

Marita Kontoniemi

”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?”

Opettajien kokemuksia alisuoriutujista

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)
helmikuun 14. päivänä 2003 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2003

”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?”

Opettajien kokemuksia alisuoriutujista

Marita Kontoniemi

”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?”

Opettajien kokemuksia alisuoriutujista



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2003

Editors

Pauli Kaikkonen

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

URN:ISBN 9513914186

ISBN 951-39-1418-6 (PDF)

ISBN 951-39-1375-9 (Nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2003, by University of Jyväskylä

Koulu on tyhmä paikka

1. *Eikö koulu olekin kivaa,
sitä ne aikuiset aina tivaa.
Koulu on tyhmä ja koulu on hullu,
miksi ihmeessä se on koskaan tänne tullu.
Lue läksyä, kirjoita läksyä:
en voi ymmärtää opettajaa äksyä.
Ihan joka lapsi inhoaa koulua,
minä odotan ensi joulua.
Matikan tunti tosi tyhmä on,
sen jälkeen tulee välkkä loputon.*

kerto:

*Koulu kaikkia lapsia painaa,
koulun takia minä olen kohta vainaa.
Kun koulussa oot, sä oot vankilassa.
Muista tää, kun oot koulussa!*

2. *Koulusta kun tuun, oven lukko raksaa,
korvissa soi sitä koulun siansaksaa.
Muut ovat koulussa ihmisiksi,
minä kyllä laitan ranttaliksi!
Aamulla äiti sängystä mut kiskoo,
sitten se puuroo naamalle viskoo.
Kaverini pulpetissa lukee metallica,
kirjoita se oikein, senkin sika!
Koulussa aina ope mua hakkaa,
koulun keksijän sais tappaa!!!
Koulun vessassa pahalle haisee,
tee tehtäväs kunnolla ope karjaisee!
(kerto)*

3. *Koulua haukun paljon tässä räpissä,
koulussa oon kuin lintu rautahäkissä.
On koulussa kuitenkin yksi hyvä puoli,
nälkäkuolemasta ei siellä ole huoli.
Mutta tämä koulu mulle saa jo riittää,
siitä sen jälkeen vielä pitäis kiittää.
Päätän räppini lauseeseen tähän:
koulu on tyhmä, paljon eikä vähän!!!
(kerto 2 kertaa)*

kirjoittanut 10-vuotias J-J K, 1990

ABSTRACT

Kontoniemi, Marita

"When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2003, 218 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 210)

ISBN 951-39-1418-6

Summary

Diss.

The purpose of this research is to find out how teachers experience an underachieving pupil. The experiences have been collected from interviews of 21 teachers. Existential phenomenology with a holistic conception of humanity was used as the analytical framework with a description-oriented method of empirical hermeneutic psychology.

The results show that teachers can be divided into five different groups and two subgroups according to how they deal with underachievers. These groups reflect the teaching and encountering of an underachieving pupil from different dimensions. These dimensions include teaching material and curriculum, the lesson, the teacher-pupil -relation, co-operation, teaching methods, the school community and its atmosphere.

Of those pupils who need special attention, underachievers are the most challenging and difficult to deal with. When teachers are working with them in everyday school life they often have to stretch to the very limits of their abilities. The underachiever tests the teacher's professional skills and professional identity. Working with an underachieving student requires time and patience from the teacher. Other important features are the teacher's versatile abilities to tolerate dissimilarity and to interact. Teacher education had not trained the teachers to handle difficult situations nor to deal with the emotional pressures of the job. Consequently, teachers need long-term in-service education to support their own personality.

Busy schedules and the many expectations of the teacher's job make it hard to help and genuinely encounter the difficult pupil. Teacher education produces skilful professionals in didactics, but doesn't give them sufficient tools to teach underachieving pupils. What is needed is a professional but warm-hearted way to live daily school life with the underachiever. That means trusting and believing in the pupil, an optimistic attitude and love, and a change in the structure of the school institution.

Key words: experience, feelings, holistic conception of humanity, interaction, phenomenology, teacher-pupil -relationship, underachievement.

Author's address

Marita Kontoniemi
Kytöläntie 24
FIN - 41310 Leppävesi
FINLAND

Supervisors

Professor Pauli Kaikkonen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

Professor (em.) Jouko Kari
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers

Professor Hannele Niemi
Department of Teacher Education
University of Helsinki, Finland

Professor Viljo Kohonen
Department of Teacher Education
University of Tampere, Finland

Opponent

Professor Hannele Niemi
Department of Teacher Education
University of Helsinki, Finland

ESIPUHE

Tieteellistä tutkimusta tehdään monenlaisista lähtökohdista ja motiiveista käsin: yksi tutkii tieteellisen kiinnostuksen vuoksi, toinen ratkaistakseen käytännön ongelman, kolmas pätevyityäkseen tai hankkiakseen arvostusta. Oma lähtökohtani ei ole mikään näistä, vaan elämän ja ihmisen ihmettely. Tutkimukseni alku piirtyy kolmenkymmenen vuoden taakse, muistikuvini siitä, kun äitini vei pikkuveljeäni väkisin kouluun. Ihmettelin, miten koulu voi olla hänelle niin vastenmielistä, kun itselleni se oli tärkeä ja mieluisa paikka. Koulu on ollut aina merkittävä tekijä elämässäni. Kun vanhemmat sisarukseni lähtivät kouluun, minäkin tein eväät ja lähdin pellon toiselle puolelle mummolaan ”pappan kouluun”.

Olen saanut olla sekä oppilaana että opettajana monenlaisissa kouluissa. Se on herättänyt kiinnostuksen opettamisen, oppimisen ja opettajuuden tarkasteluun. Koulumaailma näyttää tulkkiutuvan hyvin erilaisena sen eri henkilöille. Kouluarki elämyksineen ja kokemuksineen on nostanut mielessäni monenlaisia kysymyksiä ja pohdintoja, ja kiinnostus ihmisen elämismailman syvyyksiin on vienyt minut jatkuvan opiskelun elämäntapaan.

Väitöskirjan tekeminen on ollut minulle harrastus kuten toisille jalkapallo, kuorolaulu tai orkesterisoitto. Se on vaatinut paljon aikaa, mutta toisaalta antanut voimia ja avannut uusia merkityshorisontteja arkityöhöni luokanopettajana. Olen kuullut mieheltäni ja ystäviltämme paljon kokemuksia maratonin juoksemisesta ja vertaankin tutkimusprosessiani ensimmäiseen maratonjuoksuun. Se on ollut kokeilu, jonka alkaessa ei ole tarkkaan voinut tietää, mitä matkalla tapahtuu ja kuinka kunto kestää maaliin saakka. Se on ollut tavallaan yksinäinen matka, yksilösuoriutus, sillä kukaan muu ei ole voinut ratkaista matkalla eteeni tulleita asioita minun puolestani. Samalla tällainen haasteellisuus on kiehtonut. Maratonin lailla laadullinen tutkimus on aina myös matka itseen; kokemuksen tutkiminen on väistämättä tarkoittanut omien kokemusten analysointia.

Maratonista on hankala selviytyä ilman huoltoa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen jatko-opiskelijaseminaarit ovat olleet hyviä huoltopisteitä. Niissä on ollut avoin, hyväksyvä ja yksilöä arvostava ilmapiiri. Erinomaista huoltoapua olen saanut työni ohjaajilta professori Jouko Karilta ja professori Pauli Kaikkoselta. He ovat rohkaisseet ja kannustaneet tieteen harrastelijaa ja antaneet asiantuntevia ja työtä eteenpäin vieviä neuvoja. Kiitän heitä lämpimästi tästä tuesta ja rinnalla kulkemisesta. Ilman heidän uskoaan ja luottamustaan olisin uskaltanut vain puolimaratonille.

Maratonin viimeiset kymmenen kilometriä ovat kuulemani mukaan henkisesti vaativimmat. Huomasin näin olevan myös tutkimusprosessissa: viimeiset kolme kuukautta ennen työn jättämistä esitarkastukseen olivat työläimmät. Olen kiitollinen, että tässä viimeistelyvaiheessa Jyväskylän yliopiston rehtori Aino Sallinen myönsi minulle apurahan, ja voin jäädä kolmeksi kuukaudeksi virkavapaalle luokanopettajan työstäni. Kiitän myös väitöskirjani esitarkastajia

professori Hannele Niemeä ja professori Viljo Kohosta syvällisestä paneutumisesta työhöni. Heidän lausuntonsa innosti minua uudelleen tutkimusaiheeseen niin, etten malttaisi vielä jättää käsikirjoitustani julkaistavaksi.

Maratonin varrella tapahtumaa seuraava yleisö on tärkeä. Sen kannustushuudot ja tuttujen kasvojen näkeminen antavat voimia. Arjen keskellä ystävien ja kollegoiden kysymiset tutkimuksestani tai sen edistymisestä ovat kannustaneet minua jatkamaan eteenpäin. Nämä lyhyet tuokiot ovat olleet merkityksellisiä. Erityisen kiitollinen olen niille ystäväilleni, jotka ovat lukeneet ja kommentoineet työtäni. Luokanopettaja Anna-Mari Alanen on lukenut useaan kertaan tutkimustani ja antanut palautetta myös kieliasusta. Tiivistelmän ja yhteenvetdon englanniksi kääntämisessä minua ovat auttaneet lehtorit Heikki Honkola ja Glyn Hughes. Tärkeitä asiantuntevia keskustelijoita ja tukijoita ovat olleet nuorisotyönohjaaja Anne-Mari Trygg-Jouttijärvi ja psykologi Kari Kiiänmaa Alis-projektista.

Koko tutkimusta ei olisi ilman niitä kahtakymmentäyhtä opettajaa, jotka antoivat aikaansa ja kertoivat kokemuksistaan alisuoriutujista – nöyrä kiitokseni heille.

Maratonmatkalle ei voi lähteä yhtäkkiä. On oltava kestävä peruskunto, jota on hoidettava jatkuvasti. Tällaisen vahvan pohjakunnon olen saanut lapsuuskodissani vanhemmiltani ja sisaruksiltani. Isän syli ja äidin rukoukset ovat olleet elämäni voimavaroja. Isäni elämänohje ”Joka nälkään ei syödä eikä joka väsymykseen nukuta” on ollut käyttökelpoinen myös tutkimuksen tekemisessä. Haluankin omistaa väitöskirjani vanhempieni Martta ja Esko Kurkikan muistolle.

Perheeni ansiosta peruskunto on kestänyt. Puolisoni Ari on huolehtinut perheen arjen sujumisesta, kun minä olen linnoittautunut tutkimukseni kanssa Kurkiperälle tai kotimme yläkertaan. Hänen loihittamansa myöhäisiltojen kynttiläateriat ja yhteiset kävelylenkit ovat virkistäneet ja antaneet voimia tutkimusharrastuksessani. Nuoruuttaan elävät lapseni Janne-Jussi, Sanna-Mari ja Karoliina ovat jaksaneet suhtautua huumorilla joskus hajamieliseen ja henkisesti poissaolevaan äitiinsä ja huolehtineet itsenäisesti ja vastuullisesti oman elämänsä haasteista. Heidän musisointinsa on ollut hyvää taustamusiikkia väitöskirjan kirjoittamisessa ja nuorten elämämaailman seuraaminen on tuonut näköaloja myös tähän tutkimukseen.

Ollessani nyt miltei maalissa tunnen syvää kiitollisuutta kaikkea sitä kohtaan, mitä olen elämässäni saanut ja kohdannut. Eletyt hetket ovat kantaneet minut tähän päivään. Katselen lapsuuskotini ikkunasta pelto- ja metsämaisemaa: tästä maisemasta ovat väitöskirjani siemenet.

Lehtimäen Kurkiperällä itsenäisyyspäivänä 2002

Marita Kontoniemi

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
	Tutkimuksen lähtökohta ja tarkoitus	12
2	ALISUORIUTUMINEN	15
2.1	Millaista alisuoriutuminen on?	17
	Tilapäinen vai krooninen, lievä, kohtalainen vai vakava alisuoriutuminen?	18
2.2	Monenlaisia alisuoriutujia	19
	Rimmin luokitus	20
3	ALISUORIUTUMISEEN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ	22
3.1	Koti ja vanhemmat.....	22
3.2	Yksilö itse – oppilas omine ominaisuuksineen	25
	3.2.1 Minäkäsitys	26
	3.2.2 Itsetunto	28
	3.2.3 Motivaatio	30
	3.2.4 Toiminta- ja työskentelytavat	33
	3.2.5 Fyysiset ominaisuudet	35
3.3	Kouluun liittyvät tekijät	37
	3.3.1 Opettaja luo oppimisilmapiirin	39
	3.3.2 Arviointi ja palaute	42
	3.3.3 Kaverit ovat tärkeitä	44
4	ALISUORIUTUMISEN EHKÄISEMINEN JA KORJAAMINEN.....	45
4.1	Opetussuunnitelman ja opetusmenetelmien muokkaaminen	45
4.2	Alis-valmennus – kolmikantamenetelmä	47
5	IHMISKÄSITYS	51
5.1	Holistinen ihmiskäsitys	52
	5.1.1 Moneus ykseydessä	52
	5.1.2 Ykseys moninaisuudesta huolimatta.....	56
5.2	Alisuoriutuminen ihmiskäsityksen näkökulmasta	60
6	KOKEMUS TUTKIMUSKOHTENA	64
6.1	Fenomenologinen tutkimusasetus	65
6.2	Fenomenologinen metodi	67
7	TUTKIMUKSEN KULKU	71
7.1	Haastateltavat ja haastattelu	71
7.2	Aineiston analyysi	72
	a. Yksilökohtainen merkitysverkosto	72
	b. Yleinen merkitysverkosto	75

7.3	Tyyppien tarkastelua ja vertailua	85
	Pelkistyksiä ja yhteenvedoa tyypeistä	88
8	OPETTAJIEN KOKEMUKSET	90
8.1	Alisuoriutujan muotokuva	90
8.1.1	Useimmiten poika	91
8.1.2	Laiskimus, häiritsijä, haaste ja erilainen yksilö	93
8.2	Alisuoriutumisen syitä – ”Kuka on syyllinen?”	97
8.3	Opettajan toiminta alisuoriutujan kanssa – ”Mitä minä tämän kanssa tekisin?”	101
8.3.1	Eriyttäminen ja motivointi	103
8.3.2	Oppilaantuntemus	104
8.3.3	Vuorovaikutustyyli	106
8.4	Opettajan tunnemaisema – ”Kyllä siinä tuntee!”	110
8.4.1	Kielteiset tunteet – ”Aika lailla nostaa verenpainetta!”	114
8.4.2	Ristiriidat – ”On tasapainoiltava sen tavallisen koulupäivänkin kanssa	116
8.4.3	Oma rajallisuus – ”Oon ollut kyllä tosi neuvoton”	120
8.4.4	Myötätunto ja myötäeläminen – ”Se on semmoista säälittävää jotenkin, surullista”	122
8.4.5	Myönteiset tunteet – ”Se onnistumisen ilo on kyllä suuri”	124
8.5	Opettaja jaksaminen ja voimavarat – ”Joskus jaksaa vain sisulla”	126
8.6	Opettajankoulutuksen puutteellisuus – ”Se oli semmoista sirkustemppuilua”	133
9	TULOSTEN POHDINTAA	142
9.1	Alisuoriutuja on opettajan ammattitaidon peili	144
9.2	Erilaisuuden kohtaaminen ja toiseuden ymmärtäminen	147
9.3	Opettaja on ammattilainen, ”asiallinen asiantuntija”	151
9.4	Paluu tutkimuskysymykseen: Miten opettaja kokee alisuoriutuvan oppilaan?	155
10	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	160
10.1	Onko tämä tutkimus luotettava?	160
10.2	Metodi kahlaa aineistossa	162
10.3	Tutkijan tutkimusmatka	165
	Katsaus tutkimusmatkan valmisteluihin ja päätökseen	167
	SUMMARY	168
	LÄHTEET	171
	LIITTEET	187

1 JOHDANTO

Viime vuosina on puhuttu paljon nuorten syrjäytymisvaaroista ja keinoja syrjäytymisen ehkäisemiseen ovat etsineet niin sosiaali- ja terveysturvalliset kuin kouluviranomaisetkin. Opetushallitus toteutti Terve itsetunto -projektin (1998–2001), jonka yhtenä tavoitteena oli juuri ehkäistä syrjäytymistä ja etsiä keinoja sen mahdollisimman varhaiseen tunnistamiseen. Hankkeessa mukana olevat koulut kehittivät toimintakulttuuriaan niin, että se vahvistaisi oppilaiden itsetuntoa ja lisäisi kouluviihtyvyyttä.

Maamme peruskoulujen oppilaiden on todettu viihtyvän koulussa huonosti. Heikoimmin koulussa viihtyvien suhde opettajiin näyttää olevan ongelmallinen niin meillä kuin muissakin maissa. Linnakylän ja Malinin (1997) mukaan suomalainen koulu ei ole onnistunut oppilaiden ja opettajien luottamuksellisten välien luomisessa. Oppilaiden mielestä parannettavaa olisi erityisesti oppilaiden kannustamisessa ja oikeudenmukaisessa kohtelussa. Järvisen (1997) tutkimuksissa kävikin ilmi, että mitä lähempänä oppilaan kulttuuritausta oli opettajan kulttuuritaustaa, sitä enemmän oppilas sai myönteistä palautetta. Niinpä ylempään sosiaaliluokan pojista koulukielteisiä oli ainoastaan 14% ja alemmassa sosiaaliluokassa heitä oli lähes kolmannes. Koulukielteisyys on usein yhteydessä heikkoon koulumenestykseen ja sitä kautta peruskoulun jälkeisiin jatko-opintomahdollisuuksiin (Pirttiniemi 1996 ja 1997). Koulutuksen merkitykseen myönteisesti suhtautuneet onnistuvat saamaan koulutuspaikan, kun merkityksen kieltäneet ovat syrjäytymisvaarassa. Pirttiniemi toteaa oppilaiden inhoavan "koulun systeemiä" ja "maikkoja", ei niinkään oppiaineita sinänsä. Kysymys on enemmänkin siis opetuksen toteutuksesta.

Takalan (1992) tutkimukset toivat kouluallergia -käsitteen, johon sisältyvät juuri nämä koulun systeemiä vieroksuvat oppilaat. Takala näkee Sumnerin ja Warburtonin (1972) tavoin kouluallergian syrjäytymisprosessin alkuvaiheeksi, jolloin oppilas ei viihdy koulussa eikä myöskään menesty edellytystensä mukaisesti. Kun koulussa pohditaan tällaisen kouluallergikon ongelmia, nähdään ne useimmiten oppilaan ongelmiksi ja korjaavat toimenpiteet suuntautuvat oppilaaseen yksilönä. Oppilasta rangaistaan ja tilanteen jatkuessa hänet siirretään erityisopetukseen. Viime vuosikymmenellä onkin useissa kunnissa ollut kymppiluokka tai pajakoulu tällaisille oppilaille, jotka tavanomaisessa

peruskoulussa eivät ole saavuttaneet päättötavoitteita tai ovat selvinneet niistä edellytyksiään heikommin. Näissä vähemmän koulumaisesti toimivissa luokissa oppilaat ovat viihtyneet ja saavuttaneet asetettuja tavoitteita. Onko alisuoriutumisessa siis kyse tavanomaisen peruskoulun ja oppilaan kulttuurien yhteentörmäyksestä, kuten Kivinen ym. (1985) tutkimuksissaan kuvaavat. Helppoita koulussa selviytyminen on yleensä keskiluokkaisille, keskiverto-oppilaille. Edelleenkin, vaikka peruskoulun pitäisi edistää tasa-arvoa, varmin taakoulumenestykselle on kodin korkea sosioekonominen taso. (Broady 1986, Kivirauma ja Kivinen 1986, Kuusinen 1992, Jahnukainen 1997.)

Opetuksessa on yhä enemmän alettu pyrkiä yksilöllisyyteen ja oppilähtöisyyteen. Tähän velvoittavat jo uudet peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, jotka rakentuvat konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle. Opettajille se on tuonut lisäpaineita, kun resursseja on samanaikaisesti vähennetty. Oppilasmäärät opetusryhmissä ovat kasvaneet ja oppilasaines käynyt yhä heterogeenisemmäksi integroinnin lisääntyttyä. Opettajan on vaikea tunnistaa jokaisen oppilaan yksilöllisiä kykyjä ja taipumuksia, etenkin aineopettajajärjestelmässä. Opettaja aistii oppilaiden kielteisyyden ja kyllästymisen. Kaikille mielekkään ja tehokkaan opetuksen järjestäminen on suuri haaste nykykoululle.

Opettajien stressikokemuksia tutkiessaan Kinnunen, Parkatti ja Rasku (1994) havaitsivat juuri oppilaiden käytöksen rasittavan eniten nuoria opettajia. Häiritsevästi käyttäytyvän ja heikosti motivoituvan oppilaan kanssa opettaja väsyä ja ammatti-identiteetti on koetuksella. Opettajalta vaaditaan riittävää kompetenssia ja kykyä kohdata haasteet ja asettaa realistisia tavoitteita työlensä (Kinnunen ym. 1994). Osa näistä häiritsevistä ja heikosti motivoituneista oppilaista selviäisi koulusta huomattavasti paremmin arvosanoin kykyjensä puolesta. Toisin sanoen koulu ei huomaa heidän kykyjään tai ei kykene niitä hyödyntämään. He ovat ns. alisuoriutujia koulussa. *Miten opettaja sitten kokee tällaisen oppilaan, joka asettaa hänet työssään hankaliin ja työläisiin tilanteisiin?*

Tutkimuksen lähtökohta ja tarkoitus

Opettajuutta ja opettamista on tutkittu paljon. On pyritty löytämään hyvän opettajan ja tehokkaan opettamisen piirteitä. Uusimmat tutkimukset ovat käsitelleet myös opettajan ajattelua ja käsityksiä opettamisesta (esim. Sundqvist 1995, Uljens 1995, Kansanen 1995 ja 1996, Martti 1996, Ojanen 1996, Patrikainen 1997, Eriksson 1999, Carlgren 1997 ja 1999) sekä opettajan ammatillista kehittymistä (esim. Uusikylä 1990, Niemi 1995, Kari 1996, Järvinen 1999, Syrjälä 1999, Heikkinen 1999). Opettajan toimintaa nykykoulun muutoksissa on tarkasteltu sekä teoreettisesti (Moilanen 1998) että käytännössä (Sahlberg 1996 ja 1998, Kohonen 1999, Kohonen ja Kaikkonen 1999). *Opettajien kokemusten kokonaisvaltainen tutkiminen*, joka on tämän tutkimuksen tarkoitus, on kuitenkin kasvatustieteessä vielä vähäistä. Kokemusten tutkiminen sijoittuu psykologian alueelle, mutta konteksti, josta tutkimani kokemukset ovat, tuo mukaan sosiologisia näkökulmia. Alisuoriutuvat oppilaat, joista opettajat kertovat, poik-

keavat oppilasjoukon valtavirrasta, koulun määrittelemästä normaalista, joten tutkimus sivuaa myös erityispedagogiikkaa.

Tutkimusaiheeni ”*opettajien kokemuksia alisuoriutujista*” ilmentää sitä perusajatusta, että jokapäiväisen elämän todellisuus näyttäytyy intersubjektii-visena maailmana (Berger & Luckmann 1994, 33–34). Kumpikin osapuoli elää ajallisesti ja tilallisesti samassa todellisuudessa, mutta kummallakin on omat koordinaattinsa, joiden kautta he hahmottavat todellisuutta. Tutkin opettajien kertomusten kautta kouluinstituutiota ja sen vuorovaikutusta yksilön kanssa. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutustodellisuus välittyy minulle kielen kautta, sillä suoraa havainnointia en tässä tutkimuksessa voinut toteuttaa. Siitä ei liene suurta haittaa, koska Perttulaa (1999, 41) lainaten: ”ihmisen kokemismaailmaa on mahdotonta ymmärtää tarkastelemalla vain sen ulkopuolella olevaa todellisuutta”. Perttulan mielestä kokemismaailma on toisille tavoittamaton ja pääsemätön eikä sitä voi nähdä ulkopuolelta, mutta kaikessa ristiriitaisuudessaankin se on ihmiselle aina todellinen. Tästä syystä esimerkiksi opettajan on mahdotonta ymmärtää oppilaitaan täydellisesti. (Perttula 1999, 41–45.)

Bergerin ja Luckmannin mielestä (1994, 39–44) sosiaalisen vuorovaikutuksen perustyyppi on toisen *kohtaaminen* kasvokkain. Siinä toinen on täysin todellinen, jopa omaa itseä todellisempi. Näin sen vuoksi, että tiedostaakseen itsensä on pysähdyttävä ja kohdistettava huomio tietoisesti itseensä, kun taas toisesta on välittömästi tietoinen ollessaan kasvokkain hänen kanssaan. Käsitukset toisesta muuttuvat jatkuvasti ja tyypittelyt jäsentävät keskinäistä vuorovaikutusta. Kuitenkin tässäkin vuorovaikutuksessa voi tapahtua väärintulkintaa. Opettaja itse ei voi arkielämässä jatkuvasti reflektoida ajatuksiaan, motiivejaan, tunteitaan ja ilmaisuaan, mutta oppilas on tietoisuudessa hyvin keskeisesti. Opettajan velvollisuus on havainnoida mahdollisimman tarkkaan oppilaitaan ja muunnella opetustaan heidän tarpeitaan vastaavasti.

Tämä tutkimus on saanut alkunsa koulun arkisissa ongelmissa. Toimissani lähes kaksikymmentä vuotta luokanopettajana olen kuullut ja kuunnellut opettajien kertomuksia erilaisista ongelmallisista oppilaista. Olen nähnyt kollegoiden reaktioita ja havainnut, kuinka vaikeat tilanteet näkyvät myös heidän fyysisessä olemuksessaan. Opettajien työnohjaajana olen pohtinut yhdessä opettajien kanssa, mitä olisi kannattanut milloinkin tehdä toisin ja kuinka tulisi jatkaa eteenpäin, jotta tilanne muuttuisi. Tietysti olen myös itse kohdannut näitä oppilaita, joilta koulun hohto on kadonnut. Nämä kaikki ovat saaneet minut miettimään, mistä tässä ilmiössä on kysymys. Mitä kaikkea alisuoriutujan kohtaaminen merkitsee opettajalle? Onko ongelma vain didaktinen eriyttämis- ja motivointiasia vai kenties persoonallisuuksien yhteensopimattomuus? Vai onko alisuoriutuminen yhteiskunnallisten muutosten heijastuma, jolle opettaja tai koulu ei voi mitään? Kuinka opettaja sitten jaksaa elää arkipäivää ongelmien kanssa, jos niille ei ole mitään tehtävissä? Paljastaako alisuoriutuva oppilas koulun piilo-opetussuunnitelman, eristäytymisen muusta elämästä tai jälkeenjääneisyyden nykyajasta? Vai onko kyse siitä, että opettajan ja oppilaan merkityshorisontit ovat tyystin erilaiset ja kohtaamattomat? Näihin

kysymyksiin halusin lähteä etsimään vastauksia kysymällä: **miten opettaja kokee alisuoriutuvan oppilaan?**

Arkielämä koetaan yleensä itsestään selväksi niin kauan kuin siinä ei ole ongelmia. Yksi itsestänselvyyden kyseenalaistaja ja arkirutiinin keskeyttäjä on juuri alisuoriutuva oppilas ja lapsi. Arkielämä on kuitenkin aina ”minun maailmani”. Se on välittömästi ruumiillisen toimintani ulottuvilla ja sisältää maailman, jota pyrin toiminnallani muuttamaan. Sama hetki ei koskaan näyttäydy kaikille osapuolille täysin samanlaisena. (Berger & Luckmann 1994, 35–38.) Omat kokemukseni alisuoriutujan äitinä ja ne kokemukset, joista olen kuullut koulussa aikoinaan alisuoriutuneilta isältäni ja veljeltäni sekä pojaltani ovat herättäneet minut pohtimaan, mitä alisuoriutuminen merkitsee eri elämäntilanteissa ja eri rooleissa. Tutkimukseni onkin tarkoitus jatkaa niin, että myöhemmin tarkasteltaisiin alisuoriutuvan oppilaan ja hänen vanhempiansa kokemuksia alisuoriutumisesta. Kokemusta on usein vaikea tiedostaa ja sanoittaa, minkä vuoksi olen lähtenyt liikkeelle aikuisen maailmasta. Kokemusten monitahoisuuden vuoksi olen rajannut tutkimuksen vielä ammattiroolin kokemukseksi.

Tutkimustapani on *aineistolähtöinen*, minkä vuoksi en käsittele opettajatutkimuksia erikseen, vaan keskustelen aiheeseen liittyvän aikaisemman tutkimuksen kanssa aineiston tulkinnan yhteydessä. Pyrkimykseni on lähteä tutkimaan opettajan kokemismaailmaa mahdollisimman avoimin mielin. Helpottaakseni lukijan mukaantuloa ilmiökenttään kuvaan aluksi alisuoriutumista, siihen liittyviä tekijöitä ja korjausmenetelmiä. Ennen tutkimusprosessin kuvausta selvitän tutkimusta ohjaavaa ihmiskäsitystä sekä erittelen kokemuksen tutkimista ja tutkimusmenetelmäni. Käytän termejä ala-aste ja yläaste erottelemaan kuutta alimpaa ja kolmea ylimpää perusopetuksen luokkaa, vaikka näitä asteita ei peruskoulussa virallisesti enää olekaan. Ala- ja yläaste -termit ovat kuitenkin vakiintuneet koulukieleen ja ovat käytössä edelleenkin.

2 ALISUORIUTUMINEN

Alisuoriutuminen on tuttua. Voimme jokainen sanoa olevamme jollain tavalla alisuoriutuvia emmekä saa tai ota aina kykyjämme käyttöömme. Ilmiön täsmällinen määrittely sen sijaan on hankalaa, koska alisuoriutuminen on niin monenlaista ja vaikeasti mitattavaa.

Alisuoriutumisessa on kyse oppilaan kykyihin nähden odotettua heikommasta koulumenestyksestä. Useissa tutkimuksissa (Annala, 1979 ja 1986; Aho, 1992; Butler-Por, 1987; Maitra, 1992; Peterson & Colangelo, 1996; Trygg-Jouttijärvi, 1999) alisuoriutumisen määrittelyssä on käytetty jotain älykkyystestiä ja verrattu tulosta todistuksen arvosanoihin tai keskiarvoon. Tällainen menetelmä ei kuitenkaan ole käyttökelpoinen silloin, kun kouluarviointi on sanallista. Älykkyystestien käytössä ongelmana on myös se, että alisuoriutuvat oppilaat eivät useinkaan viitsi paneutua kunnolla testeihin ja satunnaiset tekijät vaikuttavat testituloksiin. Butler-Por (1987, 6–7) kiinnitti huomion tähän ja kehitti tutkimuksissaan muita keinoja, joilla opettaja voisi tunnistaa alisuoriutujat. Hän määrittelee laajasti alisuoriutumisen olevan *ristiriita oppilaan koulusuoritusten ja muiden todellisista kyvyistä kertovien näyttöjen välillä*. Näitä muita näyttöjä ovat esimerkiksi vanhempien ja opettajan havainnot oppilaan työskentelystä, luovat tuotokset ja muut suoritukset. Myös lahjakkaita alisuoriutujia tutkinut Whitmore (1980, 168) kritisoi älykkyys- ja kykytestien käyttöä koulussa. Hänen mielestään ne voivat olla tarpeellisia tutkimuksissa, mutta epäkäytännöllisiä alisuoriutujien nopeaan ja tehokkaaseen tunnistamiseen koulussa.

Whitmore (1980, 167) korostaa alisuoriutumisessa sosiaalisia tekijöitä. Hänen mielestään akateeminen alisuoriutuminen on laajasti ottaen *yksilön kokemusten muokkaamaa asennoitumista ja käyttäytymistä, joka alkaa kehittyä varhain ja jonka vaikutukset kasautuvat elämän myötä*. Niinpä nuoruusiän ja aikuisuuden suoriutuminen pohjautuu ensimmäisinä kouluvuosina muokkautuneisiin asenteisiin, tapoihin, motivaatioon ja kiinnostuksen kohteisiin.

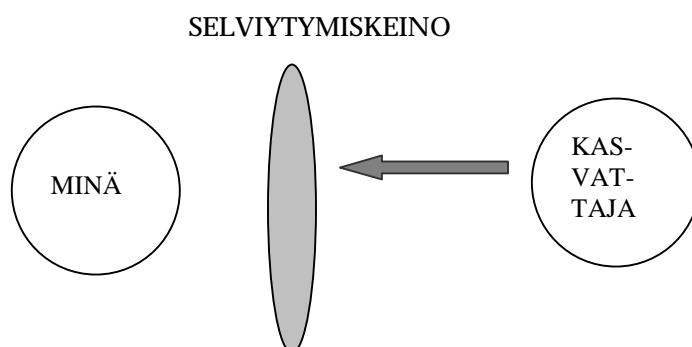
Uusikylä (1994, 36–74) erittelee älykkyyttä ja lahjakkuutta sekä niiden testaamisen ongelmallisuutta. Hän muistuttaa, että älykkyystestejä ei pidä

käyttää ainoana perusteena lahjakkuuden tunnistamisessa. Hänen mielestään tarvitaan täydentävää tietoa: lapsen havainnointia, vanhempien ja opettajan haastattelua sekä lapsen kotona ja koulussa tekemien luovien tuotosten tarkastelua. Alisuoriutumisen etsimisessä tulisi huomioida niin kyvyt, luovuus, saavutukset, lapsen tunne-elämä kuin opiskelumotivaatiokin, sillä kaikilla näillä alueilla voidaan kyvyt jättää käyttämättä tai kehittämättä. Pelkistä koulu-saavutuksista ei pitäisi päätellä yksilön alisuoriutumista. (Mts. 151–152.)

Joitakin alisuoriutujia opettaja saattaisi huomata kartoittamalla oppilaiden oppimistyyliä. Oppimistyyli on biologisesti ja kehityksellisesti määräytyvä ominaisuuksien joukko ja yksilöllinen tapa oppia. Alisuoriutujien oppimistyyliä ovat usein koulun opetusmenetelmiin sopimattomia, jonka vuoksi he turhautuvat eivätkä motivoitu yrittämään kykyjensä mukaisesti. (Prashnig 2000, 141–153.) Keltikangas-Järvisen (1994, 193–194) mielestä koulu on jättänyt vähälle huomiolle kysymyksen erilaisista opiskelutyyleistä. Koulussa suositetaan edelleenkin muistin käyttöön keskeisesti perustuvia oppimistyyliä, joille myöhemässä elämässä on melko vähän käyttöä.

Rimm (1995, 4) pitää alisuoriutumista ennen kaikkea *opittuna toimintatapana*. Hän on työskennellyt parikymmentä vuotta alisuoriutujien kanssa ja rakentanut koulukäyttöön ja vanhemmille sopivan testistön, jolla voidaan mahdollisimman varhain tunnistaa alisuoriutumiseen johtavaa käyttäytymistä. Testistössä ovat osiot vanhemmille, opettajille ja oppilaalle itselleen. Osiot sisältävät väittämiä oppilaan työskentelytavoista ja suhtautumisista erilaisiin tilanteisiin ja ilmiöihin. Niissä mitataan oppilaan suhtautumista kilpailuun, vastuuseen, toisten kunnioitukseen, riippuvuuteen sekä suoriutumisosoitukseen. (Rimm 1986 ja 1995.)

Tässä tutkimuksessa *alisuoriutumisen ajatellaan olevan vuorovaikutuksessa opittu selviytymiskeino, joka on henkilön itsensä kannalta mielekäs*. Sen avulla hän voi säädellä suhdetta ympäristöönsä ja suojella minäänsä. (Kuvio 1) Jotta suoriutumista voitaisiin parantaa, on opittava ymmärtämään tuo mielekkyys. (Kiianmaa ja Trygg-Jouttijärvi 2001, 14–17.)



KUVIO 1 Alisuoriutumisen synty selviytymiskeinona vuorovaikutustilanteessa. (Kiianmaa ja Trygg-Jouttijärvi 2001, 15)

2.1 Millaista alisuoriutuminen on?

Edellä on esitetty kykyjen käyttämättä jättämisen olevan kasautuva ilmiö, joka alkaa jo esikouluiässä. Maitra (1991, 86) kuvaa alisuoriutumista *ketjuilmiöksi*, joka on vaikea murtaa. Rimm (1986, 20–21) huomauttaa meidän kaikkien suoriutuvan joskus alle kykyjemme, mutta siihen tulisi suhtautua vakavasti silloin, kun siitä tulee tapa suhtautua opiskeluun. Tapojen ja tottumusten muuttaminen on vaikeaa ja se näkyy myös alisuoriutumisessa. Tutkijat korostavatkin mahdollisimman varhaista puuttumista asiaan, jolloin korjaaminen olisi tehokkaampaa (Butler-Por 1987, 5; Whitmore 1980, 172; Peterson & Colangelo 1996, 404).

Oppilas muodostaa ensimmäisten kouluvuosien aikana kuvan itsestään oppijana ja asettaa sen perusteella tavoitteita itselleen. Epäonnistumiset ja onnistumiset ensimmäisinä vuosina koululaisen roolissa muokkaavat koulukäyttäytymistä voimakkaasti, koska latenssi-ien keskeisin kehitystehtävä on kyvykkyyden ja pätevyyden tunteen saavuttaminen. Vaikka ei-toivotut asenteet, tavat ja käyttäytyminen ovat muovautuneet jo ennen kouluikää, kehittyä minäkäsitys sosiaalisissa suhteissa ja kouluaineissa nopeasti alkuopetusvuosina ja jää pysyväksi 9–10 -vuotiaana. Ensimmäisten kouluvuosien aikana oppilas sisäistää sosiaalisen ympäristönsä arvot ja asenteet ja kehittää minäkäsityksensä onnistumiskokemuksista sekä opettajalta ja kavereilta saamastaan palautteesta. (Whitmore 1980, 167, 190–195; Maitra 1991, 58–87.) Alisuoriutuva oppilas käyttää selviytymiskeinoaan oppimistilanteesta toiseen eivätkä hänen orastavat kykynsä pääse kehittymään. Tämä taas heikentää hänen mahdollisuuksiaan selviytyä hyvin seuraavista haasteista ja heikot tulokset vähentävät hänen luottamustaan omiin kykyihinsä. Alisuoriutumisesta tulee kehä, josta on vaikea päästä irti.

Annala (1979) tutki alisuoriutumisen pysyvyyttä ensimmäisen, kolmannen ja kuudennen luokan oppilailla (N=767) ja havaitsi alisuoriutumisen olevan tytöillä vielä pysyvämpää kuin pojilla. *Tyttöjen ja poikien alisuoriutuminen on myös jossain määrin erilaista*. Tyttöjen alisuoriutuminen alkaa yleensä myöhemmin, usein vasta peruskoulun kolmena viimeisenä vuotena tai vasta aikuisena¹. Poikien alisuoriutuminen sen sijaan saattaa näkyä jo ensimmäisellä luokalla ja hyvin usein kolmantena tai neljäntenä kouluvuotena. (Shaw & McCuen 1965, 488–496; Uusikylä 1994, 128, 153–154; Peterson & Colangelo 1996, 402; Mc Call R. ym. 2000, 785–801). Petersonin ja Colangelon (1996) tutkimuksessa todettiin alisuoriutujatyttöjen myöhästelevän ja olevan poissa koulusta poikia useammin. Tämän tutkijat tulkitsevat johtuvan siitä, että tytöillä on poikiin verrattuna

¹ ”Tytöt ovat koulussa, mutta eivät välttämättä elämässä selviytyjiä” toteaa Kuula (2000, 171) tutkiessaan syrjäytymisvaarassa olevia koululaisia. Tytöt olivat opettajien mielestä kouluaihana sopeutuvia eikä heillä ollut käyttäytymishäiriöitä pinnailua lukuunottamatta. Koulussa tytöt olivat selviytyjiä, mutta heitä syrjäytyi ennakoitua enemmän. Heidän syrjäytymisensä oli usein rajua, sillä he jäivät usein tukitoimien ulkopuolelle. Kuulan mielestä tyttöjen passiivinen, sisäänpäin suuntautunut oireilu on liian usein hyväksytyä elämäntapa. (mts. 171, 182.)

vähemmän tapoja ilmaista tyytymättömyyttään koulusysteemiä kohtaan ja vastustaa auktoriteetteja. Myös Uusikylä (1994, 128–129) viittaa tutkimuksiin, joissa päätellään tyttöjen valitsevan sosiaalisen hyväksynnän ja passiivisen alisuoriutujan roolin, koska kyselevää ja vastaan väittävää tyttöä saatetaan pitää röyhkeänä ja epänaiseksena. Vanhemmat sosiaalistavat työt helposti hoitavaan, sopeutuvaan ja alistuvaan rooliin, jolloin heidän kykynsä jäävät huomaamatta ja käyttämättä koko yhteiskunnassa. Tyttöjä ei kasvateta kohtamaan ja käsittelemään ristiriitaisia odotuksia, jonka vuoksi he pelkäävät menestystä ja siitä aiheutuvia paineita. (Butler-Por 1987, 23, 127–128.)

Alisuoritumista on *kaikilla älykkyyden ja koulusaavutusten tasoilla*, mutta *eniten sitä arvioidaan olevan lahjakkailla*. Uusikylä (1994, 152) kirjoittaa Richertiä mukailen, että puolet huippuälykkäistä suoriutuvat koulussa alle kykyjensä. Whitmore (1980, 166) väittää, että mikäli kaikki amerikkalaiset lahjakkaat oppilaat testattaisiin yksilötesteillä ja heidän koulusaavutustestejensä verrattaisiin heidän odotusarvoihinsa, saatettaisiin huomata jopa 70% heistä alisuoriutuvan. Ahon (1992, 54) tutkimuksessa peruskoulun neljäs- ja viidesluokkalaisista 24% osoittautui alisuoriutujiksi ja lukiolaisista 25%. Kaikkiaan alisuoriutujia on eri tutkimuksista löydetty 15–34% (Whitmore 1980, 165–166; Annala 1986, 176; Aho 1992, 23–25; Trygg-Jouttijärvi 1999).

Tilapäinen vai krooninen, lievä, kohtalainen vai vakava alisuoriutuminen?

Peterson ja Colangelo (1996) jakavat alisuoriutumisen *krooniseen ja tilapäiseen*. Heidän tutkimissaan lahjakkaissa alisuoriutujissa pojat näyttivät olevan tyttöjä useammin "kroonisesti" alisuoriutujia. Poikien alisuoriutuminen oli myös yleisempää kuin tyttöjen. Tutkituista (N=153) lahjakkaista yläaste- ja lukioikäisistä alle kykyjensä suoriutuvia poikia oli 47% ja tyttöjä 20%. Tutkijat erottelivat alisuoriutujat vielä *äärimmäisiin ja kohtalaisiin* alisuoriutujiin ja vertasivat heitä korkeasti ja kohtalaisesti suoriutuviin. Äärimmäisen alisuoriutuvista lahjakkaista poikia oli 75%, mutta vastaava prosenttimäärä korkeasti suoriutuvista oli tyttöjä. Alisuoriutumista pidetäänkin enemmän poikien ongelmana. Ahon tutkimuksessa poikia oli peruskoulun ala-asteella 71% alisuoriutujista ja tyttöjä 21%. Lukiossa alisuoriutujista poikia oli 57% ja tyttöjä 43%. (Aho 1992, 23–25 ja 55.)

Whitmore (1980, 169–170) erittelee alisuoriutumista samoin sen keston perusteella tilapäiseen ja krooniseen. Muutokset oppilaan elämäntilanteessa saattavat tilapäisesti ehkäistä suoriutumista. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi vanhempien avioero, perheen muuttaminen tai läheisen tai oppilaan oma sairastuminen. Krooninen alisuoriutuminen on jatkunut pitkään eikä sen syyksi voida osoittaa mitään erityistilannetta.

Whitmore erittelee edelleen alisuoriutumista sen *kattavuuden ja vaikutusten mukaan*. Oppilas voi alittaa kykynsä yleisesti kaikissa suorituksissa tai jollakin laajalla kykyalueella, esimerkiksi kielellisellä tai matemaattisella alueella. Alisuoriutuminen voi ilmetä yhtä hyvin vain tietyllä alueella kuten liikunnassa tai kuvaamataidossa. Asia ei vain kiinnostu oppilasta ja hän suoriutuu

huomattavasti kykyjään heikommin. Alisuoriutuminen voidaan määritellä *lieväksi, kohtalaiseksi tai vakavaksi sen mukaan, miten alisuoriutuminen vaikuttaa yksilöön ja toisiin*. Lievä alisuoriutuminen ei häiritse oppilasta itseään eikä muitakaan ja hän on emotionaalisesti ja sosiaalisesti tyytyväinen. Alisuoriutuminen muuttuu kohtalaisesta vakavaksi epäonnistumisen lisääntyessä. Onnistumiskokemusten puute alkaa heikentää oppilaan itsetuntoa ja estää itseluottamuksen kehittymistä. Tällöin oppilas suojaa itseään joko vetäytymällä tai aggressiolla. Seurauksena on kavereiden vieroksuntaa ja eristäytymistä tai toistuvia riitoja, joista myös luokan muut oppilaat kärsivät. Kouluvaikeudet ja oppilaan käyttäytymistavat lisäävät todennäköisesti riitoja myös kotona. Opiskelun jatkuva laiminlyönti aiheuttaa puutteita tiedoissa ja taidoissa ja murentaa itseluottamusta. Näin oppiminen vaikeutuu entisestään ja voidaan puhua vakavasta alisuoriutumisesta. Tällaisella oppilaalla on vaara syrjäytyä. (Whitmore 1980, 169–170)

2.2 Monenlaisia alisuoriutujia

Alisuoriutujat ovat hyvin heterogeeninen joukko niin älykkyystasoltaan, luonteenpiirteiltään kuin kotitaukseltaankin. Jotkut heistä ovat ujoja ja hiljaisia, jotkut luokan pellejä tai häiriköitä. Jotkut heistä saattavat olla huippuälykkäitä tai erityislahjakkaita, mutta yhtä hyvin heitä on myös keskiverto-oppilaisia ja vähemmän lahjakkaissakin.

Karkeimmin alisuoriutujat voidaan jakaa *kahteen ääriyhmään*: hiljaiset ja vetäytyvät ja sitten äänekkäät ja vastustavat. Vetäytyvät ja passiiviset kärsivät usein kielteisestä minäkäsityksestä ja motivaation puutteesta. (Maitra 1991, 6–7.) Hiljaiset jäävät useimmiten huomaamatta ja heissä on enemmän tyttöjä. Butler-Por (1987, 23, 127–128) havaitsi Israelissa tekemissä tutkimuksissaan, että etenkin lahjakkaiden tyttöjen kyvyt jäävät huomaamatta, koska he eivät halua tuoda kykyjään esille sukupuolelleen sopimattomana piirteenä. Vilkkaat vastustavat usein auktoriteetteja, koska heidän tarpeisiinsa ei ole vastattu ja heidän erikoislahjansa eivät ole päässeet käyttöön joustamattomassa opetuksessa. Heitä pidetään laiskoina, tottelemattomina tai käyttäytymishäiriöisinä. (Maitra 1991, 6–7; Prashnig 2000, 145–147, 161–163.)

Uusikylä (1994, 154) lainaa Richertin ajatuksia ja esittää, että yksilö kehittää ulkoisia vaatimuksia ja paineita vastaan jonkin seuraavista tavoista. Hän joko:

- sopeutuu odotuksiin,
- vetäytyy odotusten paineista,
- luopuu odotuksista esim. kapinoimalla tai
- ylittää odotukset.

Jos alisuoriutumista pidetään yksilölle mielekkäänä selviytymiskeinona ympäristön vaatimuksia vastaan, voidaan näitä em. tapoja pitää myös alisuoriutumisen tapoina. Silloin odotuksiin sopeutuja saattaa olla keskitasoisesti suoriu-

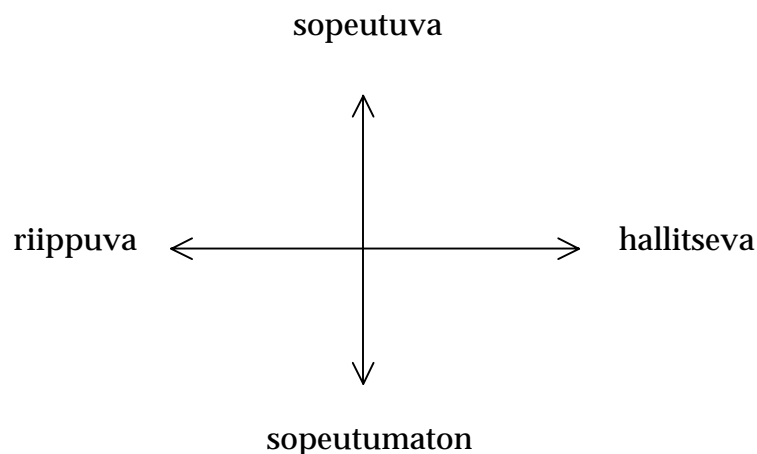
tuva lahjakas oppilas, joka on hiljainen ja ehkä ujo tai arka luonteeltaan. Hänen kykyjään ei huomata ja hän sopeutuu keskitasoiisiin suorituksiin ja niitä vastaaviin odotuksiin. Hän voi myös kätkeä kykynsä ja sopeuttaa näin toisten odotukset todellista vaatimattommiksi. Hän huijaa näin muita ja pääsee itse vähemmällä ja voi nauttia elämästään laajemmin. Odotuksiin voi tietysti sopeutua myös vaatimalla itseltään täydellistä suoritusta, jolloin alisuoriutuminen tulee näkyviin vasta myöhemmin, kun suoritusvaatimukset alkavat olla niin isot, että aika ja voimat eivät enää riitä niiden täyttämiseen. Varsin usein alisuoriutuja vetäytyy häneen kohdistuvista kohtuuttomista tai hänelle itselleen merkityksettömistä odotuksista tai kapinoi niitä vastaan.

