä. Heidän päätelmänään on se, etteivät oppimisvaikeuslasten ja muiden samanikäisten lasten taidot juuri-kaan eroa erityisissä strategisissa tiedoissa. Selittävä tekijä heidän tutkimusten-sa mukaan löytyy oppilaiden epäonnistumisessa asianmukaisessa oppimispro-cessin tarkkailemisessa. Koska havainnot tilanteesta ovat epäadekvaatteja, toimintaakaan ei voida sopeuttaa tilanteen vaatimuksia vastaaviksi. Heikko suo-ritus ja siitä johtuva negatiivinen palaute vaikuttaa oppilaan motivaatioon, attri-buointiin, tunteisiin ja epäsuorasti myös heidän metakognitiivisiin havainto-taitoihinsa seuraavissa tulevilla tehtävissä. Samassa tutkimuksessa todentui myös oletamus siitä, että negatiiviset depressiiviset tuntemukset ovat vahvasti esillä oppimisvaikeuslasten kokemusmaailmassa ja ne ovat yhteydessä sellai-siin tekijöihin kuin metakognitiivinen kontrolli ja attribuutiotyö.

Oppimisvaikeuksista selviytyminen edellyttää oppilaalta useimmiten huomattavia ylimääräisiä ponnistuksia, mikä vaatii motivaation ylläpitämistä. Vaarana on oppilaan epäaktiivisuus eli välttämiskäyttäytyminen, joka on seurausta negatiivisista oppimiskokemuksista. Vaikeuksien voittaminen on kuitenkin viime kä-dessä kiinni oppilaan omista ponnisteluista, mikä usein edellyttää jopa tavallista innokkaampaa opiskelua. Oppilaan olisikin opittava suuntaamaan ponnistelu mahdollisimman tarkasti oikeisiin kohteisiin ja viemään läpi oppimisen kannalta mahdollisimman tuloksekkaasti. Tehokkuus- ja motivaatiokysymyksiä ei ole va-ra vähätellä, sillä kuntoutumisen edellyttämän harjoittelun on oltava siinä määrin intensiivistä, että koko edistyminen on pelkästään siitä kiinni. Tässä risti-riitaisessa asetelmassa motivaation säilyttäminen vaatii oppimisen tuottaman ilon maksimointia ja tehokkuus puolestaan sitä, että kuntoutus koettelee taitoja, joissa vaikeudet kulminoituvat. Vaikeita asioita olisi työstettävä siten, ettei lap-sen kokemus etenemisen hitaudesta vaaranna asiaan kohdistuvan harjoittelun jatkumista. (Lyytinen ym. 2000, 50.)

Yleensä suoritus paranee motivaation lisääntyessä. Kuitenkin joskus motivaation ja suorituksen välinen yhteys voi ollakin ”käyräviivainen”. Tämä mahdollistuu silloin, kun motivaation mittauksen painopiste on vireyskomponentissa, ts. mitataan aktiivisuuden ja vireyden määrää. Ylivireys näyttäisi johtavan suoritus-tason laskuun. Tälle tendenssille Ruohotie (1998, 46) on koonnut perusteluiksi seuraavat vaikuttajat:

- Lisääntyneellä vireydellä on taipumus lisätä ahdistuneisuutta. Ahdistunut henkilö saattaa suunnata energiansa ahdistuneisuuden vähentämiseen eikä itse tehtävään.
- Voimakkaan rasituksen ja ahdistuneisuuden alaisena yksilöllä on taipumus turvautua auliimmin emotionaalisiin torjuntamekanismeihin kuin ongelman ratkaisuun.
- Ylivirittynyt henkilö saattaa havaita ja käyttää hyväkseen vain harvoja vihjeitä; kaikkea olennaista informaatiota ei näin ollen tavoiteta. (Ruohotie 1998, 46.)

Lapsen kognitiivis-motivatioonalliset työskentelytavat ja kouluoppiminen muodostavat usein joko myönteisiä tai kielteisiä kehityskulkuja tai kasautuvia kehiä. On selvää että ahdistuneisuus ja haasteellisten tehtävien välttely lisäävät ongelmia suoriutumisessa, mikä taas entisestään voimistaa välttelyä. Innostuneisuus ja tehtävään keskittyminen sen sijaan johtaa perustaitojen nopeaan hallintaan, mikä motivoi tarttumaan innolla myös tuleviin tehtäviin. (Nurmi ym. 2001, 72.)

Oppimisvaikeuksien psykologiseen dynamiikkaan vaikuttaa myös ns. Matteus-efekti. Siinä efekti saa aikaan sen, että jokin alkujaan kapea-alainen kognitiivinen ongelma kerää ympärilleen vaikeuksia. Esimerkiksi lukemisvaikeuksista kärsivä oppilas lukee vähemmän kuin muut saaden vain niukasti harjoitusta taidolleen. Hyvä lukija sen sijaan saa monenlaista myönteistä kehitystä niin lukutaidoissaan, tietämyksessään kuin itsetunnossaankin paljon lukemisen ansiosta. Tästä myönteisestä kehityksestä luki-ongelmainen jää paitsi. Näin todentuu Matteuksen evankeliumin ajatus siitä, että kenellä paljon on, sille enemmän annetaan. (Lyytinen ym. 2000, 27.)

Joissakin kouluissa saatetaan tuntea kateutta erityisopetusta kohtaan. Näin siksi, että talousarviossa erityisopetukseen suunnatut määrärahat oppilasta kohti tuntuvat paljon suuremmilta kuin yleisopetuksessa oleville oppilaille suunnatut varat ovat. Asenne osoittaa aika pinnallista ja materialistista käsitystä niistä eduista, joista oppilaat pääsevät osallisiksi. Ei ole olemassakaan sellaista tasa-arvoista mittaria, jolla oppilaiden samaa hyötyä opetuksesta voitaisiin mitata. Erityisopetukseen käytetyillä varoilla luotaisiin yleisopetukseen todellakin rusaita uusia oppimiskokemuksia. Toisaalta näiden oppilaiden edellytykset itsekin luoda ja hakea vaihtelevia ja haastavia oppimistilanteita oman kehityksensä tueksi ovat paljon paremmat kuin erityisoppilaille. On myös tilanteita, ettei suurella rahallakaan saada luotua riittäviä oppimisedellytyksiä kaikille erityisoppilaille; kaikki eivät hyödy samassa suhteessa käytetyn rahan määrään. On selvää, että erityisoppilas tarvitsee erityistukea. Sitä ei luoda tyhjästä, vaan se vaatii aina taloudellistakin panostusta. Sen saaminen ei pitäisi kuitenkaan olla keneltäkään toiselta pois.

Oppilaiden suoriutuminen koulumaisissa tehtävätilanteissa ei ole selitettävissä tai ymmärrettävissä vain taitojen ja kykyjen perusteella. Se edellyttää myös oppilaan subjektiivisten tavoitteiden eli orientaatioiden havainnointia. Jo ensimmäisellä luokalla voidaan lukemisen ja motivaation yhteydessä nähdä oppilaiden emotionaalisen haavoittuvuuden lisääntymistä. Kolmas luokka on oleellisen tärkeä vuosi, koska muutoksia tapahtuu niin oppimisympäristössä, oppisisäoloissa ja vaatimuksissa kuin oppilaiden kognitiivisissa kyvyissä tulkitu onnistumiseen ja epäonnistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Oppilailta muutokset edellyttävät lisääntyvää vastuuntuntoa, itseohjautuvuutta ja tehtävään suuntautuvaa toimintaa. Sosiaalisen vertailun lisääntyessä oppilaiden kausaaliskeema kyvyn ja ponnistelun kompensatiosta kehittyi. Oppilaiden käsitys omasta kompetensistaan alkaa jäsentyä, jolloin siihen sisältyy vähitellen sekä kykyyn että ponnisteluun ja yrittämiseen liittyviä tekijöitä selitettäessä onnistumisia ja epäonnistumisia. (Lepola ym. 2002, 41.)

Mitä useammin oppilas selittää onnistumisiaan omalla kyvykkyydellään tai epäonnistumistaan kyvyn puutteella, sitä tyytyväisempi tai pettyneempi oppilas kokee olevansa. Suoriutumisensa arviointiin liittyvät emotionaaliset seuraamukset

vahvistavat oppilaan alkuperäistä käsitystä onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Kun kyvyn ja ponnistelun kompensaaoskeema on kehittynyt, epäonnistumisella on kovan ponnistelun jälkeen motivationaalisesti haavoittava vaikutus. Epäonnistuminen varsinkin helpoissa tehtävissä selittyy kyvyn puutteella. (Lepola ym. 2002, 41.)

Ymmärtävä oman toiminnan tarkkailu ja oppimisen strateginen tietoisuus ovat keskeisiä tekijöitä silloin, kun halutaan kehittää oppilasta kuntouttavaa attribuutiosysteemiä ja positiivisia kokemuksia oppimisesta, koulusta ja yleensä elämästä. Jos oppilas vakuuttuu siitä, että hallinnan tunne syntyy hänen oman yrittämisensä ja ponnistelunsa kautta, hän alkaa nauttia oppimisesta. Positiivinen tunnelataus ja oma pätemisen tunne edesauttavat motivoitumista uusiin ponnistuksiin. (Palladino ym. 2000, 147.)

Toisaalta myös ne tavat, joilla aikuinen on hiljattain ohjannut ja järjestänyt lapsen toimintaa, määräävät paljolti sen, miten lapsi onnistuu säätelemään omaa älyllistä toimintaansa. Oppilaan tietoisuutta kehittävät erilaiset sosiaaliset vuorovaikutustilanteet, joissa lasta ohjataan tiedostamaan omaa toimintaansa. Lisäksi hän tarvitsee runsaasti kokemuksia oppimistilanteista, joissa yhteisesti pohditaan, selitetään, perustellaan ja arvioidaan kunkin yksilön toimintaa. Näin oppilas omaksuu vähitellen kriittisen ajattelun strategiat myös oman toimintansa ohjaukseksi. (Dufva ym. 1996, 375.)

Mikäli lapsen joillakin kognitiivisen prosessoinnin alueella on erityisiä puutteita, voidaan niihin suunnata kapea-alaisia täsmäharjoitteita. Voidaankin ajatella, että aivojen oppimiskoneistossa yhdenkin rattaan liikahdus liikauttaa koko koneistoa. Yksilön toiminnan tasolla muutokselle alttiita oppimiseen ja kuntoutumiseen vaikuttavia toimintoja ovat

1. oppijan suhtautumistottumukset, käsitys itsestä oppijana ja oppimistilanteessa esiintyvät attribuutiot
2. oppijan toimintatottumukset, opiskelurutiinit ja motoriset taidot
3. oppijan informaation prosessointitaidot, havaintojen tekeminen, tietojen kokoaminen, niiden käsittely ja toiminnan suunnittelu

4. metakognitiiviset omaan tiedonkäsittelyyn liittyvät taidot, oppimistyylit ja -tekniikat. (Kivi 2000b, 69-70)

Kouluissamme panostetaan ehkä turhankin paljon oppiainesisällöissä etene- miseen ja asioiden tiedolliseen hallintaan, muistamiseenkin. Tästä ei ole haittaa niille, jotka kykenevät tietoa käsittelemään ja suhteuttamaan omaan kokemus- maailmaansa. Oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille tällainen opettaminen ei kuitenkaan anna riittäviä edellytyksiä saada oppimista hallintaansa. Jatkuva uu- si informaatiotulva ja kyvyttömyys ottaa se käyttöönsä aiheuttaa yhä eneneviä paineita. Tarkoituksenmukaista heille olisi saada riittävästi aikaa opetella oikeita tapoja prosessoida ja työskennellä. Tarkkaavaisuutta, keskittymistä ja havainto- kykyä voidaan ohjata, mutta se vaatii rauhallista oppimisympäristöä ja rajattuja oppisisältöjä.