Alvidrezin ja Weinsteinin pitkittäistutkimuksessa opettajien arviot oppilaiden kyvyistä korreloivat kohtalaisesti älykkyystestien tuloksiin. Opettajat yliarvioivat kuitenkin helposti oppilaan kykyjä, jos tämän perheen sosioekonominen asema oli korkea tai jos oppilas oli kiinnostunut, itsenäinen ja ahkera. Vastaavasti opettajat aliarvioivat levottomien ja kypsymättömien oppilaiden kykyjä. Opettajien arviot osoittautuivat varsin pysyviksi, vaikka oppilaan opettajat ja koulut vaihtuivat. (Alvidrez & Weinstein 1999, 731–746.)

Kaiken kaikkiaan *alisuoriutumista on vaikea tunnistaa ja erottaa muusta ongelmakäyttäytymisestä tavallisessa kouluarjessa*. Rauman opettajankoulutuslaitoksessa tehtyihin projektitöihin viitaten Aho (1992, 23–24, 57) osoittaa, että opettajat eivät tunnista kykyjensä alittavaa oppilasta juuri ollenkaan. Vain kaikkein selvimmät alisuoriutujapojat erottuivat opettajan havainnoissa. Samoin kävi Annalan (1986, 176) tutkimuksessa sekä Whitmoren tutkiessa lahjakkaita alisuoriutujia. Opettaja ei ollut huomannut oppilaiden poikkeuksellisia kykyjä, koska jotkut heistä olivat hiljaisia ja tekivät juuri niin kuin pyydettiin, ja jotkut olivat opettajan mielestä sosiaalisesti kypsymättömiä ja vaativat häiriökäyttäytymisellään paljon opettajan huomiota. (Whitmore 1980, 77.)

Rimmin luokitus

Alisuoriutujien tunnistamiseksi Rimm kuvaa teoksissaan (1986, 6–21; 1995, 10–24) yksityiskohtaisesti erilaisia alisuoriutujatyyppejä ja heidän käyttäytymistään. Hänen mielestään alisuoriutuminen on opittu käyttäytymis- ja toimintatapa, joten erilaisten opiskelulle haitallisten tapojen voidaan ajatella osoittavan tai ennustavan alisuoriutumista. Rimm (1986) jakaa alisuoriutujat *neljään pääryhmään, joista muodostuu erilaisia yhdistelmätyyppejä*. Pääryhmät muodostavat nelikentän, joissa ääripäinä ovat *sopeutuvat ja sopeutumattomat sekä riippuvat ja hallitsevat* (kuvio 2).



KUVIO 2 Alisuoriutumisen luokat (Rimm 1995, 11)

Tällaisen "kartan" avulla opettaja voi tarkastella oppilasryhmäänsä ja yrittää erottaa alisuoriutumiselle altistavaa käyttäytymistä. Helpoimmin erottuvat varmaankin hyperaktiiviset sekä passiiviset vetelehtijät. Samoin on helppo havaita aina jostakin valittavat ressurkit tai herkästi riitelevät oppilaat. Vaikeinta lienee erottaa perfektionisti, joka yrittää aina tehdä kaiken oikein ja huolellisesti. Nämä ovat usein tyttöjä, jotka menestyvät ahkeruutensa takia hyvin peruskoulussa ja jotkut jaksavat vielä lukiossakin samalla tavalla. Liian suuret vaatimukset ja jännittäminen uuvuttavat heidät kuitenkin jossain vaiheessa ja tulokset saattavat heikentää yhtäkkiä voimakkaastikin. Vaikea on tunnistaa myös taitavasti manipuloimaan oppineet alisuoriutujat. Opettaja saattaa huomaamattaan mennä mukaan heidän vaatimuksiinsa eikä vaadi heiltä tarpeeksi eli heidän todellisten kykyjensä mukaisesti. Tällaiset oppilaat tuntevat itsensä uhreiksi ja ovat taitavia kääntämään kodin koulua vastaan ja vanhemmat toisiaan vastaan – jopa opettajat toisiaan vastaan. Jotkut alisuoriutujista ovat luovia tai erityisen lahjakkaita jollain tietyllä alueella. He saattavat antautua täysin tälle omalle kiinnostukselleen ja laiminlyövät muita alueita häviämisen pelossa. (Rimm 1986, 6–21; 1995, 10–24.) He haluavat panostaa omaan alueeseensa ja kehittyä siinä mahdollisimman pitkälle. Muilla asioilla ei ole heille merkitystä.

3 ALISUORIUTUMISEEN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ

Kun alisuoriutuminen nähdään opituksi "elämäntavaksi", liittyy sen muodostumiseen yksilön koko kehityshistoria. Uutta rakennetaan aina vanhan pohjalle ja entinen vaikuttaa nykyisyyteen. Alisuoriutumiseen johtavat toimintatavat saavat alkunsa jo paljon ennen kouluikää. Alisuoriutuminen ei kuitenkaan ole vain kodin ja kasvatuksen syytä. Siihen vaikuttavat myös yksilön omat ominaisuudet, elämäntilanteet, yhteiskunnan muutokset sekä kaverit ja koulu monella tavalla. Mikään näistä ei yksin riitä selittämään alisuoriutumista, vaan se on monien tekijöitten summa ja yhteisvaikutus. Käsittelen seuraavaksi näitä osatekijöitä eritellen ne 1. kotiin ja vanhempiin, 2. yksilöön itseensä ja 3. kouluun liittyviksi piirteiksi. Erittelen laajimmin alisuoriutujaan itseensä liittyviä piirteitä, jotta alisuoriutuja, jonka kohtaamisesta opettajan kokemukset tässä tutkimuksessa nousevat, tulisi lukijalle tutummaksi. Lukija voi näin itse välillisesti myös kohdata alisuoriutujan ja peilata sitten omia kokemuksiaan opettajien kertomuksiin.

3.1 Koti ja vanhemmat

Lapsella on monenlaisia oppimiskokemuksia jo ennen kouluun tuloa. Ne vaikuttavat kouluoppimisessa suunnaten lapsen odotuksia ja tavoitteiden asettamista. Se, miten lapseen on suhtauduttu ja kuinka häntä on kohdeltu, on muokannut hänen käsitystään itsestään ja muista. Lapsen perusuottamus rakentuu varhain ja tälle perustalle hän alkaa rakentaa kuvaa elämästä. Mikäli perusta on hatara, häiritsee se lapsen kehittymistä.

Perusuottamus pääsee kehittymään silloin, kun lapsen tarpeisiin vastataan. Tavallisessa perhearjessa tämä ei kuitenkaan ole aina niin yksinkertaista ja helppoa. Perheessä saattaa olla useita eri-ikäisiä lapsia omine yksilöllisine tarpeineen ja vanhemmilla ovat omat tarpeensa. Elämäntilanteissa voi myös tulla yllättäviä muutoksia, joihin on sopeuduttava. Jokaiseen tarpeeseen lienee mah-

dotonta vastata aina tyydyttävällä tavalla. Silti suurin osa selviytyy koulu-urastaan ihan hyvin – vain viidennes tai neljännes alisuoriutuu.

Koti on lapsen ensimmäinen sosiaalijärjestelmä. Lapsi sisäistää vanhempien käyttäytymistavat ja normit sekä arvot. Kotona opitaan myös *sosiaalisen elämän pelisäännöt* ja vastuullinen käyttäytyminen, jotka auttavat kouluoppimisessa. Wentzel huomauttaa kuitenkin, että *lapsi ei aina käyttydy kotona oppimallaan tavalla* ja hänen motiivinsa ja tavoitteensa saattavat olla eri ympäristöissä erilaiset. (Wentzel 1996, 233–234.)

Maitra (1991) tutki lahjakkaita oppilaita Delhissä ja hän korostaa kodin *kasvatusilmaston* merkitystä koulussa menestymiselle. Lahjakkaiden alisuoriutumista näytti selittävän eniten koti. Maitran mielestä kodin lämpö on tärkeintä. Alisuoriutujilla oli yleensä välinpitämätön tai ylisuojeleva koti, jossa lapsi oli jätetty henkisesti yksin. Vanhemmat saattoivat olla korkeastikin koulutettuja ja jotkut äidit kotiäitejäkin, mutta heillä ei ollut aikaa olla kiinnostuneita lapsesta ja hänen tukemisestaan ja kannustamisestaan. Vanhemmilla oli pitkiä työmatkoja ja he joutuivat olemaan paljon poissa kotoa tai heidän työaikansa olivat muuten epäsäännöllisiä. Kodin välinpitämättömyys ja löysäotteisuus siirtyi mallina lapsen kouluelämään. Alisuoriutuja koki kotinsa muita oppilaita kielteisemmin olipa kodin sosioekonominen asema mikä tahansa. (Maitra 1991, 33, 63.)

Vanhemmissa tutkimuksissa korostuvat vanhempien väliset ristiriidat. Uudempiin tutkimuksiin verrattuna niissä näkyy selvemmin myös isän roolin tärkeys. Alisuoriutujapojilla näyttää olevan heikko isä-poika -suhde, johon sisältyy ankaruutta, kylmyyttä tai etäisyyttä. Vastaavasti hyvin pärjäävät sekä tytöt että pojat ilmoittivat isällä olleen erittäin suuren vaikutuksen heihin. Äidin demokraattinen kasvatusasenne näyttää vaikuttavan poikien suoriutumiseen, kun taas tytöt suoriutuvat paremmin autoritaarisen äidin kasvatuksessa. (Pierce & Bowman 1965, 250–252; Sutherland 1965a, 365–375 ja 1965b, 378–379, 388–389.) Sen sijaan Morrowin ja Wilsonin tutkimus (1965, 188–198) ei tukenut aikaisempia väitteitä, että alisuoriutujien kotikasvatus olisi ylisuojelevaa tai vanhempien odotukset olisivat ristiriitaisia tai liian vaativia tai että heidän perhe-elämänsä olisi riitaisaa tai epäsäännöllistä. Koulussa suoriutumiseen näytti vaikuttavan myönteisesti ennen kaikkea vanhempien luottamus lapsiin sekä kiinnostus koulusuorituksista ja rohkaisu.²

Alisuoriutujien perheiden kanssa paljon työskennellyt Rimm kuvaa kirjoissaan (1986 ja 1995) *erilaisia elämäntilanteita ja -tapoja*, jotka altistavat lapsen alisuoriutumiselle. Rimm tähdentää vanhempien olevan ennen kaikkea malleja lapselle. He ovat malleja asenteineen ja suhtautumistapoineen, koko olemisellaan. Tämä oleminen on tiedostamatonta ja vanhemmat itse kantavat omaa oppihistoriaansa mukanaan ja siirtävät sen vaikutuksia tahtomattaankin lapsiinsa. Tältä pohjalta he asettavat myös odotuksia lapsilleen, joihin lapsi

² Britanniassa 14–18 -vuotialille tehty kyselytutkimus (N=2722) vahvisti käsitystä siitä, että vanhempien ja erityisesti isän osallistuminen nuorten kouluelämään oli yhteydessä oppilaan myönteisiin kouluasenteisiin ja sitä kautta myös koulusaavutuksiin. (Flouri, Buchanan & Bream 2002, 575–582.)

saattaa vastata alisuoriutumalla. Samoin kuin Maitra korosti kodin lämmintä ilmapiiriä, katsoo Rimmkin vanhempien välisen suhteen epätasapainon ja ristiriitojen lisäävän alisuoriutumiskäsitteitä. (1986, 35–62 ja 1995, 44–76.)

Lapsi voi joskus alisuoriutua tilapäisesti perheessä sattuneen *kriisin* vuoksi. Perheenjäsenen vakava sairastuminen, läheisen kuolema tai vanhempien avioero vaikuttavat lapsen opiskeluun. Eroa edeltävä ristiriitainen tilanne samoin kuin eron jälkeiset muutokset rasittavat lasta monella tavalla. Uusperheeseen sopeutuminen ja siinä kasvaminen vaativat lapselta voimavaroja. Yhä useampi lapsi elää yksinhuoltajaperheessä, jossa on vain äiti. Isän puuttuminen tai heikko suhde häneen saattaa haitata poikien identiteettikehitystä ja tehdä heistä äidistä riippuvaisia. (mt.)

Aikamme *yhteiskunnalliset muutokset* rasittavat Rimmin (1995, 44–76) mielestä perhettä ja uuvuttavat vanhemmat. Ylirasittuneet uraputkivanhemmat eivät ole parhaita malleja lapsilleen. Lapsi saattaa tulkita, että työ vie kaiken energian ja ilon ja ponnistelut tekevät ihmisestä vain väsyneen, ärtyneen ja hajamielisen. Sellaisen, jota ei kannata tavoitella. Hän mieluummin välttää ponnisteluja ja nauttii tästä hetkestä. Ylihuolehtivat vanhemmat ja lapsilleen uhrautuvat vanhemmat kasvattavat lapsistaan riippuvaisia. Nämä eivät uskalla asettaa omia tavoitteitaan eivätkä ottaa vastuuta niiden saavuttamisesta.

Rimm näkee alisuoriutujien kasvattamisen olevan taiteilua riippuvuuden ja hallinnan välillä: kuinka paljon rajoittaa ja kuinka paljon antaa valtaa milloinkin. Alisuoriutijat ovat temperamentiltaan myös hyvin vaativia kasvatettavia, joten vanhemmat väsyvät usein heidän kanssaan, antavat kielteistä palautetta ja nalkuttavat milloin mistäkin. Kielteisen palautteen kierre aiheuttaa kielteisen minäkuvan ja vaikuttaa tavoitteisiin, joita lapsi itselleen asettaa. (Rimm 1986, 63–76 ja 1995, 78–93.)

Lapset syntyvät erilaisiin elämäntilanteisiin. Samankin perheen lapsilla on jokaisella erilaiset lähtökohdat elämään. Rimm (1986, 23–34, 1995, 27–42) pitää alisuoriutumiseksi erityisen alttiina lasta, joka

1. syntyy ei-toivottuna tai hyvin nuorille vanhemmille (äidille) tai
2. hyvin iäkkäille vanhemmille tai jota on odotettu kauan,
3. on ainut lapsi,
4. sairastaa paljon vauvana tai on kroonisesti sairas tai, jota
5. isovanhemmat hoitavat paljon tai
6. on lahjakas tai sisarusten kadehtima.

Israelissa lahjakkaita tutkineen Butler-Porin (1987) mielestä koti vaikuttaa lapsen motivaatioon ja sitä kautta suoriutumiseen. Liian vaativat *tavoitteet ja suoriutumispaineet* aiheuttavat epäonnistumisen pelkoa ja liiallista jännittämistä ja estävät näin lasta saamasta kykyjään käyttöönsä. Mikäli odotukset taas ovat liian vaatimattomat, lapsi ei edes opi tietämään kykyjään. Vanhemmat voivat asenteillaan vaikuttaa siihen, miten lapsi suhtautuu kouluun ja opiskeluun. Jos jompikumpi vanhemmista ei arvosta opiskelua tai asennoituu kielteisesti kouluun, lapsi toistaa helposti tätä asennetta. Rimmin ja Maitran tavoin Butler-Porin (1987, 15–17) pitää tärkeänä kodin ilmapiiriä, jossa lasta kannustetaan,

autetaan ja hänestä ollaan kiinnostuneita. Samoin hän katsoo vanhempien välisten ristiriitojen ja vähäisen kotona olemisen haittaavan lapsen suoriutumista koulussa.

Järvisen (1997) tutkimuksissa havaittiin, että koulussa selviävät parhaiten keskiluokkaisten kotien lapset, joiden *kulttuuritausta* oli lähellä opettajan kulttuuritaustaa. He saivat eniten myönteistä palautetta. Samoin Kuusisen (1992) tutkimuksissa paljastui, että kodin korkea sosioekonominen taso oli varmin tausta koulumenestykselle. Kodin asenteet ja arvostukset ilmeisesti vaikuttavat vahvasti siihen, miten oppilas suoriutuu. Lieneekö tässä kyse ymmärtämisestä? Koulu ymmärtää vain omaa kieltään ja oppijan on opittava käyttämään sitä tai hän ei pärjää hyvin.

3.2 Yksilö itse – oppilas omine ominaisuuksineen

Koulun arjessa alisuoriutuminen konkretisoituu oppilaan piirteinä ja käyttäytymisenä. Alisuoriutuja on yleensä hankala ja työläs kohdattava, sillä erittäin harvoin hän on keskiverto tai tavallinen oppilas. Alisuoriutumiselle altistavien piirteiden väitetään lisääntyneen viime aikoina länsimaisessa kulttuurissa. Tällaisia piirteitä ovat Cornalen (2000) mielestä mm. itsekeskeisyys, nykyhetkessä eläminen, sensaatiohakuisuus eli voimakkaiden elämysten tavoittelu, ponnistusten välttäminen, itsekurin puute sekä käyttäytymisen ympäristöriippuvuus. Nämä kaikki liittyvät jollain tavalla yksilön minäkäsitykseen, itsetuntoon ja motivaatioon. Ne vaikuttavat myös hänen toiminta- ja työskentelytapoihinsa ja sitä kautta oppimissuorituksiin.

Jotkut alisuoriutujan piirteistä selittyvät enemmän perimällä, kuten esimerkiksi perfektionismi, herkkyys ja erityistaipumukset. Toiset persoonallisuuden piirteet taas ovat vuorovaikutuksessa opittuja. Whitmore lainaa Taylorin (1964) jaottelua suoriutumiseen yhteydessä olevista tekijöistä. Sen mukaan geneettisesti määräytyneitä tekijöitä ovat kyky käsitellä ahdistusta, kyky mukautua auktoriteetteihin, riippuvuuden ja itsenäisyyden tarpeiden välisen ristiriidan määrä sekä tavoitteiden asettamisen realistisuus. Sosiaaliset tilanteet voivat vahvistaa tai heikentää myös näitä piirteitä, mutta esimerkiksi perfektionisti on aina taipuvainen asettamaan epärealistisia tavoitteita. Itsensä arvostaminen, kavereilta saatu arvostus ja akateemisen harrastusten määrä määräytyvät ensi sijassa sosiaalisesti. (Whitmore 1980, 189–190.)

Sumner ja Warburton (1972) kuvaavat alisuoriutujien olevan *allergisia oppimiselle ja koululle*. Nämä allergikot ovat ulospäinsuuntautuneita ja taipuvaisia ”ajattelemaan enemmän sydämellään kuin päällään”. He nauttivat elämästä mieluummin kuin kilpailevat ja ponnistelevat. Sosiaalinen vuorovaikutus on heille tärkeää, mutta sitä ei perinteisessä kouluopetuksessa juurikaan suosita. (mts. 144–159.)

Alisuoriutujien ominaisuuksien ja käyttäytymisen kuvailu on sikäli hankalaa, että heistä tehdyt tutkimukset ovat melko vanhoja, kuten Ahokin (1992,

26) toteaa. Eri aikoina odotetaan hiukan erilaista suoriutumista ja oppilas vastaa näihin odotuksiin myös ajalleen tyypillisellä tavalla. Annalan (1986, 169–170) mielestä *alisuoriutumista selittävät eniten affektiiviset tekijät, erityisesti oppilaan minäkäsitys ja motivaatio*.

3.2.1 Minäkäsitys

Korpinen (1993) sisällyttää minäkäsitykseen kaiken sen, *mitä tiedämme ja uskomme itsestämme*. Siihen sisältyvät itsearvostus, itsetuntemus ja itseluottamus (mt. 13). Myönteisen minäkäsityksen luomista voidaan pitää kasvatuksen perustehtävänä, sillä suuntaamme odotuksiamme ja toimintaamme paljon minäkäsityksemme pohjalta.

Eri tutkimuksissa (Whitmore 1980, Butler-Por 1987, Maitra 1991, Aho 1992) on todettu, että minäkäsitys selittää eniten akateemista suoriutumista. Kari (1996, 71) toteaa: ”Koulussa on tehtävä työtä, ja edistyminen vaikuttaa osaltaan myös minäkäsityksen vahvistamiseen.” Alisuoriutuva oppilas jättää kuitenkin työn tekemättä, ja edistyminen on vähäistä. Niinpä hänellä on usein huonompi minäkäsitys kuin hyvin suoriutuvilla oppilailla. Suhtautumisemme uusiin haasteisiin riippuu sekä aikaisemmista onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksistamme että saamastamme palautteesta, joiden perusteella olemme luoneet käsityksemme itsestämme. Minäkäsitys muovautuu jo kotona, jossa lasta verrataan ja hän itse vertaa itseään sisaruksiin. Kotona ja päivähoitossa hänen tekemisiään myös palkitaan tai niistä rangaistaan. Koulu muokkaa minäkäsitystä vielä merkittävästi erilaisilla arvioinneilla sekä opettajan ja koulukavereitten palautteella.³ Minäkäsitys onkin *yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tulosta. Se on tietoinen, mutta subjektiivinen käsitys itsestä ja voi olla joskus vääristynyt*. (Whitmore 1980, 177–178, 190; Butler-Por 1987, 18–19; Maitra 1991, 24–25; Aho 1992, 26, 66, 110.)

Whitmore (1980, 177) kuvaa minäkäsitystä alueeksi, jonka ympärille koko persoonallisuus on järjestynyt, ja mikäli jokin uhkaa yksilön kokeman minäkäsityksen eheyttä, on hänellä sopeutumisvaikeuksia. Minäkäsitys *sisältää erilaisia minäkuvia*: fyysisen, sosiaalisen ja todellisen minäkuvan sekä ihanneminäkuvan. Aho erittelee minäkäsityksessä kouluminäkuvan sekä sosiaalisen, emotionaalisen ja fyysisen minäkuvan. Whitmore tarkoittaa todellisella minäkuvalla suunnilleen samaa kuin Aho kouluminäkuvalla. Siihen kuuluvat suoriutumiset eri aineissa, käsitykset omista kyvyistä ja työskentelytaidoista sekä vertailu luokkakavereihin ja heidän palautteensa. Alisuoriutujalla on suoriutu-

³ Aho on tutkinut minäkäsityksen rakennetta ja muuttumista (1987, 1993, 1996 ja 1997). Hän on havainnut oppilaan minäkuvan ja arvioiden itsestä muuttuvan kielteisemmiksi peruskoulun aikana. Toisaalta arviot muuttuvat myös realistisemmiksi ja erytyneimmiksi. Koulutulokkaan vahvin alue on sosiaalinen minäkuva. Hän etsii kontakteja ja haluaa miellyttää toisia. Lapsi hakee toisten hyväksyntää ja vertaa omia saavutuksiaan toisten saavutuksiin. Hän asettaa itselleen tavoitteita ja mittaa kognitiivisia kykyjään (erityisesti luku- ja kirjoitustaitoaan). Tavoitteet ovat usein epärealistisia ja suoritusminäkuva näyttää heikkenevän eniten toisena kouluvuotena. Tässä en tarkastele minäkäsityksen yleisiä suuntauksia tarkemmin, vaan rajaudun minäkäsityksen erittelyyn alisuoriutumisen näkökulmasta.

ja useammin suuri ristiriita ihanneminän ja todellisen minän välillä. Hänen minäkäsityksensä on myös epärealistisempi kuin suoriutujilla sekä epätarkka, minkä vuoksi hän on haavoittuva ja kokee ympäristön reaktiot odottamattomiksi. Tällöin hän reagoi defensiivisesti, kontakteja vältellen, aloitekyvyttömästi tai ahdistuen. Alisuoriutujan ihanteet ovat usein epärealistisen korkeita eikä hän koe niitä saavuttavansa. (Aho 1992, 27–29, 68–69, 110–111; Maitra 1991, 128; Rimm 1986, 3–4.)

Butler-Por (1987, 18–19) huomauttaa, että *alisuoriutujan minäkäsitys voi olla yhtä hyvin vahva kuin heikkokin*. Mikäli vanhemmat uskovat lapsella olevan kykyjä, mutta eivät arvosta koulua, voi lapsi alisuoriutua vahvasta minäkäsityksestään huolimatta.

Eritellessään minäkuvia Aho (1992) havaitsi alisuoriutujien *kouluminäku-*van olevan suoriutujia heikomman koko kouluajan. Saman havainnon teki Maitra (1991) tutkimuksissaan Intiassa. Alisuoriutujien vahvin minäkuva-alue ala-asteella oli fyysinen minäkuva, vaikka se oli heikompi kuin suoriutujilla. Emotionaalinen ja sosiaalinen minäkuva olivat jossain määrin heikkoja ala-asteella, mutta eivät enää lukiossa. Ala-asteella alisuoriutuva oppilas onkin usein joko syrjäänvetäytynyt tai kiusattu tai sitten hän itse on kiusaaja ja luokan valtiias. Lukiossa nämä piirteet eivät ole enää niin selvästi näy, koska oppilasjoukko on jo valikoitunut. Aho päätelee myös, että minäkuvaltaan kovin heikot oppilaat eivät ilmeisesti hakeudu lukioon. Lukiossa alisuoriutujan vahvin minäkuva-alue oli sosiaalinen minäkuva. (Aho 1992, 65–68, 105, 110–111.) Tätä voisi tulkita Whitmoren (1980, 175) huomiolla, jonka hän on saanut Taylorilta: alisuoriutijat ovat toiminnassaan sosiaalisesti suuntautuneita, kun ylisuoriutijat sen sijaan suuntaavat toimintansa akateemiselle alueelle. Näin ylisuoriutujan kouluminäkuva vahvistuu vielä lukiossakin. Samanlaisia tuloksia saivat myös Sumner ja Warburton (1972) tutkiessaan yläasteikäisten koulusuorituksia Englannissa ja Walesissä. Alisuoriutujan tulisikin Rimmin (1986 ja 1995) mielestä määritellä minänsä uudelleen. Olisi rakennettava oppijaminä alisuoriutujaminän tilalle. Alisuoriutujan itselleen ottama rooli on muutettava eikä yritetä parantaa vain numeroita (Cornale 2000).

Aho (1992) esittää tutkimustensa perusteella, että opettajilla olisi mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaiden suoriutumiseen minäkäsityksen kautta. Jos oppilaan kouluminäkuva paranee, paranevat myös suoritukset.⁴ Karin (1977, 1985 ja 1986) tutkimukset opettajan vaikutuksesta luokkailmaston ja oppilaan kouluminään puhuvat samasta asiasta. Hoitamalla luokan sosiaalista ilmastoa ja tunneilmapiiriä opettaja rakentaa oppilaan myönteistä kouluminäkuva ja luo edellytyksiä onnistumiselle. Kari (1996, 71) korostaakin opettajan suhtautumistavan merkityksellisyyttä oppilaan minäkäsityksen rakentamisessa ja näkee oppilaan minäkäsitykseen liittyvien kasvatusongelmien olevan suuri haaste sekä opettajakoulutukselle että opettajien täydennyskoulutukselle.

⁴ Ks. myös Silven & Vauras 1986, 75–76.

3.2.2 Itsetunto

Itsetunto liittyy läheisesti minäkäsitykseen. Se on *itsensä tuntemista ja hyväksymistä*. Itsetuntoon liittyy *tunne omasta arvosta*, joka saadaan minäkuvista saaduista tunteista. Nämä tunteet muodostuvat siitä, kun vertaamme saamaamme sosiaalista palautetta sekä onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksiamme todelliseen minäämme. Suorituskeskeisessä elämäntavassamme harhaudumme helposti mittaamaan arvoamme vain suorituksilla. Mikäli suorituksemme ovat mielestämme vähäisiä, väheksymme itseämme ja itsetuntomme heikkenee. Niinpä alisuoriutujilla on usein heikko itsetunto. (Whitmore 1980, 177; Maitra 1991, 23–25; Aho 1992, 26–27, 66–68; 2000, 3.)

Keltikangas-Järvinen (1994, 38–39) huomauttaa kuitenkin, *etteivät ihmisen itsetunto ja hänen suorituksensa ole sama asia*. Heikko itsetunto saattaa ajaa ihmistä jatkuviin suorituksiin, eikä vahva itsetunto sulje pois laiskuutta tai tuo mukanaan ahkeruutta. Suorittamisen sijasta joku voi valita elämästä nautiskelun. Itsetunnoltaan vahva ja yleisistä arvostuksista riippumaton ihminen saattaa asettaa itselleen omat tärkeät päämääränsä ja tekee sitä, mistä on kiinnostunut. Hänellä voi olla kyllä korkea vaatimustaso, mutta ei niissä asioissa, joita yleensä pidetään onnistumisen mittoina. Franklia (1983) mukaillen voisi sanoa, että itsetunnoltaan vahva pystyy toteuttamaan tarkoitustaan. Hän on eriytynyt eikä automaattisesti yleisten normien mukainen.

Alisuoriutuja epäilee usein kykyjään ja mahdollisuuksiaan toteuttaa tavoite tai hän pelkää epäonnistuvansa siinä. Tämän vuoksi hän keksii jo etukäteen epäonnistumiselleen hyväksyttävän syyn tai selityksen. Näin alisuoriutuja suojellee myönteistä käsitystä itsestään. Tästä tulee kuitenkin *itseä vahingoittava strategia*, sillä alkuperäisen tavoitteen toteutuminen kärsii rinnakkaisesta tavoitteesta. Nurmi ja Salmela-Aro (1992) huomauttavat yllättävästi, että hyvän itsetunnon on todettu olevan yhteydessä itseä vahingoittavan strategian lisääntyvään käyttöön. He päättelivät, että merkittävää ei olekaan itsetunnon kielteisyys, vaan pysyvyys ja varmuus. Kun käsitys omasta itsestä on altis vaihtelulle, suojellaan myönteistä minäkäsitystä itseä vahingoittavalla strategialla. Sillä voidaan myös tehdä vaikutus sosiaalisessa tilanteessa ja suojella näin muille välittyvää kuvaa yksilön toiminnasta. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 20–30.) Skaalvik (1994) tutki norjalaisten kuudesluokkalaisten kouluminäkuvan ja itsetunnon yhteyksiä ja hänen tuloksensa ovat samansuuntaisia. Hän havaitsi, että heikon kouluminäkuvan oppilaille itsetunto oli parempi, jos he selittivät heikkoa menestystään yrityksen puutteella eikä heikoilla kyvyillä.

Itsetunnon merkitys on keskeinen kaikessa opiskelussa. Opetushallitus halusi kiinnittää huomiota tähän Terve itsetunto –projektilla (1998–2001), jonka tarkoituksena oli lisätä koulujen valmiuksia tukea oppilaiden itsetunnon myönteistä kehitystä. Koulun onkin mielestäni aika tarkastella kriittisesti, mitä se itsetunnolla tarkoittaa ja millaista itsetuntoa se todellisuudessa tukee. Keltikangas-Järvinen (1994) näkee kulttuurimme arvostavan *suoritusitsetuntoa*, jolla hän tarkoittaa ihmisen luottamusta omiin kykyihinsä, osaamiseensa ja selviytymiseensä sekä sitä, minkälaisen tavoitetasoin tämä itselleen asettaa. Ne, joilla

tämä itsetunnon osa-alue on vahva, menestyvät. Heitä arvostetaan ja he saavat myönteistä palautetta osaamisestaan, mikä nostaa itsetuntoa edelleen. Itsetuntoa on kuitenkin myös *tunne sosiaalisesta selviytymisestä tai tunne sosiaalisesta suosioista*. Tämä perheen ja ihmissuhteiden antamasta tuesta seuraava itsearvostus ilmenee usein tasapainoisuutena ja tyytyväisyytenä elämään. Näitä ei kuitenkaan yleensä edes liitetä itsetuntoon. Kulttuurimme ei arvosta niitä samalla tavalla kuin suoriutumista, koska niistä seuraa vain yksilön omaa ja hänen lähipiirinsä tyytyväisyyttä. Elämäänsä tyytyväinen ja tavallisen tasapainoinen ei saa itsetuntonsa kannalta samanlaista myönteistä palautetta kuin vahvasti suoritusitsetuntoinen. (mts. 26–28.)

Alis-projektissa, jossa kehitettiin menetelmä alisuoriutumisen tunnistamiseksi ja ehkäisemiseksi, itsetunto -käsite sisälsi itsensä tuntemisen ja hyväksymisen lisäksi *omien tarpeitten tuntemisen ja niistä huolehtimisen*. Ihminen, joka tuntee itsensä kokonaisena ihmisenä vahvuuksineen ja heikkouksineen ja rakastaa itseään, pystyy suhtautumaan myös toisiin hyväksyvästi. Tällainen henkilö ei ohjaudu pelkästään ympäristön odotuksista käsin, vaan kykenee toimimaan itsenäisesti. Alis-menetelmässä itsetunnon tukeminen tarkoittaa Keltikangas-Järvisen ajatusten tapaan henkilön kokonaisvaltaista huomioimista ja myönteisen huomion antamista hänelle sellaisenaan, ihmisenä, eikä vain suorituksista. Alisuoriutumisen taustalla on yritys säädellä omaa suoritusta ympäristön odotusten ohjaamana, jolloin suoritusten huomioiminen vain vahvistaisi sitä. (Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 20–21.) Samoin Rimm (1995) ja Whitmore (1980) korostavat oppilaan kokonaisvaltaista huomioimista suorituksen sijaan, mikäli halutaan murtaa alisuoriutumisen kehä. Keskittyminen pelkästään tiettyihin kognitiivisesti suuntautuneisiin parannuskeinoihin voi entisestään vahvistaa lapsen kielteistä käsitystä itsestään ja kyvyistään (Nurmi ym. 2001, 68–73).

On tärkeää pitää mielessä, että itsetunto rakentuu erilaisista osista, elämänalueista, jotka kietoutuvat monin tavoin toisiinsa arkielämässä. Aho (2000, 3-17) on tutkinut Borban (1982 ja 1989) itsetuntoteorioita ja mallia, jossa itsetunto jaetaan kolmeen ulottuvuuteen: fyysiseen (oman kehon tunteminen), sosiaaliseen (suhtautuminen itseen ja muihin) ja kognitiiviseen (yksilön tiedot). Näistä ja Reasonerin teorioista hän päätyy viisi osa-alueita sisältävään itsetunnon malliin. Itsetunnon osa-alueita mallissa ovat *turvallisuus, itsensä tiedostaminen, liittyminen, tehtävätietoisuus ja pätevyys*. Turvallisuuden tunne on edellytys muiden osa-alueiden kehittymiselle. Perusturvallisuuteen kuuluvat luotamukselliset suhteet, selvät rajat ja menettelytavat seurauksineen sekä positiivinen ja avoin ilmapiiri. Itsensä tiedostaminen tarkoittaa tietoisuutta omasta ainutlaatuisuudesta, omista ominaisuuksista ja tunteista sekä tunteiden ilmaiseminen ja hallinta. Liittymiseen sisältyvät sosiaalisten taitojen tiedostaminen ja ylläpitäminen, kannustaminen ja rohkaisu sekä toisten ominaisuuksien havaitseminen. Tavoitteiden asettaminen, itsereflektio päätöksentekoiheen ja siitä seuraavine toimintoihin ovat tehtävätietoisuutta. Pätevyyttä puolestaan ovat omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen ja hyväksyminen, saavutusten edistymisen arviointi ja tunnutstuksen antaminen itselle. Panos-

tamalla Ahon mallin itsetunnon osa-alueisiin voidaan ehkäistä ja vähentää alisuoriutumista.⁵

3.2.3 Motivaatio

Motivaatiota on tutkittu paljon, mutta sen määrittely on vaikeaa. Motivaatio on *osa ihmisen intentionaalisuutta*, johon ihmisen muut olemuspuolet kuitenkin kietoutuvat voimakkaasti. Määritelmässä eri olemuspuolet korostuvat sen mukaan, mistä teoriasta käsin motivaatiota tarkastellaan.

Motiivilla tarkoitetaan yleensä syytä, aihetta, vaikutinta, kannustinta tai tarvetta, joka virittää ja ylläpitää yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa. Motiivit ovat päämääräsuuntautuneita, vaikka niitä ei aina tiedostetakaan. Motivaatio on vastaavasti *motiivien aikaansaama tila*. Se on dynaaminen ja voi vaihdella tilanteesta toiseen. Näin voidaan puhua *tilannemotivaatiosta ja yleismotivaatiosta*. (Ruohotie 1980, 15–16; 1998, 36–37.) Yleismotivaatio-termi on lähellä asennetta, mutta Ruohotie (1998, 41) pitää asennetta pysyvämpänä, sisäistyneenä ja hitaasti muuttuvana reaktiovalmiutena, kun motiivi sen sijaan liittyy yleensä vain yhteen tilanteeseen kerrallaan ja on siis melko lyhytaikainen. Motivaatio vaikuttaa enemmän siihen, millä vireydellä toimitaan, ja asenne enemmän toiminnan laatuun. Yleensä erotetaan vielä *sisäinen ja ulkoinen motivaatio*, jotka ohjaavat käyttäytymistä. Sisäisessä motivaatiossa käyttäytymisen virittää suoritettava työ ja toiminnan syyt ovat sisäisiä, mutta ulkoiseen motivaatioon vaikuttaa ympäristö. (Ruohotie 1980, 16; 1998, 37–39.) Sisäisen motivaation on havaittu olevan yhteydessä hyvään koulumenestykseen etenkin ala-asteella ja on luonteeltaan varsin pysyvää (Malmberg & Little 2002, 130, 136–140). Aunolan (2002, 122) tutkiessa alkuopetusikäisiä motivaatio osoittautui hyvin pysyväksi jo ensimmäisen luokan alusta lähtien.

Wentzel (1996, 229) puhuu vastaavasti *tehtäväorientaatiosta ja minäorientaatiosta*. Tehtäväorientoitunutta käyttäytymistä ohjaa itse tehtävä ja halu tietää ja oppia lisää. Minäorientoituneessa käyttäytymisessä ympäristön arvostukset ja odotukset palkkioineen ja rangaistuksineen vaikuttavat merkittävästi. Turun oppimistutkimuskeskuksen tutkijaryhmä (Salonen & Lepola 1994) liittää tehtäväorientaatioon sitkeyden ja pysyvän hallintastrategian. He erottelevat lisäksi minädefensiivisen orientaation ja sosiaalisen riippuvuusorientaation. Koulussa parhaiten pärjäävät tehtäväorientoituneet. Minädefensiiviset pyrkivät suojaamaan omaa minäänsä ja lievittämään sisäistä jännitystään, mikä estää suoriutumista. He myös välttelevät tehtäviä ja luovuttavat helposti vaikeissa tilanteissa. Riippuvuusorientoituneet pyrkivät toimimaan toisten toiveiden ja odotusten mukaisesti. Heidän energiansa kuluu ympäristön käyttäytymisviheiden seuraamiseen ja arviointiin, jolloin oppiminen jää pinnalliseksi.

Motivaation käsite on keskeinen kaikessa oppimisessa ja suorituksissa. Sen avulla selitetään niin suoritusten käynnistymistä, suuntautumista kuin intensiteettiäkin. Fordin motivaationaalisessa systemiteoriassa motivaatio mää-

⁵ Ahon mallin osa-alueet sisältävät samoja alueita, joihin myös Alis-menetelmässä paneudutaan.

ritellään yksilön tavoitteiden, tunteiden ja uskomusten tai odotusten järjestelmäksi. (Ford 1996, 128–136, Ruohotie 1985.) Motivoituneisuus tarkoittaa sitä, että *yksilö pyrkii luomaan yhä kohdallisempia merkityssuhteita todellisuuteen*, kokemaan sen aidommin omalla tavallaan (Lehtovaara, J. 1996, 36). Tähän liittyy käsitys yksilön vapaasta tahdosta. *Tahtoon* vaikuttavat kokemusten kautta syntyneiden uskomusten ja odotusten sekä tavoitteiden lisäksi yksilön arvot ja arvostukset. Yksilö säätelee toimintaansa näiden usein tiedostamattomien seikkojen sekä tietojensa, taitojensa, tunteidensa ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Vapaan tahtonsa vuoksi yksilö ei toimi automaattisesti, vaan suuntautuu kohtaamiinsa haasteisiin kompleksisen itsesäätelyn ohjaamana. *Itsesäätelyyn* sisältyvät mm. tunteiden ja toiminnan säätely, tavoitteiden asettelu, keskittyminen, kyky- ja kontrolliuskomukset, itsetarkkailu ja itsearviointi. Tehokas itsesäätely tehostaa oppimista ja motivoi oppilasta, minä vuoksi näitä taitoja tulisi myös harjoituttaa oppilailla. (Ruohotie 2000, 1-30; Pintrich 2000, 89-140.) Kuinka paljon ja millä keinoilla koulu tai opettaja voi vaikuttaa oppilaan tahtoon, onkin tärkeä ja iso kysymys.

Motivaatiokäsitykset viittaavat opiskelun ja oppimisen haluun. Oppilaan motivaatio-ongelmat tulkitaan usein oppimishalun puutteeksi. Olkinuoran (1979) mielestä kyse on paremminkin siitä, että oppilas ei näe opiskeltavan asian mielekkyyttä.⁶ Asia on hänelle merkityksetön tai hän haluaisi opetella muita asioita tai opetella toisella tavalla. Kari (1996, 65–66) tähdentää samaa asiaa kirjoittaessaan, että todella motivoituneesti opiskelijat keskittyvät vain heille itselleen tai heidän yhteisölleen merkittävien kysymysten selvittämiseen. Mielekäs opiskelu parantaa oppimistuloksia ja kouluviihtyvyyttä. Se myös vähentää oppimisvaikeuksia ja työrauhahäiriöitä.

Olkinuoran (1979) mukaan mielekkyyss- ja epämielikkyykokemukset syntyvät sen pohjalta, miten oppilas hahmottaa ja kokee olosuhteet, itsensä, tavoitteet, tilanteet, opittavat asiat ja muiden odotukset. Olkinuora korostaakin motivaatiossa *ympäristön merkitystä*. Hän pitää motivaatiota yksilön elämäolosuhteiden ja muuttuvien ympäristöjen mukaan vaihtelevana tekijänä, joka on dynaamisessa vuorovaikutuksessa kulloistenkin olosuhteiden ja aikaisemmin opittujen reaktiotaipumusten kanssa. (1979, 59, 64.) Näin ollen alisuoriutuminen voidaan nähdä Whitmoren (1980, 194) tavoin oireeksi ristiriidasta, joka on sisäisten hyväksymisen, menestymisen ja mielekkään oppimisen tarpeiden ja ulkoisten vallitsevien ympäristöolosuhteiden välillä. Kouluopetuksen ihanteena voisi Karin (1996, 65) sanoin pitää ”sellaista koulunkäyntiä, jossa oppilaalla on paljon mahdollisuuksia omaehtoiseen oppimiseen. Näin jokainen voisi

⁶ Tutkiessaan aktiivista oppimista myös Niemi (1998, 44–45) liittyy mielekkyyden sisäiseen motivaatioon. Hän toteaa sisäisen motivaation luomisen yläasteella ja lukiossa olevan ongelmallinen niin meillä kuin monissa muissakin pitkän koulutuksen maissa. Koulut eivät kykene useinkaan vastaamaan niitä tarpeita, joita nuorilla on eivätkä ne anna heille niitä valmiuksia, joita elämä koulun ulkopuolella vaatisi. Sahlberg (1996, 212) huomauttaa koulussa harvoin toteutuvan Deweyn viisauden, että koulu ei ole nuoren valmistamista elämään, vaan koulu on itsessään osa elämää.

löytää itsessään ne älykkyyden alueet, joilla hän menestyy parhaiten. Tällaisessa koulussa ei tunneta tärkeitä tai vähemmän tärkeitä aineita.”

Myös Annala (1986, 171) tähdentää ympäristön sosiaalisia tekijöitä motivaatiossa. Hänen mielestään alisuoriutumista selittää paljon motivaation puute, ja alisuoriutujien suorituskäyttäytyminen ohjautuu ulkoapäin. Tärkeät ihmiset, kuten kaverit ja opettaja koulussa, vaikuttavat hänen odotuksiinsa ja uskomuksiinsa itsestään. Maitra (1991) näkee tämän vaikuttavan minäkuvaan ja sitä kautta suorituskäyttäytymiseen. Siksi luokkaan olisi saatava hyväksyvä ja omanarvontuntoa lisäävä ilmapiiri. Alisuoriutujalle tyypillinen välttämiskäyttäytyminen voisi silloin muuttua motiiviksi vastaanottaa haasteita. (mts. 29, 202–203.)⁷

Ahon (1992, 71–74) tutkimuksessa koulumotivaatiota tarkasteltiin tutkimalla oppilaiden kouluasenteita, tavoitetasoa, kausaaliattribuutioita ja koulu-suoritusten perusmotiiveja. Tutkimuksessa havaittiin alisuoriutujien olevan *kouluasenteiltaan hyvin heterogeeninen ryhmä*. Erittäin kielteisesti koulunkäyntiin heistä asennoitui 17%, mutta 13% heistä asennoitui erittäin myönteisesti. Kaikkein kielteisemmin kouluun asennoituva oppilas oli alisuoriutujajapoika. Alisuoriutujien asenteet opettajia ja oppiaineita kohtaan olivat vähän kielteisempiä kuin suoriutujien ja ylisuoriutujien. Sen sijaan kotitehtävistä alisuoriutujat eivät kokeneet stressiä ja asennoituivat niihin muita myönteisemmin. Kotitehtäviin suhtautuminen oli yhtä huoletonta myös englantilaisilla ja walesilaisilla (Sumner & Warburton 1972, 37–38, 40, 124, 151).

Kausaaliattribuutioilla tarkoitetaan sitä, miten oppilaat *selittävät onnistumistaan ja epäonnistumistaan* ja mitä he pitävät yleensä suoriutumisen syinä (Aho 1992, 75). Kausaaliattribuutioihin vaikuttavat opettajan käyttäytymisen⁸ lisäksi oppilaan ominaisuudet sekä suoriutumiseen liittyvä tieto, kuten tieto toisten suoriutumisesta, tehtävien luonne ja rajoitukset sekä muiden henkilöiden vaikutus (Annala 1986, 181). Useissa tutkimuksissa (Annala 1986; Rimm 1995; Whitmore 1989; Butler-Por 1987) alisuoriutujilla on todettu olevan heikko sisäinen kontrolli ja he näkevät suoritustensa syiden olevan aina heistä itsestään riippumattomia. He selittävät epäonnistumistaan tehtävän vaikeudella tai kyvyn puutteella ja onnistumistaan sattumalla, tehtävän helppoudella tai hyvillä taidoillaan. Ahon (1992) tutkimuksessa kuitenkin alisuoriutujat selittivät onnistumistaan yrittämisellä ja epäonnistumistaan yrityksen puutteella, mutta myös kykyjensä heikkoudella. Tämä saattaa johtua testaustilanteesta. Oppilaat ajattelevat olevan edullista selittää aikuiselle suoriutumista yrittämisellä. Vähäisille kyvyille ei myöskään mahda mitään ja sillä voi saada aikuiselta ymmärrystä ja sääliä. Kavereille onnistumista selitetään enemmän sattumalla ja hyvällä onnella tai kokeen helppoudella, ja epäonnistumisen sanotaan johtuvan

⁷ Ks. Fass & Tubman (2002, 561–573) kaveri- ja vanhempisuhteen yhteydestä koulu-menestykseen sekä Georgiou ym. (2002, 583–595) opettajien suhtautumisesta oppilaiden epäonnistumisiin.

⁸ Opettajan attribuutiot oppilaan onnistumisesta ja epäonnistumisesta välittyvät oppilaalle opettajan käyttäytymisen kautta ja vaikuttavat oppilaan selityksiin suoriutumisestaan. Opettajan attribuutiot ovat yhteydessä siihen, millaista onnistumista opettaja odottaa oppilaalta tulevaisuudessa. (Georgiou ym. 2002, 584.)

yrityksen puutteesta tai kokeen vaikeudesta sekä kiinnostuksen puutteesta. (Aho 1992, 112–113; Juvonen 1996, 49–59.) Suoriutumisen selitysten on havaittu painottuvan eri kulttuureissa eri tavoin. Aasialaiset ja itäkulttuurit korostavat länsimaista kulttuuria enemmän omaa yrittämistä. (Georgiou ym. 2002, 584–585.)