Merkittävää oppimisvaikeuksien aiheuttamien ongelmien ehkäisyssä on ongel- man luonteen tekeminen ymmärrettäväksi asianomaiselle itselleen ja lähiympä- ristölle. Tämä tieto ennaltaehkäisee erityisesti ongelmien kasautumista. Oppi- laalla täytyy olla järkeenkäypä selitys sille, miksi oppiminen ei kaikilta osilta su- ju. Tämän tiedon merkitys on korvaamaton silloin, kun luodaan perustaa kun- touttavalle oppimiselle, koska se luo pohjan motivaation säilymiselle. Oppimis- motivaatio hävitetään toistuvilla kielteisillä kokemuksilla, joita harvat lapset pys- tyvät hallitsemaan menettämättä uskoaan omiin oppimismahdollisuuksiinsa. Suorituksista saadut palautteet ovat helpommin hallittavia, mikäli kaikki osapuo- let ovat tietoisia siitä, etteivät ongelmat johdu lapsen tahdonalaisesta uppinis- kaisuudesta tai laiskuudesta. Tähän tarvitaan diagnostista tietoa, joka riittävän selvästi osoittaa, millä taitoalueilla vaikeudet ilmenevät ja millä alueilla lapsi on vahva. Tältä pohjalta on helpompi ponnistella eteenpäin. Lasta kannustamalla pyritään lapsi vakuuttamaan siitä, että ongelma on rajallinen ja että vaikeudet voidaan voittaa. (Lyytinen ym. 2000, 50.)

Oppimisvaikeuksiin liittyvä diagnosointi auttaa myös opettajaa jäsentämään on- gelman luonnetta ja omaa rooliaan oppilaan auttajana. Selkeä jaottelu niistä te- kijöistä joihin hän voi vaikuttaa, ja niistä, jotka ovat oppilaan diagnoosin vuoksi vielä ylimitoitettuja tavoitteita, auttaa opettajaa tarttumaan vain tarkoituksenmu-

kaisiin oppimishaasteisiin. Näin vältetään liian korkealta tavoitteenasettelulta ja molemminpuoliselta turhautumiselta ja epäonnistumiskierteeltä. Opetus tulee tehokkaammaksi ja oppilaan edistyminen nopeutuu tätäkin kautta. Yleinen optimismi selviytymisestä lisääntyy. Sekundaarisia oppimisvaikeuksia on helpompi välttää etekäteen tapahtuvalla asianmukaisella opetuksella kuin jo kehittyneiden epäadekvaattien suoritusstrategioiden poisopettamisella.

10.2 Opettajan ohjauksella on merkitystä

Oppilas ei ole oppimistilanteessaan yksin. Varsinkin oppimisvaikeudet näkyvät usein itseohjautuvuuden puutteena, jolloin opettajan ohjaava merkitys entisestään korostuu. Sekä opettajalla itsellään henkilönä että hänen käyttämillään menetelmillä on osuutensa oppilaan suoriutumiseen koulussa.

Kivi (2000a, 49) tähdentää, että opettajan omilla käsityksillä, arvoilla ja asenteilla on suuri merkitys opetusjärjestelyihin ja ne puolestaan vaikuttavat opettajan havaintoihin ja tulkintoihin oppilaista. Nämä tulkinnat heijastuvat oppimistilanteissa, olipa opettajan niistä tietoinen tai ei. Opettajan käsitykset oppilaista vaikuttavat oppilaiden käsityksiin itsestään oppijoina ja sitä kautta myös oppimismotivaatioon. Nämä opettajasta johtuvat heijastukset voivat asettaa oppilaan ohjaamiselle rajoja, vaikka ainoat hyväksyttävät rajat oppimiselle tulisikin löytyä oppilaasta itsestään.

Kiven (1997, 65) kirjassa esitetään Feuersteinin oppimiskäsitys ideaalina perustana oppilaan oppimisprosessien ohjaamisessa. Feuersteinin mukaan ihmisen kognitiivisen prosessointikyvyn on mahdollista muovautua ja kehittyä paremmaksi. Oppija voi itse olla muokkautumisprosessissa mukana, olipa hänen taustansa, ikänsä tai ominaisuutensa mitkä tahansa. Teorian keskeisinä oletuksina ovat

- a) Ihminen on avoin järjestelmä ja taipuvainen vastaanottamaan muutoksia myös kognitiiviseen prosessointiinsa
- b) Kognitiiviset muutokset selittyvät parhaiten tutkimalla ohjattua oppimiskokemusta ja sen osaprosesseja.

Ohjaavassa opetuksessa oppilas (O) ei opi suoraan tilanteesta tapahtuneesta ärsykkeestä (S), vaan henkilöltä, joka ohjaa tapahtumaa lapsen ja ympäristön välillä. Feuerstein esittää oppimismallin S – h – O – h – R, jossa h-tekijä merkitsee aikuista ohjaajaa (Kivi 1994, 6). Hänen tehtävänä on väliintulollaan huolehtia, että ympäristöärsykkeet ovat oppijalle optimaalisia. Aikuisen vastuulla on järjestää oppilaalle oikeantyyppinen oppimisympäristö. Ohjaaja valitsee, täsmentää ja järjestää ympäristön ärsykkeet oikeaan aikajärjestykseen, korostaa niistä joitakin ja jättää toiset huomiotta, jotta lapsi saa tarvittavan ohjatun oppimiselämyksen. Hänen ohjauksensa vaikuttaa sekä ennen oppimistapahtumaa että sen jälkeen. Opettaja kontrolloi oppilaan suoriutumista (R) ja suuntaa ohjausta niihin ongelmakohtiin, joissa oppilaalla näyttää olevan vaikeuksia. (Kivi 1997, 68.)

Mukautetussa luokassa on yleisopetusryhmää paremmat edellytykset luoda oppimisympäristö oppilaan kykyjä ja itsehallintataitoja vastaaviksi. Liika virikkeellisyys johdattaa impulsiivisesti toimivan oppilaan pois tarkoituksenmukaisemmasta toiminnasta. Pienessä oppilasryhmässä myös oppilaan istuinpaikka voidaan helpommin järjestää oppimista edesauttavaksi. Omassa luokassani oli koulunkäyntiavustaja, joten oppilailla oli mahdollisuus saada aika yksilöllistä ohjausta. Keskusteluilla ja yhteisellä työsuunnittelulla pyrimme kuitenkin välttämään liiallista avun tarjoamista niille, jotka olisivat mielellään sitä halunneet, mutta joiden omaa ponnistelua oli kuitenkin syytä rohkaista.

Ohjatun opetuksen linjauksena on se, ettei epäonnistumisen syytä pidetä oppilaan heikossa lahjakkuudessa tai muissa ominaisuuksissa. Ohjattu oppimiskokemus ei kuitenkaan aina onnistu, vaikka opettaja siihen tietoisesti pyrkisikin. Kivi (1994, 53-54) esittää Feuersteinin selitykset siihen, miksi oppija voi torjua ohjauksen:

- oppilaalla on jo ennestään kielteisiä kokemuksia erilaisista oppimistilanteista
- oppija voi olla yliopetettu asioissa, joita oppija ei ole voinut vielä omaksua

- joskus lahjakkaat ja oppimistilannetta kilpailumahdollisuutena pitävät oppilaat eivät hyväksy ohjausta, koska he pitävät sitä oman itsenäisen selviytymisensä epäonnistumisen merkinä
- suurin tekijä epäonnistuneeseen ohjaukseen on kuitenkin oppilaan epäonnistumisen pelko, jonka hän on saanut aikaisemmissa oppimiskokemuksissa.

Omassa luokassani opettajan ohjauksen torjuminen oli aika harvinaista. Tavallisesti tällaisissa tilanteissa oli kysymys siitä, kenet meistä aikuisista oppilas olisi mieluummin halunnut opastajakseen yksittäisessä tehtäväsuorituksessa. Pidimme kuitenkin avustajan kanssa selvän linjauksen siitä, miten työnjakomme tapahtui. Oppilaatkin ymmärsivät selityksen, ettemme ole huutokauppatavaraa. Sen sijaan luokassa oli kyllä oppilaita, jotka pimittivät viimeiseen asti kirjallisia suorituksiaan. Vasta työskentelyn loputtua he olivat valmiita pohtimaan opettajan kanssa sen onnistumista. Ymmärsin että näillä oppilailla oli kova tarve selviytyä omatoimisesti, vaikkei heillä välttämättä ollut suuria odotuksia onnistumiseensa. Jo oma työskentely sinänsä antoi kuitenkin itsenäisyyden, oman vaikuttamisen tunteen. Oppilaat huomasivat kyllä, ketkä oppilaat tarvitsivat jatkuvaa "paimentamista". Kaikki eivät halunneet kuulua siihen ryhmään.

Tarkoituksellisuus ja vastavuoroisuus ovat ohjatun oppimiskokemuksen keskeisiä kriteerejä. Opettajan on tietoisesti erilaisten kysymysten avulla johdettava oppilas metakognitiivisen ajattelun alueelle, itsearviointiin ja oman ajattelutapansa tutkimiseen. Vasta sitten, kun oppilas on tullut tietoiseksi omista oppimistavoistaan, hänen on helpompi itse tehostaa opiskeluaan ja näin kehittyä kognitiivisessa prosessoinnissaan korkeammalle tasolle. (Kivi 1994, 56.)

Kun opettaja havaitsee, että oppilaalle on jo syntynyt tai on syntymässä heikko käsitys itsestään oppijana, on tärkeää, että siihen puututaan (Kivi 2000a, 49). Jotta toivottavaa muutosta lapsen käyttäytymisessä voitaisiin tukea, olisi opettajan ensiksikin kyettävä saamaan oppilas tietoiseksi selitysmallistaan ja attribuutioiden merkityksestä suoriutumiselle. Sen jälkeen oppilasta tulisi ohjata kohti parempaa itsekontrollia, siis tuntemaan, että hän omalla toiminnallaan voi vaikuttaa suorituksiensa onnistumiseen. Vastuuta tapahtumista pitäisi antaa

pienissä erissä siten, ettei oppilas kokisi jatkuvaa syyllisyyttä epäonnistumisistaan, vaan päinvastoin motivoituisi uusiin haasteisiin pienten onnistumiskokemustensa ja itsehallinnan tunteen myötä.

Vygotskin (ks. Kivi 1997) teoriassa korostetaan lähikehityksen vyöhykettä, jolloin tavoitteet asetetaan sille tasolle, joka on lapsen saavutettavissa aikuisen tuen avulla. Oppilaan testauksessa on korostunut näihin asti pelkästään lapsen älyllisen kehityksen taso, joka on todettu lapsen itsenäisesti ratkaisemien tehtävien laadusta. Vygotskin mukaan lapsen kehitystilaa ei kuitenkaan koskaan voida määrittää vain valmiiksi kehittyneen osan mukaan, vaan arvioon olisi otettava mukaan sekä kypsyneet että kypsymässä olevat funktiot, aktuaalinen taso ja lähikehityksen vyöhyke. Ero itsenäisesti ratkaistujen tehtävien mukaan määritellyn kehitystason ja epäitsenäisesti, yhteistyössä saavutettavan kehitystason välillä määrittelee lapsen lähikehityksen vyöhykkeen. Vain sellainen opetus, joka kulkee kehityksen edellä vieden sitä eteenpäin, on riittävän hyvää opetusta. (Kivi 1997, 64-65.)

Mukautettujen oppilaiden henkilökohtaisten opetussuunnitelmien avulla seurataan säännöllisesti oppilaan kehityksen etenemistä. Suunnitelmien teossa tarkistetaan ja kuvataan oppilaan senhetkinen suoriutumistaso ja asetetaan seuraavat lähitavoitteet, joihin pyritään. Opettaja miettii niitä tukitoimia ja menetelmiä, jolla tavoitteisiin päästään sekä niitä arviointitapoja, joilla suoriutumista kontrolloidaan.