Hyvin koulussa pärjääviin verrattuna alisuoriutujilla on havaittu puuttuvan suoritusmotivaatiota. Heillä ei ole kunnianhimoa eikä pätemisen tarvetta tarpeeksi. He tekevät töitä vain välttääkseen joko epäonnistumisen tai liiallisen ponnistelun. Epäonnistumisen pelko näyttäisi heillä olevan voimakkaampi kuin onnistumisen toivo. Sen vuoksi he valitsevat joko liian helppoja tehtäviä tai niin vaikeita tehtäviä, että ei tarvitse edes yrittää. Jotkut alisuoriutajat pelkäävät myös onnistumista, koska silloin heiltä odotettaisiin myöhemminkin hyviä tuloksia ja he joutuisivat ponnistelemaan. Yläasteella ja lukiossa he valitsevat vähän tai helppoja kursseja ja opintotehtäviä. (Butler-Por 1987, 21–23, 97; Maitra 1991, 202–203; Aho 1992, 113–114; Peterson & Colangelo 1996.)

Koulumotivaatio voidaan ymmärtää laajemminkin kuin kattamaan vain koulusuoritukset. Koulumotivaatio nähdään silloin myös *koulussa viihtymiseksi*. Wenzel (1996, 229–230), viitaten mm. Connelliin (1991), pitää tällaisina asioina tunnetta yhteenkuulumisesta ja halun ylläpitää suhteita niin vanhempiin, opettajiin kuin kavereihinkin. Myös sosiaalinen vastuun ja luottamuksen tunne sekä itsenäisyyden, pystyvyyden ja kiinnostuksen tunteminen kytkeytyvät koulumotivaatioon. Varsinkin alisuoriutujalle tällaiset tunteisiin ja sosiaaliseen elämään liittyvät seikat ovat koulussa tärkeitä motivaatiotekijöitä. Malmberg ja Little (2002, 131–132) jakavat oppimisympäristöt niiden tavoiteorientaation perusteella tehtävä- ja oppimissuuntautuneisiin ja taito- tai pätemissuuntautuneisiin. Oppimissuuntautuneissa kouluissa vallitsee edellä kuvatun kaltainen oppilaita motivoiva ilmapiiri, kun pätemissuuntautuneissa⁹ kouluissa korostuvat arvosanat ja oppilaat haluavat osoittaa kykyjään ja olla parempia kuin muut. Valitettavasti tutkijat huomauttavat hyvien arvosanojen olevan yhteydessä oppilaiden pätemistavoitteisiin eikä hallitsemistavoitteisiin, jolloin oppilaat pyrkisivät oppimaan ja kehittämään taitojaan (sisäinen motivaatio). He toteavat, että jos nuori haluaa saada hyviä arvosanoja, hän ei aina ehdi nauttia opiskelusta, sillä taitojen saavuttaminen vaatii aikaa – arvosanoilla voi päteä nopeammin. Kuinka paljon siis kiireinen ja tietokuormitettu koulu ruokkii ulkoista motivaatiota?

3.2.4 Toiminta- ja työskentelytavat

Työskentelytavat ja -tottumukset vaikuttavat paljon koulusuorituksiin. Tunnonllisella työskentelyllä ja opettajan ohjeisiin ja toiveisiin sopeutumalla saadaan hyviä tuloksia (Wenzel 1996, 231–232). Koulussa menestyvät hyvin sellaiset oppilaat, jotka uskovat omiin kykyihinsä ja keskittyvät aktiivisesti ja sitkeästi vai-

⁹ Ruohotie (1996, 87) käyttää pätemistavoitteista nimitystä suoritustavoitteet. Suoritustavoitteiden mukaan toimivat oppilaat pyrkivät muuttamaan sekä omia että muiden käsityksiä kyvyistään suoriutua tehtävästä. Oppimisen syvyys eli opitun sisäistäminen ei ole heille niin tärkeää.

keissakin tehtävissä. Heikosti menestyvät pelkäävät epäonnistuvansa ja välttelevät haasteellisia tehtäviä tai vetäytyvät. (Aunola 2001, 39.) Työskentelytavat kehittyvät sen palautteen pohjalta, jota oppilas saa omista oppimistuloksistaan. Työskentelytapoihin vaikuttavat myös aikaisemmat jo ennen kouluikää saadut kokemukset ja oppilaan oma temperamentti. Vanhempien uskomuksilla ja kasvatustyyllillä on merkitystä sille, miten oppilas tottuu toimimaan. Mikäli oppilaalle kertyy epäonnistumisia paljon, hän alkaa odottaakin epäonnistuvansa ja yltävänsä vain vähäisiin suorituksiin. Tämä vaikeuttaa uutta oppimista ja oppilaalle kehittyy ns. sekundaarinen oppimisvaikeus. Tällaiset kognitiivismotivaationaaliset työskentelytavat muodostavat yhdessä oppimisen kanssa *kasaantuvia myönteisiä tai kielteisiä kehiä*, joista oppilaan on vaikea irrottautua. Toimintaja työskentelytavat ovat siten melko pysyviä. (Nurmi ym. 2001, 68–73, Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000, 478–491.)

Edellellä olevasta on käynyt ilmi, että alisuoriutuvan oppilaan toimintatavat koetaan koulussa usein häiriöksi tai muuten sopimattomiksi, ja alisuoriutuja itse kokee itsensä epäonnistuneeksi, muita huonommaksi tai erilaiseksi. He joko vetäytyvät entisestään tai häiritsevät lisää. Prashning (2000) liittyy tämän oppilaiden erilaisiin *oppimistyyleihin*. Hän näkee koulun suosivan analyttistä tyyliä, jossa käytetään pääosin vasenta aivopuolisko. Oppilaat, joiden oppimista oikea aivopuolisko hallitsee, oppisivat paremmin ja mielekkäämmin liikkuen, itse tehden ja käyttäen kaikkia aisteja kokonaisvaltaisesti.¹⁰ Opettajat opettavat kuitenkin enimmäkseen analyttisellä tyyllillä ja arvostavat loogisuutta ja perinteistä järjestelmällisyyttä. (Prashning 2000, 141–145, 161–163, 175–183.) Samanlaista kritiikkiä voinee esittää myös meidän kouluistamme. Vaikka kokonaisvaltaisesta oppimisesta ja opettamisesta on puhuttu jo pitkään, laiminlyödään niitä sitä enemmän mitä ylemmille luokille mennään. Meillä arvostetaan yhä tietopainotteista tai ”teoreettista” opetusta pedagogisempien otteiden kustannuksella (Turunen 2000, 34).

Tehokkaaseen oppimiseen on havaittu motivaation lisäksi liittyvän joustavien ja monipuolisten *oppimisstrategioiden* käytön. Niinpä heikosti menestyvien on todettu käyttävän muita oppilaita tehottomampia strategioita. (Kristiansen 1992, 149–150, 152–155). Oppimisstrategioilla tarkoitetaan niitä toimintoja, joita oppilas käyttää ymmärtääkseen, oppiakseen tai muistaakseen uusia asioita ja tietoja. Oppimisstrategiat ovat toimia, jotka tekevät oppimisen helpommaksi, nautittavammaksi, itseohjautuneemmaksi ja uusiin tilanteisiin helpommin siirrettäväksi. Erilaisia oppimisstrategioita on kymmeniä, mutta usein ne jaetaan kolmeen pääryhmään: *metakognitiivisiin, kognitiivisiin ja sosiaalisiin tunnestrategioihin*. Metakognitiiviset strategiat auttavat oppilasta ohjaamaan omaa oppimisprosessiaan.¹¹ Kognitiiviset strategiat ovat tehokkaita opiskelutaitoja kuten muistiinpanojen ja tiivistelmien tekemistä, asioiden ryhmittelyä ja

¹⁰ Ks. myös Leino & Leino 1997, 71–73.

¹¹ Ruohotie ja Nokelainen (2000, 143, 158) pitävät metakognitiivisia kykyjä (tietoja ja taitoja) keskeisinä merkityksellisen oppimisen edellytyksenä. Opettajan pedagoginen haaste onkin saattaa jokainen oppilas tiedostamaan omat tavoitteensa ja näkemään oppimisprosessin ulkoisten ja sisäisten olosuhteiden hallitsemiseksi. Opettajan tehtävä on herättää oppilas kysymään ”miksi” ja ”miten”.

lähteiden käyttöä sekä päättelyä ja yhdistelyä. Sosiaaliset strategiat liittyvät selitysten ja selvennysten kysymiseen ja yhteistyöhön. Juurakon ja Airolan ammattikorkeakouluopiskelijoiden kieltenoppimista koskevassa tutkimuksessa parhaita oppimistuloksia saivat ne, jotka käyttivät eniten metakognitiivisia strategioita. (Juurakko & Airola 2002, 81–84, Rubin 1987, 15–30.) Alisuoriutujalle tähän strategiaan liittyvät etukäteissuunnittelut, opiskelun järjestelyt ja itsetarkkailut ovat vieraita ja vastenmielisiä. Alisuoriutujille juuri itsesääteily on pulmallista. Myöskään kognitiiviset strategiat eivät ole heille mielekkäitä. Alisuoriutajat suosivat sosiaalisia tunnestrategioita, joiden käyttö näytti ainakin Juurakon ja Airolan tutkimassa kieltenopiskelussa olevan tehottominta.

Alisuoriutajat toimivat mielellään yhdessä toisten kanssa. Ryhmään kuulumisen tunne ja luokan ilmapiiri ovat heille tärkeitä. Kun alisuoriutuja tuntee itsensä hyväksytyksi ja ryhmään kuuluvaksi, hän voi paremmin keskittyä opiskelemaan. Sosiaalisen luonteensa mukaisesti alisuoriutuja on lisäksi herkkä opettajan vaikutukselle. Niinpä hän menestyy paremmin, jos hän pitää opettajasta. Mikäli opettajan ja oppilaan välinen suhde on hyvä, olisi suotavaa, että sama opettaja opettaisi mahdollisimman kauan. (Sumner & Warburton 1972, 44, 148–151; Butler-Por 1987, 35–41.) Tuolloin opettaja tuntisi oppilaan työskentelytyylin ja osaisi huomioida sen opetuksessaan. Meillä tämä on käytännössä ongelmallista toteuttaa. Yläasteella samankin aineen opettaja saattaa vaihtua jaksojen ja kurssien myötä.

3.2.5 Fyysiset ominaisuudet

Alisuoriutumiseen liittyviä fyysisiä tekijöitä ei alisuoriutumista koskevissa tutkimuksissa ole juurikaan huomioitu. Fyysiset ominaisuudet ovat kuitenkin *osa minäkäsitystä ja yhteydessä itsetuntoon*. Se, miten oppilaan minäkuvaan ja sitä kautta suoriutumiseen vaikuttaa esimerkiksi fyysinen poikkeavuus on jätetty erityispedagogiikan tutkittavaksi. Aho (1992) eritteli tutkimuksessaan minäkuvia ja havaitsi alisuoriutujan fyysisen minäkuvan olevan ala-asteella melko vahvan. Muiden oppilaiden fyysiseen minäkuvaan verrattuna se oli kuitenkin hiukan heikompi. Tätä Aho ei sen kummempin pohdi, vaan mainitsee ainoastaan alisuoriutujien olevan kiinnostuneita motorisista ja ulkoisista piirteistään. Korostavatko he fyysisiä piirteitään vai peittävätkö he niitä alisuoriutumisella? Fyysinen kehitys etenee yksilöllisesti, ja poikkeamat ikäluokan valtaosan kehityksestä tuovat usein mukanaan sopeutumisvaikeuksia. Varhaisen fyysisen kypsymisen on havaittu mm. tytöillä olevan riskitekijän ajautumisessa epäsosiaaliseen kaveripiiriin, mihin usein liittyy myös koulunkäynnin laiminlyönti ja perusopetuksen jälkeisten opintomahdollisuuksien vaikeutuminen. Näin käy etenkin, jos hänen kaverinsa ovat häntä vanhempia. (Magnusson 1988 ja 1990.)

Rimm (1995) pitää alisuoriutumisen yhtenä riskitekijänä *varhaislapsuuden sairastelua ja lapsen kroonista sairautta* (esim. astma, vakavat allergiat, sydänsairaudet, diabetes ja epilepsia). Tällaisissa tapauksissa vanhemmat joutuvat kiinnittämään lapsen erityisen paljon huomiota. Lapsi voi oppia manipuloidaan vanhempiaan sairautellaan, ja lapsen ja vanhemman suhde voi kehittyä

riippuvaiseksi. Rimm jättää huomiotta sen, miten vakavat sairauskohtaukset, lääkitys ja monenlaiset sosiaaliset rajoitteet vaikuttavat lapsen käsitykseen itsestään. Nykykouluissa otetaan jo melko hyvin huomioon sairauden fyysiset rajoitteet, mutta sairauden vaikutuksia ei osata vielä yhdistää oppilaan keskittymiseen tai mielialaan ja käyttäytymiseen. Opettaja ei tule ajatelleeksi, että oppilaan ärsyyntymisen tai levottomuuden syynä olisi allergian aiheuttama jatkuva kutina tai lievä astmakohtaus tai, että oppilaan velttous tai heikko keskittyminen voisi johtua myös lääkkeistä.

Siltala (1999) tarkastelee psykoanalyttisesta viitekehiksestä käsin sairaan ja vammaisen lapsen minuuden tunnetta ja minäkäsityksen muodostumista. Hän puhuu *ruumiinkuvasta*, joka on identiteetin keskeinen ulottuvuus ja perusta, josta käsin lapsi hahmottaa maailmaa. Ruumisminän peruskokemuksesta kehittyy mielikuvia omasta ruumiista, ja ne muokkaavat ruumiinkuvaa. Ruumiinkuva on siten muuttuva kokemus. Siltala näkee, että ruumiillisesti sairaan lapsen minuuden tunne ja kehitys ovat alituisesti uhattuina. Sairauden mukanaan tuomat muutokset sekä useat tutkimukset, toimenpiteet ja hoitotilanteet altistavat sairaan lapsen häpeän tunteille, ja lapsi voi kokea itsensä kelpaamattomaksi. Tämä vaurioittaa hänen itsetuntoaan¹² ja hän saattaa taantua, luopua identiteetistään tai kääntyä toisia vastaan uhmaten tai mitätöiden heidät. Itseen kohdistunut uhka kuten ruumiillinen sairaus, sairaalaan joutuminen ja pelästyminen saattavat aiheuttaa sulkeutuneisuutta ja estymistä. Äkilliset psyykkisen tilan muutokset näkyvät näillä lapsilla tunteiden, havaitsemisen, muistamisen ja minuuden kokemusten muutoksina. Sairaana lapsen ehyen identiteetin muodostumiselle ja itsetunnolle on ratkaisevaa vanhempien suhtautuminen lapsen sairauteen. (Siltala 1999, 9–24.)

Erilaisia oppimisvaikeuksia on tutkittu paljon (mm. Ahvenainen ym. 1979; Ahonen 1997; Ahonen ym. 2001; Alahuhta 1978, 1983; Laakso 1992; Lyytinen 1995). Niinpä esimerkiksi luki-vaikeuksien ja dysfasian yhteydet oppimissuorituksiin huomioidaan kouluissa jo hyvin. Saadessaan uuden oppilasryhmän opettajalta kuluu kuitenkin paljon aikaa ennen kuin hän erottaa kenellä on jokin erityinen oppimisvaikeus tai tarkkaavaisuushäiriö ja kenen oppimisen esteenä on joku muu asia. Alkuopettajan on vaikea arvioida, mikä on kypsymättömyyttä ja milloin on kyseessä lievä aivovaurio, aivojen toimintahäiriö tai jokin neurologinen syy lapsen käyttäytymiseen. Kaikki nämä voivat aiheuttaa sen, että lapsi ei saa kykyjään käyttöönsä. Neurologisen tutkimuksen kehityksen myötä alisuoriutumista voidaan estää ja siihen voidaan puuttua aikaisemmin. Yksi tällainen aikaisemmin kykyihinsä nähden alisuoriutunut ryhmä on Aspergerin syndroomaiset, joista monet ovat hyvinkin lahjakkaita (ks. Gillberg 1999).

¹² Yleinen ilmiö on, että kroonisesti sairaalla lapsella on heikompi itsetunto; etenkin, jos sairaus näkyy ulospäin toimintavaikeuksina, rajoituksina, ulkonäön muutoksina tai rajoittaa kehitystä tai vaikeuttaa jokapäiväisiä toimintoja ja sosiaalista kanssakäymistä. Kroonisesti sairailta lapsilla riski psyykkisiin häiriöihin on kaksinkertainen verrattuna muihin lapsiin. Häiriöt ovat pääosin emotionaalisia, esim. masennusta, levottomuutta tai pelkoja ja ahdistuneisuutta. (Engström & Larsson 2001, 317–318.)

Viime vuosikymmenten kuluessa erilaisten vammaisten kyvyt on opittu saamaan yhä paremmin käyttöön. Teknisten apuvälineiden avulla he ovat voineet opiskella ja kehittää itseään sekä osallistua sosiaaliseen elämään. Silloin kun vamma näkyy selvästi ulospäin, oppilas ohjataan asianmukaiseen opetukseen ja kuntoutukseen. Havaitsemattomat fyysiset tekijät näkyvät joskus vain alisuoriutumisenä. Tärkeää on pitää mielessä Maija Lehtovaaran (1996b, 94) muistutus, että ”kehollisuudella ja kehollisilla kokemuksilla on kaikessa oppimisessa oma asemansa, koska keho on ihmisen maailmassa olemisen keskus.” Kehon kautta ihmisen kokemukset ovat kiinni maailmassa, ihmisen varsinaisessa todellisuuspohjassa (Lehtovaara, M. 1994, 214).

3.3 Kouluun liittyvät tekijät

Alisuoriutuminen alkaa näkyä selvimmin koulussa. Alisuoriutuja on yleensä innokas ja usein myös hyvin verbaalinen esikoululainen. Tämä innokkuus ja tyytyväisyys koulunkäyntiin alkaa kuitenkin laskea vähitellen, joillakin jopa nopeasti. Ylemmillä luokilla alisuoriutuminen on ennen kaikkea yleistä vastenmielisyyttä (disaffection) kaikkea koulussa olevaa kohtaan (Mc Call ym. 2000). Alisuoriutumisen piirteitä huomataan usein kolmannelta luokalta alkaen, ja koulumotivaatio on heikoimmillaan peruskoulun kolmella viimeisellä luokalla. (Rimm 1995, 4–5; Kindermann, McCollan & Gibson 1996, 296; Harter 1996, 12–24.)

Yksilölliset piirteet erottuvat, kun oppilaiden toimintaa ja tekemisiä aletaan vertailla. Oppilas vertaa itse ja häntä verrataan toisiin. Itsearviointista on tullut viime vuosikymmen muotitermi, jonka sisältö arkikäytännössä on varsin sekava. Aikamme peruskoululaisten ja lukiolaisten opiskelua seurattaessa voidaan mielestäni aiheellisesti kysellä Keltikangas-Järvisen (1994, 179) tavoin, onko arvioimisen osuus koulunkäynnissä jo suhteettoman suuri.¹³ Lieneekö ihmiselämässä muuta aikaa, jolloin hänet toistuvasti laitettaisiin kaikkien tiedossa olevaan paremmuusjärjestykseen. Koulun tehtävä on aina myös jossain määrin sopeuttaa ja sosiaalistaa oppilaita. Alisuoriutumisen perussuuntaus tulee näkyviin jo oppilaan suhtautumisessa tähän sosiaalistamisprosessiin.

Wentzel (1996) on todennut tutkimuksissaan sosiaalisen ja vastuullisen käyttäytymisen liittyvän koulumotivaatioon ja suoriutuksiin. Menestyvä oppilas on riippuvainen ja vastuullinen oppilas, joka tekee tehtävät ajallaan ja yrittää

¹³ Peruskoulun 25-vuotisjuhlaseminaarissa Uusikylä kiinnitti huomiota tehokkuuden vaatimaan yhä lisääntyvään arviointiin koulussa mm. seuraavin ajatuksin: ” – – jos me kasvatamme koko ihmistä, lasta, arvostamme hänen tervettä persoonallisuuden kehitystään ja itseluottamustaan, niin kyllä lapsista tulee niitä ns. osaajia, ilman että jatkuvasti punnitsemme ja arvioimme heitä. – – Jos kasvatamme edelleen ihmistä, lasta kokonaisuutena, niin kyllä osaajia syntyy, varsinkin niistä, joita ei ole grillattu liian aikaisin raakeiksi. Kun ihminen on tasapainoinen ja luottaa itseensä, hän kasvattaa sitä kansantalouttakin aikanaan. Energia ei mene siihen, että joutuu koko ajan miettimään kelpaako opettajalle, vanhemmille ja työnantajalle.” (Uusikylä 2000 49–50.)

parhaansa. Heikoimmin menestyvä oppilas taas ei halua sopeutua luokan normeihin ja sosiaalisiin standardeihin. Niinpä 59% hyvin menestyneistä ilmoitti aina yrittävänsä täyttää sekä sosiaaliset että akateemiset tavoitteet, mutta heikoimmin suoriutuneista näin tekee vain 38%. (Wentzel 1996, 231–232; Duffield, Allan ym. 2000, 263–275.) Toisaalta näiden havaintojen pohjalta voidaan kysellä, suosiiko koulu riippuvuutta. Kaikkosen (1999b) mukaan opettajan ihmis- ja oppimiskäsitys ohjaavat opettajan toimintaa ja vaikuttavat sitä kautta siihen, ohjautuuko oppilas sisältä- vai ulkoapäin eli onko oppilas autonominen vai riippuvuusorientoituva. Oppilas voi olla riippuvainen tehtävistä, opettajasta opetustyylineen ja -menetelmien tai kavereistaan. Epäautonominen oppilas voi suhtautua kouluun välinpitämättömästi tai väistellen ja torjuen opettajien ohjauspyrkimykset. Nykyisten opetussuunnitelmien perustana olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen tavoitteena on autonominen oppija, mutta vie aikansa, ennen kuin opettajat ovat sen sisäistäneet ja kykenevät siihen oppilaitaan ohjaamaan.

Alisuoriutumisen korjaamisessa voidaan parhaiten puuttua juuri koulussa, jossa alisuoriutuminen näkyy. Kotiolosuhteille ja temperamentilleen lapsi voi tehdä huomattavasti vähemmän kuin työskentely- ja toimintatavoilleen koulussa. Puuttamalla opetusprosessiin ja muokkaamalla asenteita voidaan alisuoriutumisen kehä murtaa. (Annala 1986, 174, 194–195.) Keskeinen rooli tässä on opettajalla. Annala katsoo alisuoriutumisen pysyvyyden jopa johtuvan opettajista. Opettajilla on ennako-odotukset oppilaista heidän aikaisemman koulumenestyksen perusteella ja nämä *odotukset* vaikuttavat sitten arvosanoihin. (mt. 175.) Arvosanojen pysyvyys todettiin myös Kuusisen (1992) tutkimuksissa. Mikäli oppilas tiedostaa opettajan alhaiset suoriutumiso-dotukset, vaikuttaa se hänen motivaatioonsa ja kouluminäkuvaansa (Alvidrez & Weinstein 1999).

Kari (1985) tutki *opettajan käyttäytymisen yhteyksiä oppilaiden minäkäsitykseen ja luokan sosioemotionaaliseen ilmapiiriin* (N= n. 60 opettajaa ja n. 1300 oppilasta). Mielenkiintoinen tulos tutkimuksessa oli, että opettajan opetusvoittoisuuteen liittyvä perustietojen ja -taitojen hallintaa ja niiden soveltamista korostava piirre näytti liittyvän suoraviivaisesti oppilaiden minäkäsityksen vahvuuteen. (Kari 1996, 70.) Kertooko tämä siitä, että koulussa mitataan ja arvioidaan ennen kaikkea näitä perustietoja ja -taitoja? Oppilas saa palautetta osaamisestaan näillä alueilla, mutta muu osaaminen ja kyvykkyys jäävät huomiotta. Opettajat ovat tottuneet mittaamaan tietoja ja taitoja erilaisilla kokeilla ja testeillä, mutta miten arvioidaan ja annetaan palautetta yhtä selkeästi sosiaalisista taidoista ja herkkyydestä, kekseliäisyydestä tai erityislahjakkuudesta, jotka eivät koulussa edes pääse näkymään. Kari (1996, 65) huomauttaakin, että koulu ei luo kaikille mahdollisuuksia muodostaa positiivista identiteettiä, vaan pahimmassa tapauksessa voi synnyttää heikommissa oppilaissa erilaisia psykisiä ja sosiaalisia puolustusmekanismeja.¹⁴

¹⁴ Samoin Antikainen (2000, 250) näkee koulun merkitsevän yksille identiteetin rakentamista, kun taas toiset joutuvat koulussa piilottamaan identiteettiään ja suojelemaan sitä ulkopuolisia murtoyrityksiä vastaan eivätkä näe koulutiedoille ja tutkinnoille juuri mitään käyttöä. Hän kyseleeekin, keiden dispositiot ja habitukset

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan alisuoriutumista juuri opettajan näkökulmasta, joten tarkastelen seuraavaksi opettajan osuutta alisuoriutumisessa.

3.3.1 Opettaja luo oppimisilmapiirin

Koulun opetussuunnitelma välittyy oppilaalle opettajan kautta. Karin (1985) tutkimus osoitti opettajan käyttäytymisen vaikuttavan oppilaiden minäkäsitykseen ja ennen kaikkea luokan eettissosiaaliseen ilmapiiriin. Opettaja vastaa luokan oppimisilmapiiristä omalla persoonallaan ja opetustyyllillään. Niinpä joissakin luokissa alisuoriutuminen korjautuu, mutta joissakin toisissa taas puhkeaa. *Suoriutuminen riippuu paljon opettajan suhtautumistavasta ja odotuksista olivatpa hänen opetusmenetelmänsä mitkä tahansa.* (Annala 1986, 182; Butler-Por 1987, 11–17, 24–31; Rimm 1995, 95; Alvidrez & Weinstein 1999, 731–746.) Eli Laineen sanoin (2000, 43): ”Kokemuksellisesti tärkeämpää näyttää olevankin se, miten opettaja luo kontaktin oppilaisiin kuin se, mitä hän teknisesti katsottuna tekee.”

Opettaja vaikuttavaa monella tavalla oppilaan opiskelun laatuun. Oppimis- ja opiskelumotivaatioon ja sitä kautta myös arvosanoihin vaikuttaa se, millaiseksi opettaja koetaan. Koulun ja luokan ilmapiirillä on vaikutusta kouluviihtymiseen ja emotionaalisiin koulukokemuksiin, jolloin kielteiset vaikutteet lisäävät syrjäytymisriskiä. (Liinamo & Kannas 1995, Linnakylä ym.1996.) Kaikkosen (1999b) haastattelemien oppilaiden mielestä opettajan tulisi olla ennen kaikkea inhimillinen ihminen, joka olisi koulussa omana itsenään ja kykenisi kohtaamaan oppilaansa sekä opettamaan asiansa. Kaikkonen (1999a, 135 ja 1999b, 100) toteaa kuitenkin tällaisia opettajia olevan vain yksittäistapauksina ja, että opettajat esiintyvät koulussa opettajan roolissa pitäen yksityisen minänsä erossa ammattiminästänsä.

Koulun ja luokan ilmapiiri välittyy oppilaalle ennen kaikkea opettajan suhtautumistavassa ja asenteessa oppilaaseen. Se, miten opettaja suhtautuu onnistumisiin ja epäonnistumisiin, suuntaa taas oppilaan käyttäytymistä ja hänen odotuksia ja uskomuksia itsestään. Georgioun tutkimusryhmä (2002) tutki kyproslaisten opettajien selityksiä oppilaan onnistumiselle ja epäonnistumiselle sekä heidän käyttäytymistään näitä oppilaita kohtaan.¹⁵ He havaitsivat, että opettajat, jotka katsoivat epäonnistumisen johtuvan myös opettajasta, yrittivät auttaa oppilasta sinnikkäästi ja osoittivat myötätuntoa heille. Samoin, jos opettaja uskoi huonon oppimistuloksen johtuvan oppilaan kyvyistä, oppilas sai myötätuntoa ja apua. Sen sijaan, jos oppilaan huono menestys johtui opettajan mielestä oppilaan vähäisestä yrittämisestä ja panostuksesta, opettaja ärsyntyi, ja mikäli oppilaan tyyli ei muuttunut, opettaja jätti oppilaan miltei huoma-

avaavat mahdollisuuksia edetä koulun määrittelemää menestystä kohti ja keiden tekevät tällaisen kehittymisen hankalaksi tai peräti mahdottomaksi.

¹⁵ Butler (1994) tutki Israelissa alakouluikäisten opettajien suhtautumista oppilaiden koulumenestykseen. Hän havaitsi opettajien ärsyntyvän ja vihastuvan sekä vaativan parempaa työtä sellaisilta oppilailta, joiden heikkoa menestystä he pitivät oppilaan vähäisenä yrittämisenä. Opettajat auttoivat ja säälivät niitä oppilaita, joiden epäonnistumista he pitivät kykyjen puutteena.

matta eikä auttanut häntä. Tällaiselta oppilaalta ei enää odotettukaan hyviä tuloksia. Tutkimusryhmän mielestä heikosti suoriutuvan oppilaan olisi tärkeää saada opettaja, joka näkee myös oman vastuunsa oppilaan menestymisestä ja pystyy ottamaan oppilaan *haasteena eikä ongelmana* luokassa. Tällainen opettaja uskoo myös voivansa vaikuttaa ja luottaa itseensä välittäen näin luottavaista ilmapiiriä.

Hyvän opettajan piirteitä on tutkittu paljon, ja Haavion (1948) kuvaama oppilaiden yksilöllisyyttä ymmärtävä ja lämpimän luja opettajapersoonallisuus soveltuisi myös nykyajan alisuoriutujan opettajaksi. Useat uudemmat tutkimukset (Kari 1977; Kaikkonen 1999b; Laine 1997 ja 2000.) korostavat opettajan joustavuutta, lujuuutta, reiluutta ja kannustavuutta sekä empaattisuutta oppilaan koulumotivaation säilyttämisessä. Alisuoriutujan opettajan tulee lisäksi olla herkkä huomaamaan oppilaan tarpeet ja vastaamaan niihin tyydyttävällä tavalla (Whitmore 1980; Butler-Por 1987; Rimm 1995).

Maitra (1991) korostaa opettajan empaattisuutta ja kykyä luoda lämmin ja hyväksyvä oppimisilmapiiri luokkaan. Alisuoriutuja voi toteuttaa potentiaalliset kykynsä vain ymmärtävässä ja rakastavassa luokkailmapiirissä. Maitra korostaa affektiivisiä tekijöitä muutenkin kouluoppimisessa ja muistuttaa, että kehityksessämme tunne edeltää tietoista ajattelua. Koulun pitäisi hänen mielestään olla kuin lämmin koti, mutta nyt se on enemmänkin kylmä ja meluisa tehdas¹⁶. Maitra kritisoi myös sitä, että koulussa mitataan vain kognitiivisia suorituksia eikä kysellä, miten oppilas voi koulussa. Puhumme kyllä arvoista, tunteista, luovuudesta, yhteistyökyvystä, toisten huomioimisesta ja mielikuvituksesta, mutta käytännössä kunnioitamme ja rohkaisemme vain kognitiivista suoriutumista. (Maitra 1991, 37, 82–85, 206.)

Maitran kritiikki muistuttaa piilo-opetussuunnitelmasta (Broady 1986), jota jokaisessa luokassa toteutetaan virallisen opetussuunnitelman ohella. Räsänen (1992, 25–36) puhuu myös piilo-opetussuunnitelmasta ja kritisoi kouluamme sen säilyttävän oppimisenäkemyksen vuoksi. Hän muistuttaa, että yläkouluikäiset ja lukiolaiset oppilaat odottavat koululta inhimillistä lämpöä ja läheisyyttä, enemmän keskustelua ja yksilöllisyyden huomioimista, enemmän valinnanmahdollisuuksia, tukea ja rohkaisua sekä enemmän tietoa ja pohdiskelua oman henkilökohtaisen elämän tarkoituksesta. Whitmore (1980) päätyi samansuuntaisiin odotuksiin tutkiessaan lahjakkaita alisuoriutujia.

Whitmoren mielestä lahjakkaita alisuoriutujia opettavalla täytyy olla *terve itsetunto ja selkeä minäkäsitys* (ks. myös Kari 1996, 59–60). Hänen pitäisi olla divergentti, ymmärtävä ja empaattinen sekä hyvä organisaattori, jotta luokassa olisi riittävästi erilaista toimintaa. Lisäksi hänellä tulisi olla hyvä kommunikointitaito sekä kyky käyttää yksilöllistäviä menetelmiä. (Whitmore 1980, 400–401.) Samoja opettajan *monipuolisia pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia* kaipaa myös Uusikylä (1998b). Alderman (1999) on havainnut suoritusten ja motivaation yhteyttä tutkiessaan, että pätevä ja tehokas opettaja osaa houkuttaa oppilaat käyttämään kykyjään tehokkaasti. Pätevyydellä ja tehokkuudella hän

¹⁶ Koulun kokeminen kylmäksi ja kolkoksi paikaksi tulee hyvin esiin myös Laineen (1997 ja 2000) tutkimuksissa.

tarkoittaa opettajan uskoa ja luottamusta omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa opettaa ja vaikuttaa oppilaisiinsa.¹⁷ Tehokas opettaja *uskoo ja luottaa myös oppilaisiinsa*. Aldermanin ajatukset ovat yhteneväiset Whitmoren alisuoriutujalle sopivan opettajan ominaisuuksien kanssa. (Alderman 1999, 145–169.)

Tutkiessaan lahjakkaiden alisuoriutujien opettamista Whitmore yllättyi siitä, että seikat, jotka oppilaiden mielestä johtivat kielteisiin kouluasenteisiin ja heikkoon suoritustasoon, eivät olleet vanhempien ja aikuisten mielestä lainkaan kielteisiä. Näitä luokkia pidettiin tyypillisinä hyvinä luokkina ja joitakin piirteitä pidettiin jopa hyvinä tehokkaan opetuksen kannalta. Tällaisia olivat mm. opetuksen rakenteet ja jatkuvuus, opettajan luja kontrolli ja auktoriteetti sekä rohkaisu yrittämään aina parhaansa. Oppilaat kokivat nämä kuitenkin joustamattomuudeksi ja painostukseksi hyviin arvosanoihin sekä tavoitteiksi välttää epäonnistumista. Oppituntien seuraaminen paljasti, että opettajat eivät rohkaisseet luovuuteen eivätkä palkinneet siitä. He eivät myöskään kannustaneet itseohjautuvuuteen. Sen sijaan he huolehtivat oppilaiden hyvistä saavutuksista, työskentelytavoista ja ohjeiden tarkasta noudattamisesta. Kaiken kaikkiaan stereotyyppinen, perinteinen luokkahuoneopetus, joka keskittyy oppikirjan tekstiin ja työkirjaoppimiseen sekä oppilaiden sopeutumiseen koulun odotuksiin, aiheuttaa emotionaalisia vaikeuksia luoville ja lahjakkaille oppilaille. He kehittävät selviytymiskeinokseen heikon suoriutumisen koulutehtävissä. Eniten haittaa näytti olevan, jos opettaja ei ollut herkkä huomaamaan oppilaan kyvyttömyyttä suoriutua annetusta tehtävästä odotusten mukaan, esimerkiksi kirjoittaa tarkasti viivojen väliin. (Mts. 191–194.) Samoin Karin (1996, 65) mielestä koulussa vallitsee liian usein maksimaalinen vaikuttamispyrkimys. Hänen mielestään parempi olisi tyytyä oppilaiden tietotoleranssin rajat tunnistavaan informaatiovirikkeiden tarjontaan, jolloin jäisi enemmän tilaa oppilaiden monipuoliselle kehitymiselle.

Alisuoriutujien opettaminen vaatii opettajaa *eriyttämään* opetusta. Tämä ei olekaan helppo tehtävä kiireisessä ja monimuotoisessa luokkaympäristössä. Niinpä opettajat toimivat herkästi oppilaiden käyttäytymisen ohjailemina. Opettajat joutuvat toisaalta myös ajattelemaan koko luokkaa tai ryhmää suunnitellessaan ja opettaessaan. He joutuvat tekemään päätöksiä "keskiverto-oppilaan" perusteella, jolloin heikoimmat ja lahjakkaat ainakin kärsivät. Eriyttävä ja yksilöllinen opetus edellyttää myös hyvää *oppilaantuntemusta*. Kun opetus on tietoisesti suunniteltu oppilaan ominaisuuksien perusteella, se vastaa oppilaan tarpeita ja on hänestä mielekästä. Tällöin hän motivoituu opiskelemaan täysitehoisesti ja edistyy. (Annala 1986, 182, 194–195; Kari 1996, 65.)

Yksilöllisyyttä ja eriyttämistä peräänkuuluttaa myös Rimm moneen kertaan (1995, 95–119). Opettaja joutuu taiteilemaan koko ajan yksilöllistämisen ja sopeuttamisen välillä: kuinka paljon vaatia samaa kaikilta ja kuinka paljon antaa tilaa yksilöllisyydelle? Missä määrin opettaja kykenee tunnistamaan op-

¹⁷ Ruohotie (1996, 86) puhuu omaehtoisesta tehokkuudesta tarkoittaen yksilön motivaationaalisia uskomuksia mahdollisuuksistaan kontrolloida omia toimintojaan ja ohjata tapahtumia, joilla on vaikutusta hänen elämäänsä. Tällainen omaehtoinen tehokkuus vaikuttaa opettajan omaan motivaatioon ja jaksamiseen.

pilaiden yksilölliset tarpeet ja vastaamaan niihin kohdatessaan sata oppilasta päivässä? Yksittäiselle oppilaalle jää kovin vähän aikaa.

Wentzel (1996, 237–238) pyysi tutkimuksessaan oppilaita kuvaamaan niitä piirteitä opettajassa, joista he tiesivät opettajan välittävän heistä. Näitä piirteitä olivat: tasa-arvoinen, kunnioittava vuorovaikutustyyli, yksilön huomaaminen, oikeat odotukset sekä rohkaisu ja myönteinen palaute. Yllättävää, mutta surullista, että nämä ovat piirteitä, jotka puuttuvat oppilaiden mielestä suomalaisesta koulusta. Koulumme ei ole onnistunut luomaan luottamuksellisia suhteita oppilaiden ja opettajien välille. (Linnakylä ja Malin 1997.)

3.3.2 Arviointi ja palaute

Arviointia on koululaitoksessamme kehitetty viime vuosien aikana monella tavalla. Oppilasta ohjataan arvioimaan itseään ja numeerinen arviointi on siirtynyt ylemmille luokille. Kaikkonen (1997, 255–256) toteaa itsearviointiin olevan kuitenkin melko harhaista ja pinnallista. Itsearviointiin tarkoitus olisi kehittää oppilaan itsetuntemusta, mutta itsetuntemuksen käsittely on koulussa vähäistä. Parhaimmillaan itsearviointi on opettajan ja oppilaan välistä dialogia, joka oppilaan näkökulmasta tähtää *monipuoliseen arviointiin*. Tämä edellyttää kuitenkin aikaa ja molemminpuolista avoimuutta. Niinpä oppilaat arvioivat yleensä itsenäisesti vain kognitiivista edistymistään. Muu arviointi on lähinnä tuntikäyttäytymiseen liittyvää, jossa opettaja sanoo viimeisen sanan ja vahvistaa, onko oppilaan arvio toiminnastaan oikea. (Kaikkonen 1999b, 90–91.)

Arviointi on monipuolistunut ja tullut vuorovaikutteisemmaksi, mutta silti se on opettajille aina vaikeaa. Opettajan tulisi tietää, millainen palaute parhaiten auttaa kutakin oppilasta parantamaan suoritustaan (Annala 1986, 178). Arviointiin tulisi olla kannustavaa, mutta eri oppilaita kannustavat eri asiat. Maitra (1991, 206) muistuttaa, että arviointilla tulisi rohkaista oppilasta kohtaamaan uusia haasteita eikä masentaa heitä. Annalan (1986) mielestä yrittämisen korostaminen yleensä motivoi oppilasta, koska yrittämiseen voi itse vaikuttaa, mutta kykyihin ei. Mitä enemmän yksilö tuntee voivansa vaikuttaa omilla ponnisteluillaan menestymiseensä, sitä suurempi hallinnan tunne hänellä on. (Annala 1986, 179.) Toistuvat epäonnistumiset koulutehtävissä tai vapaa-ajalla heikentävät minäkäsitystä ja sitoutumista oppilaan rooliin. Ne myös laskevat motivaatiota ja vieraannuttavat oppilasta koulusta. (Reinke & Herman 2002, 552)

Palautetta annetaan myös *tiedostamattomasti*. Oppilas mittaa työnsä arvoa ja merkitystä opettajan *suhtautumisella* (Laine 2000, 61). *Viestitetyt tunteet* kertovat yksilölle häneen kohdistuvista odotuksista ja käsityksistä ja vaikuttavat hänen itsetuntoonsa ja ohjaavat yksilöllisiä saavutuksia. Jos oppilas kokee, että hänellä ei ole paljon kykyjä, hän vetäytyy häpeissään ja saa opettajalta myötätuntoa ja apua. Opettaja saattaa tuntea oppilasta kohtaan liikaakin myötätuntoa ja auttaa tätä kaikissa tehtävissä välittömästi. Tällöin vaarana on, että oppilas alkaa myös pitää itseään täysin osaamattomana. Vastaavasti opettajan vihastuminen ja kiukku huonosta suorituksesta kertovat oppilaalle, että opet-

taja uskoo oppilaan voivan vaikuttaa suoritukseensa, mikäli haluaa. (Graham 1996, 349–351.) Kyproslaisia opettajia tutkinut tutkijaryhmä (Georgiou ym. 2002, 593) päätyi toisenlaiseen tulkinataan opettajan vihaisuuden ja kiukun vaikutuksesta oppilaan suoriutumiseen. Heidän mielestään opettajat, jotka ärsyntyivät oppilaan vähäisestä yrittämisestä, lopettivat helposti oppilaan auttamisen ja ylipäänsä huomaamisen, jolloin oppilas koki itsensä hylätyksi.

Oppimisilmapiiriin vaikuttaa paljon palaute ja sen antotapa. Opettajan antama *positiivinen palaute* on yhteydessä oppilaan hyvään kouluminäkuvaan (Aho 2000, 27). Alisuoriutuja ajautuu kuitenkin helposti kielteisen palautteen kehään ja alkaa tuntea itsensä huonoksi. Koulussa palautetta antavat opettajien lisäksi kaverit, ja oppilaat vertailevat toisiaan ja itseään toisiin. Jotkut oppilaat ovat kilpailuhaluisia ja motivoituvat opiskelusta kilpailun kautta, mutta toisia *kilpailu* saattaa lannistaa. Opettajan onkin tarkkailtava ja säädeltävä tätä kilpailua, sillä liiallinen kilpailu heikentää sosiaalista ilmapiiriä ja vähentää siten motivaatiota. Oppilaan saamaa sosiaalista asemaa ja toisten odotuksia häntä kohtaan on myös vaikea muuttaa. (Duffield, Allan ym. 2000; Harter 1996, 19–24; Juvonen 1996, 59–60.)

Harter (1996) katsoo motivaation laskevan ylemmille luokille mentäessä. Oppilaiden mielestä tähän vaikuttaa se, että opettajat ovat yhä kiinnostuneempia vain oppilaiden arvosanoista eikä oppilaista sinänsä.¹⁸ He korostavat myös oppilaiden välistä kilpailua vertaamalla näiden suorituksia. Oppilailla ei ole paljon mahdollisuuksia valita, mitä tai miten opiskelevat, vaan opettajat päättävät kaikesta. Savolaisen (2001) tutkimus koulusta työpaikkana osoitti saman asian: oppilaat kokevat, ettei heidän mielipiteitään ja ehdotuksiaan juurikaan kuunnella. Nuoret toivoivat, että opettajat keskustelisivat heidän kanssaan opiskelun tavoitteista ja koulutyössä suoriutumisestaan. Osa oppilaista kokee koulutyön ikävystyttäväksi tai epämielekkääksi. Harterin tutkimuksessa osa oppilaista tunsivat itsensä yhä typerämmäksi ja vetäytyi. Kyseltäessä opettajilta näistä asioista he tiesivät oppilaiden kokevan koulun ikävystyttäväksi ja epämielekkääksi, mutta he eivät mielestään korostaneet arvosanoja eivätkä vertailleet oppilaita. Opettajat olivat yhtä mieltä oppilaiden kanssa siitä, että jos oppilas koki itsensä typeräksi, se vaikutti tämän koulumotivaatioon, mutta opettajat eivät kokeneet opetuskäytänteiden vaikuttavan typeryyden tunteeeseen mitenkään. (Harter 1996, 20–22.) Lienevätkö opettajat sokeutuneita koulun käytänteille? Keltikangas-Järvinen (1994, 242–243) kehottaa kiinnittämään huomiota *arkirutiineihin*. Niillä saattaa olla vaikutuksia itsetuntoon ja voivat hankaloittaa oppimista ja opettamista.

Alisuoriutuva oppilas käyttäytyy usein koulun normien vastaisesti ja kyselee sääntöjen ja rutiinien mielekkyyttä. Ahonen ym. (2001, 43) puhuvat normittomasta käyttäytymisestä, joka on aina tietyn yhteisön asettamien normien rikkomista. Normittomalla käyttäytymisellä on siten läheinen yhteys yhteis-

¹⁸ Meillä opettajan ja oppilaan välinen työskentely tuntuu oppilaista etäiseltä. Työskentely painottuu yleensä tiedollisiin tavoitteisiin eikä aikaa jää riittävästi syvälliseen vuorovaikutustaitojen oppimiseen tai ihmisenä olemisen pohtimiseen. (Kaikkonen 1997, 263.)

kunnan arvo- ja normijärjestelmiin. Yhteiskunnalliset instituutiot voivat nykyään päättää normeistaan aikaisempaa itsenäisemmin, jolloin norminrikkokaksi syyllistyminen on entistä sattumanvaraisempaa. Ahosen ym. mielestä oppilaan leimautuminen koulussa normittomasti käyttäytyväksi onkin enemmän yhteydessä koulun normijärjestelmään¹⁹ kuin oppilaan persoonallisuuteen tai hänen sosiaalisen ympäristönsä tilaan. (Ahonen, Siiskonen & Aro 2001, 43.)

3.3.3 Kaverit ovat tärkeitä

Olen jo usein viitannut siihen, että alisuoriutuja on voimakkaasti kaverisuuntautunut ja hänen käyttöksensä ohjautuu paljon sen mukaan keiden kanssa hän sillä hetkellä on. Kavereiden merkitys korostuu nuoruusiässä perusopetuksen viimeisillä luokilla oltaessa. Koulupudokkaita tutkinut Hymel (1996, 318–319) tutkijakavereineen tukee ruotsalaistutkimusta, jossa 40% nuorista ilmoitti, että he eivät olisi kestäneet koulua ilman kavereita. Koulu näyttääkin olevan nuorille paikka, jossa he voivat tavata kavereitaan ja seurustella. Laine (2000) teki saman tapaisia havaintoja meidän koulustamme.

Sumnel ja Warburton (1972) kertovat useimpien oppilaiden nauttivan koulusta juuri sen sosiaalisten mahdollisuuksien vuoksi. Heidän tutkimansa kouluallergiset olivat erittäin riippuvaisia kavereistaan, pojat vielä tyttöjä enemmän. Heidän kaverinsa asennoituivat kouluun saman suuntaisesti ja puhuivat enemmän harrastuksista ja vapaa-ajan vietosta kuin opiskelusta. (mts. 49–50, 151.) Maitra (1991, 201) tuli siihen tulokseen, että jotkut lahjakkaista alisuoriutujista, jotka tulivat kouluun kavereiden takia, korvasivat kaveripiiriin kuulumisella perheesssänsä vaille jäänyttä yhteenkuuluvuuden tunnettaan.

Hymel (1996) tutkijakavereineen esittää, että vanhemmat vaikuttavat lapsen pitkäjänteisen opiskelusuunnitelmiin ja koulutustavoitteisiin, mutta kaverit siihen, kuinka tämä käyttäytyy jokapäiväisessä kouluelämässä. Tämä jokapäiväinen arkielämä muokkaa lapsen identiteettiä ja vaikuttaa sitä kautta hänen koulusuorituksiinsa. Lapsi valitsee toisaalta itse kaverinsa kaltaistensa joukosta, mutta toisaalta hän myös valikoituu kaveriksi. Ilman kaveria jääminen on siten kohtalokasta. Se saattaa vaurioittaa rakentumassa olevaa identiteettiä ja johtaa jopa syrjäytymiseen. Kouluviihtyvyyden kannalta olisi tärkeää, että oppilas tuntisi kuuluvansa paitsi kaveripiiriin myös kouluyhteisöön. Yhteenkuuluvuuden tunteen lisäksi koulumotivaatioon ja sitä kautta koulumenestykseen vaikuttaa koulumenestyksen arvostaminen. (Hymel 1996, 320–329.) Alisuoriutujan kaveripiirille näyttävät kuitenkin usein olevan tärkeitä muut kuin kouluasiat. Niinpä jotkut lahjakkaat kätkevät osaamisensa eivätkä ota kykyjään käyttöönsä. (Mufson & Cooper 1989, 5–10; Duffield, Allan ym. 2000, 263–275; Aunola 2001, 37.)