Ratkaisusuuntautunut työote eroaa muista kuntouttavista menetelmistä siten, että siinä keskitytään enemmän onnistuneeseen ongelmanratkaisuun kuin ongelmiin sinänsä ja niiden syihin. Suorituksen onnistumisessa pidetään poikkeuksia yhtä merkityksellisinä kuin itse ongelmallisena koettua käyttäytymistäkin. Ongelmathan ovat käsillä jatkuvasti, ikään kuin jonkin säännön määrääminä. Poikkeuksella tarkoitetaan oppilaan käsitystä tilanteesta, jolloin ongelmaa ei jostain syystä esiinnykään. Ohjaajan tehtävänä on auttaa oppilasta tutkimaan näitä poikkeustilanteita, antamaan niille merkitystä ja löytämään tapoja vahvistaa ja lisätä poikkeuksien esiintymistä. Terapeuttinen poikkeusten ja muutosten

etsintäprosessi on oppilaan virheellisen attribuoinnin korjaamista ja huomion suuntaamista uudella tavalla. (Helander 2000, 19-20.)

Tällaiset oppilasta tukevat työtavat edellyttävät opettajalta riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia tarkkailla oppilaiden suoritusilanteita. Myös itsearviointikäytännöt vievät aikaa muulta opetukselta, koska siihenkin oppilas tarvitsee aikuisen opastusta ja yhteistä asioiden pohdintaa. Jotta yleisopetusryhmässä voitaisiin tarjota riittävää tukea vaikeista oppimisvaikeuksista kärsivälle oppilaalle, opetusryhmää tulisi pienentää ja opettajalla olisi hyvä olla avustaja luokassaan. Oppilasmäärä vaikuttaa myös suorassa suhteessa häiritsevien tapahtumien lukumäärään luokassa. Pienetkin häiriöt saattavat keskeyttää oppilaan työskentelyn ja voivat aiheuttaa kerrannaisvaikutteita. Pienessä ryhmässä opettaja ennättää paremmin seurata kunkin oppilaan edistymistä ja puuttua oikealla hetkellä oppilaan suoritukseen, jo ennen kuin oppilas kokee epäonnistuneensa siinä ja keskeyttää suorituksen.

10.3 Perhe vaikuttaa oppimisedellytyksiin

Koulu ei suinkaan ole ainoa oppilaan tilanteeseen vaikuttava tekijä. Oppilas on kokonaisuus, joka kantaa jatkuvasti vaikutteita ja kokemuksiaan koko elinpiiristään. Kodin ja muun yhteisön merkitystä ei voida poissulkea siitä vaikutuspiiristä, joka muokkaa lapsen olemusta ja toimintaa. Jos koulun ja muun yhteisön tarkoitusperät ovat kovin ristiriitaiset, ei tuloksia ole helppo saavuttaa. Lähökohdat muutokselle ovat silloin paljon heikommat yksittäisistä hyvistä pyrkimyksistä huolimatta.

Nurmi ym. (2001, 71) toteavat, että jo ensimmäisellä luokalla oppilaiden työskentelytavat ovat varsin pysyviä. Tämä viittaa siihen, että niiden kehityshistoriaa olisi etsittävä myös lapsen varhaisemmista kehitysvaiheista, perheympäristöistä ja jopa temperamenttipiirteistä.

Keskeisessä asemassa koulumenestyksen kannalta ovat jo varhain opitut ymmärtämisen taidot sekä tehtävään suuntautuva motivaatio. Nämä valmiudet al-

kavat kehittyä jo ennen kouluikää normaalissa aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Keskusteleva lukutuokio kotona on esimerkki avoimesta ja kuitenkin aikuisen ohjaamasta oppimisympäristöstä, jossa vastavuoroisesti tuetaan lapsen osallisuutta oppimiseen ja näin motivoidaan lasta ymmärtämisen taitoihin. Epäsuotuisaa kielen ja motivaation kehitystä vahvistetaan silloin, jos lapsen spontaani kysely ja sanoilla leikittely koetaan häiriönä ja rasituksena ja niihin jätetään vastaamatta tai niihin suhtaudutaan ylimielisesti tai torjuvasti. (Lepola ym. 2002, 43.)

Aunolan (2001, 39-40) tutkimuksen mukaan perheympäristö ja vanhempien kasvatustyyli ovat yhteydessä nuorten käyttämiin suoritusstrategioihin. Nuoret, joiden perheympäristö on auktoritatiivinen, ovat koulussa enemmän tehtäväsuuntautuneita ja onnistumisennakointiin pystyvämpiä. Heidän perheissään on myönteinen tunneilmasto, luottamus ja avoimuus. Toisaalta nuorten toimintaa valvotaan ja kontrolloidaan. Sitä vastoin sekä laiminlyövät että autoritaariset perheympäristöt, vaikka eroavatkin kontrolloivuutensa suhteen, luovat pohjaa nuorten koulussa käyttämille epämielekkäille suoritusstrategioille. Näille perheille on yhteistä myönteisen tunneilmaston puuttuminen.

Vanhempien oma hallintasuuntautuneisuus ja hyvä itsetunto ovat yhteydessä emotionaalisesti lämpimään, mutta valvovaan ja ohjaavaan autoritaariseen kasvatustyyliin. Vanhempien heikko itsetunto ja epämielekkäät suoritusstrategiat ovat puolestaan yhteydessä lämpimyden ja ohjaavuuden puutteeseen. Ne aiheuttavat myös lapsen stressiä ja voimattomuuden tunteita. (Aunola 2001, 40.)

Tällainen tietämys lievittää sitä vastuuta, jota usein pelkää koulujen harteille säilytetään. Lapsi itsessään ei myöskään ole aina ongelman lähtökohta, vaan vaikeudet syntyvät ja realisoituvat suhteessa ympäristöön. Kaikki ongelmat eivät kuitenkaan johdu epäasiallisesta opetuksesta tai opettajien tietämättömyydestä, vaikka joskus niin mielellään asiat nähtäisiinkin. Tämä ei tarkoita tietenkään sitä, että koulu voisi mitenkään laistaa ongelmien ratkaisupyrkimyksiä. Se ei kuitenkaan ole yksin ratkaisuasemassa.

Lasten koulussa käyttämät suoritusstrategiat ja koulusuoriutuminen muodostavat positiivisia ja negatiivisia kumuloituvia kehiä jo lasten ensimmäisen kouluvuoden aikana. Lasten tehtäväsuuntautuneisuus koululuokassa ennustaa myönteistä luku- ja laskutaidon kehitystä. Hyvä lukutaito lisää lasten myöhempiä tehtäväsuuntautuneisuutta. Tehtävää välttävät toimintatavat ennakoivat heikkoa luku- ja laskutaidon kehitystä. Heikko lukutaito edelleen vahvistaa taipumusta tehtävää välttäviin toimintatapoihin. Tällaiset myönteiset ja kielteiset kumuloituvat kehät laajenevat myös perheympäristöön. Näin vanhempien myönteiset uskomukset lapsensa suoriutumisesta tukevat lapsen tehtäväsuuntautuneisuutta. Tämä taas lisää lapsen luku- ja laskutaidon kehitystä. Vanhempien vähäinen usko lapsensa kykyihin sitä vastoin lisää lapsen tehtävää välttäviä toimintatapoja. Se heijastuu kielteisesti myös lapsen perustaitojen kehitykseen. (Aunola 2001, 40.)

Lasten koulussa käyttämät suoritusstrategiat heijastuvat puolestaan vastavuoroisesti vanhempien uskomuksiin. Lasten tehtäväsuuntautuneisuus vahvistaa vanhempien uskoa lapsensa kykyihin pärjätä koulussa. Lasten tehtävää välttävät strategiat vaikuttavat taas kielteisesti vanhempien uskomuksiin. (Aunola 2001, 40.)

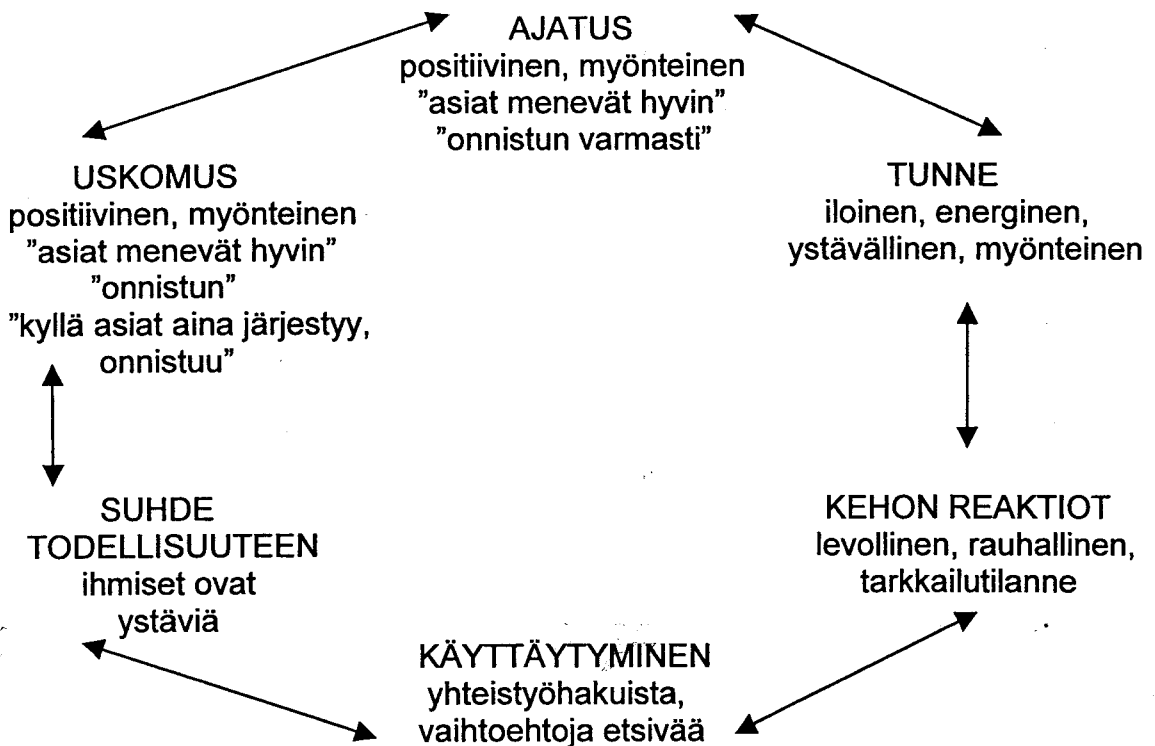
Lasten ja nuorten tehtäväsuuntautuneisuutta ja koulunkäyntiä voidaan siis tukea myös lasten perheympäristöön kohdistuvalla interventioilla, jolloin

- a) lisätään vanhempien tietoa kehitystä tukevasta kasvuympäristöstä,
- b) rohkaistaan vanhempien myönteisiä odotuksia lapsensa pärjäämisestä, sekä
- c) tuetaan vanhempia heidän omassa vanhemmuuden roolissaan. (Aunola 2001, 40.)

Vanhempien osaksi vielä useinkin jää se, että lapsen ongelmien tultua määritellyiksi, lapsen kuntoutusvastuu siirtyy pääasiassa asiantuntijoille ja koulun tehtäväksi. Vanhempien katsontakanta jää herkästi tähän ongelmakeskeisyyteen ja syiden pohtimiseen, eikä niinkään suuntaudu toiveikkaampaan, ratkaisusuuntautuneeseen tapaan suhtautua vaikeuksiin. Heille ei ole tarjottu tarpeeksi keinoja omalla panoksellaan olla vaikuttamassa lapsensa selviytymiseen. Toki

he omalla luottavaisella asenteellaan voivat vahvistaa lapsen tunnetta selviytymisestä, mutta tilanne olisi parempi, jos he voisivat itsekkin omalla toiminnallaan määrätietoisesti osallistua lapsensa kuntoutukseen. Omat vaikuttamismahdollisuudet lisäävät toiveikkuutta. Koulujen vanhempainpalaverit ovat hyvä kanava jakaa tällaista vastuuta ja tietoa uudenlaisista mahdollisuuksista löytää selviytymiskeinoja. Opettajien on myös muistettava viestittää kotiin päin niistä – joskus pienistäkin – edistysaskelista, joita oppilas ottaa. Liian usein yhteydenotot tapahtuvat negatiivisten viestien välittämiseksi.