¹⁹ Bourdieun ajatuksia mukaillen Antikainen (2000, 278–279) tähdentää, että koulun ja oppilaan pitkäaikainen suhde johtaa siihen, että kouluarviointi ei kohdistu pelkästään akateemisiin taitoihin eikä arvioinnin lopputuloksena ole pelkästään numero. Arviointi kohdistuu myös oppilaan kokonaisolemuksen, oppilaan moraaliseen arvoon suhteessa koulun asettamaan ihanneoppilaaseen. Se johtaa oppilaan koko menneen ja tulevan elämänpolun arvioksi.

4 ALISUORIUTUMISEN EHKÄISEMINEN JA KORJAAMINEN

Edellä olevasta on käynyt jo monissa kohdin ilmi, että keskeinen asia alisuoriutumisen ehkäisyssä on sen varhainen tunnistaminen. Mitä aikaisemmin asiaan puututaan, sitä nopeammin saadaan tuloksia (Butler-Por 1987; Maitra 1991; Rimm 1986 ja 1995; Cornale 2000). Tutkijat (esim. edellä mainittujen lisäksi Nurmi ym. 2001, Hymel ym. 1996; Whitmore 1980, Sumner & Warburton 1972) korostavat myös yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Lisäksi he tähdentävät huomion kiinnittämistä oppilaaseen sinänsä eikä pelkästään hänen suorituksiinsa ja arvosanojen parantamiseen.

4.1 Opetussuunnitelman ja opetusmenetelmien muokkaaminen

Butler-Por (1987, 32–41) kokeili Israelissa tapoja, joilla voitaisiin ehkäistä ja auttaa lahjakkaita alisuoriutujia. Hän käytti kahta interventiomenetelmää: *ohjausta (counselling)* ja *opetusmenetelmien ja opetussuunnitelman muokkaamista*. Ohjausta antoi useimmiten koulun ulkopuolinen ammattilainen ja se oli ryhmäohjausta, perheneuvontaa tai yksilöohjausta. Ryhmäohjaus ei edistänyt juurikaan oppimistuloksia eri aineissa, mutta paransi kyllä käyttäytymistä ja ihmissuhteita niin kotona kuin koulussakin. Se lisäsi myös vastuullisuutta koulutyöskentelyssä. Yläasteikäisillä ja vanhemmilla oppilailla oppimistulokset paranivat, mikäli ryhmä oli yhdessä sitoutunut yrittämään enemmän myös opiskelussa. Ala-asteikäiset eivät ilmeisesti vielä kykene asettamaan itse tavoitteitaan, vaan tarvitsevat siinä opettajan konkreettista apua.

Myöskään perheneuvonta ei merkittävästi parantanut koulusuoriutumista, mutta lisäsi kavereiden hyväksyntää ja helpotti vuorovaikutusta aikuisien kanssa. Butler-Porin mielestä näyttää siltä, että *luokanopettaja on tärkein tekijä ohjausprosessissa*. Vaihtoehtoinen ja usein myös tehokas menetelmä onkin, että opettaja on ohjaaja. Opettajat on vain ensin koulutettava ohjaukseen. Yksilöllisen ohjauksen on ajateltu olevan tehokasta, koska alisuoriutujat eroavat toi-

sistaan niin ongelmiansa, niiden käsittelytapojen kuin ohjaukseen suhtautumisenkin suhteen ja tarvitsevat näin ollen ohjusta, joka voi keskittyä juuri heidän erityisiin ongelmiinsa. Luokanopettaja tuntee oppilaan alisuoriutumisen syyt ja erityisongelmia ja kykenee näin asettamaan yksilöllisiä tavoitteita, jotka oppilas onnistuu saavuttamaan. Opettajat ovat havainneet, että alisuoriutujilta puuttuu sinnikkyyttä eivätkä he kykene näkemään yhteyttä turhautumisen tunteidensa, käyttäytymisongelmiansa ja koulusuoritustensa välillä. Yksilöllisen ohjauksen on tarjottava *konkreetteja käytös- ja asennoitumisohjeita*, joiden tavoitteena on myös koulusuoritusten parantaminen. Yksilöllisessä ohjauksessa keskitytään *rajallisiin tavoitteisiin*, jotka lapsi voi saavuttaa. Luokanopettaja on tässä keskeisenä apuna rohkaisemassa lasta ponnistelemaan eteenpäin. (Butler-Por 1987, 33–34.)

Ohjaus ja neuvonta auttavat vain jossain määrin ja edistyminen näkyy harvoin oppimistilanteessa. *Edistyminen edellyttää muutoksia myös oppimisympäristössä, opetussuunnitelmassa ja opetusmenetelmissä.* Yläasteella alisuoriutumisen korjaaminen näyttää vaativan pitkäaikaista suhdetta yhteen opettajaan, joka huolehtii oppilaasta kokonaisvaltaisemmin kuin pelkkä aineenopettaja. Opetussuunnitelmaa tulisi voida muokata yksilöllisesti. Opetusmenetelmien tulisi olla sellaisia, että oppilaalla itsellä olisi valinnan mahdollisuuksia (esim. urakkatyöt), mutta opettajalta olisi mahdollista saada henkilökohtaista huomiota riittävästi. Kaikki korjaustoimenpiteet näyttivät kuitenkin olevan yläasteella melko tehottomia. Ala-asteella jotain on tehtävissä tukiopetuksen avulla ja ryhmittelemällä oppilaita vaihtelevasti kiinnostusten ja tehtävien laadun mukaan. (mt.)

Butler-Porin (1987, 35–41) mielestä koulujen pitäisikin keskittyä enemmän ennalta *ehkäisevään toimintaan*, jotta mahdollinen sosiopersonallinen tai kognitiivinen alisuoriutujaksi identifioituminen estyisi. Alisuoriutumista voidaan ehkäistä oppilaskeskeisillä työtavoilla, hyvällä opettaja-oppilassuhteella, vapaalla ja rohkaisevalla luokkailmapiiirillä sekä vertaisryhmän tuella. Arviointi tulisi perustua suorituksiin sekä vanhempien haastatteluihin ja heidän kirjoitamiinsa arviointeihin. Näillä opetuksellisilla keinoilla on havaittu parannettavan tuloksia sosiaalisessa käyttäytymisessä, työskentelytavoissa, realistisessa tavoiteasettelussa ja itsearviointissa sekä koulusaavutuksissa.

Lisäksi Butler-Por havaitsi, että parhaiten onnistuttiin niiden opettajien ryhmissä, jotka pystyivät *säilyttämään innostuksensa ja uskonsa* oppilaan edistymiseen epäonnistumisista huolimatta²⁰. Innostus säilyi, kun opettajat saivat keskustella työnsä ongelmista ja saivat ohjausta viikoittain omissa ryhmissään. He saivat siinä palautetta työstään ja vahvistusta ja jaksoivat taas rohkaista oppilaitaan. Tämän avulla he kertoivat oppineensa ymmärtämään paremmin

²⁰ Baum ym. (1994) yrittivät kääntää 17 lahjakkaan oppilaan alisuoriutumisen kehän ohjelmalla, joka perustui oppilaiden vahvuuksiin. Oppilaat saivat valita opiskelemaan aihepiirejä ja tutkia todellisen elämän asioita. He toimivat ammattilaisten tapaan luovassa ja tuottavassa työssä, jossa opettaja oli pikemminkin mentori. Alisuoriutuminen saatiin katkaistua, mutta se vaati kärsivällisyyttä opettajalta. Neuvoksi nämä tutkijaopettajat antavat: "Consistently demonstrate patience and believe in the student."

alisuoriutujia ja erilaisuutta yleensäkin. He olivat oppineet hyväksymään itsensä ja sitä kautta myös muita. Butler-Por päättelökin, että oppilaan epäonnistumisen kehä saadaan murretuksi vain, jos opettaja muuttuu asenteissaan ja käytöksessään oppilasta kohtaan. (Butler-Por 1987, 59–65.)

4.2 Alis-valmennus – kolmikantamenetelmä

Meillä Suomessa alisuoriutujia on autettu tukiopetuksella peruskoulun ajan. Sitä aikaisemmin auttamista ovat olleet lähinnä opettajan kehotukset, moitteet ja rangaistukset. Alisuoriutuminen on ollut oppilaan yksilöllinen ongelma, ja edelleenkin perheneuvoloissa tehdään töitä yksittäisten alisuoriutujien auttamiseksi. Koulujen oppilashuoltohenkilöstöllä ja opettajilla ei ole vielä ollut sopivaa mallia hoitaa alisuoriutuvaa oppilasta. Viime vuosina tähän asiaan on alettu kiinnittää huomiota, ja kolmivuotinen Alis-projekti aloitti toimintansa vuonna 1999. Projektin nimen alkuosa Alis kertoo hankkeen perusajatuksen: *auttaa lapsi itse selviytymään*. Sen tarkoituksena oli luoda suomalaiseen kouluun sopiva menetelmä alisuoriutuvien oppilaiden tunnistamiseksi ja auttamiseksi. Alis-menetelmän tarkoituksena on antaa kodin ja koulun yhteistyölle rakenne, jolla työ voidaan rajata ja suunnitella systemaattiseksi kokonaisuudeksi. Oppilashuoltotyössä Alis-menetelmä on malli systeemisestä ajattelusta, jossa pyritään vaikuttamaan alisuoriutumista ylläpitäviin vuorovaikutussuhteisiin eikä pelkästään poikkeavaan yksilöön tai yhteisöön. Pyrkimyksenä on rohkaista oppilasta toimimaan omaehtoisemmin ja vapautuneemmin tukemalla hänen itsetuntoaan. Määriteltäessä alisuoriutumista Alis-menetelmän avulla alisuoriutumiseen ei sisällytetä sen tyyppisiä tekijöitä kuin erityiset oppimisvaikeudet. (Kiiänmaa ja Trygg-Jouttijärvi 2001, 52, 76.)

Alis-menetelmän työmallina ja alkuideana on ollut Rimmin (1995, 161–163) *kolmikantamenetelmä* (trifocal model), jossa otetaan huomioon lapsen tai nuoren *psykkinen kehitys ja tila sekä koulu- ja kotiympäristö*. Kolmikanta -nimitys tulee siitä, että mallissa edellytetään kaikkien kolmen osapuolen – oppilaan itsensä, vanhempien ja opettajan – olevan valmennuksessa mukana. Niinpä parempaan pystyvien oppilaiden löytämiseksi arvioinnin tekevät *oppilas itse, opettaja ja vanhemmat*. Arvioitavia asioita²¹ ovat alisuoriutumisen viisi

²¹ Esimerkiksi opettaja havainnoi lomakkeen avulla oppilaan toimintaa koulussa ja hänen vuorovaikutusta ympärillään olevien ihmisten kanssa jokaisen ulottuvuuden suhteen erikseen. Opettaja alleviivaa lomakkeen kuvauksesta ne asiat, jotka hänen mielestään sopivat arvioitavaan oppilaaseen. Esim. katkelmat vastuullisuuden ulottuvuuden arvioinnista: ”Käsitykseni mukaan tämä oppilas voisi kehittyä vielä vastuullisemmaksi. Hän on ehkä päässyt liian helpolla tai aikuiset eivät ole edellyttäneet häneltä riittävästi vastuun ottamista. Hänen vanhempansa eivät ehkä edellytä hänen osallistumisestaan kotitöihin ja saattavat jopa tehdä liikaa hänen puolestaan. - - ” (opettajan lomake)

”Koulunkäyntini ei suju kovin hyvin. Teen läksyt yleensä viime tipassa. Toisinaan jätän läksyt kokonaan tekemättä. Koulukirjatkin unohtuvat välillä kotiin tai kouluun.- - ” (oppilaan lomake, 1.-6. luokka)

ulottuvuutta: oppilaan suhtautuminen kilpailuun, toisten arvostus, riippuvuus ja itsenäisyys, vastuullisuus sekä suoriutumisen odotukset (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1 Alisuoriutumisen ulottuvuudet (Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 13)

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 aikuisia, 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.

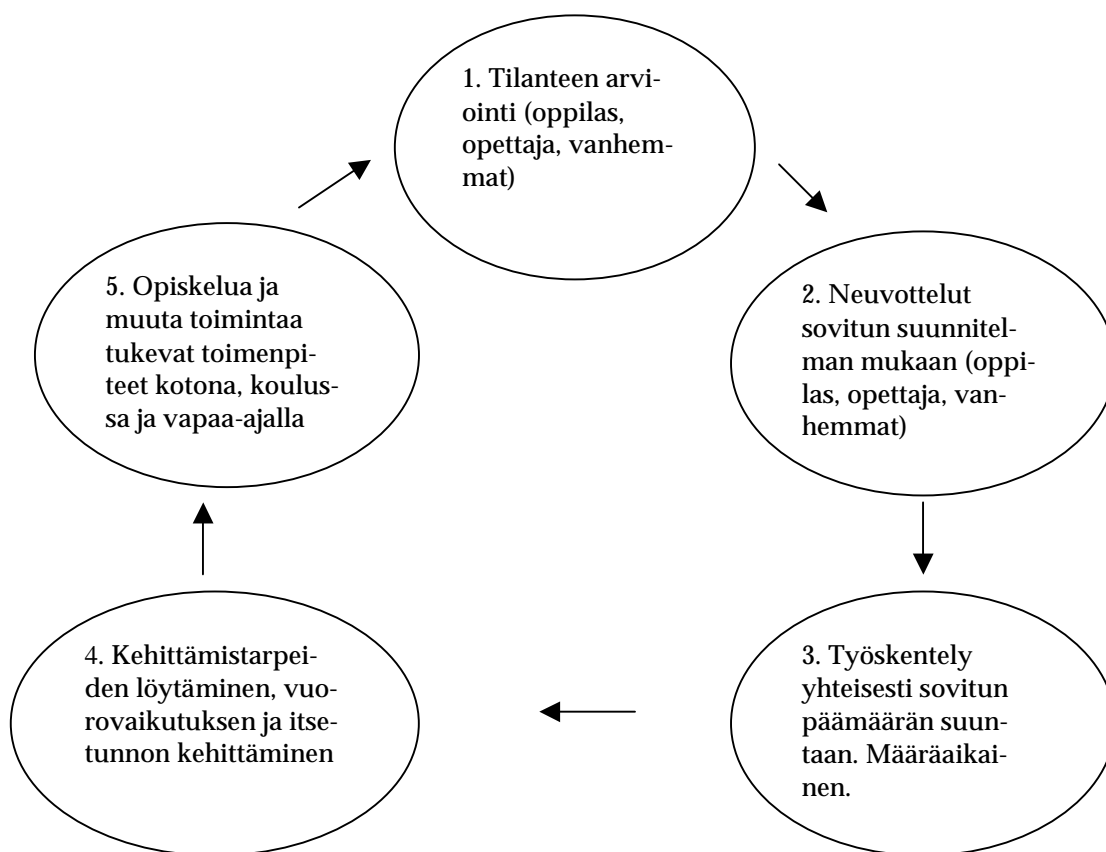
Kiiänmaa ja Trygg-Jouttijärvi (2001, 24) pitävät arviointilomakkeita havaintovälineinä, joilla saadaan tietoa oppilaan käyttäytymisestä ja vuorovaikutuksesta niin kotona, koulussa kuin vapaa-ajallakin. Näiden arviointien perusteella voidaan tunnistaa alisuoriutumista aiheuttavia käyttäytymistapoja ja saada samalla tietoa, mihin alisuoriutumisen ulottuvuuksiin valmennuksessa tulisi puuttua. Tällainen arviointi on havaittu luotettavammaksi ja ennen kaikkea koulussa paremmin toimivaksi kuin oppilaiden älykkyyden testaaminen ja sen vertaaminen todistuksen keskiarvoon. Alisuoriutumiseen voidaan näin puut-

”Lapsemme ei ole tarvinnut osallistua kotitöihin. Harrastuksiin hän osallistuu oman jaksamisen tai viitsimisen mukaan. Käytämme paljon aikaa lapsen läksyjen seurantaan - - Mielestämme lapsemme voisi suunnitella koulutyönsä paljon paremmin. Hän voisi myös paneutua koulunkäyntiin enemmän - - ” (vanhempien lomake) (Alis/Nuorten Keskus ry)

tua myös aikaisemmin. Numeerinen arviointi saatetaan saada vasta ylemmillä luokilla ja silloin asian korjaaminen on jo huomattavasti työläämpää.

Rimm (1995, 163–202) käyttää menetelmässään sekä muodollista että vapaata arviointia. Muodollinen arviointi sisältää kaikki kokeet, testit yms. oppimistulokset sekä Alis-menetelmän tyylliset arviointikyselyt ja lisäksi kyselyt erityiskiinnostusten ja luovuuden määrittelemiseksi. Vapaa arviointi on lapsen havainnointia: kuinka hän työskentelee, miten tulee toimeen toisten kanssa, miten suhtautuu uusiin haasteisiin, voittoon ja/tai häviöön jne. Näiden havaintojen perusteella voidaan määritellä "alisuoriutujatyyppejä" ja laatia henkilökohtainen kuntoutussuunnitelma, johon kaikki kolme osapuolta sitoutuvat. Tällaisella menetelmällä Rimm on saavuttanut merkittäviä tuloksia jo puolessa vuodessa (mts. 162; Cornale 2000). Alis-projektin pilottivaiheen tulokset osoittivat myös, että tukiohjelma paransi oppimistuloksia ja ennen kaikkea lisäsi nuoren itsetuntemusta ja luottamusta itseensä (Trygg-Jouttijärvi 1999).

Alis-menetelmän tukiohjelman eli *Alis-valmennuksen* (kuvio 3.) tarkoituksena on auttaa lasta selviytymään paremmin kykyjensä vastaavasti tuemalla perhettä ja lapsen muuta päivittäistä lähiverkostoa



KUVIO 3 Alis-valmennus (Kiianaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 49)

Alis-valmennus muistuttaa Tirrin (1998, 86–89) pyöreän pöydän mallia, jonka hän on kehittänyt koulun avoimen keskustelukulttuurin edistämiseksi ja esimerkiksi konfliktitilanteiden selvittelyyn. Rimmin malli perustuu behavio-

ristiseen ajatteluun ja siinä painottuvat yrittämisen ja siitä seuraavan palkkion merkitykset. Alis-valmennuksessa ajatellaan systemistisesti, *korostaen vuorovaikutusta ja oppilaan minän tukemista vastapainona suorituskeskeiselle ajattelulle*. Valmennuksella pyritään rohkaisemaan oppilasta toimimaan omaehtoisemmin ja vapautuneemmin niin, että hän pääsisi irti ulkoahjautuvuudesta.²² (Kiianmaa ja Trygg-Jouttijärvi 2001, 11–13.)

Kolmikantamenetelmässä edetään hyvin *pienin askelin*. Oppilaalle asetetaan yhdessä niin pieni tavoite, että se on mahdollista saavuttaa ja nähdä yrittämisen ja tuloksen yhteys. Rimmin työpari Cornale (2000) muistutti siitä kuinka tärkeää on, että kaikki osapuolet uskovat suoriutumiseen ja antavat asiallisesti myönteistä palautetta onnistumisesta. Hän varoitti ylireagoimasta niin hyviin kuin huonoihinkin tuloksiin. Pitkään alisuoriutuneet pelkäävät menestystä ja epäonnistuvat usein välittömästi onnistuttuaan hyvin. Alisuoriutujat ovat lisäksi useimmiten lyhytjänteisiä, joten vie aikansa ennen kuin tulokset muuttuvat pysyvästi. Tämä aaltoliike turhauttaa usein kasvattajan epätoivon partaalle asti. Kolmikantamenetelmässä tämä onkin huomioitu siten, että tavoitteet tarkastetaan oppilaan kanssa pienin väliajoin, aluksi viikoittain, ja oppilas saa välittömästi palautetta suoriutumisestaan. Menetelmän johtajuutuksena on se, että oppilaan lähiverkosto keskustelee ja pyrkii samaan suuntaan kasvatuksessaan. Valmennusohjelmassa voivat olla mukana opettajan ja perheen lisäksi oppilaan harrastusten ohjaajat tai muut oppilaalle läheiset ihmiset. (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001.)

Cornale (2000) pitää kolmikantamenetelmää muutokseen tähtäävänä systeemisenä mallina. Siinä pyritään muuttamaan niin alisuoriutujan itsensä kuin lähiympäristönkin odotuksia hänen suoriutumisestaan. Tarkoituksena on luoda *suoriutujan identiteetti*. Se tarkoittaa usein puutteellisten työskentelytapojen korjaamista ja haitallisten tottumusten poisoppimista. Oppilaalla saattaa olla puutteita myös oppisisällöissä, mikäli opiskeun laiminlyönti on jatkunut pitkään. Tällöin hän tarvitsee tehostettua opetusta ja yksilölliset tavoitteet. Oppilaan on opittava niin voittamaan kuin häviämäänsikin ja työskentelemään tavoitteiden suuntaisesti. (Rimm 1995, 122–162, 213–241.) Rimmin yksityiskohtaisista ohjeista voisi kiteyttää keskeistä olevan niin kotona kuin koulussakin *selkeä vanhemmuus, selkeät rajat mutta yksilöllinen joustavuus niiden sisällä, johdonmukaisuus, kärsivällisyys ja maltillisuus sekä positiivisuus*.

Samanlaisiin periaatteisiin päätyy Simola (1998, 111–113) pohtiessaan opettajuuden olemusta alati muuttuvassa ajassamme. Marchin (1995) ajatuksia lainaten hän esittää, että suurten päämäärien ja tavoitteiden toteutuminen on rationaalisen toimintamme ulottumattomissa, joten on tarpeellista korostaa arjen hyveitä, hetkeen tarttumisen tärkeyttä ja konkreettisten olosuhteiden ymmärtämistä. Hän näkee opettajuuden olemuksen rakentuvan kolmen kivijalan varaan, joita ovat: usko oppimiseen, sitoutuminen aikuisuuteen ja syvä optimistinen henki.

²² Voisi puhua myös pyrkimyksestä alisuoriutujan valtautumiseen. Valtautuminen sisältää empowerment -käsitteen kaksi toisiinsa liittyvää puolta: muutoksen yksilön itsemäärittelyssä eli minässä ja osallistumisen kautta tapahtuvan muutoksen ympäristössä. (Antikainen 2000, 312.)

5 IHMISKÄSITYS

Edellä olevat kuvaukset alisuoriutumisesta ovat jo paljastaneet tämän tutkimuksen taustalla olevan kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen. Ihmiskäsitys on käsitys siitä, *mitä* ihminen on ja *miten* hän on olemassa. Hirsjärvi (1982, 1) määrittelee ihmiskäsityksen ihmistä koskevien uskomuksien, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi, johon liittyy voimakas eettinen näkökulma. Krohnin (1981, 15) mukaan kaikki ihmisen toiminta kulminoituu lopulta ihmiskäsitykseen. Näin ollen se on oleellisesti mukana niin opetuksessa, opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa kuin tutkimuksessakin. Tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti tutkita ihmiskäsitystä, mutta käsitykset ihmisestä, tiedosta ja maailmasta ovat aina osa tutkijaa ja ohjaavat hänen ajatteluaan ja mielenkiinnon kohteitaan. Varton (1992, 26) mielestä nämä ennako-oletukset ratkaisevat tutkimuksen kohdallisuuden. Tutkija osoittaa tutkimuksessa ihmiskäsityksensä joko tietäen tai tietämättään Ihmiskäsityksen esille tuomisen myötä tutkimusraportin lukijalla on mahdollisuus suhteuttaa tutkimustulokset tutkijan käsitykseen ihmisestä, joka on suunnannut joka tapauksessa tulosten muotoutumista tietynlaisiksi. (Perttula 1995, 14–15.)

Lindqvist (1985, 69–70) erittelee ihmiskuvaa ja ihmiskäsitystä. Hänen mielestään *ihmiskuva*²³ on kulloisenkin tietämyksemme ja kokemuksemme piirtämä kuva ihmisestä, jolla pyritään puolueettomaan ja yleispätevään ihmistulkintaan. Lindqvist sisällyttää ihmiskuvaan mm. tiedot ihmisen fyysisestä rakenteesta ja psyykkisestä toiminnasta sekä kuvan ihmisestä sosiaalisena olentona. *Ihmiskäsitys* rakennetaan ihmiskuvan pohjalle. Ihmiskäsitystä muodostettaessa etsitään vastausta ihmisen arvoa, päämäärää ja merkitystä koskeviin kysymyksiin. Ihmiskäsityksessä otetaan kantaa siihen, mikä on tärkeää ja oikein ihmiselle, mikä on hänen elämänsä ”idea”. Lindqvist kiteyttää ihmiskäsityksen olevan pohjimmiltaan identiteettikysymys: Kuka minä pohjimmillani olen?

²³ Ihmiskuva ei voi koskaan muuttua ihmiskäsitykseksi eli niiksi edellyttämiseksi ja olettamiseksi, joiden pohjalta toimien tämä kuva on saatu. Ihmistieteet tuottavat kukin omine menetelmineen omalta alueeltaan ihmiskuvan; puhutaan esim. biologian, sosiologian ja psykologian ihmiskuvasta. (Rauhala 1990, 32.)

Tässä tutkimuksessa ihminen ymmärretään *kompleksiseksi, vapaaksi*, mutta monin tavoin *ympäristöönsä kietoutuneeksi* olennoksi. Ihminen on *ainutlaatuinen ja ainutkertainen yksilö*, jota ei koskaan voi täysin selittää. Häntä voidaan ymmärtää eri puolilta ja eri tilanteista käsin, mutta toisen täydellinen ymmärtäminen ei koskaan ole mahdollista. Ihmiskäsitykseeni ovat vaikuttaneet Rauhalan (1983, 1990, 1992 ja 1998) ja ennen kaikkea Franklin (1978, 1982, 1983, 1984 ja 1986) ajatukset. Niissä otetaan huomioon ihmisen eri olemispuolten yhteenkietoutuneisuus ja nähdään ihmisen jokahetkinen valinnan vapaus ja vastuullisuus yksilönä.

5.1 Holistinen ihmiskäsitys

5.1.1 Moneus ykseydessä

Rauhala (1983, 24–25) nimittää ihmiskäsitystään holistiseksi²⁴. Hän jäsentää ihmisen todellistumisen kolmeen perusmuotoon: *kehollisuuteen, tajunnallisuuteen ja situationaalisuuteen*. Tässä kokonaisuudessa ihmistä tulisi koettaa ymmärtää ja tarkastella. Olemispuolet ovat kietoutuneet toisiinsa, mutta toimivat oman perusrakenteensa mukaisesti. Voisi sanoa olemispuolten edellyttävän toisensa olemassaoloa ollakseen itse olemassa omassa funktiossaan. Tätä kokonaisuutta kutsutaan myös *situationaaliseksi säätöpiiriksi*, kun halutaan korostaa olemispuolten keskinäistä dynaamista suhdetta. Eri olemispuolten ilmiöt ja osatekijät ovat läsnä samanaikaisesti ja mikä tahansa näistä voidaan katsoa syyksi ja/tai vaikutukseksi. Osatekijät läpäisevät toisensa tapahtumisessaan ja niiden suotuisuus tai epäsuotuisuus ylittää oman olemismuotonsa rajat. Muutos yhden olemassaolon muodon piirissä resonoi kaikissa muissakin, mutta aina kunkin olemismuodon olemusta vastaavalla tavalla. (Rauhala 1983, 46–48, 104.) Niinpä esimerkiksi jännittäminen ilmenee kehossa hikoiluna tai lihasten jäykkyytenä ja fyysinen väsyminen ärtyisyytenä. Rauhala käyttää ilmaisuja ”moneus ykseydessä” ja ”ykseys erilaisuudessa” kuvatessaan tällaista ihmisenä olemista.

Kehollisuus

Rauhalan ihmiskäsityksessä kehollisuus tarkoittaa olemassaoloa *orgaanisena tapahtumisena*. Orgaanisessa tapahtumisessa ei ole mitään symbolista tai käsitteellistä, olipa kyseessä kuinka tahansa hienosyinen toiminta, kuten esimerkiksi aivotoiminta. Kehollisuudessa on kyse aineellisista konkreettisista lähivaikutuksista, joita voidaan tutkia ja kuvata vain anatomisfysiologisin menetelmin. Mielekkyys orgaanisessa elämässä ilmenee elintoiminnallisissa tapahtumissa ja saadaan esiin orgaanisen tapahtumisen omia konkreettisia suhteita tutkimalla. Tällöin mielekkydestä puhuttaessa tarkoitetaan sitä, miten hyvin tai huonosti

²⁴ Rauhalan holistinen ihmiskäsitys on myös eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitys.

elintoiminnalliset tapahtumat ovat sopusoinnussa tai ristiriidassa elämää ylläpitävien tai kokonaisuuden tapahtumisperiaatteiden kanssa. Rauhala pitää elämää orgaanisen olemassaolon olemuksena, jota ei enää voida eritellä. Elämän periaatteiden mukaan tapahtuessaan kaikki organismin osatehtävät muodostavat kokonaisuuden. Näiden osatehtävien onnistumista voidaan tutkia, vaikka elämään itseensä jäisi jotain käsittämätöntä. (Rauhala 1983, 30–32; 1990, 37.)

Keho sijoittuu aina johonkin aikaan ja paikkaan ja suhteutuu olosuhteisiin. Se suhteutuu niin kulttuuriin ja toisiin ihmisiin kuin luonnon olosuhteisiinkin. Elimelliset tapahtumakulut todellistuvat sellaisiksi kuin elämäntilanteen rakennetekijät ne mahdollistavat. (Rauhala 1990, 45.) Tällainen kehon ja elämäntilanteen yhteys näkyy erityisen hyvin erilaisissa kroonisissa sairauksissa, etenkin allergioissa ja astmassa. Erilaiset tilanteet saavat aikaan myös erilaisia kehollisia tuntemuksia. Niinpä oppilas saattaa pelätä jotain opettajaa, kavereita tai tilannetta ja tuntee kipua vatsassa. Työmäärän lisääntyminen tuntuu väsymyksenä tai kenties sydämentykytyskohtauksina. Samalla tavalla muutos kehossa muuttaa elämäntilannetta, omaa ja toisten suhtautumista siihen. Oppilaan sairastuminen, etenkin jos se näkyy ulkoisina muutoksina, muuttaa niin oppilaan itsensä kuin kavereitten ja opettajien suhtautumista ainakin joksikin aikaa. Keho kytkeytyy tällä tavoin tajuntaan, oivallukseen olemassaolosta ja sen muutoksista. Kokemus tapahtuu aina kehon avulla, joka on tajunnan olemassaolon ehto (Rauhala 1990, 45).

Tajunnallisuus

Tajunnallisuudella tarkoitetaan ihmisen psyykkis-henkistä olemassaoloa, inhimillisen kokemuksen kokonaisuutta. *Psyykkinen* olemassaolo on elämyksellistä. Siinä koetaan tunteita, elämyksiä, haluja ja yllykkeitä, jotka elämäntilanne tai orgaaniset prosessit ovat aistien välityksellä herättäneet. Näin se on hyvin henkilökohtaista ja yksilöllistä. Psyykkisessä tasossa ei tarkastella eikä arvioida suhdetta maailmaan, vaan ihminen on täydellisesti mukana kokemuksessaan. Tämän vuoksi psyykkistä pidetään usein myös tajunnallisuuden alempana asteena. (Rauhala 1983, 27, 53; 1992, 65.) Perttula (1995, 50) arvelee ihmisen olleen sekä lajin että yksilön kehityksen alkuvaiheessa vain psyykkisessä tajunnallisessa suhteessa maailmaan. Samaa tarkoittanee Turunen (1987, 54) sanoessaan ihmisen suhteen todellisuuteen olleen aluksi ´tunnonomainen´. Tunto-olemus merkitsee hänen mielestään perussuhdetta maailmaan ja sen ilmiöihin. Tunto-olemus tekee ihmisestä tajuisen olennon, kun taas käsitteellä tietoisuus Turunen ymmärtää ilmaistavan henkistä.

Psyykkinen tajunnallisuus on keskeistä nuorisokulttuurissa ja vapaa-ajalla. Usein puhutaan siitä, kuinka nuoret ovat elämyshakuisia ja kuinka koko aikaamme leimaa elämysten etsiminen. Meille tarjotaan elämymatkoja ja elämymyslomaa. Oppimisessa psyykkinen on tärkeää: se vaikuttaa niin motivaatioon kuin muistamiseenkin, ja erilaiset esteettiset kokemukset ja elämykset rakentavat monella tavalla persoonallisuuttamme. Oppilaat moittivat kuitenkin koulua tunneköyhäksi elämysten autiomaaksi (esim. Laine 1997 ja 2000).

Toinen tajunnallisuuden tapahtumien taso on *henkinen*. Tällä tasolla ihminen voi etäännyä psyykkisen kokemuksen mukanaolemisesta ja tarkastella ja analysoida kokemusta. Psyykkisestä tajunnan tilasta tulee silloin asia tai kohde, minkä vuoksi henkisen toimintaa voidaan kutsua asiallistavaksi tai objektivoiduksi. Objektivointi ja käsitteellistäminen edellyttävät *itsetiedostusta*, mitä pidetäänkin ihmisen henkisen olemassaolon olennaisena piirteenä. Käsitteellistäminen mahdollistaa tunteiden ja kokemusten jakamisen toisten ihmisten kanssa. Henkinen toimii *arvottavasti* yksilön elämään kantaa ottaen ja vastuullisesti. Henkinen sisältää myös valinnan vapauden ja eettisyyden; se kontrolloi henkilön situationaalisuutta ja kehollisuutta. Näin ollen sitä voidaan pitää tajunnallisen kokemuksen korkeampana muotona. (Rauhala 1983, 53–54; 1990, 45–51; 1992, 65–67, 93–94, 114.)

Henkinen mahdollistaa itsetuntemuksen kehittymisen ja henkisen kasvun sekä aidon yksilöllisyyden. Rauhalan (1992 ja 1998) mielestä yksilöllisyyttä on aliarvioitu ja ymmärretty väärin samalla kun osallistumista on yrikorostettu. Individualisuus on samastettu itsekeskeisyyteen ja sosiaaliseen kylmyyteen (Rauhala 1990, 135). *Aito itseys* eli yksilöllisyys on ennen kaikkea sitä, että saavutetaan oman elämän itseohjauksellisuus, jossa tiedostetaan omat valintamahdollisuudet ja niiden rajat. Siinä pystytään ottamaan vastuu ratkaisuksista, jotka kohdistuvat joko omaan elämään tai ulkopuoliseen todellisuuteen. Aito yksilöllisyys antaa arvoa ihmissuhteille, mutta ei ole niiden armoilla, vaan pystyy sietämään myös yksinäisyyttä. Aito yksilö pystyy jopa nauttimaan siitä ja pitämään sitä luovuuden toteuttamisen ehtona. (Rauhala 1992, 125; 1998, 94–95.) Tällaiseen yksilöllisyyteen koulussakin tulisi pyrkiä niin alisuoriutujien kuin muidenkin oppilaiden kanssa. Aidon yksilöllisyyden tunnustaminen ja hyväksyminen on tärkeä myös työpaikoilla tiimityöhön pakottauduttaessa.²⁵ Henkinen mahdollistaa ihmisen ymmärtämisen ainutkertaiseksi ja ainutlaatuiseksi, vaikkakin keskeneräiseksi yksilöksi, jolla on itseisarvo eikä ole siten korvattavissa tai vaihdettavissa toisella. Rauhala (1990, 49) kirjoittaa, ettei ihmiseksi tulla eristyneenä, vaan aina suhteessa maailmaan eli luontoon, kulttuuriin ja toisiin ihmisiin. Olemme aitoja ihmisiä vain suhteissa näihin ja omalta kohdaltaamme vastuussa näistä. Eettisyyden syvin perusta ihmisessä on näin ollen tavassa 'olla liittyen olemassa'. Se haastaa ihmisen pyrkimään henkiseen kasvuun ja tutkimaan olemistaan suhteessa maailmaan kunakin hetkenä.

Tajunnallisuuden perusrakenne on *mielellisyys*²⁶. Mieli koetaan aina josakin tajunnan tilassa eli elämyksessä. Kohde, josta mieli on, voi olla konk-

²⁵ Juha Siltalan mielestä autonomia on supistunut työelämästä tiimityön korostamisen myötä. Hänen mielestään tiimit ruokkivat ulkoajautuvuutta enemmän kuin omiin arvoihin luottamista. Sellainen tiimi ei ole kovin luova, jossa toimitaan pinnallisten sopeutumismallien mukaan hylkäämistä peläten. "Kun on päätöksissä, on parasta pantata oma näkemys ja olla pinnallisesti yhteistyökykyinen." (Keskisuomalainen 20.9.1999.)

²⁶ Mielellisyys on sekä psyykkisen että henkisen tajunnallisuuden toimintatapa. Se kattaa intention (selkeän objektin) lisäksi mielen viittaavuuden selkiytymättömiin kohteisiin. Myös välittömät, ei-kielelliset kokemukset ovat perusrakenteeltaan mielellisiä. (Perttula 1995, 20.) Mielellisyys ja mielekäs sekoittuvat helposti käsitteinä. Kehon eri toiminnat ovat tarkoituksenmukaisia ja siten omalla tavallaan mielekkäitä, mutta eivät koskaan mielellisiä (Rauhala 1983, 39).

reettinen tai ideaalinen, todellinen tai epätodellinen. Voisi sanoa, että mielen avulla me tiedämme, tunnemme, uskomme tai ymmärrämme asiat ja ilmiöt joksikin; mieli antaa *merkityksen*. Mielet suhteutuvat toisiinsa ja syntyy merkityssuhteita, *horisontteja*. Merkityssuhteet muodostavat verkostoja, joista syntyvät käsityksemme itsestämme ja maailmasta. Tämä verkostojen muokkautuminen ja jäsentyminen on jatkuvaa: uusia merkityssuhteita syntyy, joitakin unohdetaan ja joitakin palautetaan muistiin tai tiedostetaan. (Rauhala 1983, 27–29; 1990, 37–38; 1992, 93.) Ihmisten kohtaamisessa on aina kyse myös horisonttien kohtaamisesta. Joskus nämä horisontit kohtaavat toisensa ja sulautuvat toisiinsa, jolloin syntyy yhteys ja ihmiset ymmärtävät toisiaan. Toisinaan horisontit ovat kyllä samansuuntaisia, mutta eivät kohtaa toisiaan. Joskus ne törmäävät rajusti yhteen yksilöiden katsoessa asioita eri suunnilta. Eri suunnista katsoessa horisontit voivat olla niin erilaisia, että ne eivät kohtaa millään tavalla. Silloin ei synny yhteisiä merkityksiä, vaan yksilöt pysyvät omissa maailmoissaan.

Opettaminen on aina kohtaamista ja vuorovaikutusta, jolloin ollaan tekemisissä merkitysten ja merkityssuhteiden kanssa. Opettaja pyrkii avaamaan oppilaille uusia horisontteja ja selkiyttämään ja jäsentämään niitä. Mikäli oppilas ei koe asiaa merkitykselliseksi tai se on niin uusi ja erilainen, ettei hän pysty sitä yhdistämään mihinkään olemassa olevaan merkitysverkostoonsa, on oppiminen vaikeaa. Merkitysverkostoista muodostuu kokijan *subjektiivinen maailmankuva*²⁷ (Rauhala 1990, 30–31), johon kuuluu myös tunteita, uskomuksia ja toiveita. Merkityssuhteella on merkityksensä vain omassa maailmankuvallisuudessa yhteydessään, koska olemme kokemisessamme aina sidoksissa omaan historiallisuuteemme (Rauhala 1990, 53). Usein koulussa törmätäänkin tähän maailmankuvien erilaisuuteen. Kasvatustapahtuma, jota opettaminenkin on, on kasvatettavan subjektiivisen maailmankuvan kasvatusta, kuitenkin yksilöä kunnioittaen ja ymmärtämään pyrkien. Siihen sisältyy lisäksi sen seuraaminen ja tarkastelu, miten oppilaan maailmankuvaansa liittämät uudet merkitykset ovat muuttaneet kasvuprosessia ja miten opettaja voisi siihen taas toiminnassaan asennoitua.

Situationaalisuus

Situationaalisuus eli elämäntilanteisuus ihmisen olemassaolon muotona tarkoittaa ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti (Rauhala 1983, 33). Se on kaikkea sitä, mihin ihmisen keholisuus ja tajunnallisuus ovat suhteessa: esinemaailma, toiset ihmiset, ideaalinen todellisuus tai kulttuuri. Osaan elämäntilanteisuutensa *rakennetekijöistä* yksilö ei ole voinut vaikuttaa, kuten esimerkiksi rotuun, sukupuoleen, ilmastoon tai vanhempiinsa. Osa rakennetekijöistä, kuten ravintoa, koulutusta ja ihmissuhteita hän voi muunnella ja valita. Rakennetekijät voidaan jakaa konkreettisiin (esim. koti ja työpaikka ulkoisine puitteineen, ravinto, maantieteelliset olosuhteet, jne.) ja ideaalisiin (esim. arvot ja normit, uskonto, taide, henkinen ilmapiiri jne.). Näiden sisällöstä Rauhala käyttää termiä *faktisuus*. Ihmisten elämän-

²⁷ Berger & Luckmann (1994, 111–118) käyttävät symboliuniversumin käsitettä puhuessaan merkitysten järjestymisestä ja integroitumisesta.

tilanteissa saattaa olla samoja rakennetekijöitä, mutta situaatio on silti aina yksilöllinen. Jokainen on suhteessa maailmaan omalla tavallaan, jolloin jokaisella rakennetekijän sisällöllä on välttämättä jonkinlainen yhteys ihmisen olemassaolon laatuun. (Rauhala 1983, 33–34; 1990, 40–42; Perttula 1995, 19.) Koulu on merkittävä ja monitasoinen rakennetekijä jokaisen yksilön elämässä. Siellä saadut kokemukset ovat kuitenkin hyvin erilaisia, koska ne pohjautuvat jokaisen omaan ainutlaatuiseseen elämäntilanteen faktisuuteen. Situaation rakennetekijöiden muutokset tulkitutuvat aina tajunnassa kokemuksina ja uusi tulkinta voi muuttaa taas situaatiota. Kun kokemusta vastaa aina jokin aivotila, muuttuu myös hermostollinen tapahtuminen ja sen välityksellä muuttuvat elintoinnot muualla kehossa (Rauhala 1990, 46). Näillä muutoksilla on taas oma yhteytensä situaatioon.

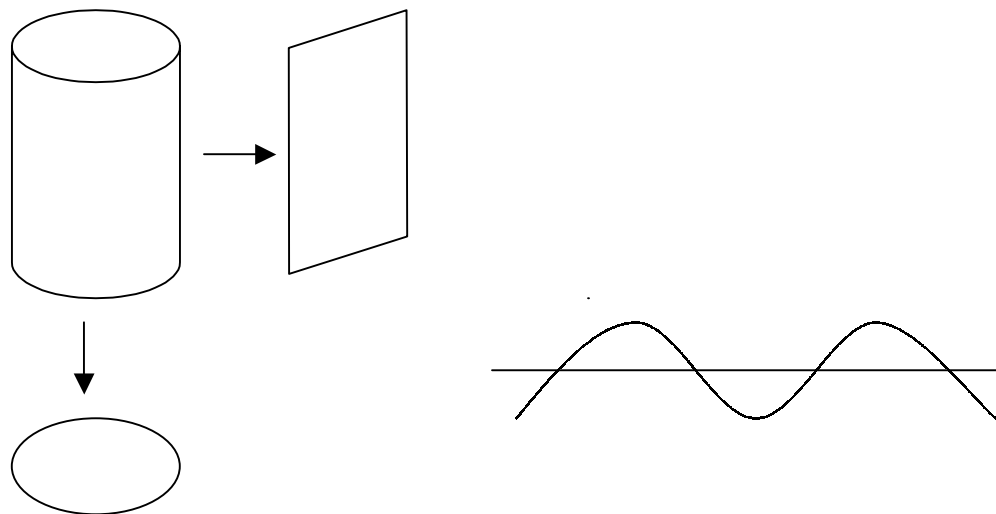
Rauhalan mukaan kokeminen on rakentunut monikerroksisesti. Situaatio faktisuus rajaa ja suuntaa aina sitä, mitä ja miten ihminen tajunnassaan kokee ja miten jokin orgaaninen tapahtuminen hänen kehossaan etenee. Tällaista varsinaisen tajunnallisen ymmärtämisen ja kehollisuuden orgaanisen ymmärtämisen muotoja perustavaa ymmärtämistä Rauhala kutsuu *esiymmärrykseksi*. Suhteet situationaaliseen esiymmärrykseen muodostuvat siis kehon ja tajunnan kautta. Situaatio konkreettiin faktisuuteen olemme suhteessa ennen kaikkea kehon kautta, mutta ideaalisiin rakennetekijöihin (esim. normeihin ja arvoihin) suhteudumme tajunnan kanavan kautta. Esiymmärryksestä puhutaan tajunnan ja kehon kannalta tähdentäen ´vaikutuksenalaisuutta´, mutta situaatio faktisuudesta puhutaan situaation rakenteen kannalta. (Rauhala 1983, 34–35.) Perttula (1995, 19) muistuttaakin, että tutkijan tulee olla selvillä tutkittavan elämäntilanteen reaalisisällöstä, joka näyttäytyy kokemuksena tajunnassa.

Ihmisen omalaatuisuus, persoona ja identiteetti kuvastuvat hänen elämäntilanteisuudestaan, siitä, mihin ja miten hänen tajuntansa ja kehonsa ovat suhteessa. Olemme vanhempia suhteessa omiin lapsiimme, joten vanhemmuus on identiteettimme keskeinen tekijä. Suhteessa kansallisuuteen olemme suomalaisia. Ammattirooleissamme olemme suhteissa esimerkiksi työn kohteisiin, ihmisiin, koneisiin ja luontoon. Ammattinimikkeet kuvastavat yhtä elämäntilanteisuutemme muotoa. Meitä voidaan näin tilanteen vaihdellessa luonnehtia erilaisilla roolinimikkeillä ja elämäntilanteisuuden muodoilla. (Rauhala 1990, 41.)

5.1.2 Ykseys moninaisuudesta huolimatta

Frankl (1982, 45) puolestaan näkee ihmisen olevan ”ykseys moninaisuudesta huolimatta”. Hän katsoo ihmisessä olevan *fyysisen, psyykkisen ja henkisen ulottuvuuden*. Fyysinen ulottuvuus on solutasomme, elimemme. Psyykinen ulottuvuus sisältää tunnetasomme samoin kuin halumme, järkemme ja luonnonlahjamme. Franklin mielestä henkinen on syvimmin inhimillistä. Franklin kuten Rauhalankin mukaan henkinen ulottuvuus toimii kantaaottavasti, arvottavasti ja aina henkilökohtaisesti.; se sisältää elämän arvoja ja päämääriä sekä tarkoituksen etsimisen. Ihmisen päätäntävalta on myös henkisellä ulottuvuudella. Jos ihmisen henkiset ulottuvuudet supistetaan ja hänestä nähdään vain

ruumiillisuus tai psyyke, hänestä heijastuvat kuvat ovat keskenään ristiriitaiset. Ykseys paljastuu vasta henkisessä ulottuvuudessa eivätkä ristiriidat ole ristiriidassa todellisen ykseyden kanssa. Frankl vertaa tätä siihen, että sylinterin heijastama tasokuvio voi olla suorakaide tai ympyrä, mutta vasta kolmiulotteinen kuva paljastaa sen kokonaisuuden ja ykseyden. Samoin aaltoviivan leikkauspisteet tasossa ovat erillisiä pisteitä – vasta kuvion kokonaisuus paljastaa niiden keskinäisen yhteenkuuluvuuden. (Kuvio 4) (Frankl 1982, 44–46; 1983, 48–51.)



KUVIO 4 Sylinterin heijastama tasokuvio voi olla suorakaide tai ympyrä. Vasta kolmiulotteinen kuva paljastaa ykseyden. Samoin aaltoviivan leikkauspisteet tasossa ovat erillisiä pisteitä ja vasta kuvion kokonaisuus paljastaa niiden yhteenkuuluvuuden.

Tällainen tasokuvio-ongelma koetaan koulussa usein. Opettaja näkee oppilaasta vain jonkin osakuvion riippuen hänen omasta näköhorisontistaan. Oppilaan aito minuus, kokonaisuus kaikkine puolineen jää tunnistamatta, mikä haittaa vuorovaikutusta ja oppimista.

Frankl (1982 ja 1987) huomauttaa, että yhtä ulottuvuutta tutkimalla ei saavuteta koko totuutta ihmisestä. Ihmisen psyykettä tai ruumista voidaan kyllä tutkia erillisinä ulottuvuuksina kunhan muistetaan, että ihmisen ruumis on hänen henkensä läpitunkema. Jos lääkäri kohdistaa huomionsa vain ihmisen ruumiiseen ja sen sairauteen hoitamatta ja kohtaamatta ihmistä kokonaisuutena, vain potilaskunta erottaa hänet eläinlääkäristä. Henkinen persoona säätelee ihmisen olemuksen ykseyttä ja kokonaisuutta. Henkinen ulottuvuus mahdollistaa sen, että ihminen voi arvioida itseään ja tulkita ajatuksiaan, tunteitaan ja tekemisiään.

Ihmisenä olemisen on Franklin mielestä olemista *suhteessa johonkin itsen ulkopuoliseen*, toteutettavaan tarkoitukseen tai kohdattavaan ihmiseen. Ihminen

on näin sidoksissa olosuhteisiin, mutta ei ole kuitenkaan niiden uhri tai orja, sillä hän on aina *vapaa valitsemaan* asennoitumisensa. Sen vuoksi hän ei myöskään ole täysin ennustettavissa. (Frankl 1978, 117; 1982, 37–38, 44–47.) Niinpä opettaja ei koskaan voi varmasti tietää, miten oppilas suhtautuu eri tilanteisiin ja haasteisiin. Opettaja ei voi liioin varmasti ennustaa omaa suhtautumistaan – jokainen hetki on ihmiselle ainutlaatuinen ja toistumaton. Se tuo toivon vaikeisiin tilanteisiin. Samalla se mahdollistaa henkisen kasvun: on mahdollista muuttua, muuttaa ainakin omaa suhtautumistapaa ja nähdä toisin, jolloin muutos heijastuu myös muihin olemisen ulottuvuuksiin. Korostaessaan ihmisen vapautta ja vastuullisuutta Frankl tähdentää sitä, että ihmisen kohtaloa ja elämää eivät määrää lapsuus tai vaikeat elämänkohtalot, vaan yksilö pystyy valinnoillaan vaikuttamaan aina nykyhetkeensä.

Jokaisella hetkellä, oli se millainen tahansa, on Franklin (1978) mielestä tarkoitus, joka ihmisen tulee täyttää. *Tarkoitus* on yksilöllinen ja konkreettinen. Elämän tarkoituksen voi löytää ja täyttää kolmella tavalla: *tekemällä* jonkin teon, *kokemalla* jonkin arvon tai *kärsimällä*, so. hyväksymällä kärsiminen silloin, kun mitään muuta ei ole tehtävissä (valitsemalla asenne). Ihmisen suurin tarve on löytää elämälleen *tarkoitus, mielekkyys*.²⁸ Frankl puhuu tarkoituksen tarpeesta vastakohtana mielihyvän periaatteelle tai valtapyrkimyksille. (mts. 90, 99–110.)

Franklin oppilas Elisabeth Lukas (1985) erittelee tarkoituksen kolmea kokemistapaa. Hänen mukaan voimme toteuttaa elämän tarkoitusta *luovien arvojen, elämysarvojen ja asennearvojen* kautta. Työtä tehdessämme ja toimiessämme me luomme. Työssä ihmisen ainutlaatuisuus kohtaa yhteisön. Luovassa työssä ja rakkaudessa ihmistä ei voi korvata toisella. Elämämme tarkoitus ei kuitenkaan voi olla ainoastaan näissä luovissa arvoissa, vaan silloinkin, kun emme kykene tekemään mitään, voimme löytää tarkoituksen. Voimme toteuttaa elämysarvoja: antautua ihaillemaan luonnon tai taiteen kauneutta. Jopa yksi ainoa silmänräpäys voi antaa tarkoituksen koko elämälle. ”Elämän suuruus voidaan mitata jopa yhden silmänräpäyksen suuruuden avulla.” Ei elämän pituus, vaan korkeus antaa sille suuruuden ja suuruus voi näkyä hetkessä, sillä hetkessä on ikuisuus. (Lukas 1985, 22–37.) Kun ihminen kohtaa tilanteen, jota hän ei voi muuttaa eikä paeta, hänellä on mahdollisuus toteuttaa vielä elämän ehkä suurimpia arvoja, asennearvoja. Hän voi valita suhtautumisensa kohtaloon, oman elämänsä rajoituksiin. Tunteet on koettava ja eletävä, sillä niiden avulla ollaan henkisesti liikkeessä. Kärsimys pitää sielullisesti elävänä. Frankl korostaa kuitenkin, ettei näennäiseen kohtaloon pidä alistua. Vasta, kun luovia arvoja ei voi toteuttaa eikä jäsentää kohtaloa, voi toteuttaa asennearvoja. (Frankl 1978, 100–105; 1983, 85–89, 156–166.)

²⁸ Tämä on myös logoterapian keskeinen ajatus. Logoterapia on terapiaa tarkoituksen avulla. Frankl alkoi käyttää termiä logoterapia, koska kreikkankielinen sana 'logos' merkitsee tarkoitusta, mieltä ja ajatusta tai sanaa. Kreikkalaisen dualismin mukaan logos oli välittävä ja yhdistävä tekijä jumalallisen ja aineellisen välillä. Tämä johdattaa Franklin ajatukseen siitä, että syvimmin inhimillistä ihmisessä on hänen kykynsä ylittää itsensä ja olosuhteensa, suuntautua itsestä ulospäin ja nauraa itselleen. (Frankl 1978, 90; 1982, 28–29; 1986, 38–42.)

Tarkoitukset ja arvot toimivat syinä ja motiiveina ihmisen tekemisille (Frankl 1982, 46). Tarkoituksen ja arvojen etsintä herättää ihmisessä sisäistä jännitystä. Tämä sisäinen jännitys on Franklin mielestä henkisen terveyden edellytys. Hän väittääkin, että ihminen ei tarvitse jännityksetöntä tilaa, vaan pyrkimystä ja ponnistelua johonkin päämäärään, joka on hänen arvoisensa. Inhimilliselle olemiselle olennaista on jännite sen välillä, mitä ihminen on ja miksi hänen olisi tultava. Emme tarvitse rauhaan tuudittajia, jotka yrittävät säästää meitä tarkoituksen kohtaamisen vaivasta, vaan tiennäyttäjiä, jotka pakottavat kohtaamaan arvomme ja tarkoituksemme. Meidän ei pitäisi epäröidä haastaessamme ihmistä täyttämään potentiaalisen tarkoituksensa. (Frankl 1978, 96–97; 1983, 104–115.)

Franklin mukaan ihmiset voidaan jakaa kahteen suureen ryhmään: niihin, jotka etsivät elämisen tarkoitusta ja niihin, jotka ovat löytäneet oman arvojärjestelmänsä perustuvan elämisen tarkoituksen. Tarkoituksen löytäneissä voidaan erottaa useita rinnakkaisia arvoja omaavat eli *paralleelivarmistetut* ja *pyramidaalisesti varmistetut* ihmiset. Pyramidaalisessa elämän tarkoituksen muodostumisessa tärkeä ja keskeinen arvo on ylimpänä toisten arvojen ollessa vähemmän merkityksellisiä. Tällainen ihminen on tyytyväinen elämäänsä, mutta jos tärkein arvo murtuu, ote elämästä katoaa helposti. Hän saattaa olla myös fanaattinen ja hänen on vaikea hyväksyä toisia ihmisiä, joilla arvomaailma on erilainen. Sen sijaan, jos yksilöllä on useita merkittäviä elämänarvoja, ei yhden arvon menetys uhkaa elämän merkityksellisyyttä, vaan toiset arvot korvaavat menetyksen. Hänen on myös helppo löytää liittymäkohtia toisten ihmisten elämissä ja hän kykenee ymmärtämään erilaisia ihmisiä. (Lukas 1984, 19–35; 1989, 39–43.)

Ihmisen tarve pyrkiä tarkoitukseen, elämän mielekkyyteen, voi myös turhautua, jolloin puhutaan *eksistentiaalisesta turhaudesta* (Frankl 1978, 93). Kun ihmistä eivät enää ohjaa vietit ja vaistot eivätkä määrää perinteet ja arvot, hän ei tiedä, mitä hän haluaisi tehdä. Ihminen on valmis tekemään, mitä muut toivovat hänen tekevän (totalitaarisuus) tai hän tekee, mitä muutkin tekevät (konformismi). Mitä enemmän ihminen turhautuu tarkoituksen etsimisessä sitä enemmän hän omistautuu onnen etsimiselle. Hän heittäytyy nautintoihin ja viettien viettäväksi tai kompensoi tarkoituksen tarpeensa vallan ja kunnian tai rahan tavoittelulla. Onnellisuus ei kuitenkaan löydy etsien, vaan eläen. Onnellisuus on Franklin mielestä sivutuote, joka saavutetaan pyrittäessä johonkin muuhun. Se tapahtuu ihmisen suuntautuessa itsestä pois päin, hänen antautuessaan työhön tai tehtävään, hänen rakastaessaan toista tai oivaltaessaan ja kokiessaan jonkin hetken arvon. (Frankl 1978, 97–99; 1982, 82–83, 98; 1986, 22–23, 26–27, 36.)

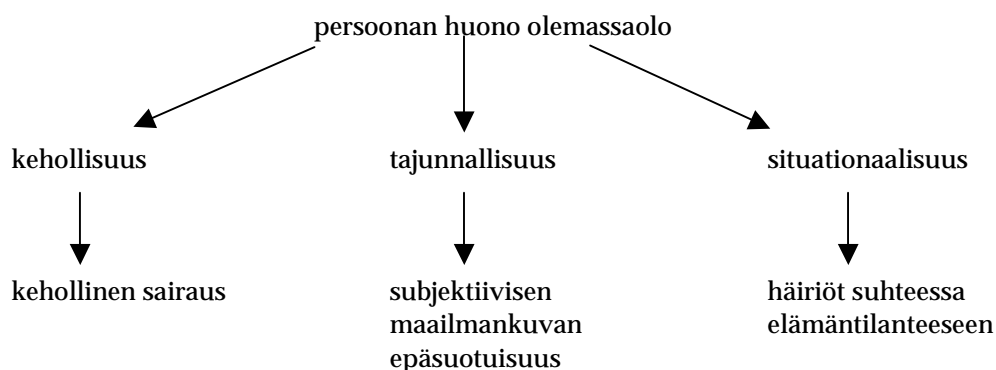
Ajallemme ominaiseen itsensä toteuttamisen ajatukseen Frankl (1978, 101) tuo avartavan näkökulman. Hän tähdentää, että inhimillisen olemassaolon päämäärää ei voida löytää itsensä toteuttamisesta. Elämän todellinen tarkoitus on löydettävä maailmasta eikä ihmisestä itsestään tai hänen psyykestaan ikään kuin hän olisi suljettu järjestelmästä. Frankl korostaa, että inhimillinen olemassaolo on itsensä ylittämistä eikä itsensä toteuttamista. Itsensä toteuttaminen ei

voi olla päämäärä, sillä mitä voimakkaammin ihminen siihen pyrkii, sitä paremmin hän epäonnistuu. Itsensä toteuttaminen on itsensä ylittämisen sivutuote, sillä vain siinä määrin kuin ihminen sitoutuu elämänsä tarkoituksen toteuttamiseen hän myös toteuttaa itseään.

Yksilön *ainutlaatuisuus* on Franklin mielestä juuri tämän yksipuolisuudessa, epätäydellisyydessä. Mikäli kaikki ihmiset olisivat täydellisiä, olisivat he myös toistensa kaltaisia, ja heistä jokainen voitaisiin korvata toisella ihmisellä. Mitä pidemmälle yksilö on eriytynyt, sitä vähemmän hän on normien mukainen. Ihminen on ostanut yksilöllisyytensä normaaliuden ja ihanteellisuuden hinnalla. (Frankl 1983, 121–126, 1986, 92–93.) Jos opettaja katsoo alisuoriutujaa tällaisesta näkökulmasta, tämä ei olekaan välttämättä sopeutumaton tai häirikkö, vaan ehkä pikemminkin intellektuelli. Nähdessään itsensä tästä perspektiivistä opettajan ei tarvitse uuvuttaa itseään täydellisyyden tavoittelulla ja hän voi hyväksyä puutteensa. Samoin suhteessa kollegoihin yksipuolisuuden näkeminen ainutlaatuisuudeksi lisää molemminpuolista ymmärrystä ja kunnioitusta.

5.2 Alisuoriutuminen ihmiskäsityksen näkökulmasta

Aikaisemmin olen määritellyt alisuoriutumisen yksilön elämäntilanteisuudessa muotoutuneeksi hänelle mielekkääksi toimintatavaksi. Siinä ovat vaikuttamassa kaikki ihmisen olemispuolet. Alisuoriutuminen merkityksellistyy kokijan tajunnassa; siellä koetaan toimintatavan mieli ja se suhteutetaan muuhun merkitysverkostoon. Tältä pohjalta ajateltuna alisuoriutumista voi tarkastella *epäsuotuisana subjektiivisena maailmankuvana ja häiriönä suhteessa elämäntilanteeseen* (ks. Rauhala 1998, 146–157). Alisuoriutujan merkitysverkostot eivät ole yhtenevät tai yhteensopivat koulun horisonttien kanssa. Tämän vuoksi hänelle välittyy opiskelusta ja koulusta kielteisiä merkityksiä, jotka häiritsevät ja hankaloittavat hänen elämäntilanteeseen suhteutumistaan. Rauhala (mts.) puhuu persoonan hyvästä ja huonosta olemassaolosta, jolloin kehon terveys, suotuisa maailmankuva ja ongelmattomat suhteet elämäntilanteeseen ovat *hyvää olemassaoloa*. Vastaavasti kehollinen sairaus, epäsuotuisa subjektiivinen maailmankuva ja häiriöt suhteessa elämäntilanteeseen ovat *huonoa olemassaoloa*, joka koetaan epätydyttäväksi (ks. kuvio 5).



KUVIO 5 Alisuoriutumisen persoonan huonon olemassaolon näkökulmasta (Rauhala 1998, 146.)

Kun persoonan olemassaoloa lähdetään parantamaan, on mietittävä kutakin olemispuolta vastaavat keinot. Olemassaolo ei kohene, jos puututaan vain yhteen puoleen, vaikka toisaalta muutos yhdessä olemispuolella vaikuttaa kaikkiin muihinkin puoliin. Alisuoriutumiseen puututtaessa on huomioitava oppilaan mahdolliset keholliset sairaudet ja vammat, ohjattava oppilas asianmukaiseen hoitoon ja järjestettävä opiskeluolosuhteet tarkoituksenmukaisesti. Usein tämä puoli onkin huomioitu melko hyvin. Häiriöt suhteessa elämäntilanteeseen voivat olla moninaiset ja niihin on koulussa vaikea puuttua. Koulussa oleviin elämäntilanteiden rakennetekijöihin, niin konkreettisiin kuin ideaalisiinkin, voidaan kuitenkin puuttua monella tavalla. Olotilan ja suhteiden muutokset koulussa vaikuttavat puolestaan muuhunkin elämäntilanteeseen ja muuttavat merkityssuhteita. Suotuisien, koulussa hyvin toimivien merkityssuhteiden muodostuminen onkin alisuoriutujalle ongelmallista. Rauhala (1998) puhuu psykisten häiriöiden synnyn yhteydessä *merkitysten epäsuotuisasta dynamiikasta*. Tällä hän tarkoittaa sitä, että merkitykset eivät suhteudu toisiinsa elämäntilanteen edellyttämällä realistisella ja riittävän harmonisella tavalla. Näin voi nähdä olevan myös alisuoriutumisessa: merkitykset eivät suhteudu koululaisena olemisen edellyttämällä sopivalla tavalla. Alisuoriutujan subjektiivinen maailmankuva ei ole kouluun sopiva. Alisuoriutuminen on nimenomaan koulun näkökulmasta huonoa olemassaoloa. Alisuoriutuja itse saattaa kokea olemassaolonsa hyväksikin esimerkiksi sellaisissa tapauksissa, joissa hän on valinnut oman elämäntyylin, joka ei kuitenkaan ole koulun merkityshorisonteissa arvostettu tai yleisesti tavoiteltu.

Epäsuotuisa maailmankuva voi kehittyä monella tavalla jo sen vuoksi, että subjektiivinen maailmankuva uudistuu jatkuvasti. Tätä merkitysten synnyn ja muuntumisen jatkuvasti etenevää prosessia voidaan kuvata *situaation faktisuuden ja tajunnan horisonttiperustan* avulla. Elämäntilanne voi olla niin vaikea, että siitä tarjoutuvat aiheet näyttäytyvät maailmankuvassa epäsuotuisina merkityksinä. Tällaisia lähtökohtia merkityskokemusten muodostumiselle ovat situaation tilat tai siinä tapahtuneet kielteiset muutokset, kuten erilai-

set menetykset ja onnettomuudet, tappiot ja epäonni tai odotusten pettäminen. Näistä tilanteiden faktisuuden muutoksista seuraa kokemustasolla sellaisia merkityssuhteita kuten ahdistuneisuutta, hylättyä olemisen tunteita, katkeruutta tai aggressioita, joiden kokonaisuus on epäsuotuisa subjektiivinen maailmankuva. Se voi kehittyä myös siten, että neutraali tai suotuisa tilanteiden faktisuus tulkituu horisonteissa kielteisesti. Näin voi käydä ensinnäkin, jos jokin traumallinen kokemus on jäänyt herkkään valmiustilaan ja on siten taipuvainen tulkitsemaan uutta kokemusta sen mukaisesti. Toinen mahdollisuus on, että epärealistinen tai selkiytymätön aikaisempi kokemus on horisonttina. Kolmas mahdollisuus tilanteiden faktisuuden kielteiseen tulkitumiseen on se, että mielellinen sisältö on uusi tai yllättävä eikä sitä selkeyttävää ymmärtämisyhteyttä ole aikaisemmassa kokemusperustassa. (Rauhala 1998, 153–154.)

Holistisen ihmiskäsityksen mukaan kielteiset muutokset maailmankuvassa heijastuvat myös toisiin yksilön olemispuoliin ja niistä jälleen takaisin maailmankuvan kehitykseen. Kehä pysyy kielteisenä ja laajenee, johtaen elämäntaidon heikkenemiseen (Rauhala 1998), mikäli merkityssuhteiden muodostukseen ei puututa. Niinpä opettajan tulisi pyrkiä selkeyttämään ja realisoimaan alisuoriutujan eriytymättömiä merkityssuhteita tai oikomaan vääristymiä. Joidenkin alisuoriutujien kanssa on pyrittävä rikastuttamaan maailmankuvaa ja tarjoamaan uusia horisontteja. Joskus jähmettyneitä tai kapeita horisontteja on muokattava. Tärkeää olisi, että alisuoriutuja itse oivaltaisi, kuinka hän voi omilla valinnoillaan, muuttamalla tilanteita, vaikuttaa kokemukseen. ”Auttavan toiminnan keskeinen tavoite on juuri siinä, että autettava saavuttaa itseohjauksellisen otteen elämäänsä” (Rauhala 1998, 159). Tilanteissa saattaa olla kohtalonomaisesti määräytyneitä kielteisiä rakennetekijöitä (esim. vakava sairastuminen tai vanhemman kuolema), joita yksilö ei itse pysty muuttamaan. Franklin (1978) ajatusten mukaan ihminen on silloin kuitenkin vapaa valitsemaan suhtautumistapansa. Myönteinen asenne heijastuu tilanteiden muihin rakennetekijöihin lisäten siten hyvää olemassaoloa. Se on kuitenkin vaikea läksy oppia ja opettaa. Se ei ole niinkään opettamista, vaan paremminkin *läsnäolemista* ja *kanssakulkemista*, joka etenee kasvatettavan maailmankuvan sisäisenä muuttamisena.²⁹ Kasvatettava ei kykene sitä välttämättä kielellisesti ilmaisemaan, mutta se voi näkyä vähitellen – usein vasta pitkän ajan kuluessa – tämän asenteissa ja suhtautumistavoissa. Franklin ajatusten mukaan tällaiseen tapahtumiseen päästään, jos opettaja tai joku muu tärkeä ihminen *toteuttaa elämänsä tarkoitusta* luovasti teoissaan eikä vain sanoissaan. Vaikeissa elämäntilanteissa toiset ihmiset ja heidän antamansa *esikuvat*³⁰ ovat suureksi avuksi. Frankl (1986, 78–79)

²⁹ Ks. dialogisesta kasvattamisesta enemmän artikkeleissa Lehtovaara, J. 1994 ja 1996; Lehtovaara, M. 1994; Varto 1994 sekä Värri 1994.

³⁰ Puolimatka (1999, 122) lainaa Schelerin (joka oli myös Franklin opettaja) ajatuksia esittäessään, että ”Sikäli kuin kasvattajan persoona ilmentää jotakin sellaista, mitä lapset pitävät arvokkaana, se synnyttää tunteenomaisen suhteen hänen ja lapsen välille”. Aidon persoonallisen vetovoiman perustana on siis sen välittämä arvo-kokemus. ”Lapsi ei valitse esikuvia, vaan hän tuntee vetoa joidenkin esikuvien ilmentämiin arvoihin.”

huomauttaa, että esikuva on aina ratkaisevampi kuin sana ja toteutettu vaikuttaa paljon paremmin kuin ajateltu.

Franklin ajatusten näkökulmasta alisuoriutumista voi pitää myös *eksistentiaalisena turhautumisena*, mikä voi ääritilanteessa johtaa masennukseen ja ahdistukseen, ellei oppilas kykene täyttämään tarkoitustaan. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että oppilaalla olisi mahdollisuus *selkeyttää ja jäsentää arvojaan*³¹ opettajan tai jonkun muun aikuisen kanssa. Se edellyttää opettajalta omien arvojen ja tarkoituksen selvää näkemistä, niin että oppilaan erilaiset arvot eivät järkytä hänen arvomaailmaansa eikä hänen tarvitse ahdistuksessaan puolustautua ja kääntyä oppilasta omaksumaan hänen arvojärjestystään. Ajatusta voi jatkaa edelleen koko kouluyhteisöön: kuinka tietoinen se on tarkoituksesta ja arvoistaan ja miten se näkee yksilön ainutlaatuisuuden? Franklin ajatusten mukaan yksilö tarvitsee riittävästi haasteita, jännitettä sen välillä, mitä on ja mitä olisi mahdollista olla. Kuinka paljon koulussa on mahdollista toteuttaa tällaisia yksilöllisiä haasteita? Alisuoriutujalla on todettu usein olevan ristiriita ihanneminäkuvan ja todellisen minäkuvan välillä. Tämän voisi nähdä franklilaisittain juuri *tarkoituksen etsimisenä*, ihmisen haluna täyttää tehtä-vänsä ja tarkoituksensa. Opettajalle ja koululle tämä näkökulma on vaativa. Missä määrin kouluun mahtuu jokaisen ainutlaatuinen tehtävä ja tarkoitus ja kuinka paljon voi vaatia yksilöä toteuttamaan koulun näkemää tarkoitusta? Etenkin sellainen alisuoriutuja, joka on jollakin alueella erityislahjakas ja kokee sen elämänsä tärkeimmäksi asiaksi, haastaa opettajan arvopohdintoihin.

Alisuoriutuminen yhdistyy myös Franklin ajatukseen *hyperintentiosta*. Oppilaat, jotka kokevat suoriutumisedotukset suuriksi, jännittävät ja pelkäävät epäonnistumista, minkä vuoksi he eivät saa kykyjään käyttöönsä. Samoin liiallinen itsetarkkailu saattaa vangita oppilaan. Näissä alisuoriutumistapauksissa opettajan tulisi ohjata oppilas nousemaan itsensä ulkopuolelle ja opettaa nauramaan itselleen³². Opettajan itsensä olisi tässäkin oltava esikuvana. Se on suuri haaste opettajalle.

Franklin näkökulmasta alisuoriutumisen voi nähdä toisaalta oppilaan omaksi valinnaksi, jolle viime kädessä vain hän voi tehdä jotakin. Toinen näkökulma on, että aikuinen voi omaa tarkoitustaan täyttäessään auttaa alisuoriutujaa valitsemaan toisin. Muuttuminen ei ole koskaan liian myöhäistä.

³¹ Oppilaan arvostuksiin ei ole mahdollista vaikuttaa suoranaisesti, koska ei ole mahdollisuutta vaikuttaa siihen, miten oppilas näkee ja kokee todellisuuden. Oppilaan arvomaailmaa määrää se, mitkä asiat hän kokee arvokkaiksi ja tärkeiksi. Puolimatka huomauttaa, että ”arvotieto välittyy yhtä paljon tunteen ja kokemuksen kuin väitelauseina ilmaistun informaation kautta. Arvotieto on arvojen ’näkemistä’ tunteen kautta” (Puolimatka 1999, 119).

³² Logoterapian yksi työmuoto on paradoksaalisen intension tekniikka, jossa ihminen saatetaan kohtaamaan sen, mitä hän pelkää ja jännittää ja esim. tekemään tahallaan ja tietoisesti niitä asioita ja virheitä, joita hän pelkää tekevänsä.

6 KOKEMUS TUTKIMUSKOHTENA

Kun tutkimuskohtena on yksilöllinen kokemus, joka on tajunnallinen ilmiö ja muodostuu aina suhteessa johonkin, asettaa se tiettyjä vaatimuksia tutkimusmetodille, jotta tutkittavan ilmiön olemus tavoitettaisiin. Tässä tutkimuksessa pyrin *kuvaamaan ja tulkitsemaan* opettajien yksilöllisiä kokemuksia ja yleisiä ydinmerkityksiä sellaisena kuin ne ilmenevät heille itselleen heidän elämäntilanteissaan. Tutkimuskohtena on elämismaailma eli ihmisen arkipäivän persoonallinen maailma, joka edeltää teoreettista asennetta maailmaan (Satulehto 1992, Juntunen & Mehtonen 1977, 112). Tutkimus palaa sitä kautta ”asioihin itseensä” ja on näin ollen *fenomenologinen* tutkimus, joka saa muotonsa tutkittavasta aineistosta. Fenomenologian mukaisesti ei olemuksella tässäkään tutkimuksessa viitata kokemuksen sisällölliseen universaalisuuteen, vaan ihmisen kokemusten perustana olevaan tiettyyn kaikille ihmisille yhtäläiseen tajunnalliseen tapaan olla suhteessa maailmaan. Fenomenologisen tutkimuksen arvo mitataan sen voimassa saada ihmiset ymmärtämään itseään ja niiden ihmisten elämää, joista he kantavat pedagogista vastuuta (Tesch 1990, 48).

Tutkimusta voi tarkastella Teschin (1990, 59–60, 77–78) tavoin tutkimusintressien mukaan. Hän jakaa laadullisen tutkimuksen neljään ryhmään sen mukaan, onko tutkija kiinnostunut 1) kielen piirteistä, 2) säännönmukaisuuksien etsimisestä, 3) toiminnan tai tekstin merkitysten ymmärtämisestä vai 4) reflektoinnista. Tutkimusotteen kokonaisvaltaisuus lisääntyy koko ajan edettäessä ensimmäisestä ryhmästä neljänteen. Tämän mukaan tutkimukseni sijoittuu kolmanteen luokkaan. Tulkintaa sisältäessään siinä on *hermeneuttisia piirteitä*. Hermeneutiikan ajatuksena on, että koko sosiaalinen todellisuus on merkitysten läpäisemää ja sen tutkiminen on ilmiöiden merkitysten etsimistä (Juntunen & Mehtonen 1977, 113). Tutkimusotettani voi nimittää myös dynaamiseksi ja epävalmiiksi (Varto 1996, 97–99), koska menetelmä muotoutuu tutkittavasta aineistosta ja tutkimuskohde on elävä ja muuttuva elämismaailman ilmiö.

Porautuessaan yksilöllisiin kokemuksiin tutkimukseni nojaa eksistentiaaliseen fenomenologiaan ja on *idiografista*. Kokemuksellisten sisältöjen samankaltaisuuksia voidaan Perttulan (1995, 30–32) mielestä kuitenkin perustel-

lusti etsiä, koska ihmisten tilanteen reaalisisältöihin sisältyy monia yhteisiä asioita; tässä tutkimuksessa esimerkiksi kieli, ammatti, tavat, normit yms. Reaalisisältöjen samankaltaisuus ei kuitenkaan takaa niitä vastaavien kokemusten samanlaisuutta, koska tilanteen faktisuus on kaikilla ihmisillä erilainen. (Ks. Rauhala 1990, 112–115.) Varto (1996, 73–83) muistuttaa, että yleistettäessä elämämaailman ilmiöitä on vaarana normittaminen. Tutkimuksen perusaineiston luonne, yksittäisyys ja ainutkertaisuus, on siksi pidettävä selvästi esillä.

Tämän tutkimuksen tavoittelema tieto on tutkittavana olevien ihmisten kokemus; se, miten objektivoidun sosiaalisen todellisuuden näyttäytyä subjektiivisina tajunnallisina kokemuksina. Pyrin saamaan esille välittömässä todellisuussuhteessa muodostuvia merkityksiä pyytäen tutkittavia kertomaan arkipäiväisen elämänsä tilanteista, joissa tutkimuskohteena olevaan asiaan liittyvät kokemukset ovat muodostuneet. Tutkittavilla on ollut myös mahdollisuus reflektoida ja kuvata kokemuksiaan sellaisina kuin he mieltävät ne arkielämässään. Kokemus välittyy kuitenkin aina suhteellisesti, koska ihmiset ilmaisevat kokemuksiaan eri tavalla erilaisissa konteksteissa. Perttula (1995, 59–61) muistuttaa, että tutkimuksessa on kyse myös tutkijan ja tutkittavan välisestä vuorovaikutuksesta ja tutkittava ilmiö on nimenomaan tutkimukseen osallistuvien ihmisten eikä kenenkään muiden kokemus.

6.1 Fenomenologinen tutkimusasettelu

Fenomenologisessa tutkimusmenetelmässä tutkijan tehtävä on kuvata ilmiö juuri sellaisena kuin se itsensä ilmaisee. Hänen ei siis tule pyrkiä aineiston ulkopuolelle tai taakse. Tutkija ei myöskään pyri ohjaamaan tai auttamaan toista ihmistä, joten tiedostamaton ei ole hänelle sama kuin terapeutille, vaikka fenomenologia tutkiikin sekä tiedostettua että tiedostamatonta. Deskriptiivinen fenomenologia pyrkii merkitysten tarkkaan kuvaukseen merkityksen selkeyden asettamissa rajoissa. (Perttula 1995, 33–36.) Giorgin (1992) mukaan fenomenologiaan perustuvassa tutkimuksessa deskriptiota ja tulkintaa ei nähdä toisilleen vastakkaisina. Tiettyyn tilanteeseen sopii vain rajallinen määrä tulkintoja; mitkä tahansa merkitykset eivät ole relevantteja tulkintoja. Deskriptio tässä tutkimuksessa, kuten fenomenologisen psykologian tutkimusprosessissa yleensäkin, on hiukan eri kuin filosofiassa; kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä antaa toinen ihminen. Perttula (mts. 43) muistuttaa, että tutkijan välittömän yhteyden toisen ihmisen kokemukseen on mahdottomuus, mutta tutkijan tulee pyrkiä kuvaamaan tutkittavan kokemus mahdollisimman alkuperäisessä muodossa riippumatta kuvauksen sisällöstä. Keskeisenä ja jatkuvana menetelmänä on tällöin *reduktio*.

Tässä tutkimuksessa reduktiolla tarkoitetaan fenomenologista psykologista reduktiota, jonka tavoitteena on hahmottaa kokemuksen sisältöjä useamman ihmisen tajunnassa. Tutkittava tuottaa ensin luonnollisen asenteensa mukaisen kuvauksen ja tutkija omaksuu reduktion ja siihen liittyvän fenomenolo-

logisen asenteen vasta tämän kuvauksen analyysissä. Tutkijan tehtävänä on jäsentää tutkittavien kuvaamaa kokemusta. Tutkittavien ihmisten tajunta ei ole reduktion kohteena, koska ihmisen oletetaan olevan tajunnallinen olento ja kiinnostuksen kohteena on nimenomaan se, miten ihmiset kokevat asioita. (Perttula 1995, 44–45.) Reduktio on prosessi, joka sisältää *sulkeistamisen ja mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun*. Perttula (mt.) määrittelee sulkeistamisen tutkijan tajunnan sisäiseksi toiminnaksi, jossa hän tietoisesti reflektoiden tunnistaa tutkittavaan ilmiöön liittämiään merkityssuhteita ja pyrkii sen jälkeen siirtämään ne mielessään syrjään tutkimusprosessin ajaksi. Sulkeistamisella tutkija pyrkii erottamaan omat ennakkokäsitykset ja etukäteisoletukset tutkittavien kokemuksista. Perttula poikkeaa oppi-isänsä Giorgan näkemyksestä siinä, että hänen mielestään tutkijan ei kuitenkaan pidä sulkeistaa ihmiskäsitystään. Reduktioon sisältyvän mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun tarkoituksena on päästä yleisesti nimitettävälle tasolle. Mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu on tutkijan refleksiivistä toimintaa, jossa hän käy mielessään läpi jokaista merkitystihentymää: voiko sen sisältöä muuttaa muuttamatta tutkittavaa kokemusta. Tarkoituksena on löytää ne merkitykset, jotka tutkittavan ilmiön on sisällettävä ollakseen kyseinen ilmiö. Näin pyritään löytämään *ilmiön olemus*. Muuntelun lopputuloksena saadaan yksilökohtainen ja yleinen merkitysverkosto. Fenomenologisessa filosofiassa reduktion avulla pyritään olemusten yleispätevyyteen, kontekstisidottomuuteen. Psykologisessa tutkimuksessa tutkitaan aina tietyn tai tiettyjen ihmisten kokemussisältöjä ja tavoiteltava yleisyys on erilaista. Pyrkimyksenä on persoonakohtainen tai käsitteellinen yleinen tieto. (Perttula 1995, 46, 82, 87; 2000, 428–442; Varto 1996, 76–78.) Tämän tutkimuksen sulkeistaminen ja mielikuvatasolla läpikäyty muuntelu ilmenevät tutkimuksen kulun kuvauksessa.

Eksistenssin filosofian mukaan kaikki on tulkintaa, sillä ihmisen olemassaoloon sisältyvä *esiymmärtäminen* asettaa rajat sille, mitä ihminen voi ymmärtää. Esiymmärtäminen on sitä, että ihminen on tahtomattaan suhteessa tiettyyn elämäntilanteisuuteen. Varto (1996, 70–71) puhuu tulkkiutumista, joka on hänen mielestään juuri se tapa, jolla mielet asettuvat horisonttiin ilman, että niitä erityisesti pyritään tulkitsemaan. Merkitykset elävät kaiken aikaa ja tulkkiutuvat uudella tavalla. Elämismaailman³³ ollessa näin alati muuttuva merkitykset kietoutuvat myös uusiin suhteisiin ja kutovat uutta kokonaisuutta. Tutkijan kannalta tutkimuskohteet ovat aina tulkkiutuvia, koska niissä on aina kyse omassa ympäristössään tulkkiutuneesta merkityskokonaisuudesta. Tutkijalle itselleen tulkkiutuminen liittyy myös siihen tapaan, jolla tutkimuskohde tulee tutkimuksen aikana tutummaksi: tutkimuskohteen maailmaan liittyvät tekijät ja tutkijan omat suhtautumistavat kohtaavat ja jäsentyvät uudelleen.

Kaikkonen (1999a) tähdentää merkitysten olevan yksilöllisiä samankaltaisista sosiokulttuurisista olosuhteista huolimatta ja tutkijan on tärkeää ym-

³³ Husserlin ajatusten mukaan kaikki tieto nojaa tietyissä mielessä esiteoreettiseen kokemukseen, jota hän kutsuu elämismaailmaksi. Juntunen ja Mehtonen (1977, 112) lainaavat Husserlia: ”Palautuminen kokemuksen maailmaan on palautumista elämismaailmaan, so. maailmaan, jossa aina jo elämme ja joka muodostaa pohjan kaikelle tietämiselle ja kaikelle tieteelliselle määrittelylle”

märtää tutkittavaa kohdettaan ja pyrkii kehittämään itseään ymmärtäjänä. Ihmistutkimuksessa tutkija pyrkii tulkitsemaan tutkittavan yksilön ilmiöille antamia merkityksiä. Kohdallinen tulkinta on hänen mielestään seurausta tutkittavan kohteen ymmärtämisestä. Moilanen (1991) viittaa samaan asiaan esittäessään, että mitä enemmän tutkija tietää tutkimastaan ihmisestä ja hänen toimintayhteisöstään, sitä parempia tulkintoja hän voi tehdä. Kaikkonen pitää kieltä ymmärtämisen ja tulkinnan yhtenä keskeisenä ongelmana, onhan *kieli* erottamaton osa ihmisenä olemista ja luonteeltaan intersubjektiivista tietoisuutta. Kielellä ja sen merkityksillä tartutaan kiinni todellisuuteen ja myös rajataan maailmassa olemista. Tutkija joutuu tekemään paljon ratkaisuja kielen kautta ja kieltä tulkiten. Ymmärtääkö hän sitten oikein tutkittavien kieltä ja mieltä, on keskeinen kysymys tässäkin tutkimuksessa.

Varto (1996) puhuu *merkityksen paradigmasta* tulkinnan ja ymmärtämisen yhteydessä. Tulkinnalla hän ymmärtää empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden aukikerimistä. Tulkintaa on seurattava ymmärtäminen, jonka lopputuloksena on tutkimuskohteesta saatu mieli, uusi kokonaisuus. Ymmärtämistä Varto kuvaa *hermeneuttiseksi kehäksi*, jossa tutkija irrottautuu tulkinnastaan ja lähtökohdistaan ja saavuttaa näin syvemmän ymmärryksen. Tämä ymmärrys vie lähemmäksi tutkimuskohteen mieltä ja uuteen tulkintaan sekä syventää taas itseymmärrystä. Varto muistuttaa kuitenkin, että toisen täydellinen ymmärtäminen on mahdotonta. (1996, 57–63.)

6.2 Fenomenologinen metodi

Kokemuksen tutkiminen rajoittaa tutkimusmetodin valintaa. Jotta yksilön kokemus voitaisiin mahdollisimman hyvin tavoittaa, on menetelmän mielestäni oltava laadullinen ja aineistolähtöinen. Kokemus käsitteenä ja ilmiönä näyttää vievän laadullisessa tutkimusotteessa kahteen suuntaan, fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan. Teschin (1990) ajattelun mukaisesti pelkistettynä fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita yksilöllisistä ja hermeneutiikassa sosiaalisista merkityksistä.

Tutustuminen Bergerin ja Luckmannin (1994) ajatuksiin todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta ja sosiaalisesta konstruktionismista herätti tutkimaan myös diskursiivisten menetelmien käyttökelpoisuutta tässä tutkimuksessa. Diskursiiviset menetelmät käsittelevät kuitenkin aineistoja autonomisina kulttuurituotteina ilman viittauksia faktisiin asiantiloihin ja diskurssianalyysissä tutkimuskohteena on usein jonkin sosiaalisesti rakentuvan inhimillisen käytännön selvittäminen kokonaisuutena (Eskola & Suoranta 1998, 162). Diskurssi-analyyttisen tutkimuksen peruslähtökohtana voidaan pitää sitä, että se tavalla tai toisella liittyy kieleen. Kielen käytön tulkinnassa ei pyritä selittämään, mitä merkitysten takana on, vaan kuvaamaan, miten esimerkiksi opettajuus tuotetaan tietystä kontekstista tapahtuvan toiminnan ja siihen liittyvien tulkintojen kautta. (Willman 2001, 66.) Rauhalan termejä käyttäen diskursiivinen tutkimus

on tilanteiden ideaalisten rakennetekijöiden tutkimista, kun taas fenomenologinen psykologinen tutkimus on niiden tapojen tutkimista, joilla ihmiset ovat tajunnallisessa suhteessa tilanteiden ideaalisiin rakennetekijöihin (Perttula 1995, 59).³⁴ Diskurssianalyttisin menetelmin en olisi voinut tavoittaa kokonaisvaltaista kokemusta, jota ilmaistaan kyllä kielellä, mutta paljon myös eleillä, ilmeillä, äänenpainoilla ja –sävyillä, sanattomasti. *Kokemus on muutakin kuin kieli tai kielellinen ilmaus*. Siinä on mukana myös kehomme, ja voimme palauttaa elävästi mieliimme tunnekokemuksemme ja elämyksemme. Kokemus sisältää Diltheyn *elämys*-käsitteen, jolla hän ymmärtää minän toiminnan tekijää. Toiminnallaan subjekti suhtautuu eri tavoin maailmaan. Ihmisen praktinen suhde elämyksessä annettuun voi olla toteava, käskävä, pelkäävä tai rakastava. Muistamisen ja odottamisen kautta elämykset ovat suhteessa myös toisiinsa. Elämyksessä ilmenee siis sekä elämä että minän suhde siihen ja elämänkulussa jokainen yksityinen elämys on suhteessa kokonaisuuteen. Elämysten ilmaisuja ymmärtämällä me voimme oppia ymmärtämään henkistä. (Juntunen & Mehtonen 1977, 89–90.) Koska pyrkimykseni on kuvauksen lisäksi ymmärtää opettajien kokemuksia, tutkimusmenetelmällä on kyettävä tavoittamaan myös näitä elämysilmaisuja.

Menetelmän valintaan vaikutti ehkä eniten se, että halusin menetelmän kuvastavan myös mahdollisimman tarkkaan sitä kuvaa, mikä minulla on ihmisestä. Edellisessä luvussa kuvaamaani holistista ihmiskäsitystä vastasi mielestäni parhaiten Giorgin (1992) fenomenologisen psykologian tutkimusmetodi ja ennen kaikkea Perttulan (1995 ja 1998) siitä kehittelemä muunnos, *deskriptioon pyrkivä empiirisen hermeneuttisen psykologian metodi*, joka on tehty laajempia aineistoja varten. Fenomenologisen menetelmän pyrkimyksenä on etsiä yksilöllisten kokemusmaailmojen mahdollisia yhteisiä sisältöjä, ei ”yleistä” ainutkertaisista elämysmaailmoista. Tämä edellyttää, että kulttuurin sosiaaliset toimintamallit ja merkitykset ovat tuttuja sekä tutkijalle että tutkittaville. Edellytys toteutuu mielestäni hyvin tässä tutkimuksessa, koska olen itsekin opettaja.

Giorgin (1992) ja Perttulan (1995) menetelmässä edellytetään, että tutkimusaineisto on mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. Analyysiä aloitettaessa materiaali on oltava kokonaisuudessaan tutkijalla käytössä. Tässä menetelmä eroaa useista muista laadullisista menetelmistä, joissa aineiston hankinta ja analyysi kulkevat rinnakkain. *Saturaatio* voidaan tässä mieltää siten, että uusia ihmisiä ei enää haastatella, kun haastattelut eivät enää tuo uusia merkityksiä ilmiöstä (Perttula 1995, 61).

Tässä tutkimuksessa kirjoitin kaikki haastattelut sanasta sanaan ennen kuin aloitin systemaattisen analyysin. Olen edennyt Perttulan (1995, 1998 ja 2000) metodin mukaisesti, jota hän käytti tutkiessaan 26 nuoren miehen kokemuksia heidän elämänsä ulkoisista puitteista. Metodi jakaantuu kahteen päävaiheeseen, jossa ensimmäinen vaihe keskittyy *yksilökohtaiseen merkitysverkostoon* ja toinen *yleiseen merkitysverkostoon*. Nämä molemmat vaiheet ja-

³⁴ Juntunen ja Mehtonen (1977, 89) kiteyttävät Diltheyn käsityksen teorian ja käytännön suhteesta lainaten hänen lausettaan: ”Hengentieteet perustuvat elämyksen, ilmaisun ja ymmärtämisen väliseen suhteeseen.”

kaantuvat vielä seitsemään erilliseen vaiheeseen. Mitä nämä vaiheet sisältävät tässä tutkimuksessa, selviää tutkimuksen kulun kuvauksessa.

Yksilökohtainen merkitysverkosto

1. Tutkimusaineistoon tutustutaan avoimin mielin eli tutkija pyrkii vapautumaan luonnollisesta asenteestaan. Tämä vaihe sisältää haastattelujen transkriboinnin, jolloin päästään tutustumaan aineistoon yksityiskohtaisesti.
2. Ennakkokäsitysten sulkeistamisen ja tutkimusaineiston avoimen lukemisen jälkeen muodostetaan tutkimusaineistoa jäsentävät sisältöalueet. Sisältöalueiden on hyvä olla vielä mahdollisimman laajoja, jotta ne eivät tulkitisi niihin liittyvien merkitysten sisältöä.
3. Tutkimusaineistoa luetaan intuitiivisesti ilman pyrkimystä tietoiseen reflektioon ja erotetaan merkityssuhteita. Merkityssuhteet ilmaisevat tutkittavaan ilmiöön kuuluvan merkityksen ja ovat ymmärrettäviä sellaisenaan.
4. Merkityssuhteet muunnetaan tutkijan kielelle: kunkin merkityssuhteen keskeinen merkitys kuvataan tutkittavan ilmiön kannalta.
5. Jokainen muunnettu merkityssuhde sijoitetaan johonkin tutkimusaineistoa jäsentävään sisältöalueeseen.
6. Muunnetut merkityssuhteet asetetaan sisältöalueittain toistensa yhteyteen ja muodostetaan sisältöalueittain etenevä yksilökohtainen merkitysverkosto.
7. Edellisessä vaiheessa muodostetut kuvaukset asetetaan toistensa yhteyteen ja muodostetaan sisältöalueista riippumaton yksilökohtainen merkitysverkosto.

Yleinen merkitysverkosto

1. Merkitysten perusolemuksen näkökulmasta merkitykset irrotetaan yhteyksistä, joissa ne ovat muodostuneet. Tästä eteenpäin kuvatut merkitykset ovat kuitenkin edelleen löydettävissä yksilöiden koetussa maailmassa. Tässä vaiheessa ollaan kiinnostuneita merkityssuhteista, jotka näyttäytyvät kaikkien tutkittavien koetuissa maailmoissa. Yksilökohtainen merkitysverkosto mielletään ehdotelmaksi yleisestä merkitysverkostosta.
2. Sisältöalueista riippumaton yksilökohtainen merkitysverkosto jaetaan merkityssuhteisiin, jotka muunnetaan merkityssuhde-ehdotelmiksi, joissa yksilöperusteisuus ei näy.
3. Näiden merkityssuhteiden avoimen lukemisen jälkeen muodostetaan kutakin ehdotelmaa jäsentävät sisältöalueet.
4. Kukin merkityssuhde-ehdotelma sijoitetaan niitä jäsentäviin sisältöalueisiin.
5. Kuhunkin sisältöalueeseen sijoitettujen merkityssuhde-ehdotelmien ydinsisältöjä ja keskinäisiä yhteyksiä tutkitaan ja kustakin sisältöalueesta muodostetaan sisältöalue-ehdotelma.

6. Kustakin ehdotelmasta muodostetaan ehdotelma tutkittavan ilmiön yleiseksi merkitysverkostoksi.
7. Muodostetaan tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto tai tarpeellinen määrä sen tyyppisiä. Kunkin yksilökohtaisen merkitysverkoston ja sen perustalta tehdyn ehdotelman yleiseksi merkitysverkostoksi on sisällyttävä yleisen merkitysverkoston tyyppikuvaukseen.

7 TUTKIMUKSEN KULKU

7.1 Haastateltavat ja haastattelu

Tutkittavat opettajat valitsin kouluista, jotka olivat mukana Alis-projektissa tai olivat olleet mukana projektin pilottivaiheessa. Näin kaikilla opettajilla oli jonkinlainen käsitys siitä, mitä alisuoriutumisella tarkoitetaan ja haastattelu-keskustelut pysyivät paremmin tutkittavassa ilmiössä. Opettajat olivat kolmesta eri koulusta: yksi ala-aste, yksi yläaste ja yksi yläaste-lukio. Soitin ensin koulujen rehtoreille ja sovin ajan, jolloin kävin esittelemässä tutkimusajatukseni opettajille. Toivoin saavani haastatella ainakin niitä opettajia, jotka olivat työskennelleet Alis-valmennuksessa olleiden oppilaiden kanssa. Asiasta kiinnostuneet opettajat saivat varata heille sopivan haastatteluajan samalla kertaa tai myöhemmin puhelimitse.

Ensimmäinen ala-asteen koulu lähti mukaan projektiin vasta syksyllä 1999. Työskentelin itse tuolloin samassa koulussa pienluokan opettajana. Koulu kartoitti alisuoriutujien määrän toisluokkalaisista alkaen, joten odotin näiden opettajien kokemuksia seuraavaan kevääseen saakka. Mielestäni oli tärkeää ja kiinnostavaa kuulla opettajien kokemukset myös alisuoriutujan koulu-uran alusta. Koulun kaikki opettajat olivat valmiita haastatteluun ja päätin haastatella niin monta opettajaa kuin tarvittiin saturaation (ks. Eskola & Suoranta 1998, 62–63) saavuttamiseksi. Viiden haastattelun jälkeen vaikutti siltä, että uusia merkityksiä ei enää tullut. Asian varmistamiseksi haastattelin kuitenkin vielä kaksi opettajaa.