Niin vanhempien, opettajien kuin ammattiauttajienkin tulisi olla oppilaalle rohkaisevia ja tulevaisuudentoivoa antavia tukirenkaista. Usko siihen, että vaikeudet ovat voitettavissa, antaa oppilaalle voimia kohdata vastoinkäymisiä luottavaisesti, luovuttamatta. Oppimisvaikeuksista selviytymiseen voidaan hyödyntää – samoin kuin muihinkin elämänilmiöihin suhtautumisessa – ns. positiivista ajattelumallia. Vikeväinen-Tervonen (1995, 94) kiteyttää mallin idean siihen, että positiiviset ajatukset johtavat positiivisiin uskomuksiin ja sen kautta positiiviseen asenteeseen ja tottumukseen. Positiivisesta ajattelusta voi tulla itseään vahvistava kehä kuten kuvio 8 osoittaa.



KUVIO 8. Positiivisen ajattelun itsevahvistava kehä (Vikeväinen-Tervonen 1995, 94).

10.4 Situationaalisuudesta hyvään kasvatukseen

Oppilaiden yksilöllisyys on se perusta, jolle oppimiskokemusten tulisi rakentua. Oppilaan yksilöllisyys ja persoonallisuus ilmenee sekä yksittäisissä, rajatuissa suorituksissa että kokonaisvaltaisemmassa tavassa toimia ja kohdata tulevaisuus. Oppilaan työskentelyä seuraamalla saamme mielikuvan hänen tämänhetkisestä tavastaan suoriutua koulumaailmassa. Mikäli tämä tapa mahtuu niihin normaaliuden kriteereihin, jotka ohjaavat toimintaamme, ei välttämättä tarvita sen syvällisempää pohdintaa oppilaan suoriutumisen syistä tai selityksistä.

Oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevat tarvitsevat tehostettua tukea oppimiselleen. Tällöin hyödyttää, jos tiedämme ja ymmärrämme kokonaisvaltaisemmin oppilaan kehityshistoriaa. Meidän on turha asettaa oppilaalle sellaisia tavoitteita, joilla ei ole mitään merkitystä hänen aikaisemmassa kokemusmaailmassaan. Merkitykset ja tarkoituksenmukaisuus ovat edellytyksiä uuden oppimiselle. Opettaja voi luoda siltoja menneen ja tulevan välille ymmärtämällä edes hiukan niitä tekijöitä, jotka ovat olleet vaikuttamassa oppilaan yksilöitymiseen ja ohjanneet hänen ajatteluaan ja tunteitaan.

Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen todellistuu kolmessa olemassaolon muodossa: kehollisena, tajunnallisena ja situationaalisena eli elämäntilanteisiin kietoutuneena. Olennaista Rauhalan (1992, 111) mielestä on huomata, että ihmisen kokonaisuudessa olemuspuolet kehollisuus ja tajunnallisuus ovat jo perusrakenteiden tarkastelun tasolla tilanteen sisällä. Se, millainen tilanne on ollut ihmisen elämän kannalta, on paljolti nähtävissä tajunnallisuuden ja kehollisuuden realisoitumisesta, ts. siitä, millaisia ne ovat (Rauhala 1992, 118).

Jos toiset olemuspuolet tunnistavat tilanteessa jonkin negatiivisen tekijän, kehollisuuskin voi omalla tasollaan reagoida siihen hylkivästi. Tajunnallisuuden henkinen taso voi toimia vielä tehokkaammin. Se voi asianteorian korjaamiseksi panna alkuun toimenpiteitä, jotka johtavat tilanteiden rakenteiden muutoksiin. Se voi myös kompensoida vaurioita niin kehollisuudessa kuin henkisen omalla alueella. Henkinen voi myös suojautua tilanteen haittatekijöiltä kohottamalla it-

sensä merkitystasolla ainakin jossain määrin haavoittumattomaksi. (Rauhala 1992, 118.)

Tätä hyvinkin teoreettista ajatuksenasettelua voisi selkiyttää esimerkki siitä pienestä pojasta, joka uuden tilanteen edessä vapisi, jäykistyi ja voi pahoin. Tämä oli hänen kehollisen reaktio hallitsemattomaksi kokemalleen tilanteelle. Hänen aikaisemmat kokemuksensa vastaavista tilanteista olivat muokanneet hänen situaatiotaan tällaiseksi. Pojan kasvaessa hänen tajunnalliset edellytyksensä käsitellä tilanteita paranivat, hänen tulkintatapansa saivat uutta perspektiiviä ja hänen tilanteenhallinatakeinonsa kehittyivät. Keholliset reaktiot jäivät pois. Aikaisemmat kokemukset eivät ole hänen muististaan kuitenkaan poispyyhittyjä, ne antavat edelleen oman vivahteensa hänen kokemismaailmaansa uusissa ja erilaisissakin tilanteissa. Hänen situationaalisuutensa muovautuu elämällä tätä elämää omien kokemusten, ajatusten ja tunteiden suodattimien kautta.

Lehtovaara (1994, 23.) tulkitsee Rauhalan määritelmää situationaalisuudesta seuraavasti: Se, että ihmistä pyritään tarkastelemaan situationaalisena kokonaisuutena, merkitsee, että häntä tarkastellaan elämisyhteydessään. Tämä tapahtuu siten, että hänen kulttuurinsa, kielensä, historiansa ja myös konkreettiset elämänolosuhteensa otetaan koko ajan täysimääräisesti huomioon. Näin situationaalisuus käsitetään ihmisen kietoutuneisuudeksi todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti.

Situaatio muodostuu useista eri komponenteista. Ne voivat olla *konkreettisia*, kuten perintötekijät, ihonväri, sokeus, tai *ideaalisia* kuten kulttuuri, ajanhenki ja arvot. Ne voivat olla myös *kohtalonomaisia* kuten ihonväri ja syntyminen tiettyyn kulttuuriin tai *valittavissa olevia* kuten ihmiskäsitys ja silmät kiinni kuunteleminen. Kun yksilö kietoutuu tällaisiin situaationsa eri komponentteihin, hän todellistuu sellaisena kuin niiden luonne edellyttää. (Lehtovaara 1994, 23.)

Yksilönvalmius säädellä oman situaationsa ja kasvuympäristönsä ehtoja riippuu kasvuprosessin vaiheesta ja aikaisemmista kokemuksista. Näin ne sosiaaliset tilanteet, joihin yksilö on sitoutunut, eivät sinänsä määrittele hänen situaatiotaan. Keskeinen kasvatustavoite on yksilön valmius oman kasvuympäristön

säätelyyn ja tulevien tapahtumien ennakoimiseen. Se tapahtuu uusien merkitysten antamisen kautta. (Törmä 1996, 130.)

Lapsi ei muodostu pelkästään geneettisesti, vaan hän on altis kaikille niille vaikutteille, jota hän ympäristössään kohtaa. Elinympäristö suuntaa kasvua aina johonkin suuntaan. Tästä johtuen myös vastuu lapsesta jakautuu laajemmalle kuin osaamme välttämättä aina tiedostaa. Aikuisten ja etenkin kasvatuksesta ja opetuksesta vastaavien tulisi kuitenkin tietoisesti tarttua niihin ongelmiin, joihin lapsi kehittyessään törmää. Vaikka lapsi myös itse muovaa omaa situaatiotaan niin omalla tahdollaan kuin tiedostamattaankin, hänen ei pitäisi kokea olevansa yksin ongelmansa kanssa. Lasta voidaan ja tuleekin auttaa.

Jos kuitenkin lapsen merkityssuhteet omasta itsestä kehittyvät epäsuotuisiksi, hänen kykynsä hallita elämäänsä eli hänen elämäntaitonsa heikkenee. Lapsella, jonka itsetunto on epävakaa, on siis elämäntaidollisia ongelmia. Tämän tarkastelukulman mukaan päädytään siihen, että lapsen ongelmat eivät johdukaan yksin lapsen erityispiirteistä, vaan saattavat olla peräisin enemmänkin siitä pelitilasta, situaatiosta, johon lapsen elämä sijoittuu. (Lehtovaara 1992, 316.)

Oppimistapahtumaakaan ei voida ajatella irralliseksi henkilön elämäntilanteista. Oppiminen ei ole pelkästään käyttäytymisen muutosta tai kognitiivisten prosessien omaksumista. Oppilaalla on oma situaationsa, jonka merkitys ei ole sen vähäisempi kuin muidenkaan komponenttien, tajunnallisuuden tai kehollisuuden. (Lehtovaara 1996, 82.) Oppimisen luonne voidaan ymmärtää vain, jos sitä tarkastellaan kompleksin toimintajärjestelmän ja ympäristön vuorovaikutuksen eli mellisenä osana (Salonen ym. 1982, 5).

Opetuksessa tieto ei siis näyttäydy kaikille oppilaille samalla tavalla. Oppilaat voivat ymmärtää saman kohteen toisistaan kovastikin poikkeavalla tavalla. Hermeneuttinen tietokäsitys selittää asian niin, että jokainen yksilö omaa subjektiivisen kyvyn ja tavan tulkita todellisuutta. Tätä todellisuutta itsessään yksilö ei voi koskaan täysin saavuttaa, vaan aina vain merkitysten välittämiä käsityksiä siitä. Situonaalinen oppimiskäsitys käsitys perustuu ajatukseen, että koh-

teen ymmärtäminen tietynlaiseksi määräytyy yksilössä olevien ymmärtämisen edellytysten, merkityssuhteiden pohjalta. (Lehtovaara 1996, 86.)

Myös tunteet ovat ihmisille merkityssuhteita. Ne ilmaisevat, kuten tietokin, oppilaalle jotakin siitä, mitä maailma on. Tunteet auttavat oppilasta orientoitumaan todellisuuteen. Tunteet ovat keskeisiä motivaation perustana ja menneisyyden vaikutus nykyisyyteen on ennen kaikkea emotionaalinen. Tunnevaikutuksia ei siis pidä ohittaa opetuksessaan. (Lehtovaara 1996, 92-93.)

Oppimisessa situationaalisuus merkitsee sitä, ettei toinen ihminen voi koskaan ymmärtää toista ihmistä täydellisesti eikä toisen ihmisen kokemusta voi koskaan toinen kokea täysin samanlaisena (Lehtovaara 1996, 102). Koska kasvu nähdään näin ainutkertaisena kokemuksellisenä prosessina, kasvatusta edellyttää dialogia, jossa pyritään ymmärtämään mahdollisimman hyvin toisen ihmisen tai toisen kulttuurin merkitysmaailmaa ja erilaisia kokemuksia (Törmä 1996, 130). Ymmärtämisen lähtökohtana voidaan pitää valmiutta hyväksyä toinen sellaisena kuin on, meille käsittämättömänäkin. Näin erilaisuuskin saa oikeutuksensa ja hyväksynnän. Tiedostamalla omat potentiaalinsa ja niihin liittyvät rajoitukset ihmisen on helpompi ymmärtää toimintansa perusteita ja kontekstisidonnaisuutta, näin myös toisen ihmisen erilaisuutta (Törmä 1996, 129).

Aikuinenkaan ei voi asettua oppilaan yläpuolelle väittämällä tietävänsä tämän tilanteen jotenkin oikeammin kuin oppilas. Aikuisella on omat ymmärtämisen edellytyksensä ja rajoituksensa. Aikuisen hankkimat tiedot ja taidot kuitenkin rikastuttavat ja auttavat niin opettajaa kuin oppilastakin ymmärtämään uudella tavalla oppilaan asemaa. Samoin vastaanottava aikuinen oppii näkemään asioita myös oppilaan näkökulmasta, jos vuorovaikutus ja dialogi heidän välillään toimii.