Haastattelin opettajat (yhteensä 21) teemahaastattelun tapaan. Toukokuussa 1999 haastattelin kahdeksan yläasteen ja lukion opettajaa ja saman vuoden joulukuussa toisessa kunnassa kuusi yläasteen opettajaa. Seitsemän ala-asteen opettajaa haastattelin maalisi- ja huhtikuussa 2000. Teemat (liite 1) olivat kaikille samat, mutta niiden järjestys vaihteli keskustelun edetessä opettajan kerronnan mukaan. Fenomenologisen tutkimustavan mukaisesti opettajat saivat myös kuvata mitä tahansa alisuoriutumiseen liittyviä kokemuksiaan. Useista yhteisistä teemoista opettajat alkoivat kertoa spontaanisti, jolloin kyselin vain lisää tarken-

taen asioita. Nauhoituksen jälkeen opettajat usein jatkoivat vielä uudesta teemasta tai kertoivat jotain lisää. Nämä ajatukset kirjoitin muistiin samoin kuin muut haastattelun aikana tekemäni havainnot. Haastattelut kestivät 45 minuuttista 1,5 tuntiin. Haastattelin opettajat koulupäivän jälkeen koulussa kahta luokkaan ottamatta, jotka halusivat, että heitä haastateltiin kotona.

Haastattelun aluksi kyselin, mitä aineita ja mitä luokkia haastateltava opettaa. Lisäksi kysyin, kuinka kauan hän oli ollut opettajana. Näillä helpoilla kysymyksillä päästiin mukavasti keskustelun alkuun. Opettajat saivat myös kuvailla itseään opettajana: mikä on heidän opetusperiaatteensa ja millä tavalla he toimivat oppilaittensa kanssa. Näillä kuvauksilla sain muodostettua itselleni jonkinlaisen kuvan heidän situaatiostaan ja sen sisällöistä.

Haastatelluista kuusi oli luokanopettajia, kaksi erityisopettajaa ja yksi opinto-ohjaaja. Aineenopettajat edustivat eri aineita siten, että vain musiikin ja liikunnan opettajia ei haastatelluissa ollut. Kolme luokanopettajista ja kolme aineenopettajista oli miehiä. Opettajat olivat hyvin eri vaiheissa työuraansa. Kaksi nuorinta opettajaa oli vasta toista vuotta työssään ja vanhimmalla opettajalla oli enää kaksi työvuoletta eläkkeelle siirtymiseen. Tässä tutkimuksessa en erittele kokemuksia ikään, sukupuoleen tai opetettavaan aineeseen yhdistettynä, koska tutkittavia on vähän ja haluan tutkia kokonaisvaltaisemmin opettajien kokemuksia alisuoriutujista.

Opettajat suhtautuivat haastatteluun erittäin myönteisesti ja kertoivat avoimesti kokemuksistaan. Tähän vaikutti varmasti se, että olin itsekkin opettaja ja siten heidän kanssaan tasa-arvoinen. Meillä oli yhteinen kieli ja tilanteet olivat myös minulle tuttuja. Keskusteluihin tuli työnohjauksen tuntua ja moni toivoi vastaavanlaisia keskustelutilanteita myöhemmin. He pitivät merkityksellisenä sitä, että saivat rauhassa pohtia työtään ja löysivät uusia näkökulmia ongelmiinsa.

7.2 Aineiston analyysi

a. Yksilökohtainen merkitysverkosto

1. Kirjoitin nauhoitetut haastattelut sanatarkasti, jolloin kirjoitettua materiaalia tuli 268 sivua. Näin tutustuin aineistoon vielä kerran puheen sävyineen ja painotuksineen. Jo haastatteluteemoja laatiessani olin pohtinut omaa suhdetani tutkittavaan ilmiöön, mutta pohdin vielä ennen analyysiin ryhtymistä omia ennakkokäsityksiäni ja kokemuksiani alisuoriutumisesta ja alisuoriutuvista oppilaista. Nuo kokemukseni ovat opettajan roolin lisäksi äidin, siskon ja lapsen roolista koettuja. Vertasin mielessäni haastateltujen kokemuksia eri roolien kautta saamiini kokemuksiin. Pyrin pääsemään mahdollisimman avoimeen tutkimusasetteeseen. Siitä, mitä pitkäaikainen opettajuuteni ja muu elämäkokemukseni ovat minuun vaikuttaneet, en pääse kuitenkaan kokonaan

vapaaksi. Ne ovat osa minua, minun elämäntilanteeni faktisuutta, jolla on omat vaikutuksensa tässä tutkimuksessa.

2. Muutama viikko viimeisen haastattelun kirjoittamisen jälkeen luin vielä koko aineiston läpi. Näin olin saanut etäisyyttä aiheeseen ja kykenin näkemään asioita uudella tavalla. Erottelin kunkin haastattelun laajemmat sisältöalueet ja muodostin näistä koko tutkimusta jäsentävät teemat. (Ks. Perttula 1998, 78.) Nimesin koko tutkimuksen yhteisiksi teemoiksi *opettaja itse, alisuoriutuja, alisuoriutumisen syyt, oppituntitilanteet, opettaminen, opettajan tunteet, yhteistyö, työyhteisö, koulutus sekä muut erilaiset kokemukset*.

3. Seuraavalla lukemiskerralla erottelin merkityssuhteet tarkemmin kustakin haastattelusta. Merkityssuhteet ilmaisevat tutkittavaan ilmiöön kuuluvan merkityksen ja ovat ymmärrettäviä sellaisenaan. Tässä tutkimusaineistossa niiden laajuus vaihteli yhdestä lauseesta pitkiin kuvauksiin (kirjoitettuna lähes kolmekymmentä riviä).

4. Kirjoitin käsin erillisille papereille haastatteluista erottamani kunkin merkityssuhteen keskeisen sisällön.

5. Näin erotellut merkityssuhteet sijoitin kunkin haastattelun sisältöalueisiin. Jotkut merkityssuhteet olivat niin moninaisesti kietoutuneita, että sijoitin ne useampaan sisältöalueeseen. Testasin sisältöalueiden tulkintaani lähettämällä kolme haastattelua luettavaksi kolmelle tuttavalleni (kaksi luokanopettajaa ja yksi psykologi). Pyysin heitä muodostamaan niistä laajat sisältöalueet. Keskustelumme pohjalta muokkasin uudelleen näiden haastattelujen sisältöalueet ja pyysin heitä sijoittamaan niihin havaitsemansa merkityssuhteet. Näiden ehdotelmien pohjalta tarkistin vielä omat merkityssuhteiden sijoitteluni.

6 - 7. Kirjoitin merkityssuhteet toistensa yhteyteen sisältöalueittain ja muodostin liitteenä (liite 3) olevat yksilökohtaiset merkitysverkostot. Tässä kuvaan esimerkkinä yhden yksilökohtaisen merkitysverkoston (haastattelu numero 10), jonka avulla kuvaan analyysin etenemistä yleiselle tasolle asti.

(10) Hän pyrkii olemaan mahdollisimman tasapuolinen ja kuuntelemaan ja ottamaan huomioon kaikkia. Kannustaminen on hänen mielestään opetuksessa tärkein menetelmä. Hän keskustele tunneilla paljon oppilaiden kanssa ja lähtee opetuksessaan usein liikkeelle päivän tuntemuksista tai oppilaiden mielipiteistä ajankohtaisista tapahtumista.

Hänen omana kouluaikanakin oli alisuoriutuja. Silloin osa laittoi ranttaliksi kotitaustan vuoksi ja osa kapinoi koulua vastaan. Monet näistä ovat kuitenkin menestyneet elämässään paremmin kuin silloin koulussa hyvin suoriutuneet. Koulumenestys ei hänen mielestään kerrokaan välttämättä tulevaa elämää. Hänen läheisensä on ollut tällainen alisuoriutuja, jolle opettaja arveli olevan parempi paikka työelämässä. Toisaalta opettajat kyllä huolehtivatkin alisuoriutujista: kutsuivat vanhempia keskustelemaan ja antoivat tukiopetusta.

Alisuoriutujissa on niitä, jotka menevät kavereiden mukaan ja viikonlopun ohjelmat ovat tärkeimpiä asioita. Näille koulunkäynti on vain pakollista istumista. Heitä on vaikea saada motivoitumaan. Jotkut alisuoriutujat hakevat huomiota, joitakin ei kiinnosta mikään kouluun liittyvä. Joku saattaa olla tulevaisuudestaan erittäin varma ja tekee vain sitä, mikä liittyy niihin suunnitelmiin; he tekevät vain sitä, mitä tahtovat. Joillekin saattaa olla joku osa-alue vaikeaa (esim. kirjoittaminen) ja laiminlyö sitten kaikkea.

Hän pyrkii alisuoriutujien kanssa ennen kaikkea kärsivällisyyteen. Hän kannustaa, muistuttaa tehtävistä, jututtaa välitunnilla — jokaisen kohdalla vähän eri tavalla. Hän yrittää tavalla tai toisella huomata alisuoriutujan: taputtaa olkapäälle, rohkaisee jatkamaan tehtävää, pyytää riisumaan takin, houkuttelee mukaan ryhmään. Passiivisia hän yrittää ärsyttää, jotta saisi jotain

elämää aikaiseksi. Iän myötä hän on oppinut ymmärtämään, että liikeyhdys voi syntyä vasta vuosien kuluttuakin. Hän pyrkii säilyttämään oppilaalla positiivisen ihmiskuvan, että elämässä on toivoa, olivatpa olosuhteet millaiset tahansa. Hän yrittää ohjata ja olla kärsivällinen niille, jotka eivät täytä kaikkia sosiaalisia normeja. Hän pyrkii kannustamaan, että jokainen on oman onnensa seppä eikä ympäristönsä tai kotinsa uhri. "Hällä-väliä"-veikkoja hän patistelee. Liiallinen alisuoriutujien "trimmaus" on hänestä kuitenkin väärin, sillä erilaisuus on aina hyväksyttävä. Jollekin hän on sanonut, ettei koulu kaikkea ratkaise ja arvosanoja ei muisteta enää muutaman vuoden päästä, joten jos elämä koulussa tuntuu hirveän vaikealle niin yrittäisi sitten tehdä elämänsä mielekkääksi jollain muulla tavalla.

Alisuoriutuja on siinä mielessä erilainen verrattuna muihin ongelmaksiin oppilaisiin, että hänen kohdallaan odotukset ja vaatimukset ovat erilaiset ja se tekee opettajalle ristiriitaisen olon. Hän ei tiedä, mitä tekisi. Hän tuntee itsensä avuttomaksi ja turhautuneeksi. Joskus hänelle tulee "hällä väliä"-tunnelma. Eniten päänvaivaa tuottavat sellaiset, joihin ei saa kosketusta. Hän joutuu miettimään ja analysoimaan, mistä asia johtuu, ja miten vielä yrittäisi saada oppilaan innostumaan. Hän etsii syytä myös itsestään: onko hän tehnyt jotain väärin tai olisiko pitänyt tehdä jotain toisin. Hänelle tulee ärsyntyneisyys ja hankala olo, kun nämä ovat kuitenkin ihmisiä, joiden kanssa tulisi tehdä jotakin, eikä se onnistu. Hän ei myöskään tiedä aina oppilaiden taustoja tai viikonlopun tapahtumia, joiden perusteella voisi ymmärtää heidän käyttäytymistään, ja toisaalta ei tiedä, kuinka paljon näitä taustatapahtumia pitäisi ottaa huomioon. Miten paljon tulisi vaatia ja patistaa ja miten paljon ymmärtää ja löysätä? Hankalimpia hänen mielestään ovat ahdistuneet alisuoriutujat, joilta elämänilo on hävinnyt tai peittyneisyys johonkin eivätkä ole kiinnostuneita mistään. Heidän kohdallaan hän kohtaa oman avuttomuutensa ja tulee tunne, että ei ole onnistunut. Ahdistaviksi hän kokee myös sellaiset, joilla olisi kykyjä, mutta joiden toiminta suuntautuu aivan väärin asioihin. Hän kunnioittaa niitä alisuoriutujia, joilla on vahva kuva siitä, mihin elämässään haluavat. Kapinan hän näkee positiiviseksi, sillä jännite pitää yllä elämässä. Alisuoriutujan arviointi on hänestä masentavaa. Hän haluaisi antaa arvosanan taitojen mukaan eikä sen mukaan, mitä oppilas on tehnyt. Tästä hänelle tulee ristiriitainen olo, sillä hän ei haluaisi kannustaa tekemättömyyteenkään.

Alisuoriutuja on hänelle ajatusten herättäjä. Alisuoriutuja antaa merkin tästä maailmasta, että onneksi kaikki eivät ole samanlaisia. Erilaisuus pitää hänen mielestään kunnialla arvoja sillä tavalla, että tässä elämässä on vielä toivoa. Alisuoriutuja on haastekin, mutta ei siinä mielessä, että hän haluaisi muuttaa tuon toisen, sillä jokaisella ihmisellä on oikeus valita elämäntapansa. Hän ei halua muuttaa ketään, mutta haluaa saada alisuoriutujan ajattelemaan eri tavoin, toisesta näkökulmasta välillä.

Alisuoriutumisen hän näkee joskus olevan ikäkauteen liittyvä ilmiö, jolloin muut asiat elämässä ovat opiskelua tärkeämpiä. Joidenkin kohdalla se on kotoa periytyneisyys asenne. Joku peittää suoriutumattomuudellaan jonkin osa-alueensa heikkoutta ja laiminlyö koulutyötänsä, ettei leimautuisi tyhmäksi. Hänen mielestään jotkut osaavat myös järkevästi valikoida, mihin satsaavat (näkyä lukiassa). Joskus alisuoriutumisen taustalla hänen mielestään on jokin muu tapahtuma (avioero tai muu kriisi kotona), joka vie oppilaan energian ja huomion pois koulusta. Joistakin lapsista ei kotona välitetä eikä heidän mielestään millään ole mitään väliä. Hän luulee kohtelevansa alitajuisesti ymmärtäväisemmin ja hellemmin tällaista alisuoriutujaa, jolla koti-tausta on ongelmallinen. Toisaalta hän ei arvioi ihmisiä taustan perusteella, koska silloin ei itsekään saa siitä suhteesta mitään. Hänen mielestään jokaisesta ihmissuhteesta, opettaja-oppilas -suhteestakin saa jotakin, kun oppii tuntemaan toista persoonana. Koulu-ympäristön pitäisi olla avoin, mutta haasteellinen niin, että oppilas saisi näyttääkin, mitä osaa ja mihin pystyy. Koulussa viihtymistä lisää myös se, jos oppilas saa ottaa enemmän vastuuta tekemisistään ja suunnitella. Hän näkee hyväksi nykysuuntauksen, jossa kannustetaan omatoimiseen ja itsenäiseen työskentelyyn. Yksilöllisempi ohjaus ja henkilökohtainen opiskelujen suunnittelu auttaisivat monta opiskelijaa, eikä kaikkien hänen mielestään välttämättä tarvitse tehdä samoja asioita. Yhteiskunta itsessään aiheuttaa alisuoriutumista varojen suuntaamisella ja valikoidessaan yksilöitä yhä nuorempina.

Voimavaroja alisuoriutujien kanssa jaksamiseen hänellä ei aina ole. Jaksamisessa auttaa hänen mielestään parhaiten oma perhe. Hän puhuu kotona niistä tunteista, joita oppilaat ovat

aiheuttaneet. Harrastus ja yhteydet muihin ihmisiin tuovat myös voimavaroja. Hän keskustelee kollegoiden kanssa ja saa usein myös apua ja tukea heiltä.

Aineenopettajakoulutus ei valmistanut millään tavalla häntä kohtaamaan tällaisia oppilaita. Työ ja elämä ovat opettaneet. Hän on etsinyt apua myös lukemalla ja työkavereilta on saanut apua hankalien tapausten käsittelyssä. Asiaan liittyvää varsinaista koulutusta hän ei ole työssäkään saanut.

b. Yleinen merkitysverkosto

1. Tutkimusasenteen omaksuminen

Tässä vaiheessa yksilökohtaisia merkitysverkostoja katsellaan viittauksina hahmottumassa olevasta yleisestä tiedosta, jota kohti edetään (Perttula 2000). Luin kaikki yksilökohtaiset merkitysverkostot jäsentääkseni tutkimusasennettani niin, että kykenisin häivyttämään yksilöllisen kokemuksen ja näkemään siitä johdettavan yleisen idean.

2. Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi

Jaoin yksilökohtaiset merkitysverkostot merkityssuhteisiin ja muunsin ne kielelle, jossa kokemuksen yksilöllisyys häipyi. Tässä vaiheessa käyty moninainen mielikuvatasolla tapahtunut muuntelu ei tilanpuutteen ja lukijoiden säästämisen vuoksi tule näkyviin. Näkyvissä (sulkeissa) on vain merkityssuhde-ehdotelma, johon päädyin. Merkityssuhteet on numeroitu, jotta tutkimuksen kulkua olisi helpompi seurata eteenpäin.

1. Hän pyrkii olemaan mahdollisimman tasapuolinen ja kuuntelemaan ja ottamaan huomioon kaikkia. Kannustaminen on hänen mielestään opetuksessa tärkein menetelmä. Hän keskustelee tunteilla paljon oppilaiden kanssa ja lähtee opetuksessaan usein liikkeelle päivän tuntemuksista tai oppilaiden mielipiteistä ajankohtaisista tapahtumista. *(Oppilaslähtöisyys sekä oppilaiden huomioiminen ja kannustaminen ovat opetuksessa tärkeitä).*

2. Hänen omana kouluajanakin oli alisuoriutujia. Silloin osa laittoi ranttaliksi kotitautan vuoksi ja osa kapinoi koulua vastaan. *(Alisuoriutujia on ollut ennenkin kotiolosuhteiden tai kouluvastaisuuden vuoksi.)*

3. Monet näistä ovat kuitenkin menestyneet elämässään paremmin kuin silloin koulussa hyvin suoriutuneet. Koulumenestys ei hänen mielestään kerrokaan välttämättä tulevaa elämää. *(Koulumenestys ei kuitenkaan takaa myöhempää elämässä menestymistä.)*

4. Hänen läheinen on ollut tällainen alisuoriutuja, jolle opettaja arveli olevan parempi paikka työelämässä. Toisaalta opettajat kyllä huolehtivatkin alisuoriutujista: kutsuivat vanhempia keskustelemaan ja tukiovetusta annettiin. *(Aikaisemmin opettaja saattoi suositella alisuoriutujalle työelämää koulun sijasta. Toisaalta annettiin kyllä tukiovetusta ja vanhempiakin kutsuttiin keskustelemaan.)*

5. Alisuoriutujissa on niitä, jotka menevät kavereiden mukaan ja viikonlopun ohjelmat ovat tärkeimpiä asioita. Näille koulunkäynti on vain pakollista istumista. Heitä on vaikea saada motivoitumaan. *(Joillekin alisuoriutujille kaverit ja vapaa-aika ovat tärkeitä ja koulu vain pakko-istumista. Heidän motivoiminen on vaikeaa.)*

6. Jotkut alisuoriutujat hakevat huomiota, joitakin ei kiinnosta mikään kouluun liittyvä. Joku saattaa olla tulevaisuudestaan erittäin varma ja tekee vain sitä, mikä liittyy niihin suunnitelmiin; vain sitä, mitä tahtovat. Joillekin saattaa olla joku osa-alue vaikeaa (esim. kirjoittami-

nen) ja laiminlyö sitten kaikkea. *(Joku alisuoriutuja hakee huomiota ja jotakin ei kiinnosta mikään kouluun liittyvä. Joku laiminlyö kaikkea, jos joku osa-alue on vaikeaa. Jollakin on varmat tulevaisuuden suunnitelmat ja hän tekee vain sitä, mitä tahtoo.)*

7. Hän pyrkii alisuoriutujien kanssa ennen kaikkea kärsivällisyyteen. Hän kannustaa, muistuttaa tehtävistä, jututtaa välitunnilla - jokaisen kohdalla vähän eri tavalla. Hän yrittää tavalla tai toisella huomata alisuoriutujan: taputtaa olkapäälle, rohkaisee jatkamaan tehtävää, pyytää riisumaan takin, houkuttelee mukaan ryhmään. Passiivisia hän yrittää ärsyttää, jotta saisi jotain elämää aikaiseksi. *(Alisuoriutujien kanssa tärkeää on kärsivällisyys. Jokainen on huomioitava vähän eri tavalla, yksilöllisesti. Se tarkoittaa kannustamista, rohkaisemista, juttelemista, olalle taputtamista, ryhmään mukaan houkuttelemista.)*

8. Iän myötä hän on oppinut ymmärtämään, että liikahdus voi syntyä vasta vuosien kuluuakin Hän pyrkii säilyttämään oppilaalla positiivisen ihmiskuvan, että elämässä on toivoa, olivatpa olosuhteet millaiset tahansa. *(Vuosien myötä opettaja oppii levollisuutta. Pyrkimyksenä on säilyttää oppilailla toivo ja positiivinen ihmiskuva.)*

9. Hän yrittää ohjata ja olla kärsivällinen niille, jotka eivät täytä kaikkia sosiaalisia normeja. Hän pyrkii kannustamaan, että jokainen on oman onnensa seppä eikä ympäristönsä tai kotinsa uhri. *(Opettaja yrittää olla kärsivällinen niille, jotka eivät täytä sosiaalisia normeja ja ohjaa ja kannustaa heitä. Jokainen on oman onnensa seppä eikä ympäristönsä uhri.)*

10. "Hällä-väliä"-veikkoja hän patistelee. *(Huoletonta oppilasta opettaja patistelee.)*

11. Liiallinen alisuoriutujien "trimmaus" on hänestä kuitenkin väärin, sillä erilaisuus on aina hyväksyttävä. Jollekin hän on sanonut, ettei koulu kaikkea ratkaise ja arvosanoja ei muisteta enää muutaman vuoden päästä, joten jos elämä koulussa tuntuu hirveän vaikealle niin yrittäisi sitten tehdä elämänsä mielekkääksi jollain muulla tavalla. *(Erilaisuus pitää kuitenkin hyväksyä ja alisuoriutujan liiallinen valmennus on väärin. Koulu ei ratkaise eikä merkitse kaikkea elämässä.)*

12. Alisuoriutuja on siinä mielessä erilainen verrattuna muihin ongelmaisiin oppilaisiin, että hänen kohdallaan odotukset ja vaatimukset ovat erilaiset ja se tekee opettajalle ristiriitaisen olon. Hän ei tiedä, mitä tekisi. Hän tuntee itsensä avuttomaksi ja turhautuneeksi. Joskus hänelle tulee "hällä väliä"-tunnelma. *(Alisuoriutujalta odotetaan ja vaaditaan eri tavalla kuin muilta ongelmaoppilailta, ja se tekee opettajalle ristiriitaisen olon. Opettaja tuntee itsensä avuttomaksi ja turhautuu. Joskus on myös "hällä väliä" -tunnelma.)*

13. Eniten päänvaivaa tuottavat sellaiset, joihin ei saa kosketusta. Hän joutuu miettimään ja analysoimaan, mistä asia johtuu, ja miten vielä yrittäisi saada oppilaan innostumaan. Hän etsii syitä myös itsestään: onko hän tehnyt jotain väärin tai olisiko pitänyt tehdä jotain toisin. Hänelle tulee ärsyyntynyt ja hankala olo, kun nämä ovat kuitenkin ihmisiä, joiden kanssa tulisi tehdä jotakin eikä se onnistu. Hän ei myöskään tiedä aina oppilaiden taustoja tai viikonlopun tapahtumia, joiden perusteella voisi ymmärtää heidän käyttäytymistään, ja toisaalta ei tiedä, kuinka paljon näitä taustatapahtumia pitäisi ottaa huomioon. Miten paljon tulisi vaatia ja patistaa ja miten paljon ymmärtää ja löysätä? *(Alisuoriutujat, joihin ei saa kosketusta askarruttavat paljon opettajaa. Opettaja pohtii, mistä asia johtuu ja miten vielä yrittäisi innostaa oppilasta. Syitä etsitään myös itsestä. Opettaja ärsyyntyy epäonnistuessaan yhteistyössä. Opettaja ei aina tiedä oppilaan taustasta tai viikonlopun tapahtumista, joiden perusteella voisi ymmärtää oppilasta paremmin. Opettaja joutuu pohtimaan, kuinka paljon tulisi kutakin oppilasta ymmärtää ja kuinka paljon vaatia.)*

14. Hankalimpia hänen mielestään ovat ahdistuneet alisuoriutujat, joilta elämänilo on hävinnyt tai peittyntynyt johonkin eivätkä ole kiinnostuneita mistään. Heidän kohdallaan hän kohtaa oman avuttomuutensa ja tulee tunne, että ei ole onnistunut. *(Hankalimpia ovat ahdistuneet alisuoriutujat, joilta elämänilo on hävinnyt eikä mikään kiinnosta. Opettaja tuntee olevansa avuton ja epäonnistunut.)*

15. Ahdistaviksi hän kokee myös sellaiset, joilla olisi kykyjä, mutta heidän toimintansa suuntautuu aivan väärin asioihin. *(Ahdistavia ovat myös lahjakkaat, joiden toiminta on väärin suuntautunut.)*

16. Hän kunnioittaa niitä alisuoriutujia, joilla on vahva kuva siitä, mihin elämässään haluavat. *(Alisuoriutujat, jotka tietävät, mitä elämässään haluavat ovat kunnioitettavia.)*

17. Kapinan hän näkee positiiviseksi, sillä jännite pitää yllä elämässä. *(Kapinointi on positiivista, sillä jännite ylläpitää elämää.)*

18. Alisuoriutujan arviointi on hänestä masentavaa. Hän haluaisi antaa arvosanan taitojen mukaan eikä sen mukaan, mitä oppilas on tehnyt. Tästä hänelle tulee ristiriitainen olo, sillä hän ei haluaisi kannustaa tekemättömyyteenkään. *(Alisuoriutujan arviointi on ristiriitaista ja masentavaa. Arvosana haluttaisiin antaa taitojen eikä tekojen mukaan, mutta tekemättömyyteenkään ei haluta kannustaa.)*

19. Alisuoriutuja on hänelle ajatusten herättäjä. *(Alisuoriutuja herättää ajattelemaan.)*

20. Alisuoriutuja antaa merkin tästä maailmasta, että onneksi kaikki eivät ole samanlaisia. Erilaisuus pitää hänen mielestään kunnialla arvoja sillä tavalla, että tässä elämässä on vielä toivoa. *(Alisuoriutuja muistuttaa, että kaikki eivät ole samanlaisia. Erilaisuus ylläpitää arvoja ja toivoa.)*

21. Alisuoriutuja on haastekin, mutta ei siinä mielessä, että hän haluaisi muuttaa tuon toisen, sillä jokaisella ihmisellä on oikeus valita elämäntapansa. Hän ei halua muuttaa ketään, mutta haluaa saada alisuoriutujan ajattelemaan eri tavoin, toisesta näkökulmasta välillä. *(Alisuoriutuja on myös haaste. Jokaisella on kuitenkin oikeus valita elämäntapansa eikä opettaja halua muuttaa ketään. Alisuoriutuja halutaan saada ajattelemaan välillä toisesta näkökulmasta.)*

22. Alisuoriutumisen hän näkee joskus olevan ikäkauteen liittyvä ilmiö, jolloin muut asiat elämässä ovat opiskelua tärkeämpiä. *(Alisuoriutuminen on joskus ikäkauteen liittyvä ilmiö. Muut asiat elämässä ovat silloin opiskelua tärkeämpiä.)*

23. Joidenkin kohdalla se on kotoa periytynyt asenne. *(Joillakin alisuoriutuminen on kotoa peritty asenne.)*

24. Joku peittää suoriutumattomuudellaan jonkin osa-alueensa heikkoutta ja laiminlyö koulutyötänsä, ettei leimautuisi tyhmäksi. *(Suoriutumattomuudella peitetään myös jonkin osa-alueen heikkoutta.)*

25. Hänen mielestään jotkut osaavat myös järkevästi valikoida, mihin satsaavat (näkyä lukiossa). *(Jotkut lukiolaiset valikoivat, mihin panostavat.)*

26. Joskus alisuoriutumisen taustalla hänen mielestään on jokin muu tapahtuma (avioero tai muu kriisi kotona), joka vie oppilaan energian ja huomion pois koulusta. *(Joskus jokin elämäntapahtuma vie oppilaan energian ja huomion pois koulusta.)*

27. Joistakin lapsista ei kotona välitetä, eikä heidän mielestään millään ole mitään väliä. *(Joistakin lapsista ei välitetä ja heidän mielestään millään ei ole mitään väliä.)*

28. Hän luulee kohtelevansa alitajuisesti ymmärtäväisemmin ja hellemmin tällaista alisuoriutujaa, jolla kotitausta on ongelmallinen. *(Oppilasta, jonka koti on ongelmallinen, kohdellaan yleensä ymmärtäväisemmin.)*

29. Toisaalta hän ei arvioi ihmisiä taustan perusteella, koska silloin ei itsekään saa siitä suhteesta mitään. Hänen mielestään jokaisesta ihmissuhteesta, opettaja-oppilas -suhteestakin, saa jotakin, kun oppii tuntemaan toista persoonana. *(Toisaalta ihmisiä ei arvioida taustan perusteella, koska silloin suhteesta ei saa mitään. Jokaisesta ihmissuhteesta saa silloin, kun oppii tuntemaan toista.)*

30. Kouluympäristön pitäisi olla avoin, mutta haasteellinen niin, että oppilas saisi näyttääkin, mitä osaa ja mihin pystyy. Koulussa viihtymistä lisää myös se, jos oppilas saa ottaa enemmän vastuuta tekemisistään ja suunnitella. *(Kouluympäristön pitäisi olla avoin ja haasteellinen, niin että oppilas voisi näyttää osaamisensa. Vastuun lisääminen oppilalle lisää koulussa viihtymistä.)*

31. Hän näkee hyväksi nykysuuntauksen, jossa kannustetaan omatoimiseen ja itsenäiseen työskentelyyn. Yksilöllisempi ohjaus ja henkilökohtainen opiskelujen suunnittelu auttaisi monta opiskelijaa eikä kaikkien hänen mielestään välttämättä tarvitse tehdä samoja asioita. *(Nykyinen omatoimisuuteen ja itsenäisyyteen kannustava suuntaus on hyvä. Yksilöllinen ohjaus ja henkilökohtaiset opintosuunnitelmat auttavat monta oppilasta. Kaikkien ei tarvitse tehdä samoja asioita.)*

32. Yhteiskunta itsessään aiheuttaa alisuoriutumista varojen suuntaamisella ja valikoimissaan yksilöitä yhä nuorempana. *(Valikoimalla yksilöitä yhä nuorempana yhteiskunta aiheuttaa alisuoriutumista.)*

33. Voimavaroja alisuoriutujien kanssa jaksamiseen hänellä ei aina ole. Jaksamisessa auttaa hänen mielestään parhaiten oma perhe. Hän puhuu kotona niistä tunteista, joita oppilaat ovat aiheuttaneet. Harrastus ja yhteydet muihin ihmisiin tuovat myös voimavaroja. *(Alisuoriutujien kanssa jaksamisessa auttavat harrastukset, oma perhe ja muut ihmissuhteet. Kotona puhutaan oppilaiden aiheuttamista tunteista. Aina voimavaroja ei kuitenkaan ole.)*

34. Hän keskustelee kollegoiden kanssa ja saa usein myös apua ja tukea heiltä. (*Kollegoilta saa apua ja tukea.*)

35. Opettajankoulutus ei valmistanut millään tavalla häntä kohtaamaan tällaisia oppilaita. Työ ja elämä ovat opettaneet. Hän on etsinyt apua myös lukemalla ja työkavereilta on saanut apua hankalien tapausten käsittelyssä. Asiaan liittyvää varsinaista koulutusta hän ei ole työssäkään saanut. (*Koulutus ei valmista ongelmaoppilaiden kohtaamiseen. Työ ja elämä opettavat. Apua saadaan työkavereilta ja lukemalla. Varsinaista koulutusta asiasta ei työssäkään saada.*)

3. Sisältöalueiden muodostaminen

Kun olin muuntanut jokaisesta yksilökohtaisesta merkitysverkostosta merkityssuhde-ehdotelman, muodostin niitä jäsentävät sisältöalueet. Näitä sisältöalueita en pyrkinyt yhtenäistämään, koska tarkoitus on hahmottaa kunkin ehdotelman omia merkityssisältöjä. Esimerkkinä käyttämäni tapauksen sisältöalueiksi nimesin *opettajan toimintaperiaate, alisuoriutuminen ennen, alisuoriutumisen ilmeneminen ja syyt, alisuoriutujan kanssa toimiminen, opettajan tunteet, alisuoriutujan ”opetus” opettajalle, opettajan voimavarat ja koulutus.*

4. Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin

Sisältöalueiden muodostamisen jälkeen sijoitin kunkin merkityssuhde-ehdotelman johonkin sisältöalueeseen. Joitakin merkityssuhde-ehdotelmia oli vaikea sijoittaa vain yhteen sisältöalueeseen, koska ne sisälsivät toisiinsa kietoutuneita merkityksiä. Esimerkiksi merkityssuhde-ehdotelmat 8 ja 11, sijoitin alisuoriutujan kanssa toimimisen sisältöluokkaan, mutta ne kertovat myös opettajan toimintaperiaatteista (opettajan pyrkimyksenä on toivon ja positiivisen ihmiskuvan säilyttäminen ja erilaisuuden hyväksyminen).

Opettajan toimintaperiaate

1. Oppilaslähtöisyys sekä oppilaiden huomioiminen ja kannustaminen ovat opetuksessa tärkeitä.

Alisuoriutuminen ennen

2. Alisuoriutuja on ollut ennenkin kotiolosuhteiden tai kouluvastaisuuden vuoksi.
3. Koulumenestys ei kuitenkaan takaa myöhempää elämässä menestymistä.
4. Aikaisemmin opettaja saattoi suositella alisuoriutujalle työelämää koulun sijasta. Toisaalta annettiin kyllä tukiopeutusta ja vanhempiaakin kutsuttiin keskustelemaan.

Alisuoriutumisen ilmeneminen ja syyt

5. Joillekin alisuoriutujille kaverit ja vapaa-aika ovat tärkeitä ja koulu vain pakkoistumista. Heidän motivoiminen on vaikeaa.
6. Joku alisuoriutuja hakee huomiota ja jotakin ei kiinnosta mikään kouluun liittyvä. Joku laininlyö kaikkea, jos joku osa-alue on vaikeaa. Jollakin on varmat tulevaisuuden suunnitelmat ja hän tekee vain sitä, mitä tahtoo.
22. Alisuoriutuminen on joskus ikäkauteen liittyvä ilmiö. Muut asiat elämässä ovat silloin opiskelua tärkeämpiä.
23. Joillakin alisuoriutuminen on kotoa peritty asenne.
24. Suoriutumattomuudella peitetään myös jonkin osa-alueen heikkoutta.
25. Jotkut lukiolaiset valikoivat, mihin panostavat.

26. Joskus jokin elämäntapahtuma vie oppilaan energian ja huomion pois koulusta.
 27. Joistakin lapsista ei välitetä ja heidän mielestään millään ei ole mitään väliä.
 32. Karsimalla yksilöitä yhä nuorempana yhteiskunta aiheuttaa alisuoriutumista.

Alisuoriutujan kanssa toimiminen

7. Alisuoriutujien kanssa tärkeää on kärsivällisyys. Jokainen on huomioitava vähän eri tavalla, yksilöllisesti. Se tarkoittaa kannustamista, rohkaisemista, juttelemista, olalle taputtamista, ryhmään mukaan houkuttelemista.
 8. Vuosien myötä opettaja oppii levollisuutta. Pyrkimyksenä on säilyttää oppilaille toivo ja positiivinen ihmiskuva.
 9. Opettaja yrittää olla kärsivällinen niille, jotka eivät täytä sosiaalisia normeja ja ohjaa ja kannustaa heitä. Jokainen on oman onnensa seppä eikä ympäristönsä uhri
 10. Huoletonta oppilasta patistellaan.
 11. Erilaisuus pitää kuitenkin hyväksyä ja alisuoriutujan liiallinen valmennus on väärin. Koulu ei ratkaise eikä merkitse kaikkea elämässä
 21. Alisuoriutuja on myös haaste. Jokaisella on kuitenkin oikeus valita elämäntapansa eikä opettaja halua muuttaa ketään. Alisuoriutuja halutaan saada ajattelemaan välillä toisesta näkökulmasta.
 28. Oppilasta, jonka koti on ongelmallinen, kohdellaan yleensä ymmärtäväisemmin.
 30. Koulun pitäisi olla avoin ja haasteellinen, niin että oppilas voisi näyttää osaamisensa. Vastuun lisääminen oppilaalle lisää koulussa viihtymistä.
 31. Nykyinen omatoimisuuteen ja itsenäisyyteen kannustava suuntaus on hyvä. Yksilöllinen ohjaus ja henkilökohtaiset opintosuunnitelmat auttavat monta oppilasta. Kaikkien ei tarvitse tehdä samoja asioita.

Opettajan tunteet

12. Alisuoriutujalta odotetaan ja vaaditaan eri tavalla kuin muilta ongelmaoppilailta, ja se tekee opettajalle ristiriitaisen olon. Opettaja tuntee itsensä avuttomaksi ja turhautuu. Joskus on myös ”hällä väliä” -tunnelma.
 13. Alisuoriutujat, joihin ei saa kosketusta askarruttavat paljon opettajaa. Opettaja pohtii, mistä asia johtuu ja miten vielä yrittäisi innostaa oppilasta. Syitä etsitään myös itsestä. Opettaja ärsyyntyy epäonnistuessaan yhteistyössä. Opettaja ei aina tiedä oppilaan taustasta tai viikonlopun tapahtumista, joiden perusteella voisi ymmärtää oppilasta paremmin. Opettaja joutuu pohtimaan, kuinka paljon tulisi kutakin oppilasta ymmärtää ja kuinka paljon vaatia.
 14. Hankalimpia ovat ahdistuneet alisuoriutujat, joilta elämänilo on hävinnyt eikä mikään kiinnosta. Opettaja tuntee olevansa avuton ja epäonnistunut.
 15. Ahdistavia ovat myös lahjakkaat, joiden toiminta on väärin suuntautunut.
 16. Alisuoriutujat, jotka tietävät, mitä elämässään haluavat ovat kunnioitettavia.
 17. Kapinointi on positiivista, sillä jännite ylläpitää elämää.
 18. Alisuoriutujan arviointi on ristiriitaista ja masentavaa. Arvosana haluttaisiin antaa taitojen eikä tekojen mukaan, mutta tekemättömyyteenkään ei haluta kannustaa.

Alisuoriutujan ”opetus” opettajalle

19. Alisuoriutuja herättää ajattelemaan.
 20. Alisuoriutuja muistuttaa, että kaikki eivät ole samanlaisia. Erilaisuus ylläpitää arvoja ja toivoa.
 29. Toisaalta ihmisiä ei arvioida taustan perusteella, koska silloin suhteesta ei saa mitään. Jokaisesta ihmissuhteesta saa silloin, kun oppii tuntemaan toista.

Opettajan voimavarat

33. Alisuoriutujien kanssa jaksamisessa auttavat harrastukset, oma perhe ja muut ihmissuhteet. Kotona puhutaan oppilaiden aiheuttamista tunteista. Aina voimavaroja ei kuitenkaan ole.
 34. Kollegoilta saa apua ja tukea.

Koulutus

35. Koulutus ei valmista ongelmaoppilaiden kohtaamiseen. Työ ja elämä opettavat. Apua saadaan työkavereilta ja lukemalla. Varsinaista koulutusta asiasta ei työssäkään saada.

5. Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen

Kunkin sisältöalueen merkityssuhde-ehdotelmien ydinsisällöistä muodostin seuraavat sisältöalue-ehdotelmat.

Opettajan toimintaperiaate:

Opettaja toimii oppilaslähtöisesti pyrkimyksensä toivon ja myönteisen ihmiskuvan säilyttäminen sekä erilaisuuden hyväksyminen. Oppilaan huomaaminen ja kannustaminen ovat opetuksessa tärkeitä.

Alisuoriutuminen ennen

Alisuoriutumista on ollut ennenkin kotiolojen tai kouluvastaisuuden vuoksi. Silloin annettiin tukiopetusta ja jotkut opettajat ottivat yhteyttä vanhempiin. Toisaalta saatettiin suositella siirtymistä työelämään eikä koulumenestys välttämättä kerrokaan elämässä menestymistä.

Alisuoriutumisen ilmeneminen ja syyt

Alisuoriutujaa ei koulu kiinnosta, vaan kaverit ja vapaa-aika ovat tärkeitä. Alisuoriutuminen on joskus ikäkauteen liittyvä ilmiö. Jotkut tekevät valikoiden vain sitä, mitä tahtovat, koska heillä on varmat tulevaisuuden suunnitelmat. Joillakin alisuoriutuminen on kotoa peritty asenne ja joistakin lapsista ei kotona välitetä. He hakevat huomiota, jota vaille he ovat kotonaan jääneet tai eivät välitä mistään. Oppilaan elämäntilanne saattaa viedä kaiken energian ja huomion pois koulusta. Alisuoriutumisella saatetaan peittää heikkoja osa-alueita. Nyky-yhteiskunta itse aiheuttaa vaatimuksillaan alisuoriutumista.

Alisuoriutujan kanssa toimiminen

Keskeisintä alisuoriutujan kanssa on kärsivällisyys. Jokainen on huomattava yksilöllisesti niin, että oppilaalla säilyisi toivo ja myönteinen ihmiskuva. Oppilasta kannustetaan ja rohkaistaan. Hänen kanssaan jutellaan ja otetaan mukaan ryhmään. Ongelmaisista kotioloista tulevaa alisuoriutujaa ymmärretään. Huoletonta on patisteltavakin ja ohjattava vastuun ottamiseen. Jokaisella on kuitenkin oikeus valita elämäntapansa ja erilaisuus on hyväksyttävä. Toista ei pidä muuttaa, mutta hänelle voidaan tarjota uusia näkökulmia. Yksilöllinen ohjaus ja henkilökohtaiset opintosuunnitelmat auttavat monta kertaa. Nykyinen omatoimisuuteen ja itsenäisyyteen kannustaminen on hyvä suuntaus. Koulun tulisikin olla avoin ja riittävän haasteellinen kaikille eikä kaikkien tarvitse tehdä samoja asioita. Iän myötä opettaja oppii suhtautumaan levollisesti alisuoriutujaan.

Opettajan tunteet

Opettaja kokee olonsa ristiriitaiseksi arvioidessaan alisuoriutuvaa oppilasta. Alisuoriutujalta odotetaan ja vaaditaan eri tavalla kuin muilta ongelmaoppilailta. Arvosana haluttaisiin antaa taitojen eikä tekojen mukaan, mutta se kannustaisi tekemättömyyteen. Opettajan tunteet vaihtelevat avuttomuudesta ja turhautuneisuudesta ”hällä väliä” -tunnelmaan. Kun yhteistyö oppilaan kanssa ei onnistu, opettaja ärsyyntyy. Hän kokee myös syyllisyyttä ja pohtii, mistä motivoitumattomuus johtuu ja kuinka vielä voisi innostaa oppilasta. Opettaja ei tiedä riittävästi oppilaistaan ja näiden vapaa-ajan tapahtumista, jotta voisi ymmärtää heitä paremmin. Kuinka paljon kutakin oppilasta tulisi ymmärtää ja kuinka paljon vaatia? Toimintansa väärin suuntaavat lahjakkaat ja alisuoriutujat, joihin ei saa kosketusta ahdistavat ja vaivaavat opettajaa. Hankalimpia ovat sellaiset, joilta elämänilo on hävinnyt eikä mikään kiinnosta. Näiden kanssa opettaja kokee olevansa avuton ja epäonnistunut. Kapinointia hän pitää positiivisena, koska siinä on elämää ylläpitävää jännitettä. Sellaisia alisuoriutujia, jotka tietävät, mitä elämässään haluavat, opettaja kunnioittaa.

Alisuoriutujan "opetus" opettajalle

Alisuoriutuja muistuttaa ihmisten erilaisuudesta ja ylläpitää näin arvoja. Alisuoriutuja haastaa opettajan ja herättää hänet ajattelemaan. Jokaisesta ihmissuhteesta saa, kun oppii tuntemaan toista. Niin myös alisuoriutujalta.

Opettajan voimavarat

Alisuoriutujien kanssa jaksamisessa auttavat harrastukset, oma perhe ja muut ihmissuhteet. Oppilaiden aiheuttamista tunteista puhutaan ja kollegoilta saadaan apua ja tukea. Silti joskus voimavarat loppuvat.

Koulutus

Opettajankoulutus ei valmista ongelmaoppilaiden kohtaamiseen. Työ ja elämä opettavat. Apua saadaan työkavereilta ja lukemalla.

6. Ehdotelma yleiseksi merkitysverkostoksi

Muuntelin ja muokkasin sisältöalue-ehdotelmia niin kauan, että niistä hahmottui pelkistetty kokonaisuus. Jouduin palaamaan useita kertoja yksilökohtaiseen merkitysverkostoon ja kirjoitettuun haastatteluun, jotta pystyisin kiteyttämään tutkittavan kokemuksen yleiselle tasolle. Yleisen tiedon kattavuuden vaatimus oli vaikea. Perttulan (2000) mukaan yleisen tiedon pitää sisältää kaiken yksilökohtaisesti olennaisen tiedon, mutta ei mitään, mikä olisi ristiriidassa yksilökohtaisen tiedon kanssa. Haastateltavan kertoman kokemuksen kiteyttämisessä on vaara, että alkuperäinen kokemus muuttuu, kun se ilmaistaan eri sanoin. Siksi pohdin tulkinnan osuvuutta miltei epätoivoon saakka ja muokkasin ehdotelmaa moneen kertaan.

Alisuoriutumisen on joskus ikäkauteen liittyvä ilmiö, joskus kotoa peritty asenne. Koulu ei kiinnosta oppilasta, vaan kaverit ja vapaa-aika ovat tärkeitä. Joillakin on varmat tulevaisuuden suunnitelmat ja he tekevät valikoiden vain sitä, mitä tahtovat. Joistakin ei kotona välitetä ja he hakevat huomiota tai millään ei ole heille merkitystä. Elämäntilanne saattaa viedä kaiken energian ja huomion. Joku saattaa alisuoriutumisellaan peittää heikkoja osa-alueitaan. Alisuoriutumista on ollut ennenkin ja iän myötä opettaja on oppinut suhtautumaan levollisesti alisuoriutujaan. Hän tietää, että koulumenestys ei välttämättä kerro elämässä menestymistä. Nykyyhteiskunta vaatimuksillaan ja valikoinneillaan lisää alisuoriutumista. Siksi onkin tärkeää, että oppilaille säilyisi toivo ja myönteinen ihmiskuva. Siihen hän pyrkii oppilaslähtöisyydellä ja oppilaiden yksilöllisellä huomaamisella. Opettaja juttelee oppilaiden kanssa, kannustaa ja rohkaisee heitä ja houkuttelee vetäytyvää ryhmään mukaan. Joitakin alisuoriutujia on patisteltava ja ohjattava ottamaan vastuuta. Keskeistä on olla kärsivällinen. Toista ei pidä muuttaa, vaan tarjota erilaisia näkökulmia. Jokaisella on oikeus valita elämäntapansa ja erilaisuus pitäisi hyväksyä. Tavallisen perheen alisuoriutujaa on vaikeampi ymmärtää kuin ongelmaperheen oppilasta. Toisaalta opettaja ei tiedä tarpeeksi oppilaiden taustoista ja vapaa-ajan tapahtumista, että voisi ymmärtää heitä oikein. Opettaja joutuu tasapainoilemaan ymmärtämisen ja vaatimisen välillä. Koulun pitäisi olla avoin ja riittävän haasteellinen paikka kaikille. Yksilöllisellä ohjauksella ja henkilökohtaisilla opintosuunnitelmilla on joitakin alisuoriutujia autettu. Alisuoriutujan arvioinnissa ja monessa muussakin tilanteessa opettajalla on ristiriitainen ja avuton olo Hän ei tiedä, miten pitäisi toimia. Kun oppilasta ei saa motivoitua, opettaja turhautuu ja ärsyyntyy. Opettaja myös syyllistyy. Eniten ahdistavat ja ajatuksia vaivaavat toimintansa väärin suuntaavat lahjakkaat ja ne, joihin ei saa kosketusta. Joskus valtaa välinpitämätön tunne. Opettaja kokee olevansa epäonnistunut ja avuton sellaisten kanssa, joita mikään ei kiinnosta. Kapinoinnissa sitä vastoin on elämää ja sellaisia alisuoriutujia opettaja kunnioittaa, jotka tietävät, mitä elämässään haluavat. Jokaisesta ihmissuhteesta saa, kun toista oppii tuntemaan. Niin myös alisuoriutujalta. Alisuoriutuja haastaa opettajan ja herättää hänet ajattelemaan. Alisuoriutuja muistuttaa erilaisu-

den rikkaudesta. Opettaja ei kuitenkaan aina jaksaa alisuoriutujan kanssa. Opettajankoulutus ei valmistanut mitenkään ongelmaoppilaiden kohtaamiseen. Työ ja elämä opettavat ja apua saadaan kollegoilta. Voimavaroja kerätään myös perheestä ja muista hyvistä ihmissuhteista sekä harrastuksista.