Värri (1997, 14) esittää dialogisen kasvatuksen lähtökohdiksi kolme teesiä:

1. Kasvattajan vaikutusvaltaa ja -oikeutta rajoittaa se, että hän ja kasvatettava ovat toisilleen toisia persoonia, jotka samassakin maailmassa elävät omissa elämäntilanteissaan ja niistä avautuvissa erillisissä merkitys-

ja aikahorisonteissa. Juuri tämä lähtökohta konkretisoi itseksi tulemisen ja vastuuseen kasvamisen ideaaleja sekä asettaa ehtoja kasvatus-toiminnallemme.

2. Vaikka kasvattajalla olisikin runsaasti elämäkokemusta ja jäseny-neempi maailmankuva kuin hänen kasvatettavallaan, maailma on viime kädessä mysteeri kasvatussuhteen molemmille osapuolille. Tästä syystä kasvatuskäsityksiä ei tule käsittää kiinnilyötynä objektiivisena tietona eikä dogmaattisina normeina.
3. Olemme maailmaan ja toisiin ihmisiin ensisijaisesti hermeneuttis-dialogisessa suhteessa. Siksi eettisesti oikeutettu kasvatusta voi toteutua vain dialogisessa kasvatussuhteessa.

Värri (1997) siteeraa fenomenologisen kasvatustieteen edustajaa Bernard Curtista kuvaamalla ihmisen kasvua hitaaksi itsetietoisuuden ja vastuun kehitty-miseksi, johon liittyy kommunikaatiokyvyn kehittyminen ja kyky toimia toisten kanssa. Kasvun arvioimiselle lähtökohtana voidaan pitää oletusta, että lapsen tietoisuuden struktuuriin sisältyvät uskomukset sekä näihin uskomuksiin perus-tuvat teot muodostavat ykseyden ja jatkuvuuden. Jotta voimme ymmärtää yksi-löllisen tietoisuuden kehitystä, meidän tulisi ymmärtää sen perustuvan ainakin jonkinasteiseen itsetietoisuuteen omasta ykseydestä ja omien uskomusten ja tekojen jatkuvuudesta. (Värri 1997, 31.)

Itsetietoisuuden, vastuun ja kommunikaatiokyvyn kehittyminen ovat tärkeitä kasvun kriteerejä. Itsetietoisuuden astetta voidaan arvioida sen perusteella, kuinka monimutkaisia merkityssuhteita lapsi kykenee maailmasta hahmot-tamaan, tietoisena myös omien tekojensa merkityksestä. Seuraava jäsentely hahmottaa, mihin nähden kasvattaja tai kasvatustieteilijät tulkitsevat lapsen vastausten laatua eli tasoa, kehitystä ja vastaavuutta. Neliulotteinen kasvatustodellisuus koostuu näistä neljästä tasosta:

1. kasvattajan merkityssuhteiden kokonaisuus;
2. kasvatettavan merkityssuhteiden kokonaisuus;
3. kasvattajan ja lapsen yhteiset merkitykset;
4. yhteinen maailma, johon sekä kasvattaja että kasvatettava osallistuvat ja jota varten kasvatuksellinen orientointi tapahtuu.

Hyvän elämän ja kasvun arvioinnin kriteerit edellyttävät kasvattajalta hermeuttista asennoitumista. Se vaatii kasvattajan oman esiymmärryksen analyysia ja kasvatettavan maailmasuhteen tulkintaa. (Värri 1997, 37.)

Hyvä kasvatust ja opetus ei toteudu kuitenkaan pelkästään ymmärryksestä ja tiedosta. Tarvitaan myös hyvää tahtoa, vastuullisuutta ja määrätietoisuutta lähteä ohjaamaan oppilasta eteenpäin. Joskus jo sinällään halu auttaa riittää oppilaan tukemiseen, vaikka opettajalta puuttuisikin taustatiedot tai kokemuksen tuoma varmuus oikeista menetelmistä.

Mäki-Opas (1993, 76) puhuu auttavan ja terapeuttisen kasvatuksen puolesta. Siinä pyritään vaikuttamaan oppilaan tiluaation eri komponentteihin positiivisesti, jolloin komponenttien vaikutussuhde oppilaaseen muodostuu myös myönteiseksi. Auttava ja terapeuttinen kasvatust pyrkii siihen, että oppilas mahdollisuuksien mukaan pystyisi ohjaamaan omaa elämäänsä henkilökohtaisissa valinnoissaan niin, että hän kehittäisi situationaalisuuttaan yhä persoonallisempaan suuntaan. Tällöin muiden mielestä vähäiseltäkin näyttävä yksilöllistä kasvua positiivisesti tukeva muutos voi aiheuttaa oppilaassa monenlaisia kerrannaisvaikutuksia. Kasvatustajan tehtävänä on tarjota oppilaan tiluaatioon sellaisia positiivisia tekijöitä, jotka tasapainottavat negatiivisia komponentteja. Näin rakkaus, hellyys ja turvallisuus vievät tilaa ahdistukselta, yksinäisyydeltä ja turvattomuudelta. Auttavan ja terapeuttisen kasvatustuksen keskeisiksi tekijöiksi nousevat siten merkityssuhteiden muutokset, kieroutumat ja niiden oikaistuminen ja jatkuva dynaamisuus (Mäki-Opas 1993, 50).

Usein kuulee opettajien valittavan sitä, että he joutuvat opettajuutensa lisäksi olemaan kasvatustaja, terapeutteja ja sosiaalityöntekijöitä, joskus jopa avioliittonuvoja. Näin ei tietenkään tarvitse olla. Opettaja ei kuitenkaan voi välttyä olemaasta tärkeä aikuinen ihminen oppilailleen, hänhän viettää koulupäivinä usein enemmän aktiivista aikaa lapsen seurassa kuin kukaan muu aikuinen. Hän ei voi välttää jättämästä leimaansa oppilaaseen myös kasvatustajana, halusipa hän sitä tai ei. Opettaminen ei sulje pois kasvatustusta ja kasvatust vaatii inhimillistä kohtaamista. Se, kuinka hyvin opettaja pystyy vastaamaan tähän välittämisen haasteeseen on yksilöllistä. Opettajakin oman tiluaationsa, omien orientaatioi-

densa ja merkitysperspektiiviensä vallassa ja väsyminenkin on inhimillistä. Yhteiskunnan arvostukset näkyvät selvästi opetukseen tarjottujen resurssien määrässä. Aatteen tasolla puhutaan lasten ja oppimisedellytysten puolesta, käytännössä yksittäiset opettajat kantavat viime kädessä vastuun opetuksen onnistumisesta. Kukaan ei pysty jatkuvasti ylittämään itseään. Toisten tuki olisi usein paikallaan työssä jaksamisessa, tai ainakin tunnustuksen saaminen omasta työpanoksestaan.

Heikkisen ja Huttusen (2002) mielestä kasvattajan ja opettajan työ on tunnustuksen saamista ja antamista sen eri tasoilla. Tunnustus tai sen puuttuminen ohjaa ihmisten toimintaa ja sitoutumista, joten tunnustuksen vastavuoroinen rakentuminen mahdollistaa myös opetuksen onnistumisen. Tunnustus ei ole pelkästään kohteliaisuuksia, huomion osoituksia tai toisten manipulointia myönteisen palautteen avulla, vaan inhimillistä tarvetta saada osakseen kunnioitusta. Ihminen tarvitsee tunteen siitä, että tulee otetuksi huomioon ja hyväksytyksi omana itsenään ilman, että sitä hyväksyntää tarvitsisi mitenkään ansaita. Ystävyyden, huolenpidon ja rakastetuksi tulemisen tarpeet ovat tunnustuksen perustavinta laatua, jotka korostuvat etenkin lapsuudessa. Myöhemmin tunnustus omista suorituksista tulee tarpeelliseksi meille itse kullekin. Jotta voimme jakaa tunnustusta muille, on meillä itsellä oltava hyvä itsetunto ja henkinen tasapaino. (Heikkinen & Huttunen 2002, painossa.)

Oppimisongelmaisella lapsella voi olla krooninen vaje tunnustuksesta ja arvostuksen saamisesta. Näin etenkin siinä vaiheessa, kun hänen suoriutumistaan aletaan kyseenalaistaa tai vertailla muun luokan suoritustasoon. Luokassa ei voida jakaa tunnustusta kaikille samalla tavalla, saman mittapuun mukaan, joten opettajan olisi löydettävä yksilöllisiä väyliä tunnustuksen kohdistamiseen ja ilmaisemiseen. Tunnustus menettää merkitystään, mikäli sitä annetaan aiheetta, vain muodollisesti. Myös tunnustuksella manipulointi siten, että sitä annetaan tarkoituksellisesti vain oppilaan käyttäytymisen ohjailuun, on valheellista ja epäaitoa tunnustusta. Opettajalta vaaditaan tahdikkuutta, jotta oppilas voisi kohdata epäonnistumisensäkin arvokkuutensa säilyttäen, ilman nöyryytystä.

11 HEIJASTUKSIA OMAAN YMMÄRRYKSEEN

Voimme sanoa oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden taitoja puutteellisiksi. Oma näkemykseni asiasta kuitenkin avartui tutkimuksen aikana. Ratkaisukeinoja ei löydetä, mikäli vain oppilaassa nähdään ongelmia ja puutteita. Lapsi ei saisi koskaan muodostua ongelmaksi. Oppimisongelma merkitsee enemmänkin aikuisen ongelmaa löytää sopivia ja tarkoituksenmukaisia auttamiskeinoja oppimisen helpottamiseksi. Ei ole niinkään vajavaisia tai täydellisiä oppimistrategioita saatikka puutteellisia tai täydellisiä oppilaita. On olemassa hyvin eritavalla oppivia, eri kehitysvaiheissa eläviä ja eri lähtökohtia omaavia oppilaita. Heidän mahdollisuutensa edetä ja kehittyä ovat sitä haastavampia (opettajalle) ja moninaisempia (oppilaalle), mitä vähemmän heillä on tähän mennessä ollut mahdollista saada tietoisesti ohjattuja ja todella tarkoituksenmukaisia oppimiskokemuksia.

Oppilaiden toiminta, tulkinnat ja odotukset suoritustilanteistaan eivät ole oikeita tai vääriä. Ne ovat oikeutettuja siltä näkemysperspektiiviltä, jonka varassa oppilas on joutunut oppimistaan rakentamaan. Oppilaan valitsema käyttäytymismuoto voidaan nähdä adaptiivisena sopeutumisyrittäksenä ylivoimaiseksi tai uhkaavaksi tulkitsemassaan ristiriitatilanteessa (Salonen ym. 1982, 6). Onnistumisiin ja epäonnistumisiin liittyvät tunteet ovat luonnollisia ja yleismaailmallisia meille kaikille. Niitä ei voida ohittaa tai väheksyä. Ne ovat oikeutettuja, vaikka rationaalisesti ajateltuina ne voivat olla hyödyttömiä ja oppimista estäviäkin.

Oppilailla on myös oikeus suojautua ahdistavilta tilanteilta ja oikeutus käyttää niitä tilanteenhallintakeinoja, joita hän kokemustensa varassa kykenee hyödyntämään. Opettajan tehtävänä on tarjota vaihtoehtoisia ja oppimisen kannalta parempia toimintatapoja. Ongelman poistamiseksi ei riitä se, että opettaja sanoo oppilaan reagoinnin olevan ylimitoitettua tai kertoo sen haittaavan seuraavaakin suoriutumista. Paineet selviytyä ovat jo muutenkin suuria; pelkkä tietoisuuden lisääminen - ilman selviytymiskeinojen tarjoamista - kuormittaa oppilasta monin verroin enemmän.