7. Yleisen merkitysverkoston tyypit

Vaikka olin kirjoittanut jokaisen opettajan yleisen merkitysverkoston, oli niiden yhdistäminen yleisiksi tyypeiksi vaikeaa. Palasin lukemattomia kertoja yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin ja haastatteluihin. Kokemukset olivat *paljon samanlaisia* ja suurin osa haastatelluista suhtautui erittäin myönteisesti alisuoriutujiin. Kokemuksissa oli kuitenkin runsaasti *vivahde- ja painotuseroja*, jotka eivät näy selvästi kirjoitetussa aineistossa. Kuuntelin haastatteluja ja kävin läpi muistiinpanoni, joihin olin kirjoittanut yleisvaikutelman haastatellusta. Äänensävyt, huokaukset, kehon asennot ja se, mitä opettaja kertoi nauhurin sulkemisen, jälkeen toivat lisää merkityksiä. Aineisto alkoi vaikuttaa niin yksilölliseltä, että jokainen haastateltu oli oma tyyppinsä. Usean eri vaihtoehdon läpikäytyäni päädyin *viiteen erilaiseen tyyppiin ja kahteen alatyyppiin*. Viisi hankalimmin sijoitettavaa tapausta (yksilökohtaista merkitysverkostoa) pyysin myös kollegani sijoittamaan muodostamiini yleisiin tyyppikuvauksiin. Hän sijoitti neljä tapausta samoin ja yhtä tapausta (numero 1) hän ei osannut sijoittaa mihinkään tyyppiin. Tämä tapaus oli myös itselleni kaikkein vaikein. Sijoitin sen neljännen alatyyppiin, vaikka henkilö ei puhunut muiden tavoin opettajan muista töistä ja näki enemmän kodin alisuoriutumisen syyksi. Opettajan puheessa korostui kuitenkin pyrkimys löytää yhä uusia motivointikeinoja, ts. opettamisen menetelmät korostuivat enemmän kuin suhde oppilaaseen. Opettaja korosti myös työssä ja hankalissa tilanteissa oppimista. Samoin esimerkkinä käyttämäni tapaus oli hankala sijoittaa tyyppityksiin. Hänen kokonaisilmaisussaan oli paljon viidennen tyyppin piirteitä: hän huomioi monin tavoin alisuoriutujan, mutta oli iän myötä oppinut antamaan tälle tarvittaessa oman vapauden. Pohdinnoista voi tulkita opettajan olevan voimakkaasti alisuoriutujan puolella ja puhuvan myös koulusysteemin osuudesta alisuoriutumiseen. Kirjoitettu puhe sopi kuitenkin kolmanteenkin tyyppiin, koska ko. opettaja pohdiskeli paljon opettajan suhdetta erilaisiin alisuoriutujiin ja kuvaili omia tunteitaan näissä suhteissa. Hän ei puhunut koulusta työyhteisönä eikä opettajan ammatillisesta kehityksestä kuten viidennen tyyppin opettajat, joten sijoitin hänet kolmanteen tyyppiin.

Perttula (2000) esittää, että tutkijan on uskallettava olla itselleen ankara ja salliva samaan aikaan. Ankara siinä mielessä, ettei hyväksy ennako-oletuksiin ja salliva siinä mielessä, että uskaltaa luottaa varmuuteen, jonka fenomenologista metodia seuraava intuitio hänelle antaa. En uskaltanut luottaa vieläkaan intuitioni vaan palasin kuukauden kuluttua taas tyyppityksiin ja päätin tarkistuttaa niitä vielä haastatelluilla itsellään. Kaikkia en voinut sähköpostitse tavoittaa, koska osa oli vaihtanut paikkakuntaa. Arvoitin haastattelemistani opettajista seitsemän, joille lähetin tyyppikuvaukset ja pyysin heitä sijoittamaan itsensä siihen tyyppiin, joka parhaiten kuvasi heidän kokemustaan.

Kuvaan seuraavaksi jokaisen tyyppin. Tyyppikuvausten lopussa olevat numerot viittaavat yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin (ks. liite 3), jotka olen sijoittanut ko. kohtaan. Näin lukija voi seurata ja arvioida tutkimusprosessin kulkua.

Ensimmäinen tyyppi

Alisuoriutuja on vastuuton laiskimus, jolle koulu ja opettaja eivät voi mitään, sillä koululla ei ole keinoja vaikuttaa heihin. Ainut, joka asialle jotain voi, on oppilas itse. Alisuoriutuminen johtuu kodin välinpitämättömyydestä ja löysäotteisuudesta. Kasvatusvastuu on kodilla ja opettajan tehtävä on opettaa opetus-suunnitelman asiat. Alisuoriutujat pitäisi saada pois jonnekin omaan ryhmään, jotta opettaja voisi opettaa tehokkaammin niitä, jotka haluavatkin opiskella. Muuta apua opettaja ei tarvitse. Koulutus valmistaa opettamiseen eikä koulutuksessa voida käsitellä erityistapauksia. (5)

Toinen tyyppi

Alisuoriutuja häiritsee ja ärsyttää käytöksellään opettajaa. Opettajan on vaikea ymmärtää oppilaiden motivoitumattomuutta ja velttoutta oman tunnollisuutensa ja sääntillisyytensä vuoksi. Alisuoriutuminen johtuu lähinnä oppilaan luonteesta ja kotioloista. Opettaja on neuvoton, sillä hän haluaisi auttaa, mutta hänellä ei ole keinoja, ja hän suuttuu ja huutaa oppilaille. Vetäytyvien ahdistus tarttuu opettajaan ja hän pelkää tekevänsä väärin. Ristiriidat ja avuttomuus raskitavat purkautuen painajaisina. Keskustelut kollegojen ja kurssikavereiden kanssa sekä matkustelu auttavat jaksamaan. Opettajankoulutus antaa valheellisen kuvan koulusta eikä valmista mitenkään kohtaamaan ihmisiä tai ongelmatilanteita. (12)

Kolmas tyyppi

Alisuoriutujia on monenlaisia ja syyt heidän käyttökseenä ovat yksilölliset ja hyvin monimutkaiset. Opettaja pyrkii selvittämään näitä syitä ymmärtääkseen oppilasta paremmin. Opettajalla on voimakas auttamishalu ja hän keskustele paljon oppilaan kanssa kahden kesken. Nämä keskusteluhetket ovat usein antoisia. Opettaja pohtii paljon oppilaiden asioita ja yrittää huomioida heidän yksilölliset tarpeensa opetuksessa aina väsymykseen asti. Oppilaan tilanne huolestuttaa ja ahdistaa joskus opettajaa. Eniten huolestuttavat hiljaiset ja vetäytyvät, joihin ei saa kontaktia. Välillä opettaja turhautuu ja yritysten epäonnistumiset ärsyttävät ja suuttuttavat. Oppilaaseen on kuitenkin luotava toivoa ja häntä pitäisi rohkaista itsenäisyyteen. Alisuoriutujan opettamisessa ja kohtamisessa opettaja on usein neuvoton. Opettajalla on ristiriitainen olo vaatimisen ja ymmärtämisen välillä ja arviointi on hankalaa. Alisuoriutujan auttamisessa apua saadaan ammattikirjallisuutta lukemalla ja keskustelemalla muiden oppilaan kanssa tekemisissä olevien kanssa. (10, 14, 21)

Neljäs tyyppi

Alisuoriutujat ovat liiaksi joko ulos- tai sisäänpäin suuntautuneita. He ovat usein varsin lahjakkaita, mutta koulussa he eivät jostain syystä lahjojaan käytä.

Alisuoriutuminen alkaa näkyä neljännen luokan vaiheilla. Alisuoriutumisen syyt ovat yksilölliset eikä koulun ja opettajan osuutta voi vähätellä. Hyvä opettaja-oppilas -suhde on tärkeä. Oppilaantuntemus on peruslähtökohta alisuoriutujan auttamisessa. Siihen perustuvat eriyttäminen ja motivointi. Oppilaan tuntemisessa ja auttamisessa on tärkeää yhteistyö vanhempien kanssa samoin kuin avoin ilmapiiri luokassa. Oppilaan oppimisen tai käyttäytymisen paraneminen on ilo myös opettajalle. Alisuoriutujan kanssa työskentely lisää opettajan ammattitaitoa ja rikastuttaa elämää, vaikka se välillä turhauttaa, väsyttää ja ärsyttääkin. Joskus opettajaa surettaa oppilas, jolla olisi kykyjä, mutta ei välitä käyttää niitä. Ymmärrystä ja sääliäkin riittää oppilaille, jonka alisuoriutuminen johtuu hankalista kotioloista. Voimavaroina työssä ovat vanhemmat ja kollegat. (2, 15, 16, 17, 18)

Neljännen alatyypin

Alisuoriutuminen voi johtua monenlaisista oppilaan elämäntilanteeseen liittyvistä asioista, mutta syynä voi olla myös heikko itsetunto tai erityisvaikeudet. Alisuoriutujat ovat usein vilkkaita eivätkä jaksa keskittyä tunnilla; mielenkiinto on jossain muualla elämässä. Jotkut taas ovat vetäytyneitä, masentuneitakin. Hiljaiset oppilaat ovat erityinen riski, koska heidän alisuoriutumistaan ei helposti huomaa. Alisuoriutuja on saatava innostumaan joka kerta uudelleen. Motivointi ja eriyttäminen erilaisine tehtävineen sekä jatkuva kannustaminen ja neuvominen rasittavat joskus, kun muutkin opettajan tehtävät on hoidettava. Opettajan on opittava tuntemaan resurssinsa ja rajansa. Oma avuttomuus ja epäonnistuminen harmittavat ja välillä on annettava periksi tai luotettava, että oppilas löytää motivaation joskus myöhemmin. Harmittavinta on sellainen alisuoriutuminen, jolla ei ole selkeää syytä. Opettajalla on myös muita tehtäviä, jotka rasittavat, mutta kollegoilta voi saada apua ja hankalat asiat unohtuvatkin aikaa myöten. Työn kautta on oppinut selviytymään erilaisista käytännön tilanteista. (1, 3, 4, 9, 13).

Viides tyyppi

Alisuoriutujat ovat moninaisuudessaan mielenkiintoisia. Opettaja pohtii syitä ja pyrkii sitä kautta ymmärtämään oppilaan käyttäytymistä ja auttamaan häntä selviämään elämässä. Syitä löytyy niin oppilaasta itsestään persoonallisuuden piirteineen ja kehitysvaiheineen kuin kotioloista ja koulustakin. Koulusysteemi ja opettajat asenteineen lannistavat joitakin oppilaita. Tärkeää on, että alisuoriutuja saisi onnistumisen kokemuksia ja sitä kautta lisää itseluottamusta. Alisuoriutuja tarvitsee jatkuvaa kannustamista, huomaamista ja tukea. Opettaja on usein neuvoton alisuoriutujan kanssa eikä tiedä, kuinka auttaisi kutakin tälle sopivalla tavalla. Häntä huolestuttaa oppilaan tulevaisuus ja tämän huolettomuus harmittaa. Iän myötä asioita ei koe enää niin raskaasti. Alisuoriutuja antaa haasteen opettajan työhön ja heidän kanssaan onnistuminen on palkitsevaa. Kollegat eivät aina ymmärrä näin suurta kiinnostusta alisuoriutujiin ja se aiheuttaa ristiriitoja ja saa opettajan pohtimaan työssä jaksamista yleensäkin. Opettaja jaksaa niin kauan kuin hänellä on työyhteisö tukenaan. Opettajille

pitäisi järjestää täydennyskoulutusta oppilaiden kohtaamisesta ja vuorovaikutustaidoista, koska näitä taitoja ei ole koulutuksessa opittu. (6, 7, 8, 11, 19)

Viidennen alatyypin

Alisuoriutujat ovat oppineet joko pääsemään helpolla tai joku muu asia vie heidän energiansa. Jotkut heistä ovat pelokkaita ja jännittäminen haittaa suoriutumista. Syitä voi löytyä kodin odotuksista ja oppilaan piirteistä, mutta myös koulun tiukoista säännöistä ja joustamattomista opettajista. Tärkeää olisikin luoda rento ja rohkaiseva oppimisilmapiiri. Hiljainen alisuoriutuja herättää sääliä, mutta häiriköivä oppilas suututtaa. Yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeää, mutta asiat on esitettävä harkiten. Alisuoriutuja on mielenkiintoinen haaste, joka antaa opettajalle valmiuksia hankaliin tilanteisiin ja lisää ihmistuntemusta. Apua ja neuvoja hankaliin tilanteisiin opettaja hakee toisilta opettajilta ja erityisopettajalta. (20)

7.3 Tyypin tarkastelua ja vertailua

Kaksi ensimmäistä tyypiluokkaa, joissa molemmissa on vain yksi opettaja, suhtautuvat *kielteisesti* alisuoriutujaan. Molemmat laittavat alisuoriutumisen syyksi oppilaan laiskuuden ja kodin. Opettaja ei voi asialle oikeastaan mitään. Heidän tuntemuksensa ovat kuitenkin erilaiset. Ensimmäinen on turhautunut ja luopunut yrittämisestä. Hän suhtautuu välinpitämättömän pessimistisesti alisuoriutujiin. Toinen tyyppi sen sijaan on ahdistunut suuttumuksen lisäksi. Hän haluaisi vielä yrittää, mutta ei osaa. Ensimmäinen tyyppi selviää viileällä asiallisuudellaan, mutta toinen tyyppi tukeutuu kollegoihin.

Kolmas opettajatyypin *huolehtii* alisuoriutujista ja murehtiikin heidän asioitaan. Hän näkee alisuoriutujan ainutlaatuisiksi yksilöiksi, jonka elämismailmaa hän pyrkii ymmärtämään. Opettaja pitää työstään ja alisuoriutujien erilaisuudesta, vaikka väsyikin joskus näiden kanssa. Koulun ja yksilön todellisuuksien yhteensovittaminen aiheuttaa opettajalle ristiriitoja, etenkin arviointi. Opettaja pohtii paljon *suhdettaan* erilaisiin oppilaisiin ja tunteitaan vuorovaikutuksessa.

Neljännän tyypin opettajat suhtautuvat alisuoriutujaan saman tyyliisesti kuin kolmannen tyypin opettajat. He pohtivat kuitenkin enemmän koulun osuutta alisuoriutumisessa ja *yhteistyötä* vanhempien kanssa. Kolmannen tyypiluokan yksi opettaja (21) voisi vanhempien kanssa toimimisen perusteella kuulua myös tähän, mutta voimakkaan auttajaroolin perusteella sijoitin hänet kolmanteen tyyppiin. Neljännän tyypin opettajilla on enemmän opettajarooli. He puhuvat oppilaan motivaatiosta ja eriyttämisestä ja ennen kaikkea oppilaantuntemuksesta. Kun kolmannen tyypin opettaja kokee saavansa alisuoriutujan kanssa antoisia keskusteluhetkiä, kokee neljännän tyypin opettaja ammattitaitonsa kasvaneen ja ymmärtämyksen lisääntyneen alisuoriutujan kanssa työskennellessä. Oppilaan onnistuminen on myös opettajan onnistumista. Neljän-

nen alatyypin näkee alisuoriutujan auttamisessa keskeiseksi *eriyttämisen ja jatkuvan motivoinnin*. He puhuvat opettamisesta enemmän menetelminä, kun taas neljännen tyyppin opettajat painottavat opetuksen vuorovaikutussuhteita. Jatkuva kannustaminen väsyttää joskus ja heitä harmittaa oma epäonnistuminen. Alisuoriutujan aiheuttamat hankaluudet unohtuvat muita tehtäviä hoitaessa ja joskus on vain annettava periksi oppilaan motivoitumattomuudelle.

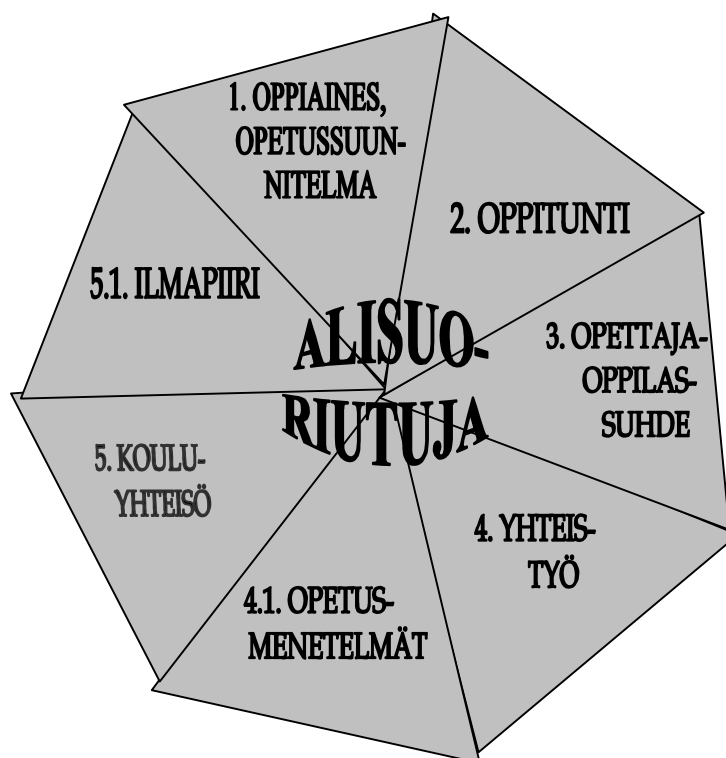
Viidennen tyyppin opettajat erittelevät myös *koulusysteemiä*, sen yhteyttä alisuoriutujaan. He puhuvat lisäksi opettajien keskinäisistä suhteista ja heidän asenteistaan erilaisuutta kohtaan. Alisuoriutuja on heille mieluinen haaste ja he yrittävät auttaa tätä selviytymään elämässä mahdollisimman hyvin. Tällaista myötätuntoa työyhteisö ei aina ymmärrä. Alisuoriutujan ongelmat huolestuttivat aikaisemmin liikaakin, mutta vuosien myötä asioita on opittu ottamaan ammatillisemmin. Voimakkaan auttamishalunsa puolesta nämä ovat lähellä kolmatta tyyppiä. Viidennen alatyypin ei vähäisen opettajakokemuksensa vuoksi vielä oikein erota alisuoriutujaa, mutta näkee opettajien tiukkojen asenteiden ja koulun joustamattomuuden vaikuttavan paljon alisuoriutumiseen. Hän pyrkii avoimeen ja vapaaseen *oppimisilmapiiriin* ja haluaa ennen kaikkea rohkaista oppilaita ilmaisemaan itseään.

Tyypit voisi karkeasti sijoittaa Karin (1985) opetus- ja kasvatusvoittoisiin opettajaorientaatioihin siten, että ensimmäinen ja toinen tyyppi olisivat opetusvoittoisia ja muut tyypit pääosin kasvatusvoittoisia. Yllättävän hyvin tyyppittely sopii myös Martin (1996) väitöskirjatutkimuksessaan käyttämään hyvän opettajan luokitukseen. Hän jakaa opettajat neljään luokkaan käyttäen nimityksiä tiedon siirtäjä, matkaopas, muotoilija ja puutarhuri. Tämän tutkimuksen tiedonsiirtäjiä olisivat silloin pääosin ensimmäisen ja toisen tyyppin opettajat. Matkaoppaita olisivat neljännen tyyppin opettajat ja viidennen alatyypin. Muotoilijoiksi sopisivat neljännen alatyypin opettajat ja puutarhureiksi kolmannen ja viidennen tyyppin opettajat. (Martti 1996, 91–96.)

Verrattaessa tämän tutkimuksen opettajia Patrikaisen (1997) neljään opettajuuden tyyppiin voi niissä nähdä paljon yhteisiä piirteitä. Kaikilta osin vertaaminen ei onnistu, koska tässä aineistona ovat ainoastaan haastattelut, joissa opettajat kuvaavat ennen kaikkea kokemuksiaan alisuoriutujien opettamisesta ja kohtaamisesta. Haastatteluista piirtyi kuitenkin hahmot opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksistä. Valtaosalla heistä ihmiskäsitys oli lähempänä humanistista kuin teknokraattista ihmiskäsitystä. Samoin näkyvissä oli enemmän läheinen kuin etäinen eettinen ulottuvuus. Objektiivisen tiedonkäsityksen piirteet olivat selkeämpiä kahdella ensimmäisellä tyyppillä, mutta alisuoriutujiin myönteisesti suhtautuvat olivat omaksuneet enimmäkseen konstruktivistisen tiedonkäsityksen. Ensimmäistä tyyppiä voi Patrikaisen tyyppityksen mukaan kuvata opetuksen suorittajaksi ja toista tiedon siirtäjäksi ja oppimisen kontrolloijaksi. Heidän oppimiskäsityksensä oli lähempänä behavioristista kuin kognitivistista käsitystä. Kolmas ja viides tyyppi sopivat parhaiten kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajiksi. Viidennen alatyypillä ja neljännellä tyyppillä on sekä oppimaan ja kasvamaan saattajan että kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajan piirteitä. Neljännen alatyypin taas sopii parhaiten oppimaan ja kasvamaan

saattajaksi. Alisuoriutujiin myönteisesti suhtautuvat suuntautuivat opetuksessaan humanistis-konstruktivistisesti ja kielteisemmin suhtautuvat suorituspainotteisesti. (Patrikainen 1997, 131–141.)

Eri tyyppiluokkien opettajat pohtivat alisuoriutumista ja alisuoriutujia vähän eri näkökulmista käsin, vaikka kokemuksissa olikin paljon samaa (kuvio 6). Verrattaessa näitä pohdintanäkökulmia Kohosen (1997) OK-projektin opettajien näkökulmiin voi todeta näkökulmien samanlaisen painotuksen. Kohosen tutkimuksessa opettajat pohtivat opettajuttaan *enimmäkseen käytännöllisestä näkökulmasta*. He pyrkivät ymmärtämään työnsä luonnetta, pohtivat oppimista, opetusta ja oppijoita sekä pyrkivät tekemään eettisesti oikeina pitämiään ratkaisuja. He ovat myös kiinnostuneita erilaisista pedagogisista vaihtoehdoista. Teknisessä näkökulmassa painottuu opettajan toiminta didaktisesti taitavana tiedon välittäjänä ja soveltajana. Näitä näkökulmia oli ensimmäisen tyyppin opettajalla ja jonkin verran toisella tyyppillä. Kriittisen tietoisuuden näkökulmasta pohtiva opettaja haluaa nähdä työnsä kasvatuksellisia kysymyksiä avoimina ja ongelmallisina, tiedostaa ammatissaan myös yhteiskunnallisia oikeudenmukaisuuden ulottuvuuksia ja on sitoutunut ammatillisen kehityksensä edistämiseen. Joillakin viidennen ja kolmannen tyyppin opettajalla oli tällaisia näkökulmia.



KUVIO 6 Ulottuvuudet, joista käsin eri opettajatyypit pääasiallisesti pohtivat alisuoriutujan kohtaamista

Pelkistyksiä ja yhteenvetoa tyypeistä

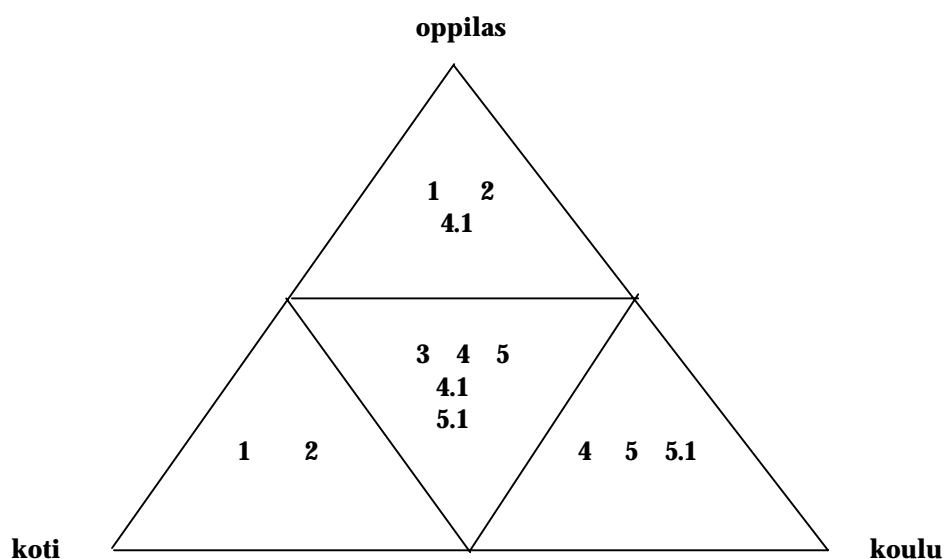
Tässä yhteydessä kokoon lyhyesti keskeisimmät löydökset, joita tarkastelen seuraavissa luvuissa.

Se, millaisena opettaja pitää alisuoriutujaa, vaikuttaa hänen toimintaansa ja alisuoriutujaan suhtautumiseensa. Yleisen merkitysverkoston tyypit voisi kärjistäen ja pelkistäen kuvata viranhaltijaksi, ojentajaksi, auttajaksi, diplomaattiksi, innostajaksi, puolustajaksi ja rohkaisijaksi sen perusteella, millaiseksi he kokevat alisuoriutujan ja toimivat suhteessa tähän. Sama opettaja voi toimia tietysti useankin tyyppin mukaisesti oppilaasta ja tilanteesta riippuen. Opettaja voi olla ahdistuneelle perfektionistille rohkaisija ja samaan aikaan ojentaja luokan pelille. Alla olevasta taulukosta (taulukko 2) näkyy opettajan *perusorientaatio*, joka ilmentää hänen tapansa olla alisuoriutujan kanssa.

TAULUKKO 2 Eri tyyppien kuva alisuoriutuvasta oppilaasta ja opettajan toimintaroolista

TYYPPI	ALISUORIUTUJA	OPETTAJA
1	laiskimus	viranhaltija
2	häiritsijä	ojentaja
3	huollettava	hoitaja, auttaja
4	ääriyksilö	diplomaatti
4.1	ailahtelija	innostaja
5	mieluisa haaste	puolustaja
5.1	erilainen oppilas	rohkaisija

Pohtiessaan alisuoriutumisen syitä useimmat näkevät niiden olevan monenlaiset ja toisiinsa kietoutuneet. Tyypit painottavat kuitenkin jonkin verran eri tavoin kodin, koulun ja oppilaan itsensä osuutta syy-yhteyksissä. Kielteisesti alisuoriutujaan suhtautuvat näkevät syyn olevan ennen kaikkea oppilaassa itsessä, mutta myös kodissa, jonka kasvatustulos oppilas on. Myönteisesti suhtautuvat etsivät syitä kaikilta tahoilta. Neljännen alatyypin korostaa neljättä tyyppiä enemmän oppilaaseen itseensä liittyviä tekijöitä. Useimmat viidennen tyyppin opettajat pohtivat koulusysteemin ja yksittäisten opettajien osuutta alisuoriutumisessa sekä yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksia. (Kuvio 7)



KUVIO 7 Eri opettajatyyppeiden painottamat alisuoriutumisen syyt

Oppilaan kanssa toimimiseen vaikuttaa se, mitä opettaja pitää alisuoriutumisen syynä. Kodin oloihin ja kasvatukseen opettaja ei voi vaikuttaa, joten juuri mitään ei ole myöskään tehtävissä. Samoin, jos syyksi nähdään ennen kaikkea oppilaan laiskuus ja luonne, vastuu alisuoriutumisen korjaamisesta jää oppilaalle itselleen eikä opettajan tarvitse asialla itseään vaivata. Toisaalta, jos opettaja kuitenkin yrittää auttaa, hän kokee itsensä voimattomaksi ja neuvottomaksi. Voimakkaimmin avuttomuuden ja neuvottomuuden kokivat ne tyypit, jotka etsivät syitä alisuoriutujan koko elämismaailmasta. Neljännen ja viidennen tyypin opettajat pyrkivät vaikuttamaan myös oppilaan lähiyhteisöön alisuoriutumisen ehkäisemiseksi. Viidennen tyypin opettajat haluavat vaikuttaa lisäksi työkavereidensa asenteisiin ja koko koulun ilmapiiriin.

Alisuoriutuvan oppilaan kohtaaminen ja hänen kanssaan koulun arjessa eläminen tuovat monenlaisia voimakkaita tunteita. Kaikki haastatellut kertoivat ainakin jossain määrin turhautumisestaan ja ärsyyntymisestään alisuoriutujan kanssa. Yhteistä oli myös avuttomuuden tunne. Sen voimakkuus vaihteli, mutta jokainen oli ollut neuvoton alisuoriutujan kanssa. Avuttomuuden tunteeseen liittyy kokemus opettajankoulutuksen puutteellisuudesta. Opettajat kokivat saaneensa koulutuksessa hyvät valmiudet opettamiseen, mutta eivät kasvattamiseen eivätkä erilaisten ihmisten ja ongelmien kohtaamiseen.

8 OPETTAJIEN KOKEMUKSET

8.1 Alisuoriutujan muotokuva

Opettajat kuvasivat alisuoriutujia *ääripäiden oppilaiksi*, joista oli runsaasti variaatioita. Kokemukset vastasivat aikaisempia tutkimustuloksia, joista olen kirjoittanut luvussa 2.2. Tähän lienee vaikuttanut se, että haastatellut opettajat olivat mukana Alis-projektissa, jonka kautta heillä oli tietoa ja käsitystä asiasta. Alisuoriutujien käyttäytymistä voi kuvata jatkumoilla, joiden ääripäinä ovat:

hiljainen – vilkas,
ei mistään kiinnostunut – täysin harrastuksissaan elävä,
eristäytynyt – joukkoihminen,
ylitunnollinen – huoleton,
ahdistunut – hauska pelle,
ajelehtija – johtaja

”Heillä on joku...ehkä noin persoonallisuuspiirre voi olla aika voimakas. Onko se sitten vilkkautta vai onko se hiljaisuutta, että sillä tavalla... olen molempia ihmistyyppejä huomannut. Että yleensä se on sielä ääripäässä. Että semmosta tasasen järkeviä ihmisiä siinä ei välttämättä olekaan mukana. Että joko hyvin liikkuvaisia tai sitten voisi sanoa, että liiankin rauhallisia sitten saattaa se toinen pää olla. – – Joko liikaa varovaisuutta ja arkuutta tai sitten häiritsevää vilkkautta tai semmosta hutasemista tavallaan, joka saattaa viedä väärille jälille.” (16)

”No, osa on tällaisia hyvin lahjakkaita, jotka ei niinku paneudu työn tekoon sillai ku ne pystyis. Ne touhuu sitte kaikkee muuta. – – hyvä johtajatyyppe. – – Sitte on tyyppi, joka ottaa pellen roolin. Ett se löytää sisällön siihen työntekoon sitten tällä – – Sitten on masentunut oppilas, että kaikki on synkkää. Sitte neljäs tyyppi on positiivisesti ajatteleva ja toimiva. Se ei välttämättä ketään häiritse, mutta menee aika lailla kuitenkin siitä mistä aita on matalin ja koittaa sitten hymyilemällä selvitä asioista.” (17)

”Niillä ei välttämättä oo ees negatiivinen asenne, kun ne on koulussa. Sillonhan ne ei välttämättä tulis. Eikä ne oo niin häijyjä. Mä en koe, että niissä ois sellaista ilkeää tyyppiä ollenkaan. Mutt se on vaan semmoista ihmeellistä leijumista. – – Että opettajat meistä huolehtii tai jotain ... tai joku muu huolehtii. Ett sitt pannaan rullaluistimet jalkaan ja

pyyhästään pitkin kylää, ja ollaan siellä ja läksyjä ei tehdä. – – se semmonen sosiaalinen elämä on tärkeätä.” (8)

Samoin kuin turkulaiset opettajat (Virta & Kurikka 2001) myös nämä haastattelut kertovat, että ulospäinsuuntautuneet ja etenkin häiriköivät oppilaat opettaja huomaa ja voi arvioida heidän suoriutumistasoaan, mutta hiljaisten suoriutumismahdollisuuksia on vaikea arvioida. Keskinäisesti menestymistä pidetään yleensä ihan hyvänä ja riittävänä, vaikka se saattaakin olla jonkun oppilaan alisuoriutumista. Kaiken kaikkiaan opettajan on *vaikea piirtää alisuoriutujan muotokuvaa*, jolla hänet voitaisiin oppilasjoukosta helposti tunnistaa. Aineenopettajalle tunnistaminen on hankalaa, koska hän on saman oppilaan kanssa vain muutaman tunnin viikossa ja oppilaita on päivän aikana paljon. Luokanopettaja taas joutuu punnitsemaan, mikä on kypsymättömyyttä ja mikä alisuoriutumista sitä enemmän, mitä nuoremasta oppilaasta on kyse. Alisuoriutuminen näkyy joskus harvoin jo ensimmäisellä luokalla, mutta yleisemmin kolmannella tai neljännellä luokalla, jolloin opiskelu muuttuu tietopainotteisemmaksi.

”No ne on... häiriöpiirteitä. – – Tai sitte se on ihan semmosta vetäytymistä. Mutta ei se välttämättä oo ihan näitä, että saattaa se olla ihan jotain, että... sitä on vaikea havaita. Että menee jotenkuten hyvin ja tuota niin on semmonen ihan tavallisen oppilaan kirjoissa, mutta silti saattaa olla alisuoriutumista. – – että, kun sillä on seiskaa, kasia ja kutosta, niin sehän on OK sillon.” (6)

Harrastuksilleen antautuneet alisuoriutujat olivat tässä tutkimuksessa jääkiekkoilijoita. Tietotekniikan tai moottoriurheilun himoharrastajia näissä oppilaissa ei ollut. Yhtään nuoriso- tai rockkulttuuriin voimakkaasti sitoutunutta tai muussa alakulttuurissa elävää alisuoriutujaa ei myöskään ollut. Yksi opettaja muisteli onnistunutta kokemustaan edellisvuodelta, jolloin systemaattinen alisuoriutujan tukeminen oli auttanut tämän irrottautumaan saatananpalvojista. Omilta kouluajoiltaan opettajat muistivat alisuoriutujia, joita kiinnostivat ainoastaan mopot ja koneiden korjaaminen.

Tämän tutkimuksen alisuoriutujissa ei sattunut olemaan maahanmuuttajia tai vähemmistökulttuureihin kuuluvia kuten esimerkiksi romaneja. Omien arki-kokemusteni³⁵ ja Whitmoren (1980) sekä Mehanin ym. (1996) tutkimusten mukaan heidän alisuoriutuminen on kuitenkin varsin yleistä.

8.1.1 Useimmiten poika

Useimmiten alisuoriutujat ovat poikia; niin opettajien kokemuksissa omilta kouluajoiltaan, koulun ulkopuolelta kuin omalta opettajauraltaankin. Tähän lienee yhteydessä se, että poikien alisuoriutuminen alkaa aikaisemmin ja sen piirteet ovat näkyvämpiä kuin tyttöjen alisuoriutumisen piirteet. Alisuoriutuja-

³⁵ Asuin yläasteikäisenä Ruotsissa ja toimin myöhemmin vuoden siellä suomalaisten maahanmuuttajien opettajana. Romanilapsia on myös ollut oppilainani ja useimmilla heistä olisi ollut edellytyksiä huomattavasti parempiin koulusuorituksiin. Ks. myös Friman 2002, 16–17.

tytöt ovat usein ylittävissä jännittäjiä, jotka vaativat itseltään paljon. He saattavat olla myös masentuneita ja vetäytyviä. Tämän vuoksi muutamat opettajat kokivat tyttöjen auttamisen vaikeammaksi. He eivät oikein tiedäneet, kuinka näitä tulisi lähestyä ja miten neuvoa, ettei loukkaisi ja lisäisi vetäytymistä. Samanlainen kokemus tuli ilmi Haikosen (1999) tutkimuksessa: opettajat pitivät konflikteja tyttöjen kanssa vakavempina ja hankalammin selvitettävänä kuin konflikteja poikien kanssa. Joidenkin opettajien mielestä tyttöjen alisuoriutuminen on kuitenkin lisääntynyt viime aikoina ja saanut poikien alisuoriutumisen piirteitä. Harrastuksissaan täysin elävät ovat yleensä poikia, tässä tutkimuksessa jääkiekkoilijoita. Samoin luokan pelle tai kaveriporukan johtaja on yleensä poika.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Butler-Por, 1987, Uusikylä 1994) on tyttöjen vähäisemmän alisuoriutumisen selitetty johtuvan mm. tyttöjen ja poikien erilaisesta kasvatuksesta ja yhteiskunnan erilaisista odotuksista, *erilaisesta sosialisatiosta*. Samoin Lähteenmaa (1992) selittää tyttöjen poikia parempaa koulumenestystä sosiologiaa. Ziehen (1991) progressio- ja regressiokäsitteitä käyttäen hän esittää, että tytöt ovat oppineet kontrolloimaan itseään ja mielihyvään liittyviä impulssejaan, minkä vuoksi he menestyvät progressiosuuntautuneissa kouluissa. Poikien *taipumus regressioon*, mielihyvän välittömään toteuttamiseen ja asioiden toistamiseen, ei saa sijaa tavanomaisessa kouluoppimisessa. Niinpä poikien edistyshalukkuus suuntautuu harrastuksiin ja näkyy vapaa-ajan toiminnoissa, joissa pojat saattavat olla ”totaalisatsaajia”. Tällaiseen totaaliseen harrastuksissa tai alakulttuurissa elämiseen liittyy Lähteenmaan tutkimusten tuoma havainto poikien tyttöjä voimakkaammista *kaikkivoipaisuusfantasioista*. Unelma elämästä rocktähtenä tai urheilusankarina on pojille todellisempi kuin tytöille ja suuntaa enemmän näiden elämää. Tyttöjen realiteetista saattaa tulla este kykyjen rohkealle käytölle.

Kun pojat laiminlyövät koulutehtäviä ja omistautuvat mielenkiintonsa kohteille, sukkuloivat tytöt joustavasti erilaisten tehtävien ja velvollisuuksien parissa. Lähteenmaa (1992) selittää tätä vielä tyttöjen *vastuurationaalisuudella* ja poikien *riskinottohalukkuudella*. Vastuurationaalisuuteen liittyy omien tekojen puntarointi myös niiden seurausten kannalta, joten tytöt ottavat häiriköidensäänkin huomioon opettajan ja luokkakayhteisön tunteet ja käyttäytyvät passiivisesti, hiljaa omiaan puuhastellen.

” – – Onko siinä sitten mitään eroa, miten se [alisuoriutuminen] ilmenee tytöillä ja pojilla?
- Tytöt on hiljaisempia. Pojat on enemmän häiriköitä! (nauraen) Kyllä se niin on. Pojista löytyy useimmiten ne pellet. Mutt´ on tässä ehkä tämän kahentoista vuoden aikana niin tytötkin alkanut muuttumaan. Kyllä niissäkin on, että ei ne kaikki enää oo niin kuuliaisita, mitä aikaisemmin oli. Mutta se on mutu-tutkimusta (nauraen).” (17)

”Ku musta joskus nykyisin on alkanut tuntumaan, että pahimmat tapaukset voi jopa löytyä niistä tytöistä. – – että tytöt on kunnostautunut (nauraen) tässä nyt kyllä ihan rankasti viime vuosina.” (14)

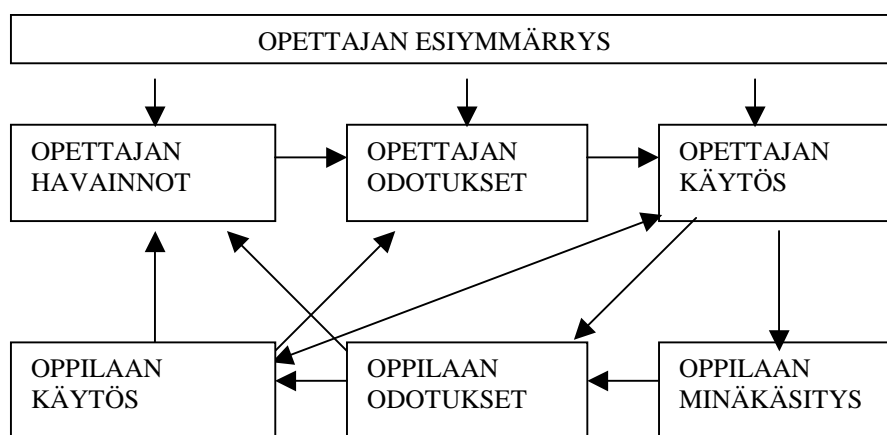
Opettajien kokemus tyttöjen alisuoriutumisen lisääntymisestä ja käyttäytymisen muuttumisesta voisi kertoa yhteiskuntamme sosialisatiion muutoksesta.

Ovatko tytöt valtaamassa myös tässä sitä liikkumatilaa, minkä sukupuoliroolien murtuminen heille mahdollistaa?

8.1.2 Laiskimus, häiritsijä, haaste ja erilainen yksilö

”Ne on niin erilaisia. Että joskus sitä oppilasta saattaa pohtia iltamyöhäänkin ja aamuvarahain. Ja se voi olla tunnin pilaajakin, niinku mä ajattelen yhtä kaveria, niin kyllä mulla on välillä vaihtoehdot, että mä sanon, että oot täällä ja suu kiinni tai sitte meet muualle, että mä en kuuntele sua yhtään. Ja sanon, että mulla on oikeus työrauhaan, että sä et pilaa minun ja muitten työtä. Että kyllä se on sitäkin. Että musta ne on niin montaa... Joskus tulee oikeen semmonen, että miten mä voisin auttaa tuota, että se pääsis eteenpäin ja joskus tuntuu, että enpä ota pulutteja.(nauraen) Että musta nää on niinku niin monenlaisia. - - ja sitten siitä omasta tilasta hirveen paljon kiinni, että jos mä ite koen sillai, että mä jaksan auttaa sitä ja keskustella, niin sillohan se on taas eri lailla haastava. - - Että ne on kaikkee... ne on persoonoita ja minä oon persoona ja niitten päivistä ja minun päivistä se [käyttäytyminen] on kiinni. Ja vuodenajasta! (nauraen) Onko ollut vapun viikonloppu vai mikä viikonloppu. Tämöinen on alisuoriutuja. Koska sen tausta on niin monimutkainen, se ei oo yks malli.” (14)

Yllä oleva katkelma kuvaa sitä intersubjektiivista elämismaailmaa, jossa opettaja toimii. Oppilaan ja opettajan situationaalisuus ovat ratkaisevasti mukana kohtaamisessa muovaten sitä, samoin kuin tajunnallisuus ja kehollisuuskin. Se kuinka opettaja kussakin tilanteessa tulkitsee alisuoriutujan merkisyshorisonttia ja määrittelee hänet, vaikuttaa siihen, miten hän tämän kanssa toimii. Toiminta vaihtelee tilanteittain jossain määrin, mutta jokaisella opettajalla näyttää olevan *perustaipumus tai -asenne omanlaiseen rooliin*. Opettajia on opetettu kohtelevaan yksilöllisesti jokaista oppilasta, ja he ovat sisäistäneet tämän periaatteen, mutta jokaisen oma esiyymmärrys ohjaa periaatteen sovellusta. Kaikki ne kokemukset ja tiedot, mitä opettajalle on elämänsä aikana kertynyt ohjaavat hänen havaintojaan ja odotuksiaan ja vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä. Vuorovaikutustilanteessa, dialogisessa kasvatussuhteessa, nämä kaikki vaikuttavat osaltaan myös oppilaaseen ja hänen käyttäytymiseensä. (Ks. kuvio 8)



KUVIO 8 Opettajan ja oppilaan toiminta vuorovaikutuksessa

Vaikka situatio muuntaa toimintaa, kuului jokaisessa haastattelussa opettajan oma perussuhtautuminen. Ensimmäisen opettajatyypin silmissä alisuoriutuja on vain *laiska*. Opettajan ei tällöin tarvitse vaivata itseään opetusmenetelmiensä tai oppilaan kohtalon pohtimisella. Opettaja opettaa, hoitaa siis virkaansa, ja oppilas itse vastaa siitä, mitä ja miten hän opiskelee. Opettaja luottaa siihen, että oppilas ottaa kyvyt myöhemmin käyttöönsä itselleen sopivissa tilanteissa. Opettajan häiritsevät alisuoriutujat harmittavat opettajaa. Hän haluaisi siirtää heidät pois, jotta opetusajan voisi käyttää tehokkaammin niiden kanssa, jotka haluavat oppia.

”Ne (alisuoriutujat) on kuka mitäkin. Kunhan ovat laiskoja! Tietysti monet urheilee ja pelaavat, ihan jossakin buulaagissa ja divisioonassa, että se vie aikaa, mutta ei kaikilla sekään oo sitte pääsyy. Ei vaan viititä. – – Eihän niitä nyt jaksa joka päivä ajatella (nauraa), kun tuota yksilöllä on kuitenkin vielä se vapaus. Tai yhä enemmän sitä vapautta, enemmän kuin ennen. Ennenhän se oli selvempää, että vapautta ei ollu. Jos koulussa oli, niin se oli pakko tehdä. Niin ei voi ajatella, että pakotan. Pakko on ajatella, ei joka päivä, mutt’ yleensä, ett’ varmaan se ihminen löytää semmosen asian ja paikan elämässä, mitä se haluaa tehdä.” (5)

Toisen tyypin opettaja pitää alisuoriutujia myös laiskoina, ”*luuseriporukkana*”, mutta hänen puheessaan korostuu enemmän opetuksen häiritseminen. Opettaja häiritsevät niin oppilaan levottomuus ja kielteinen asenne kuin yrittämättömyys ja passiivisuuskin. Hiljaiseen oppilaaseen opettaja ei saa kontaktia ja oppilaan ahdistus tarttuu opettajaan häiriten hänen sisäistä työrauhaansa ja elämänsä vielä koulupäivän jälkeenkin. Opettaja etsii oppilaan motivoitumattomuuden ja heikon suoriutumisen syitä itsestään. Hän ojentaa oppilaita erilaisista syistä ja yrittää korjata heidän asenteitaan ja työskentelytapojaan.

” (Alisuoriutujat) on niitä, jotka on ehkä muissa ihan hyviä, mutta tässä aineessa asenne on niin, että menee ihan välttävän tasolle. Ja sitten on niitä, joilla ehkä ei kyvyt oo ihan niin kauhean korkeella, mutta ne ei viiti tehdä töitä tarpeeksi, niin nekin jää sinne välttävän tasolle... Mutta mun mielestä ehkä eniten on niitä semmoisia, jotka ei viitsi... Se on toisaalta kauheen voimakas kans tuo, että ei kiinnosta ja kavereitten kanssa jutellaan ja leikitään kännyköitten kans’ ja ollaan vaan. Ett’ mun mielestä aika paljon huonoa käytöstäkin. Kierrevihkoa ja jotain tommosta aivan. Kirjoitetaan kirjeitä ja jotain. Eikä välttämättä sitä työtä.” (12)

Luvun alussa (s. 93) olevasta lyhyestä haastattelusitaatista on jo luettavissa opettajan toimiminen ennen kaikkea auttajana ja hoitajana. Tämä kolmannen tyypin opettaja kertoo pohtivansa iltamyöhällä ja aamuvorhain oppilaan asioita ja mainitsee kaksi kertaa auttamishalusta. Tällainen opettaja näkee alisuoriutujan *huollettavaksi*. Huolehtiminen ja auttaminen kuvastuvat myös siten, että opettaja huomioi oppilaan elämäntilanteita havainnoidessaan ja tulkitessaan oppilaan käyttäytymistä. Hoitaminen ja auttaminen voivat joskus väsyttää, eikä opettaja jaksa neuvotella häiriköivän oppilaan kanssa.

Neljännän tyypin opettaja toimii diplomaattisesti moneen suuntaan yhtä aikaa. Hän yrittää rakentaa ja ylläpitää alisuoriutujan auttamisverkostoa keskustellen oppilaan, hänen vanhempiansa ja toisten opettajien kanssa. Koska

alisuoriutuja on hänestä ennen kaikkea *yksilöllinen äärikäyttäytyjä*, on hänen ta-
soiteltava oppilaan käyttäytymistä ja sovitettava myös muu oppilasryhmä ali-
suoriutujaan. Opettaja toimii yhtä aikaa eriyttäen ja sopeuttaen, etsien koulu-
käyttöä alisuoriutuvan oppilaan kyvyille. Opettaja pyrkii avoimeen vuorovai-
kutukseen niin alisuoriutujan, luokan kuin kodinkin kanssa.