Opettajan tehtävänä on tukea oppilaan oppimista siten, että hän tarjoaa ja antaa mahdollisuuksia oppimistilanteille, joissa oppilas kokee onnistelämyksiä. Paras tyydytys syntyy ilman muuta silloin, kun oppilas kokee itse omalla ponnistelullaan suoriutuneensa tehtävästä. Monien kokemukset ovat yhtäpitäviä tutkimusten kanssa siitä, että onnistumisenkokemus on sitä palkitsevampi mitä enemmän sen eteen on itse nähnyt vaivaa. Opettajan tarjoama liiallinen apu vie oppilaalta mahdollisuuden tällaiselta onnistumisen hurmokselta. Myös liian korkeiksi asetetut tavoitteet turhauttavat ja aiheuttavat luopumisreaktion.

Hauskuus ja into työhön syntyy itse kunkin sisäisestä motivaatiosta ja sopivista haasteista. Toiminnan moninaisuudella ja erilaisia vaihtoehtoja tarjoavalla menettelyllä voidaan antaa erityisoppilaallekin edes hieman sitä onnistumisen tunnetta, joka kannattelee meitä uusiin yrityksiin ja auttaa kohtaamaan myös pakostakin eteen tulevia hankaluuksia. Oppimisvaikeudet ilmenevät usein akateemisissa aineissa. Mukautettuun opetukseen olisi hyvä saada riittävästi toiminnallisia ja käytännönläheisiä oppiaineita ja työskentelytapoja, joissa edistyminen toisi palkitsevuudessaan kompensaatiota lukuaineiden ongelmille.

Oppimisessa luokan ilmapiirillä on tärkeä merkitys. Mitä vaikeammasta opittavasta on kysymys, sitä leppoisampi, sallivampi ja hyväntuulisempi oppimistilanteen tulisi olla. Epäonnistumisen pelko aiheuttaa ahdistusta, joka osaltaan estää suoriutumista. Opettaja voi etsiä kevennystä tunneille, ei niinkään sanaleikeistä tai vertauskuvista, vaan kaikille ymmärrettävästä tilannekomiikasta ja yleisestä valoisasta asenteesta. Kokemukseni on, että mukautetun luokan oppilaat on helppoa saada yhteistyöhaluisiksi opettajan kanssa. He odottavat aikuiselta turvallista ja hyväksyvää ohjausta. Mitään erityistemppuja luottamuksen saamiseksi ei tarvita: olisi vain vastattava oppilaiden tarpeisiin saada todellista apua oppimiseensa.

Tunteilla on suuri valta ja voima. Tietyt asiat elämässämme kytkeytyvät automaattisesti tiettyihin tunnetiloihin. Syntyneitä tunnesidoksia eri tilanteisiin on vaikea poisoppia. Siksi oppimisvaikeuksiin olisi vastattava heti niiden ilmetessä,

jo ennen kuin jatkuvat epäonnistumisen kokemukset tulevat hallitseviksi. Oppimisvaikeuksien kumuloitumista voidaan ennaltaehkäistä.

Jo muodostuneisiin tunnesidoksiimme lienee helpoin tapa vaikuttaa siten, että muutamme suoritustilannetta hieman erilaiseksi, jolloin tähän uuteen tilanteeseen kytkeytyy myös uusi tunne. Toistuvat positiiviset vahvistukset syrjäyttävät aiemmat negatiiviset miellelyhtymät. Toinen tapa on ohjata tietoisesti ajatteluumme tulkitsemaan tilannetta eri tavalla kuin aikaisemmin, jolloin otamme tunteen tavallaan haltuumme ja sitä kautta omaan kontrolliimme. Pystymme toimimaan järkevästi epämieluisista tunnelatauksista huolimatta. Inhimillistä on kuitenkin se, että tunteen palo sumentaa joskus järjen valon. Vasta otettuamme etäisyyttä tilanteeseen ja tunnekuohun "haalistuessa" kykenemme toimimaan taas rationaalisemmin.

Meillä kaikilla on kokemuksia, joissa jo unohdetuiksi luulemamme asiat heräävät uudestaan eloon tunteen kautta. Jokin elämämme tilanne muistuttaa niin paljon jotain aikaisempaa kokemustamme, että koemme tilanteeseen liittyvän tunteen yhtä voimakkaasti kuin alkuperäisessä tilanteessakin. Oppimisessa ei voida tuudittautua siihen, että uudet strategiat ja positiiviset kokemukset saisivat aikaisemmin koetut kokonaan unohtumaan. Tunteet voivat aktivoitua ja nousta pintaan vielä pitkienkin aikojen kuluttua. Tällöin toivoaksemme oppilaalla on jo keinoja selittää ja ymmärtää tilanne uudella, itseään suojelevalla ja myönteisellä tulkinnalla. Ihmisen elämysmaailmaan koetut tunteet jättävät kuitenkin aina oman leimansa, vaikka ne saataisiin muutettua tai muuten hallintaan. Jokaisella on oma situationaalisuutensa, elämäntarinansa, jota toisten on mahdotonta täydellisesti tulkita.

Oppilaalla on aina myös valinnanmahdollisuus siihen, tarttuuko hän opettajan tarjoamaan ohjaukseen tai hyväksyykö hän opettajan antamia tulkintoja suorituksestaan. Näin opettajan mahdollisuudet manipuloida oppilasta persoonattomasti ja liian teknisesti luonnostaankin heikkenevät. Opettajan ei kuitenkaan pitäisi koskaan tietoisesti sortua siihen, että hän hyödyntää erilaisia opetusmenetelmiä pelkästään menetelmien vuoksi, vaikka ne olisivat hyviäkin ja oikeaan osuneita. Opettajan olisi kohdattava oppilas aina inhimillisellä vuoro-

vaikutustasolla, jolloin opettajan oma persoonakin asettuu alltiiksi sen tarjoamille vaikutuksille.

Naskali (2002, 36) kiteyttää asian sanomalla: ” Opetussuhteessa on kyse toisen ihmisen minuuden rakentamisesta. Siksi opettajuus on intiimi ja eettinen ammatti. On uskottava sääntöjen noudattamista arvostavan velvollisuuseetiikan syrjäytymiseen etiikalla, joka sietää ihmisen epätäydellisyyttä ja uskaltaa kohdata toisen kasvoista kasvoihin.”

Myös Aaltola (ks. Hjelt 2002, 23) puhuu opettajuuteen liittyvästä eettisyydestä. Hänen mukaansa eettisyys on sitoutumista muihin ihmisiin, vastuun kantamista, auttamista ja toisten ihmisten kunnioittamista. Eettisyys koetellaan ihmisen toiminnassa suhteessa toiseen ihmiseen. Nykyajan pedagogiset virtaukset ovat vieneet kasvatustamme oppilaiden itseohjautuvuutta ja itsensä toteuttamista korostavaan suuntaan. Näin eettisyyden syvä vaatimus toisten ihmisten tukemisesta ja kunnioittamisesta on saattanut jäädä taka-alalle.

Tällaiset aika tuoreet kannanotot osoittavat, että opetusta ja oppimista voidaan kyseenalaistaa yleisesti hyväksytyistä käytänteistä ja aatevirtauksista huolimatta, tai ehkä juuri niiden takia. Oppiminen on aina ajankohtainen asia, jonka ideaalia muotoa joudutaan koko ajan suhteuttamaan yhteiskunnan muutoksiin ja ihmisten arvojen ja tarkoituksenmukaisuuksien mukaan. Kouluissamme opetetaan vuodesta toiseen valtava määrä lapsia, joiden varassa on yhteiskunnan tulevaisuus. Tämä ei ole kuitenkaan sen tärkeämpi näkökanta kuin se, että pieni inhimillinen lapsi joutuu vuodesta toiseen kohtaamaan todellisuuden, joka voi joko murtaa tai kannatella hänen henkilökohtaista tulevaisuuttansa.

Oppimisvaikeuksiin suunnattujen tutkimusten määrä osoittaa, että nykyään nähdään arvokkaana ja tarpeellisena auttaa heikompiosaisia yhteisömme jäseniä. Tuoreet tieteelliset julkaistut ovat tuoneet hyviä uutisia: oppimisvaikeuksiin voidaan vaikuttaa, ongelmien ei tarvitse olla pysyviä, oppilaan selviytymisväyliä voidaan helpottaa. Asiaa ei silti voida vielä jättää tähän, vaan teoreettinen tieto on saatava näkymään käytännön tasolla, opetustyössä ja oppilaan kokemus-

maailmassa. Siihenkin tarvitaan tutkimusta sekä tietämystä niin henkilökohtaisella kuin yhteiskunnankin tasolla.

Pelkkä aatteellisuus ja tieto eivät riitä oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevan oppilaan auttamisessa. Oppimiseen ja ohjaukseen on varattava myös aikaa; oppilaan hitaus ei tarkoita oppimattomuutta. Hyvätkin teorit punnitaan arjen raskaissa rutiineissa. Opettajalta vaaditaan sinnikkyyttä, kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä opetuksen toteutuksessa: Toivottomuuteen ei ole vara vaipua, sillä kuka silloin enää uskoo lapsen mahdollisuuteen, jos opettajakin luovuttaa. Aikuinen voi pukea väsymystään ja turhautumistaan sanoiksi ja käsitellä tunteitaan tiedollisellakin tasolla. Oppilaan osa on kuitenkin rankempi, ellei tukijoita aikuisista löydy. Jatkuva taistelu oppimisvaikeuksien kanssa lannistaa oppilaan ja saa hänet hakemaan korvaavia, tyydyttävämpiä toimintatilanteita. Lapsi ei useinkaan kykene perustelemaan toimintaansa syvällisillä pohdinnoilla kognitiivisista vaikeuksista ja niistä johtuvista vääristä toimintastrategioista. Lapsen käyttäytymisen tulkinta jää aikuiselle, joskin lapsen käsitykset, kokemukset, tunteet ja uskomukset on otettava tulkintaan mukaan. Aikuinen on se, joka johdattelee oppilasta uusille ajattelutavoille ja paremmalle ymmärtämykselle omasta tilanteestaan. Aikuinen voi estää lapsen syrjäytymiskehityksen.

Lohduttavinta oppimisvaikeuksissa on se, että niihin voidaan vaikuttaa. Älykkyysskin on dynaamista, kehittyvää. Elleivät ongelmat ole heti poistettavissa, on mahdollista oppia hyväksymään ja hallitsemaan vielä tyydyttämätönkin tilanne. Rohkeus kohdata niin omaa kuin toisenkin vajavaisuutta auttaa sietämään tilanteen keskeneräisyyttä. Voimavaroja voi suunnata etsimään niitä vahvuuksia joita kaikilla on. Jokainen oppilas hyötyy asiallisesta opetuksesta, mahdollisuudet parempaan ovat kaikille avoimina.

12 TUTKIMUSTYÖN KUVAILUA JA ARVIOINTIA

Tutkielmani aiheenvalinta oli minulle jo heti alkuaiheessa selvä. Halusin syventyä siihen kokemusmaailmaan, joka liittyy oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden koulunkäyntiin. Halusin myös hyödyntää sitä kokemusta ja tietoa, jota olin ennestään erityisopetuksesta saanut. Jo lastentarhanopettajana työskennellessäni olin tuntenut yhä lisääntyvää kiinnostusta niihin lapsiin, joiden kehitys ei edennytkään niin sanotun normaalin kaavan mukaan. Tunsin, että vain hankkimalla lisää tietoa, voin olla heidän kasvunsa auttajana.

Tutkielmani alkuvaiheessa aiheeseeni tuntui liittyvän niin paljon eri teemoja, että aiheen rajaaminen tuli välttämättömäksi. En kuitenkaan halunnut tehdä mitään kapea-alaista, asioita joltain yhdeltä ja tietyltä kannalta tarkastelevaa tutkimusta. Halusin nimenomaan mahdollisimman kokonaisvaltaista tietoa siitä elämismaailmasta, jossa oppimisvaikeuslapset kouluaan käyvät. Halusin parempaa ymmärrystä niiden lasten tilanteesta, joiden elämäntaival on jo heti ensi askelilta erityisen huolen, tarkkailun ja tehostetun ohjailun alaista.

Kun sosiaalipsykologian luennoilla syksyllä –01 tuli esille attribuutioteoria ja sen hyödyntämiseen kasvatuksessa, sain todellisen valaistuksen siitä, mikä on tutkielmani kantava teema. Niinpä lähdin hakemaan lisätietoa kirjallisuudesta ja erilaisten aihetta sivuavien artikkeleiden avulla. Tunsin osuneeni kultasuoneen, sillä attribuutiot sekä oppilaiden työskentelytyylien vaikutus oppimiseen tuntuivat olleen vastikään useidenkin tutkimusten kohteena. Tulokset toivat paljon ajankohtaista tietoa niin teoriapohjan kuin käytännön sovellutustenkin alalta. Tällainen ajankohtainen ja opetukseen ja kasvatukseen uusia mahdollisuuksia tarjoava teoria piti minua tiukasti työni parissa ja oli kantavana voimana koko tutkielmani teon ajan. Missään vaiheessa ei tullut tunnetta, että haluaisin luopua tästä aiheesta. Päinvastoin, intoni kasvoi uusien lähteiden etsintään. Tunsin koko ajan saavani tärkeää tietoa ja taitopohjaa tulevaa ammattiani varten, oli se sitten yleisopetuksessa tai erityisopetuksen puolella.

Jossain vaiheessa ennen joulua minua alkoi sitten epäilyttää. Olenko tekevässä oikeaa tutkimusta? Minulla ei ollut suunnitelmassa tehdä haastatteluja, testejä tai kyselylomakkeita, joiden tuomaa tietoa sitten peilaisin teoriaan. Olin kyllä aikaisempiin opintoihin liittyen haastatellut mukautetun luokan oppilaita, mutta se ei olisi sovellettavissa tähän tutkimusasetelmaan. Minulla oli vain omat kokemukseni ja muistoni sekä joitakin oppilaiden töitä ja arviointimuistioita. Ahdistuin, sillä pelkäsin aloittaneeni tutkielman aivan väärin ilman minkäänlaista tulostavoitetta. Keskusteltuani ohjaajani kanssa tulin kuitenkin vakuuttuneemmaksi siitä, että tältäkin pohjalta tutkimuksen voi suorittaa. Sain hyviä vihjeitä aiheen käsittelyyn ja työskentelyyni sopivista metodikirjoista. Niitä lueskellessani ja laadittuani niiden pohjalta oman suunnitelman tutkimusmenetelmäkseni sain uutta intoa ja rohkeutta jatkaa eteenpäin.

Luettuani oppimisvaikeuksista kirjoitettuja artikkeleita ja kirjoja aloin miettiä yhä tarkemmin sitä rajausta, jota työssäni ryhtyisin noudattamaan. Mietin sitäkin, että käsittelisin pelkästään attribuutioteoriaa. Se ei mielestäni olisi kuitenkaan antanut niin kokonaisvaltaista kuvaa oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden tilanteesta kuin pidin tässäkin yhteydessä tarpeellisena. Halusin ymmärrystä enemmänkin oppilaan tilanteeseen kuin yksittäiseen teoriaan. Päätin siten valottaa asiaa vähän laajemminkin. Näin ollen metakognitiot ja oppimisen strategiat saivatkin ennakoitua enemmän sijaa kirjoituksessani. Tässä toteutui hermeneuttisen tutkimuksen tavoite löytää erilaajuisia ymmärtämiskokonaisuuksia ilmiölle.

Aloin jäsenellä tekstiä hyödyntäen systemaattisen analyysinkin keinoja siten, että aloitin olennaisimmasta, eli oppimisvaikeuksien määritelmästä. Sitten strategiani oli lähestyä aihetta laajemmasta yksityiskohtaiseen, siis oppilaan minäkuvasta motivaation ja metakognitioiden ja strategioiden kautta attribuutioihin. Tästä laajensin näkökulmaa jälleen oppimisvaikeuksiin luokassa ja perheen osuuteen asiaan, lopulta situationaalisuuteen ja yleisempään ymmärrykseen oppimisesta ja opetuksesta. Näin myös ne fenomenologisen ilmiön taustalla olevat merkitykset, jotka eivät itsessään ole olleet tutkimukseni havainnoinnin kohteena, antavat ymmärrettävyyttä ilmiön olemassaololle.

Olin kirjannut menetelmiini oman muistelun käyttämisen tutkimusaineistona. Aluksi asia tuntui todella helpolta; kirjoittelen vain kokemuksiani ylös ja liitän ne hankkimaani, aihetta valaisevaan, kirjatietoon. Jostain syystä muistelutyö tuntui kuitenkin vaikealta aloittaa. Huomasin, että tarvitsen siihen todella rauhallisen ajankohdan. Vasta silloin voin syventyä muistikuviiini niin kokonaisvaltaisesti, että pystyn löytämään niistä oleellisia näkökohtia ja kykenen yhdistämään tapahtuneita asioita tutkijoiden havaintoihin tai väitteisiin kyseisestä ilmiöstä. Koska opiskelutahti Chydenius-Instituutilla tuntui vievän aikani aivan muihin tehtäviin, jäi muisteluosuuden kirjoittaminen kesän –02 tehtäväksi. Etsin käsiini dokumentteja oppilaistani: valokuvia, kortteja, kirjoituksia, muistiinpanojani. Luin myös aikaisemmat haastatteluni, ja päätin hyödyntää niitäkin asioiden havainnollistamiseksi. Kevään aikana olin myös kirjoitellut vihkooni muistiin pieniä ajatuskuvioita ja sellaisia ”oivalluksia”, joita halusin sitten paremmalla aikaa tutkielmassani hyödyntää. Hiljaista pohdiskelua ja asioiden kypsyttelyä oli tapahtunut koko vuoden ajan.

Olin pyytänyt entisten oppilaitteni vanhemmilta kirjallisen luvan siihen, että voin oppilaita nimeämättä käsitellä tärkeinä pitämiäni havaintoja tutkielmassani. Olen kiitollinen siitä luottamuksesta, jota vanhemmat asian luvatessaan minua kohtaan osoittivat. Ilmeisesti oppimisvaikeudet ovat koskettaneet heitä niin merkittävästi, etteivät he näe syytä kieltää asian tarkastelua tutkimusmielessäkään. Päätin kuitenkin kevään kuluessa sen, ettei kokemusaineistoni hyödyntäminen rajoittuisi vain emu-luokkaa koskevaksi. Olin harjoittelujaksoilla kohdannut erinäisiä tilanteita, jotka oleellisesti liittyivät tutkimusaiheeseen. Miksi jättää tällainen aineisto hyödyntämättä? Olin ilmeisen herkistynyt havainnoimaan juuri oppimisen ongelmiin liittyviä asioita, koska niitä tuntui löytyvän ihan joka harjoittelujaksolta. Niinpä olen liittänyt näitä havaintojani aineistooni siten, että ne näkyvät ilmiöinä joissakin tilannekuvauksissa. Paikkaa ja aikaa en halua tarkasti tuoda esille, jottei kukaan voisi tunnistaa oppilasta tai opettajaa.

Kesän kynnyksellä minun oli myös tunnustettava, etten voi ohittaa niitäkään kokemuksia, joita itse olen kouluajoiltani saanut. Ehkä juuri ne ovatkin jotenkin alitajuisesti ajaneet minua tällaisen tutkimusaiheen pariin. Perehtymällä alan kirjallisuuteen olenkin ehkä hakenut tietoisuutta ja tasapainoa omaan olemi-

seeni, johon kouluvuoteni ovat tietenkin jättäneet omat jälkensä. Kirjallisuutta lukiessani en voinut välttää peilaamista asioita omaan itseeni; mitkä tekijät kasvatuksessa ovat tehneet minusta juuri tällaisen? Kasvukausi omalta osaltanikaan ei siis suinkaan ole vielä ohi. Attribuutioiden kautta voin tehdä omaakin toimintaani näkyvämmäksi, enemmän tiedostetuksi, jolloin myös sen ymmärtäminen ja kehittäminenkin mahdollistuu.

Tutkimusasetelmani muuttui hieman prosessin aikana. Koin aika mahdottomaksi näin jälkikäteen ja erillään oppilaistani syventyä heidän omiin käsityksiinsä oppimisvaikeuksistaan ja erityisluokassa olemisestaan. En enää muistanut tarkasti niitä keskusteluja, joita olisi voinut kirjata ja joista olisi voinut päätellä oppilaiden omaa tiedostettua tulkintaa suorituksistaan. Olen osittain tiedostamattani, osaksi tietoisesti myös suodattanut sitä oppilaista lähtevää aineistoa, jota olen tähän tarkasteluuni hyödyntänyt. Lähtökohtani on kuitenkin ollut luotettavan ja todellisperäisen tutkimuksen tekeminen. Näin jälkikäteen tapahtuva muistelu ja analyysi jää siis minun oman tulkintani varaan. Tutkimustapani ei ole antanut tilaa oppilaiden omille käsityksille siitä, mikä on lopultakaan ollut merkityksellistä ja mikä sattumaa oppimistilanteissa. Tutkimusasetelmani vahvistaa siten Munterin (1993, 244) havainnon, että on olemassa vajetta sellaisten kehityopsykologisten metodien kehittelystä, joilla tutkittaisiin ja tulkittaisiin lasta subjektina lapsen oman näkökulman ja lapsen tilanteille antamien merkitysten kautta sekä sen kautta, millaisiin suhteisiin lapsi itsensä asettaa omissa sosiaalisissa konstruktioissaan.

Työskentely oppilaiden kanssa on kuitenkin suunnanneet omaa ajatteluani siten, että he kokemuksellisesti vaikuttavat nykyiseen ymmärrykseeni asioiden mahdollisista vaikutussuhteista. Niinpä pyrinkin eri tutkimusten valossa tulkitsemaan omia kokemuksiani ja havaintojani oppilaiden elämästä koulussa ja ymmärtämään sitä kautta heidän toimintaansa ja asemaansa kouluyhteisössä. Näin oppilaat säästyivät myös vaikealta haastattelutilanteelta, joka yksistään ja irrallaan käytännön tilanteista tuskin olisi paljastanut oppilaiden todellisia tunteuksia.

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus ja dialogi koulun normaaliin arkeen kuuluvana jatkuvana prosessina olisikin se väylä, jossa yksittäisen oppilaan kokemusmaailmaan ja omiin tulkintoihin päästäisiin parhaiten käsiksi. Tällä tavalla opettaja myös itse muuttaa sitä situaatiota, joka vaikuttaa oppilaan merkityspektiiveihin. Näin tulkinta ja ymmärrys tulevat molemmille, oppilaalle ja opettajalle, jatkuvasti muuttuvaksi hermeneuttiseksi kehäksi.

Lopullinen tutkimuksen jäsentely oli työlästä. Asioita oli vaikea sijoittaa oikeiden otsikoiden alle, sillä samalle asialle löytyi monia tulkintayhteyksiä. Oivalsin, että juuri tämä vaihe oli sitä tutkimuksellista ymmärryksen etsintää ilmiölle. Työskennellessäni koin itse voimakkaastikin niitä epäonnistumisen uhan ja onnistumisen toivon tuntemuksia, joita tutkimuksenikin käsitteli. Löysin kuitenkin vastauksia tutkimustehtäviini ja – mikä tärkeintä – todellista hyötytietoa opettajuudelleni. Työskentely ei tuntunut turhalta.

Tällä työlläni olen osoittanut niitä yleisiä merkityssuhteita, jotka ovat vaikuttamassa oppilaan suoriutumiseen koulussa. Fenomenologisen käsityksen mukaan yksittäiset ilmiöt voivat olla esimerkkejä yleisestä. Uutta ymmärrystä yleensä oppimisvaikeuksiin voidaan hakea tämänkaltaisenkin tutkimuksen kautta. Yksilöllä on kuitenkin toimiessaan aina mukana oma tahto ja oma valinta. Näin minkään yleisen tiedon ei voida olettaa suoraan toteutuvan jossakin oppilaan yksittäisessä tilanteessa. Opettajan pitäisikin varoa tekemästä liian yksioikoisia päätelmiä oppilaan suorituksesta; siihen vaikuttavat moninaiset tekijät ja kokonaisuus ovat enemmän kuin osatekijöidensä summa. Pidemmällä aikavälillä ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilasta voi oppia tulkitsemaan ja tuntemaan yhä paremmin, jolloin asioiden peilaaminen teoriaankin asianmukaistuu. Näin syiden ymmärtäminen ja ratkaisukeinojen löytyminen tulevat helpommiksi.

Lähdin tulkitsemaan oppimisvaikeuksia neurokognitiivisesta näkökulmasta ja päädyin opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ja dialogiin. Huomaan tahtomattani korostaneeni opettajan vaikutusta oppilaan selviytymiselle. Tässä paljastuu oppimisvaikeuksien monikerrokselliset ulottuvuudet. Oppimisongelma on oppilaan henkilökohtainen sopeutumistilanne, mutta ympäröivän yhteisön suhtautumistavan merkityksellisyyttä ei voida ohittaa.

LÄHTEET

- Aarnos E. 1998. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 5.
- Aho S. & Laine K. 1997. Minä ja muut. Helsinki: Otava.
- Ahonen S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Ahonen T., Aro M., Närhi V. & Räsänen P. 1996. Oppimisvaikeuksien diagnostiikka: mitä MBD:n jälkeen? *Psykologia*, 31, 5, 316-323.
- Anderson C. A. & Arnoult L. H. 1985. Attributional Models of Depression, Loneliness, and Shyness. Teoksessa Harvey J. H. & Weary G. (toim.) *Attribution. Basic Issues and Applications*. London: Academic Press, 235-279.
- Arkin R. M. & Baumgardner A. H. 1985. Self-Handicapping. Teoksessa Harvey J. H. & Weary G. (toim.) *Attribution. Basic Issues and Applications*. London: Academic Press, 169-202.
- Aunola K. 2000. Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa? Perhe ja koulu suoritusstrategioiden kehitysympäristöinä. *Psykologia* 35, 3, 271-279.
- Aunola K. 2001. Children's and Adolescents' Achievement Strategies, School Adjustment, and Family Environment. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 178.
- Dufva M., Mäki H., Poskiparta E. & Rauhanummi T. 1996. Koulutulokkaiden tärkeät taidot. *Psykologia* 31, 5, 368-378.

- Entwistle N. 1988. *Styles of Learning and Teaching. An Integrated outline of Educational Psychology for Students, Teachers, and Lecturers.* Lontoo: David Fulton Publishers.
- Eskola J. & Suoranta J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.
- Gipps C. & Tunstall P. 1998. *Effort, Ability and the Teacher: Young Children's Explanations Success and Failure.* *Oxford Review of Education* 24, 2, 149-166.
- Heikkinen L. T. 2001. *Narratiivinen tutkimus.– todellisuus kertomuksena.* Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS – kustannus, 116-132.
- Heikkinen L. T. & Huttunen R. 2002. "Huomaa minut, arvosta minua!" *Opetus tunnustuksen dialektiikkana (opetusmoniste).* Artikkelijulkaistaan *Aikuiskasvatuksen vuosikirjassa 2002.*
- Hjelt L. 2002. *Sivistyksen suuri projekti.* *Opettaja*, 1-2, 22-24.
- Ihatsu M. & Ruoho K. 2001. *Erytisopetus peruskoulussa.* Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa.* 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 91-109.
- Ikonen O. 2000. *Oppimisvalmiudet ja opetus.* Jyväskylä: PS - kustannus.
- Jussila J., Montonen K. & Nurmi K. E. 1993. *Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä.* Teoksessa Gröhn T. & Jussila J. (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa.* Helsinki: Yliopistopaino, 157-208.

- Juvonen J. 1988. Oppilaan ja opettajan attribuutiotulkinnat, tunteet ja toiminta. *Kasvatus*, 19 , 1, 5-12.
- Kassin S. M. & Baron R. M. 1985. Basic Determinants of Attribution and Social Perception. Teoksessa Harvey J. H. & Weary G. (toim.) *Attribution. Basic Issues and Applications*. London: Academic Press, 37-64.
- Kiiänmaa K. & Trygg-Jouttijärvi A.-M., 2001. *Alis. Kyvyt käyttöön*. Helsinki: LK-Kirjat / Lasten Keskus
- Kivi T. 1994. *Optimistinen oppimiskäsitys*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivi T. 1997. *Oppimisen ytimessä*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivi T. 2000a. *Oppimisen taidot*. Helsinki: Opetushallitus
- Kivi T. 2000b. Optimismia oppimiseen. Teoksessa Strandén K. (toim.) *Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus*. Helsinki: STAKES, 68-70.
- Kinnunen R. 2000. Oppimaan oppiminen. Teoksessa Ekeboom U.-M., Helin M., & Tulusto R. *Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita, 45-47.
- Korpinen E. 1990. *Peruskoululaisen minäkäsitys*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A34.
- Kääriäinen H., Laaksonen P. & Wiegand E. 1992. *Tutkiva ja muuttuva koulu. Koulu työorganisaationa, koulu oppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä*. Jyväskylä: WSOY.
- Lehtinen E., Kinnunen R., Vauras M., Salonen P., Olkinuora E. & Poskiparta E. 1991. *Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*. Helsinki: Kouluhallitus.

Lehtinen E. & Kuusinen J. 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.

Lehtovaara J. 1994. Kasvatustyön ja sosiaalialan työn opetuksessa syntyvät ja ylläpidettävät merkitykset. Teoksessa Lehtovaara J. & Jaatinen R. (toim.) Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21, 15-28.

Lehtovaara M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmällä pitäen minäkäsitystutkimuksia. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis, Ser. A, vol 338.

Lehtovaara M. 1996. Situationaalinen oppiminen – ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa Lehtovaara J. & Jaatinen R. (toim.) Dialogissa, osa 2. – ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8, 79-107.

Lempinen, U. 2002. Kasvatuksen uusi mahdollisuus. Opettaja, 8-9, 20-21.

Lepola J., Vauras M. & Poskiparta E. 2002. Pitkittäistutkimus lukutaidon ja motivaation kehityksestä esikoulusta kahdeksannelle luokalle. Psykologia 37, 01, 33-44.

Lyytinen H. 1995. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa Lyytinen H., Ahonen T., Korhonen T., Korkman M. & Riita T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 80-119.

Lyytinen H. 1996a. Lapsitutkimusyksikön perusteita rakentamassa. Teoksessa Lyytinen P. & Lyytinen H. (toim.) Lapsi ja tutkimus. Jyväskylä: Atena Kustannus, 71-81.

Lyytinen H. 1996b. Oppimisesta syrjäytymistä tutkimassa. *Kasvatus* 27, 3, 223-227.

Lyytinen H., Ahonen T., Aro M., Aro T., Holopainen L., Närhi V. & Räsänen P. 2000. Kehityspsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa Fadjukoff P., Ahonen T. & Lyytinen H. (toim.) *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 24-58.

Mezirow J., 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow J. et.al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis- koulutuksessa*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 23, 17- 37.

Miranda A. & Villaescusa M. I. 1997. Is Attribution Retraining Necessary? Use of Self-Regulation Procedures for Enhancing the Reading Comprehension Strategies of Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 30, 5, 503-518.

Moberg S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 34-48.

Munter H. 1993. Kvalitatiivisen lähestymistavan lähtökohtia kehityspsykologiasa. *Psykologia* 28, 4, 240-247.

Mäki-Opas A. 1993. "Älä katko kasvavan siipiä!" Auttava, terapeuttilinen kasvatusta Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis ouluensis series E* 13.

Naskali P. 2002. Tunteiden viisaus opetus- ja työelämässä. *Opettaja*, 10, 34-36.

- Niemivirta M. 1999. Tavoiteorientaatiot ja motivaatio koulusuoriutumisessa. Teoksessa Hautamäki J., Arinen P., Bergholm B., Hautamäki A., Kupiainen S., Kuusela J., Lehto J., Niemivirta M. & Scheinin P. (toim.) Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppimistulosten arviointi 3, Opetushallitus, 118-155.
- Nurmi J.-E. & Salmela-Aro K. 1992. Epäonnistumisen psykologiaa. Katsaus toiminta- ja ajattelustrategioiden tutkimukseen. *Psykologia* 27, 1, 20-30.
- Nurmi J.-E., Aunola K. & Onatsu-Arvilommi T. 2001. Työskentelytavat oppimisvaikeuksien selittäjinä. *Psykologia* 36, 1-2, 68-73.
- Palladino P., Poli P., Masi G. & Marcheschi M. 2000. The Relation between Metacognition and Depressive Symptoms in Preadolescents with Learning Disabilities: Data in Support of Barkowski's Model. *Learning Disabilities Research & Practice* 15, 3, 142-154.
- Puolimatka T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rauhala L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ring M. M. & Reetz L. 2000. Modification Effects on Attributions of Middle School Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice* 15, 1, 34-49.
- Ruohonen P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Räty H. 2001. Lusikasta haarukaksi. Koulun ja koulutuksen sosiaalipsykologian näkökulmia. *Psykologia* 36, 05, 342-347.
- Saikkonen T.-L. & Väänänen S. 2000. Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit: lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. *Kasvatus* 31, 3, 266-279.

- Salonen L. 1995. Motivationaalinen orientaatio oppimisvaikeuksien tutkimuksessa. Tampereen yliopisto. Psykologian laitos, lisensiaattityö.
- Salonen P., Olkinuora E. & Lehtinen E. 1982. Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Turun yliopisto. Turun kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:86.
- Seligman M. E. P. 1990/92. Optimistin-käsikirja. Helsinki: OTAVA.
- Service E. 1996. Elämän ja oppimisen hallinnasta. *Psykologia* 31, 5, 314-315.
- Siljander J. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Sikkelä R. 2002. Mitä flow-kokemukset ovat? *Psykologia* 37, 3, 239-245.
- Toivakka S. & Toivakka O. 2000. Peili. Opas oppijan itsearvioinnin kehittämiseen. Lahti: Konsantika.
- Tynjälä P. 2000. Oppiminen tiedonrakentamisena. Konstruktivisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Törmä S. 1996. Kasvu kokemuksellisena prosessina ja kasvatuksen mahdollisuus. Teoksessa Lehtovaara J. & Jaatinen R. (toim.) *Dialogissa*, osa 2. – ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajan-koulutuslaitoksen julkaisuja A 8, 125-133.
- Uusikylä K. 1999. Luovuuden neljä elementtiä. Teoksessa Uusikylä K. & Piirto J. *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Juva: ATENA Kustannus, 56-77.
- Varto J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Vauras M., Salonen P., Lehtinen E., Kinnunen R. & Silvén M. 1993. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet: ymmärtäminen, oppiminen ja motivaatio. Teoksessa Vauras M. (toim.) Oppimisvaikeudet ja opetuksen kehittäminen. Acta Psychologica Fennica, 6, 17-35.
- Vikeväinen-Tervonen L. 1995. Opi ja opeta tehokkaasti. Teoksessa Surakka T. & Poutanen K. (toim.) Suuntaa ja sykettä oppimiseen. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Vilkko A. 1990. Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksina. Teoksessa Mäkelä K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta: Helsinki: Gaudeamus, 81-98.
- Virtanen P. 2001. Erityishuoltoa ja opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa Jahnukainen M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 49-66.
- Voutilainen A., Häyrinen T. & Iivanainen M. 2000. Erilaisen oppijan vaikeudet, niiden syyt ja yleisyys. Teoksessa Strandén K. (toim.) Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Helsinki. STAKES, 12-15.
- von Wright J. 1996. Oppiminen selviytymiskeinona. Psykologia 31, 5, 151-158.
- Värri V.-M. 1997. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Weiner B. 1986. An Attributional Theory of Motivation and Emotion. New York: Springer-Verlag.
- Yrjönsuuri R. 1997. Opiskelutaito. Opiskelijoiden arvoja ja käsityksiä eri oppiaineiden opiskelusta lukiossa. Helsinki: Yliopistopaino.