”Jokainen ihminen on mielenkiintoinen ja varsinkin tietysti tällaiset, tällaiset oppi-
laat, joilla on jotain erityistä, niin on ajatuksissa enemmän ja heitä seuraa sillä tavalla... ja
olen huomannut, että sielä voi monenlaisia erityistaitoja olla sitten näillä tuota alisuoriu-
tujilla. Joko taiteellisia taipumuksia tai muita ihan selviä on kyllä monella ollut havaitta-
vissa, että se saattaa liittyä siihen kokemus- tai muuhun maailmaan. Koulu vain ei osaa
oikein huomioida tällaisia lahjakkaita. Koulussa mennään aina enemmän tai vähemmän
keskilinjaa ja tasoitellaan. – – Sehän vaatii siis yhteydenpitoa kotiin ja sitten tähän lapseen
ja... keskustelua päivittäin ja semmoista henkilökohtaista ohjaustyötä tämän luokkatyön
lisäksi. – – Arkoja pitää tukea kokeilemaan ja sitt´ näitä riehuja yrittää vähän pitää pie-
nemmillä. Että semmoisella määrätietoisella, mutta varovaisella ja aika hellävaraisella
ohjauksella yritän niinku kääntää ja ohjata erimerkiksi toisten seurassa käyttäytymään
niin, että asiat sitten sujuisivat. (16)

Neljännän alatyypin korostaa alisuoriutujan *lyhytjänteisyyttä* ja innostuksen
ailahtelevuutta. Opettajan tehtävä onkin ennen kaikkea ylläpitää oppilaan moti-
vaatiota innostaen yhä uudelleen ja rohkaisten tätä yrittämään. Opettaja käyttää
monenlaisia opetusmenetelmiä ja pyrkii niiden avulla herättämään oppilaan
kiinnostuksen opiskeluun. Hän huomioi myös oppilaan harrastuksia ja koulun
ulkopuolisia kiinnostuksen alueita yrittäen löytää sitäkin kautta keinoja oppi-
laan motivoimiseen. Alisuoriutuja jaksaa ponnistella jonkin aikaa henkilökohtaisen
kannustuksen avulla, mutta sitten taas opettajan on keksittävä uusi keino
rohkaista ja kannustaa.

”No, heidän (alisuoriutujien) kykynsä tulee kyllä aika nopeesti esille, mutta sitten on
muuta asioita, joitten takia he eivät niinku käytä niitä kykyjä hyväksi. Joskus käyttävät
ajoittain, mutta sitten tulee toinen aika, että sitten menee kaikki aivan kuin päällelleen.
Että... se on taasen niitten omasta elämänkuvioistaan kiinni, että ne ei sitten jaksu kes-
kittyä ja panostaa esimerkiksi kouluun. – – joitakin oppilaita tulee mieleen, että on moti-
voinut ja tavallaan jo päästy ja luotu semmoset tietyt tavoitteet niitten kanssa ja ne on
itekin ollut innokkaita, ja sitten välillä tulee semmosia huonoja kausia ja väsymistä ja
muuta ja sitten kaikki niinku repsahtaa. Ja no, sitten täytyy vaan niinku alusta alottaa...
toisaaltahan se kuuluu niinku kuvioihin, mutta... ja toisaalta se on semmosta surullista-
kin, mutta... se on niinku haastavaakin, että on niinku uus haaste edessä, että mitäs nyt.
Että täytyy taas niinku jotain muuta keksiä.” (13)

Suurin osa opettajista piti alisuoriutujaa *haasteena*. Haaste koettiin kuitenkin hy-
vin monella tavalla. Jollekin se oli mielenkiintoinen ja mieluisa, uteliaisuutta
herättävä tutkimus- ja selviytymistehtävä. Jollekin toiselle haaste oli sosiaa-
listamis- ja sopeuttamistehtävä tai opettamisen onnistumiskoe. Haasteen kanssa
selviytyminen oli opettajalle hyvin palkitseva kokemus.³⁶

³⁶ Tällaiset opettajat muistuttavat paljon Kämäräisen ja Rainerman (2001, 47–48)
ammattillis-päämääräisesti orientoitunutta opettajatyyppeä.

”Mun mielestä se on siis haaste. Sillon niinku ajattelee, että miten tän sais niinkun käyttämään niitä voimavaroja, mitä sieltä löytyy. Ehdottomasti vaativin oppilasaines...Ja sitte joskus harvoin, kun siinä onnistuu, niin se on kyllä se onnistumisen ilo opettajallekin suuri.” (15)

Työvuosien myötä opettaja oppii suhtautumaan vaikeuksiin ja haastaviin tilanteisiin jokapäiväiseen elämään kuuluvana asiana.

” – – että se ei minussa niinku millään tavalla sen kummempaa tietysti muuta kuin se näyttää, että nyt on taas töitä. Oikeen kunnolla! Että se on haaste. Haaste opetustyölle ja selviämislle yhteiselle taipaleelle siinä... että se on semmonen juttu, että tietää, että varmaan on töitä. – – Varsinkin tässä vähän kypsemmällä iällä nyt niin tota ihan selvästi oon huomannut, että semmonen paremmin niinku auttamisen halu ja tota semmonen kyllä voittaa siinä. Että ei tuu mitään semmosta negatiivista reaktiota siitä, että ... Oppilaita opetetaan, jotka on meille annettu. Se on vähän niin ku mun tavoite.” (16)

Viidennen tyyppin opettajalle alisuoriutuja on monella tavalla *mielenkiintoinen haaste*. Opettaja seuraa oppilaan edistymistä ja elämässä selviytymistä senkin jälkeen, kun tämä on siirtynyt pois hänen opetuksestaan ja koulusta. Opettaja arvioi kriittisesti koulun käytänteitä ja niiden vaikutusta alisuoriutumiseen. Hän asettuu oppilaan asemaan ja joutuu tavallaan puolustamaan kouluyhteisössä oppilaan käyttäytymistä ja omia opetuskäytänteitään.

”Nää on sillä lailla mielenkiintoisia oppilaita, että niillä mun mielestä on mahdollisuus ite vaikuttaa siihen kohtaloonsa, että mikä se sitte loppujen lopuks on. – – Se on jonkinlainen avunhuuto, voi olla, se alisuoriutuminen. Näin minä oon joskus ajatellut, että... siihen sitte jos tietäis, miten siihen suhtautua. – – Sitä minä oon aina miettinyt, että miks se oppilas käyttäytyy kuitenkin sillä lailla... että mitä sen päässä liikkuu. Että on niinkun kovin mystisiä ne syyt, että joku ei käytä niitä kykyjään sitte maksimaalisesti hyväksi... että se niiden syiden ymmärtäminen helpottais. Näin mä oon sen ajatellu. Sillon siihen vois ajatella, että siihen keksis itekin ratkaisuja. – – on tullut sellasia valituksia sitte, syyllistämistä, että minä niinku ymmärrän liikaa niitä alisuoriutujia ...että mun pitäis olla tiukempi niitä kohtaan. – – Selviä vaatimuksia on tullut oppilashuoltoryhmästä, ettei niille sais antaa sellaisia numeroita, jotka mä sitte annan. Koska tuota mä pistän sellasen kokeen, että mä tiedän, että ne osaa siinä tai sen tyyppisessä kokeessa ja ne saa hyviä numeroita, ja aina silloin narraa niitä tekemään jonkun. – – mulla on sympatia niiden alisuoriutujien puolalla kyllä aika voimakkaasti... mulla on aika kova halu saada ne niinku (nauraen) tekemään se maksimaalinen tulos.” (7)

Viidennen alatyypin opettaja haluaa antaa ”kaikkien kukkien kukkia” ja näkee alisuoriutujan olevan *erilainen oppilas*, joka haastaa hänet tarkkailemaan luokkaa ja opetustaan tarkemmin. Hän haluaa rohkaista jokaista oppilasta toteuttamaan itseään. Siksi hän pitää tärkeänä vapaata ja rentoa ilmapiiriä niin luokassa kuin koko koulussakin. Vain vapaassa ilmapiirissä oppilas rohkaistuu olemaan oma itsensä ja oppiminen mahdollistuu. Hänen toimintaperiaatteensa myötäilevät Uusikylän (1998a, 158) neuvoja luovuuteen kasvattamisessa: ”Oppilaita tulisi kannustaa yrittämään itse, uskaltamaan! Oppilaiden tulisi tuntea, ettei epäonnistuminen ole vaarallista, eikä siitä pidä lannistua. On lupa yrittää uudenlaista ratkaisua.”

”Sillä lailla mä oon aatellut, että kaikki on kuitenkin omia itseään, että kunhan saa kaikki niinku tekemään töitä sillä lailla... että jokainen tekee. Se on minusta niinku se tärkein juttu, että niinku ihmisenä sujuu nää asiat. – – Se on vaan rikkaus, että on erilaisia tyyppejä... Pikku hiljaa ne alkaa niinku erottumaan siis tuommoisina yksilöinä. Kyllä se vaatii aika pitkän ajan ennen kuin pystyy yksilöimään – – Alisuoriutuja ei vaan saa itestään ihan kaikkee irti... vähän säästää itseään ja miten on oppinut asiat hoitamaan ja käyttämään niitä resursseja, mitä on. Jos kotona odotetaan hirveitä tulosta, niin sehän tulee se epäonnistumisen pelko heti. Siinähan tulee semmoinen ahistus, että ei varmaan pysty niinku rennosti ottamaan sitä tehtävää tai asiaa tai mikä se nyt onkaan... että semmoinen paineitten asettelu sitten pienelle ihmiselle on aika kova paikka. Ja kyllä koululakin on hyvä mahdollisuus sitä edesauttaa! – – pyrkisin siihen, että oppilas rohkenisi enemmän tuoda niinku itseensä esiin ja rohkaisisin kohtaamaan ne epäonnistumiset silläi, että ei se mitään, vaikka se meneekin miten sattuu.” (20)

Opettaja on oivaltanut dialogisen kasvatuksen emotionaalisen laadun (Värri 1997, 135–137). Värri muistelee omaa kansakoulukasvatustaan ja toteaa autoritaarisuuden kollektivisoivan, opettavan mielistelemään ja saavan aikaan riskittömiä ”kenen tahansa –suorituksia” tai alisuoriutumista. Se pakottaa vetäytymään estäen samalla kasvatettavan ja kasvattajan kohtaamista ja kapeuttaen heidän merkityshorisonttejaan. Kannustavassa kasvatussuhteessa, rohkaisun ansiosta, lapsi uskaltaa suuntautua toista ihmistä ja maailmaa kohti ja oppii luottamaan omiin mahdollisuuksiinsa vastuullisena ”maailman tulkitsijana”. (mt.)

8.2 Alisuoriutumisen syitä – ”Kuka on syyllinen?”

Haastattelussa opettajat alkoivat usein kysymättäkin pohtia alisuoriutumisen syitä. He puhuivat, ”mieltivät asiaa ääneen” pitkään ja monesta näkökulmasta. Alisuoriutumisen syiden löytäminen ja ymmärtäminen näytti olevan keskeinen asia. He ajattelivat pystyvänsä vaikuttamaan oppilaan suoriutumiseen, mikäli tietäisivät, mistä alisuoriutuminen johtui. Tässä näkyy mielestäni opettajien voimakas *kognitiivisen hallinnan motiivi*, jolla Weiner (1986) viittaa ihmisten haluun ymmärtää, miksi jokin asia tai ilmiö tapahtuu.

Naukkarinen (1999, 57) näkee syy-seuraus –ajattelun perinteiseksi tavaksi määritellä ongelmat yksilöstä johtuvaksi, jolloin asian ajatellaan korjautuvan yksilöä muuttamalla ilman, että vuorovaikutussysteemin toimintatapoja edes pohditaan. Näissä haastatteluissa syitä ei kuitenkaan etsitty näin yksiviivaisesti. Useimmat opettajat etsivät syitä oppilaaseen vaikuttavana monimutkaisena vuorovaikutuskimppuna, jonka osasia olivat niin he itse kuin oppilas vanhempien ja kavereineenkin.

Opettajat olivat pohtineet usein mielessään oppilaiden elämäntilanteita ja kyselleet oppilaiden omia selityksiä suorituksilleen. Alisuoriutujien *situaatioissa* löytyi helposti selittäviä tekijöitä; milloin tilapäisiä, milloin jo miltei pysyviksi muuttuneita. Oppilaan omilla psyykkisillä ominaisuuksilla voitiin myös selittää ja ymmärtää asiaa. Opettajat näkivät *tajunnallisuuden ja situationaalisuuden*

kietoutuvan voimakkaasti ja moninaisesti toisiinsa. Syytulkinnat painottuivat paljon Alis-projektin (Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 9–10) systeemisen ajattelutavan mukaisesti.

Keholliset tekijät ja niiden yhteydet psyykkisiin ominaisuuksiin jäivät miltei kokonaan huomiotta. Ne ilmeisesti liitetään muihin oppimisvaikeuksiin ja krooniset sairaudet mielletään lääketieteeseen kuuluvaksi, sairaanhoidolliseksi asiaksi, joka ei kuulu opettajan kompetenssiin. Kehon huomioiminen ja siitä huolehtiminen yhdistyvät hoitamiseen. Se kuuluu terveydenhuoltoon ja kodin tehtäviin, ei kouluun. Rauhala (1998, 139–143) kritisoi tällaista aikamme suuntausta, jossa biologiselle lääketieteelliselle asiantuntemukselle on annettu holhoava asemaa lähes kaikessa, mikä koskee ihmistä ja hänen olemassaolonsa tapaa ja laatua. Opettajan ei siis tarvitse pohtia kehollisuuteen liittyviä alisuoriutumisen syitä, koska niitä varten on oma asiantuntijuus. Onko kehollisuus sitten oppimisessa ja koulun elämismaailmassa vierasta? Onko ihminen opettajalle ennen kaikkea tajunnallinen olento? M. Lehtovaara (1996b) ja Värri (1997, 50–52) puhuvat Merleau-Pontyn ajatuksia lainaten koetusta eli eletystä kehosta ja objektikehosta. Fysiologia tutkii objektikehoa ja sitä harjoitetaan liikuntatunneilla. Opettaja näkee ja huomaa yleensä oppilaan objektikehon. Oppilas on kuitenkin juuri kehollisuutensa ansiosta kokeva subjekti ja keholliset kokemukset voivat myös muodostua ongelmaksi oppimistilanteessa (Lehtovaara, M. 1996b, 95). Ruumis on maailmasuhteemme ankkuri: merkitysten synnyn ehto, hankittujen merkitysten säilyttäjä ja uusien merkitysten mahdollistaja. Ruumis sisäistää ja kerrostaakin hankitut tavat niin, etteivät ne unohdu, vaikkamme vuosiin hyödynnä niitä. Näin taparuumiimme on ruumiillistunut muistimme. Ruumis on ajan horisonttien kokoaja. Se kantaa menneisyyttä mukanaan niin mahdollisina vammoina ja arpina kuin myös ruumiillisina muistoina ja taitoina. (Värri 1997, 49–52.)

Oppilaaseen liittyvistä syistä keskeisin oli *motivaation puute tai sen suuntautuminen muuhun kuin opiskeluun*. Motivoitumattomuus tuotti opettajille paljon päänvaivaa eikä opettaja voinut mitään, jos opiskelu ei oppilasta kiinnostanut. Toisen merkityssuhteita on vaikea muuttaa ja muokata, koska ne pohjautuvat jokaisen omaan esiymmärrykseen.

Vaikka osa alisuoriutumisesta jäi arvoitukseksi, oli jokaiselle opettajalle muodostunut siitä oma selitys. Useimmat näkivät syiksi monien asioiden yhteissumman, mutta tässä yhteissummassa jokainen painotti osatekijöitä omalla tavallaan. Ensimmäisen ja toisen tyyppin opettajat selittivät alisuoriutumista ennen kaikkea oppilaan omilla ominaisuuksilla ja kotiin liittyvillä seikoilla. Oppilaan laiskuuden ja välinpitämättömyyden he näkivät johtuvan vanhempien löysästä kasvatusotteesta ja osittain murrosiästä.

”Se ainakin yläasteella, ja kyllä lukiossakin, niin se murrosikä on melkonen jarrutekijä. Että se on niinku silminnähävän voimia kuluttava vaihe elämässä. Niinku ihan henkisiä voimavaroja ja fyysisiäkin, että... että kyllä mä voisin ottaa tehoja irti vaikka joistain kaksikytviisvuotiaista, mutt’ viistoistavuotiaista niitä on vaikeempi saada kyllä. – – Sillä ei monesti oo oikeen paljo tota moottorissa enää tehoja jäljellä... että ne on joskus niin tota kummallisessa elämänvaiheessa, että niistä ei saa mitenkään otetta tai ei saa puristettua

millään kyllä kukaan kuiviin. Siinä mielessä alisuoriutujia tulee aina olemaan. Kyllä aina-kin sen ikäisissä koululaisissa ihan niinku väistämättä.” (5)

”Jos ei niinkun kotona vaivauduta eikä välitetä, niin kyllä se näkyy täällä. Että just kirkkaasti murrosikäiset, ja jos on intressit muualla ja sit´ ei kotona yhtään patisteta, esimerkiksi sitä, että ootko läksyt tehnyt, jos ne helposti jää tekemättä, ja sit´ se taso laskee. – – keskittymiskyvystäkin se on kyllä aika paljon kiinni... vastuuntunnosta. En tiedä vaikuttaako siihen sitten kasvatustyyliin...[eräs tapaus] on kuopus, hänestä on aina huolehdittu. Mutta kyllä sen näki pienestä pitäen. Hän on sellainen vähän hurjapää. Kyllä siinä jotain geeniperimääkin täytyy olla, että vaikka on niin sama ympäristö, jossa kasvaa, niin silti tulee niin erilaisia lapsia, mutta kyllä kotona vois aika paljon ohjata.” (12)

Mielenkiintoista oli havaita, että opettajat puhuivat varsin paljon kotien kasvatustavoista, niiden höltymisestä, vaikka toisaalta kertoivat, etteivät tienneet tarpeeksi oppilaiden taustoista. Etenkin aineenopettajat kaipasivat enemmän tietoa oppilaan koti- ja vapaa-ajan elämästä, jotta voisivat paremmin ymmärtää heidän käyttäytymistään. Ilmeisesti opettaja päättelee ja tekee oletuksia kodin kasvatustavoista oppilaan käyttäytymisen perusteella, vaikka toisaalta tietäkin, että asiat eivät niin yksinkertaisia ole. *Alitajuiset uskomukset ohjaavat opettajan selityksiä alisuoriutumiselle*. Opettajan on myös suotavaa ja edullista puhua kotien kasvatusotteen löystymisestä, koska viime aikoina siitä on yleisesti puhuttu paljon. Puhuminen kotien kasvatusvastuun laiminlyömisestä on aikamme sosiaalista faktaa (Durkheim1977, 33–42).³⁷ Samalla se vähentää opettajan syyllisyyttä. Toisaalta syyn näkeminen voimakkaasti kotioloissa tuo opettajalle avuttomuuden ja voimattomuuden tunnetta, kun hän ei voi vaikuttaa vanhempien asenteisiin ja arvoihin tai toimintatapoihin.

Monet opettajat erittelivät syytä laajasti oppilaan koko elämämaailmasta unohtamatta edes yhteiskunnan muutosten heijastumista perheisiin ja lapsiin. Viidennen ja neljännen tyypin opettajat pohtivat muita enemmän koulun osuutta alisuoriutumisessa. He puhuivat *opettajan vallankäytöstä*. Siitä, kuinka opettaja jopa huomaamattaan, huolimattomalla kielenkäytöllään, äänenpainolla tai –sävyllään voi välittää odotuksiaan ja asenteitaan oppilaasta. Tällaiset tunnelmat välittyvät oppilaille intuitiivisesti, *piilevänä tietona*, joka M. Lehtovaaran (1996b, 90) mielestä joko haittaa tai edistää oppimista. Tämän havaitseminen on kuitenkin opettajalle ongelmallista, koska se on myös hänelle tiedostamatonta ja piilevän tiedon asema ja rooli ovat usein epämääräisiä.

”Ja sitte, ettei koulussa niinku luokiteltais heti, ja aina, että hyvät ja keskitasoset ja huonot. Ja siis tosiaan tällä leimaamisella opettaja tekee hirveetä tuhoa! Opettajalla on kova valta. Että kyllä se on hurja nähdä, miten ne vielä lukiotasolla pystyy nujertamaan nuoren. – – Erikoisesti on jäänyt mieleen yks tyttö, semmonen tunnollinen tyttö, että mä uskon, että hän on todella yrittänyt. Hän kertoi erään opettajan sanoneen koetta palauttessaan kaksi kertaa, että ´olethan sinäkin sentään jotain saanut aikaan´, kun hän oli saanut seiskan tavanomaisen kutosen tai vitosen sijaan. Sille oli tullut joku semmonen pelko, joka esti sitä oppimasta. Pelko, johtuen just siitä opettajasta ja sitten itseluottamuksen puute. Opettajan käytöksestä johtuen, ehkä ei pelkästään, mutta se oli yks suuri syy. – –

³⁷ Siljander ja Karjalainen (1993, 84–101) puhuvat latentista merkityssrktuurista, jolla he viittaavat yksilön ulkopuoliseen, piilevään, merkitysrakenteeseen. Se ohjaa mm. sitä, miten ja mitä pitää puhua tai tehdä.

Se itseluottamuksen valaminen niihin, niin se on minusta meidän kaikkien opettajien tehtävä.” (6)

Opettajien puheissa kuului myös *ajan puute*. Yksittäiselle oppilaalle ja hänen kykyjensä tunnistamiselle on oppitunnilla kovin vähän aikaa, eikä välitunti ole rauhallinen hetki kahdenkeskiselle keskustelulle. Aikapulalla voi tietysti peittää omaa viitsimättömyyttäänkin. Se voi olla myös peitteenä voimien puutteelle: opettaja tietää, että alisuoriutumisen korjaamiseen eivät välitunnit riitä, vaan vaatii sitoutumista pidempään jatkuvaan huomioimiseen. Oppilas on huomattava myös opetuksen suunnittelussa ja opetustilanteessa järjestelyineen. ”Aika on opettajan pahin vihollinen” toteaa Sahlberg (1996, 214). Ajan puutteen vuoksi estyy alisuoriutujan auttamiseksi tarvittava yhteistyö niin opettajien kesken kuin vanhempien tai oppilashuoltohenkilöstönkin kanssa. Opettajan työn luonteeseen kuuluu, että samaan aikaan voi tapahtua monia asioita, joihin on välittömästi vastattava. Alisuoriutujan systemaattiseen ja suunnittelua vaativaan auttamiseen ei koulupäivänä ole helppo löytää rauhallista aikaa. (ks. myös Kohonen ja Kaikkonen 1999, 134–135, Freeman 1989, 62–63.)

Kiire³⁸ ajaa tavanomaisiin, tuttuihin menetelmiin niin opetuksessa kuin vuorovaikutuksessa yleisemminkin. Opettajalle muodostuu helposti oma työkentelytapa, joka ei aina sovi kaikille oppilaille. Se kuitenkin helpottaa opettajan työtä ja saattaa olla niin tavaksi muodostunut, että vaihtoehtoisia opetustapoja ei tule edes ajatelleeksi. Samoin koko koulun tavat ja säännöt, toimintakulttuuri, ovat usein itsestäänselvyyksiä, joissa oppilas voi oirehtia.

” – – Mutta ei kyllä niinku omaa roolia, opettajan roolia, niin ei sitäkään kyllä voi syrjäyttää. – – Meidän työssä aika heleposti tulee semmonen, että menee vaan sitä omaa putkeensa ja opettaa vaan sitä yhtä ryhmää eikä huomaa mitään. Tai vaikka huomaiskin, niin jostain syystä ei puutu tai voi olla, ettei jaksa puuttua tai ei osaa... Kyllä näitä yksilöinä pitäis kuitenkin pystyä ... vaikka aina voi selittää, että ei oo aikaa.” (17)

” – – kyllä se opettajan rooli on semmoinen, että sekin sanelee aika pitkälle sen oppilaan... että minkä tyyppinen opettaja sää oot . – – Että jos oot tottunut siihen, että kaikki tekee samalla lailla ja tekee asiat niinku on viimeiset kakskytviis vuotta tehty niin siellähän on niitä heikompia ja vähän hiljaisempia, jotka rupee taas sitte, että niitä pelottaa ja jännittää ja muuta, ettei siinäkään tuu sitä rentoutta semmosille... ja tietysti liian tiukat säännöt, joista ei oo neuvottelun varaa. – – että ei tällöinen rohkaiseva, vaan just´ enemmän, että ´älä selitä, sinä teit näin ja sillä selvä´. Että ne on omiaan kyllä lisäämään sitä. Ja koululla on kyllä hyvät saumat koko ajan lisätä sitä alisuoriutumista just´ sillä, että ku on semmoinen auktoriteettiasema ja semmoinen instituutioasema, että se on aika itsevalta: pystyy niinku määräämään oppilaitten tekemistä.” (20)

Se, miten opettaja selittää itselleen oppilaan innottomuutta ja muuta käytöstä, vaikuttaa opettajan tunteisiin, odotuksiin ja toimintaan ja sitä kautta edelleen oppilaan käyttäytymiseen. Juvonen (1999, 40–42) erittelee erilaisten vaikeuksien syytulkintoja Weinerin (1986) esittämän mallin mukaan. Tämän mukaan ongelman syy voidaan nähdä henkilössä itsessään tai jossakin ulkopuolisessa

³⁸ Willman (2001) puhuu kiirerepertuaarista, jolla opettajat selittävät yhteistyön ongelmia ja puutteellisuutta sekä monia muita ongelmia työssään.

tekijässä. Se voi olla pysyvä tai ajan mukaan muuttuva, ja se voi olla kontrolloitava tai kontrolloimaton. Usein opettajat etsivät ensimmäiseksi syitä oppilaan innottomuuteen ja muuhun oppimista häiritsevään käyttäytymiseen *opetuksesta ja itsestään* (ks. myös Haikonen 1999, 94–95). Tällöin he pyrkivät muuttamaan opetustaan ja säätelivät luokan sosiaalista ilmapiiriä. He yrittivät kontrolloida kaikkia niitä tekijöitä, joita suinkin pystyivät. Mikäli tämä ei tuottanut tulosta, opettaja saattoi kokea olevansa huono opettaja tai ärsyntyä ja suuttui itselleen. Opettaja näki useimmiten alisuoriutumisen syyksi monia tekijöitä, joihin hän *ei voinut vaikuttaa*, ja joita ei koulun keinoin voitu korjata. Tällainen tilanne herätti opettajassa sääliä ja myötätuntoa oppilasta kohtaan, suretti opettajaa. Joskus se jopa masensi häntä ja teki toivottoman tai avuttoman olon. Sellainen alisuoriutuminen, jolle opettaja *ei löytänyt mitään syytä*, ärsytti häntä. Samoin opettajaa ärsytti ja harmitti, jos alisuoriutumisen syy oli *oppilaan kontrolloitavissa*, mutta tämä ei tehnyt asialle mitään. Joskus opettaja selitti alisuoriutumista ikään liittyväksi ilmiöksi ja odotti sen menevän ohi.

Näiden syytulkintojen pohjalta opettaja etsii ja kehittää oppilaille ja tilanteeseen mahdollisimman hyvin sopivia toimintoja. Opettaja toimii myös osittain tiedostamattaan, intuitiivisesti, sillä Carlgreniä (1997, 9) lainaten ”opettajan työ on enemmänkin tapahtuviin asioihin reagointia kuin suunnitellun toteutusta”. Tällainen reagointi ei kuitenkaan ole sattumanvaraista, vaan käytäntöön perustuvan, kokemusperäisen hiljaisen tiedon³⁹ ohjaamaa toimintaa (Carlgren 1997 ja 1999, ks. myös Väisänen & Silkelä 1999, 224 sekä Kontoniemi 1991.)

8.3 Opettajan toiminta alisuoriutujan kanssa – ”Mitä minä tämän kanssa tekisin?”

”Tärkeää on se, miten kasvattaja subjektiivisesti määrittelee kohtaamansa tilanteen, sillä tilanteen määrittelyllä on keskeinen merkitys siinä, mitä toimenpiteitä tilanteen ratkaisemiseksi vaaditaan ” (Naukkarinen 1998, 184)

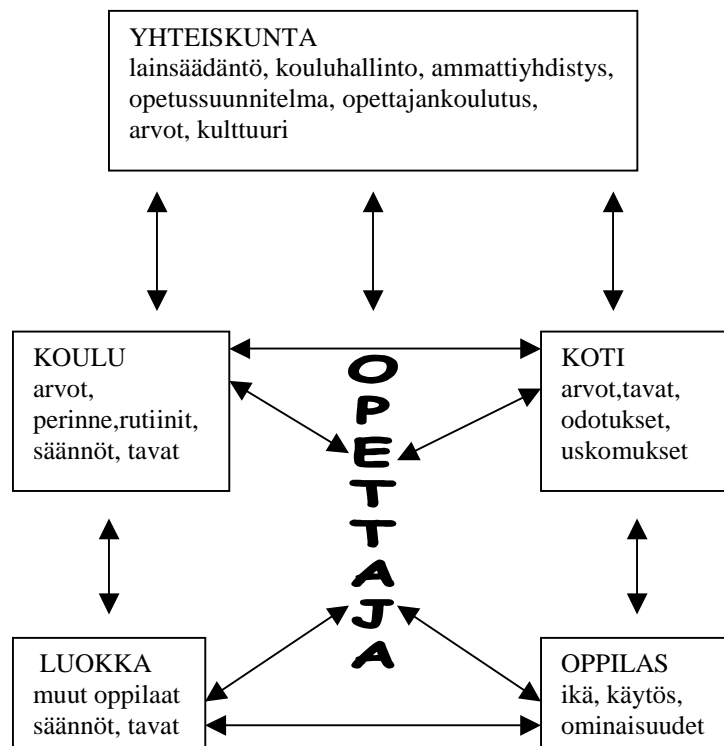
Opettaja kohtaa alisuoriutujan sosiaalisessa instituutiossa, joka määrittää monella tapaa heidän molempien situaatiota. Koululla on instituutioluonteensa mukaisesti totunnaistuneet, yhteiset jokapäiväiset tavat, joiden vuoksi opettajan ei tarvitse jokaista tekemäänsä valintaa ja toimintapäätöstään tietoisesti pohtia ja perustella.⁴⁰ Alisuoriutuja kuitenkin kysyy käytöksellään perusteluja näille

³⁹ Hiljaisesta tiedosta käytetään myös nimitystä henkilökohtainen tieto (personlig kunskap), koska se muodostuu tradition, yksilön kokemusten ja päämäärien yhdistymisestä. Praktinen tieto on myös tällaista hiljaista henkilökohtaista tietoa. (Rolf 1989 ja 1991.) Rolf (1989,7) puhuisi mieluummin hiljaisesta kompetenssista tiedon sijasta. Kompetenssi -termi kuvaisi paremmin sitä sisältöä, jota tässä tiedolla tarkoitetaan eli tunteita, arvostuksia ja asenteita.

⁴⁰ Kuula (2000, 180) kuvaa luokkahuonetta institutionaalisten vaatimusten ja yksilöllisten tarpeiden temmellyskentäksi, joka muodostuu ristiriitojen ja vallan näyttämöksi. Näyttämöllä kohtaavat koulun institutionaaliset ja oppilaan yksilölliset odotukset.

tavoille ja päätöksille ja vaatii opettajaa *määrittelemään tilanteita uudelleen*. (ks. Berger & Luckmann 1994, 72–73, Carlgren 1997, 9.) Alisuoriutujan kohtaaminen saa opettajan aina tarkastamaan odotushorisonttejaan: mitä hän tältä oppilaalta odottaa ja millä perusteilla, kenen ehdoilla hän on odotuksensa asettanut, ovatko tavoitteet relevantteja tässä tilanteessa tälle oppilaalle tai ylipäänsä kohdallisia ja mielekkäitä?

Tilanteeseen kytkeytyy koulun lisäksi paljon muitakin tekijöitä, jotka määrittävät ja asettavat reunaehdoja opettajan toiminnalle. Ne ovat vaikuttamassa opettajan toimintaan, asenteisiin ja odotuksiin hänen tietoisuudestaan riippumatta. Ne ovat osa hänen esiyymmärtäneisyyttään. Tällaisia ennalta annettuja *kasvatussituaation rakennetekijöitä*, johon suhteutuneena kasvatuksellinen merkityskokonaisuus muodostuu ovat mm. opetuslainsäädäntö, opetussuunnitelma, opettajankoulutus sekä oppilaiden vanhemmat odotuksineen ja uskomuksineen. Opettaja joutuu moneen suuntaan katsoen kyselemään, mitä pitäisi tai olisi viisasta tehdä, jotta oppilas tulisi autetuksi oikealla tavalla. Oppilaan huomaamisen rinnalla on otettava huomioon hänen kokemisympäristönsä niin koulussa, vapaa-ajalla kuin kotonakin. Opettaja kuten oppilaskin ovat lisäksi ”aikansa lapsia”, sidoksissa monin tavoin ympäröivään kulttuuriin (Lehtovaara, M. 1996b, 91). (Ks. kuvio 9)



KUVIO 9 Opettajan tilanne toimintapäätöstä tehdessä

Opettajan toimintapäätöksen tekemisessä korostuivat eri puolet tilanteen annetusta tosiasiallisuudesta. Ne säätelivät opettajan suhdetta oppilaaseen. (Ks. Värry 1997, 168–174.) Useimmilla opettajilla keskeisin tekojen ja oppilassuhteen

säätelijä oli oppilaan oma elämäntilanne, mutta ensimmäisen tyypin opettajaa näytti ohjaavan ennen kaikkea opetussuunnitelma. Toisen tyypin opettaja puolestaan ohjautui oppitunnista käsin. Lisäksi opettajan oma situationaalisuus määrittää merkittävästi vuorovaikutusta. Muutama opettaja kertoi riippuvan paljon omasta viireystilasta, miten paljon jaksaa innostaa, kannustaa ja kuunnella alisuoriutujaa.

Haastattelemani opettajat olivat joutuneet alisuoriutujan kanssa selkiinnyttämään toimintansa perusteita voidakseen kohdata toisen ihmisen ja ymmärtää tälle ominaista oppimista, yksilöllistä merkitysten luomista ja muuttumista maailmassa. Opettajat olivat analysoineet rationaalisesti oppilaan alisuoriutumista ja tehneet monenlaisia korjaus- ja auttamissuunnitelmia havaintojensa ja aikaisemman kokemuksensa pohjalta. Arkipäivän kasvatustilanteet vaihtuvat kuitenkin nopeasti ja opettajan on reagoitava välittömästi, intuition perusteella. Tällaiset ratkaisut saattavat onnistua varsin hyvin, sillä intuitio on synteisiä menneisyyden kokemuksista ja perustuu tilanteen havainnointiin. Se on tietämistä ja tiedostamista ilman loogista, rationaalista päättelyä. Rationaalissa ajattelussa käytetään sanoja ja mielikuvia, liikutaan käsitteiden maailmassa. Näiden käsitteiden väliset yhteydet tapahtuvat intuition avulla, joten rationaalinen ajattelu jo sisältää intuitiota. (Dunderfelt 2001, 149, 154–155; ks. myös Jaatinen 1994 ja 1996.)

8.3.1 Eriyttäminen ja motivointi

Eriyttäminen ja motivointi ovat keinoja, joiden merkitys on opittu jo opettajan koulutuksessa. Eriyttäminen oli koulutuksen ”muotisana” 1980-luvulla opettajan koulutuksessa olleiden mielestä. Eriyttäminen ja motivointi ovat kuitenkin työläitä ja vaikeita toteuttaa käytännössä.

– Mikä näissä alisuoriutujissa on sinulle vaikeinta?

”Kyllä minusta se eriyttäminen ja motivointi. Niissä tuntee sen oman riittämättömytensä. Kyllä sitä ymmärtää, että ne on sellaisia, mutta sitä haluais tukea. Pitäis hallita.” (12)

”Se motivointi on se kaikkein vaikein. – – ilmeisesti vähän eri asiat toimii siinä, jotka saa sen motivaation syntymään taikka millä se niinku löytyy sitten. Ja sitten se eriyttäminen niin... pitäis sitte löytää niinku se taso sille oppilaalle, tai oppilaille, että niinku löytäis sen riman oikean korkeuden niin se on kans vaikeeta.” (17)

Alisuoriutujan onnistuminen näyttää seisovan tai kaatuvan motivoinnin varassa. Niinpä opettaja yrittää keksiä yhä uusia tapoja, millä saada oppilaan kiinnostus säilymään opittavissa asioissa. Opettaja yrittää *rakentaa oppilaan merkityssuhteita, löytää oppilaan mielenkiinnon kohteita ja ottaa niitä huomioon opetuksessa*. Hän käyttää erilaisia yksilöllisiä oppimistehtäviä ja vaihtelee opetustmenetelmiä, jotta opiskelu tulisi oppilaalle mielekkääksi. Jotkut opettajat ovat tehneet eri kokeita alisuoriutujille, jotta nämä saisivat onnistumisen kokemuksia, alkaisivat luottaa osaamiseensa ja pääsisivät siten alisuoriutumisen kehästä ulos. Joidenkin kanssa on tehty pieniä jokapäiväisiä käyttäytymistavoitteita,

joiden toteutumista on kontrolloitu päivittäin tai viikoittain. Kaiken kaikkiaan opettajat ovat kokeilleet ”kaikkea mahdollista”, hämmästyttävän paljon erilaisia didaktisia keinoja.

”Mää oon ainaki yrittäny sillä tavalla käyttää niinku monipuolisia tehtäviä, että jos ei niinku vaikka kokeessa onnistu, ni niillä on sellaset haastattelutehtävät, että ku kaikki ei oo niinku samantyyppisiä oppimaan asioita...että tämmöstä erilaisten opetusmenetelmien käyttöä... sellasten oppilaskeskeisten. Mutt´ sitte tietysti sitä aina yrittää puhua ja kannustaa lukemaan. – – Ja jotenki yrittää niinku keksiä jokaiselle, jos tuntee oppilaan aika hyvin niinku ehkä muistaki yhteyksistä ku koulusta, niin sieltä sitte keksiä jotaki semmosta motivoivaa.” (1)

Jos opettaja panostaa muutamaan oppilaaseen erityisesti, jää muille oppilaille vähemmän aikaa, mikä taas saa opettajan uudelleen tarkastelemaan työtään. Opettaja ei ole toiminnassaan vapaa ja itsenäinen toimimaan pelkästään omien tai yksittäisen oppilaan mieltymysten ja tarpeiden mukaan, vaan hänen on otettava huomioon *koko luokkayhteisö* ja sovitettava toimintansa kokonaisuuden toimivuuteen. Kenen ehdoilla siis opettajan pitäisi toimia ja jakaa resurssit?

”Että aika paljo saa patistaa, mutt´ sitäki pystyy tukemaan sillä, että otetaan niinku omat tehtävät ja omat tavoitteet... ja pein paljo tukiopetusta ja katottii aina yhdessä, niin ne sai sitte kokeesta kutosen pintaa, ku ne yleensä saa nelosta tai vitosta. Mutta sitten taas: onko siinä aina sitte se kääntöpuoli, että sitte taas nää... miksi mä nyt sanosin... nää keskitasot, niillä taas meni se huonommin. Että onko se niinku aina, ett´ joku kärsii aina joka tapauksessa.” (2)

8.3.2 Oppilaantuntemus

Eriyttämisen ja motivoimisen nähdään perustuvan hyvään oppilaantuntemukseen. Oppilasta opitaan tuntemaan *kahdenkeskisissä keskusteluissa*. Niihin vain on liian vähän aikaa, varsinkin aineenopettajien mielestä. Opetusryhmän vaihtuessa kuluu usea kuukausi ennen kuin opettaja erottaa oppilaat ryhmästä yksilöinä. Opettajat keskustelevat oppilaidensa kanssa välitunneilla, oppitunneilla ja koulun jälkeen tukiopetuksessa. Juuri nämä pienet mutta toistuvat keskustelut, huomaamiset, olivat tärkeitä alisuoriutujan opettamisessa: ”sana silloin, toinen tällöin – siitä muodostuu kokonaisuus”.

Kahdenkeskisissä juttelutuokioissa tukiopetuksessa, retkillä, kerhossa tai vapaa-ajalla oppilas vapautuu roolista, joka hänellä on luokkayhteisössä, ja opettaja pääsee tutustumaan oppilaaseen kokonaisvaltaisemmin. Myös oppilas näkee opettajasta uusia puolia ja heille tulee yhteisiä mieluisia kokemuksia. Näissä keskusteluissa luodaan *luottamusta*, jolle oppiminen voi rakentua. Tällaisia keskusteluja suosivat etenkin kolmannen ja neljännen tyypin opettajat ja heillä oli hyviä kokemuksia näiden tuloksellisuudesta. Neljännen ja viidennen alatyypin opettajat juttelivat enemmän ohimennen, mutta toistuvasti.

”– – sitten vasta jossain tukiopetuksessa tai jossain tällaisessa kahdenkesken-tilanteessa niin saa luotuakin sellaisen toisenlaisen ilmapiirin ihan, että sitte ne vasta niinku huomaa,

että no nyt, tähän onkin ihan mukavaa ja kivaa opiskella. Että pitäis oikeestaan voida kaikkien kanssa tehdä. – – Se oppilaantuntemus ois aika tärkeätä.” (15)

” – – niin sitte mä pein vanhemmille jotaki sellasia omia tapaamisia, niin sielä sitte nää vanhemmat sano, esimerkiks´ justii näitte heikompien oppilaitten vanhemmat sano, ett´ ne oli tykänny hirveesti siitä, että mentii opettajan kanssa niinku kahville ja tehtii jotai muuta ku sitä pelkkää ruotsia tai matikkaa tai mitä se onkaan. Minusta niinku se, että oppii tuntemaan sen oppilaan, ihmisenä... ja jossakin mielessä ystävänä ja on samanlaisia ajatuksia, niin se on yks tie siihen yhteisymmärrykseen. Jos vain niinku sanoo, ett´ se on näin ja näin, taivuta verbi näin ja näin, niin ei se mee niinku päähän. Ei missään nimessä, minun mielestäni... Että pitää olla jotaki muuta yhteistä. Että puhutaan vaikka, vaikka jostain bändistä tai jostakin konsertista. Ett´ pitää olla niinku jollakin tavalla samalla aaltopituudella. Ei oo pelkästään semmonen, että minä annan ja sinä otat, vaan että kumminkin päin.” (2)

Oppilaan kanssa keskusteltuaan opettaja alkaa kutoa *tukiverkoston* alisuoriutujalle. Hän ottaa yhteyttä oppilaan huoltajiin ja keskustelee heidän kanssaan. Yhteistyö vanhempien kanssa korostuu varsinkin neljännen tyypin opettajien puheissa. Heille se on myös väylä oppilaantuntemukseen. Luokanopettajat kokivat keskustelut huoltajien kanssa jopa voimavaroikseen. Aineenopettajien suuret oppilasmäärät eivät mahdollista pitkiä keskusteluja ja yhteydenpitoa jokaisen oppilaan huoltajien kanssa. He keskustelevat kollegoiden kanssa saadakseen oppilaasta monipuolisemman kuvan, mitä pelkästään oman aineen opettaminen tarjoaa ja turvautuvat enemmän oppilashuoltoryhmän ja luokanohjaajan apuun. He pyrkivät viemään huomaamiaan oppilaan asioita eteenpäin niille, joilla on mahdollisuudet henkilökohtaisempaan auttamiseen.

”Jos muistelen näitä vanhempien koululaisten kanssa olevia juttuja, niin aikamoinen onkiminen on sitten näistä perustiedoista ja eihän siinä välttämättä yhdessä vuodessa niin, kohtalaisen isossa luokassa, niin ehdi tutustumaankaan kaikilta puolin johonkin yksittäiseen oppilaaseen – – lähes koko lukuvuosi siinä menee, että alkaa opettaja kunnolla olemaan perillä sen lapsen tilanteesta, että se [alisuoriutuminen] ei muutamassa kuukaudessa vielä oikein kokonaan näy. Eli vanhempien aktiivisuus siinä... minusta on tärkeä kertoa sen lapsen tilanteesta. Tietysti, jos entinen opettaja on myös siinä tilanteessa mukana, niin se on hyvä asia, mutta ... siinä voi olla pahakin asia, jos...Siinä voidaan siirtää jotain semmoisia ennakkokäsityksiä, kun ei kaikki ihmiset kaikkien kanssa toimeen tule, että siinä on omat vaaransakin opettajalta opettajalle siirrossa, jos se ei tapahdu ihan oikein se asia. – – Että sen oon kokenut hyvänä, ja olin ihan ensimmäisiä opettajia, jotka esimerkiksi käytti tätä arviointikeskustelumenetelmää täällä meidän koulussa ja se on yks tilanne, jossa sitä asiaa kannattaa kysellä ja tutkia ja viedä eteenpäin. Se on yks kanava, mitä opettaja voi käyttää ja vanhemmat tietysti myös.” (16)

” – – ihan joutuu niitä taustoja lähtee tutkimaan pystyäkseen ymmärtää, miks´ hän ei pysty kuuntelee, miks´ hän ei pysty tekemään tai miks´ hän vetäytyy. – – Ja sitten jonkun verran me käyään tuola opettajankokouksissa niistä sitten, joista voidaan puhua. Taikka sitten luokanvalvoja, tai terveydenhoitaja taas tietysti puhuu hyvin rajallisesti, mutta näitä kautta sitten. Erityisopettajan kans´ ... mutta kyllä mä yleensä, jos nään täällä ongelmia, niin yritän niinku sillä lailla omien voimieni ja taitojeni ja kykyjeni mukaan niin viedä sitten aina eteenpäin sitä asiaa.” (14)

Tärkeää alisuoriutujan opettamisessa on pääsy avoimeen vuorovaikutukseen, *dialogiin*. Opettajaa askarruttaa kovasti, jos hän ei saa kontaktia oppilaaseen, ”pääse hänen sieluunsa sisälle”. Opettaja pyrkii löytämään syyt oppilaan käytökseen, jotta voisi ymmärtää häntä oikein ja toimia oikein, ”ettei tekisi tilannetta vielä pahemmaksi”, kuten yksi opettaja ilmaisi. Opettaja vaatii itseltään tilanteen hallitsemista, mikä on usein mahdotonta. Toisen täydellinen ymmärtäminen ja tunteminen on saavuttamaton tavoite, johon opettaja kuitenkin sinnikkäästi pyrkii.

8.3.3 Vuorovaikutustyyli

Ihmisen maailmassa olemiseen kuuluu väistämättä vuorovaikutuksessa olemisen. Vuorovaikutuksesta haemme tyydytystä olemassaolostamme nouseviin tarpeisiin. Vuorovaikutustyyliä voi näin katsella ihmisolemukseen kuuluvista *eksistentiaalisista tarpeista* käsin, joita ovat *jäsentyminen, liittyminen ja tekeminen*. Elämämme pyrkii toteutumaan näillä kaikilla ulottuvuuksilla. Jäsentymiseen kuuluvat tietäminen ja ajattelu. Jäsentymisen avulla pyrimme hallitsemaan elämäämme ja asioita, saamaan järjestystä ärsyketulvaan. (Turunen 1999, 119–120.) Tällainen tarve on varsin keskeinen opettajan työssä. Opettajan tehtävähän on jäsentää tietoa ja pitää kaikin puolin järjestystä yllä, hallita niin oppiaines kuin arjen vaihtuvat tilanteetkin. Niinpä opettaja kuin luonnostaan pyrkii jäsentämään myös oppilaan elämää. Hän tuntee sen jopa velvollisuudekseen ja kokee häpeää tai syyllisyyttä, ellei pysty saamaan oppilaan käytöstä hallintaansa. Opettaja ajattelee alisuoriutujan tilanteen paranevan, jos tämä kykenisi paremmin jäsentämään elämäntilannettaan ja merkityssuhteitaan. Siksi opettaja yrittää suunnitella yhdessä oppilaan kanssa tämän kouluelämää ja jäsentää tämän merkitysrakenteita.

Liittymiseen kuuluvat *tunteet ja yhteys*. Tunteilla liitytään ja koetaan yhteyttä niin ihmisiin kuin asioihinkin. (Turunen 1999, 120.) Liittyminen on keskeistä oppimisessa: ellei uutta asiaa kyetä liittämään aikaisempiin merkityksiin, oppiminen jää irralliseksi. Liittyminen kavereihin, luokkaan ja kouluyhteisöön on tärkeää oppilaan kouluviihtymiselle ja hyvinvoinnille. Opettajalle yhteyden saaminen oppilaaseen on opettamisen ehto, onhan opettaminen vuorovaikutusta. Opettajat yrittävätkin vastata ensimmäiseksi oppilaan liittymisen tarpeeseen ja pyrkivät saamaan mahdollisimman hyvän tunneyhteyden alisuoriutujaan. Hyvä yhteys oppilaisiin on palkitsevaa ja tyydyttää opettajaa. Ellei yhteys toimi, opettajaa pelottaa oppimisen epäonnistuminen. Koulun toimintakulttuuriin liittymättömät oppilaat ovat uhka opetustavoitteiden saavuttamiselle ja koulukäytänteiden toimivuudelle. Opettaja pyrkiikin aikaansaamaan ennen kaikkea hyvän tunnelman vuorovaikutustilanteisiin, jotta oppilas voisi paremmin liittyä koulutyöskentelyyn ja löytää paikkansa kouluyhteisössä. Jos oppilas ei kykene liittymään ryhmään ja kavereihin koulussa eikä opettaja saa häneen kontaktia, ahdistaa myös tämän tulevaisuus opettajaa.

Tekeminen on Turusen (1999, 121) mielestä perustavin eksistentiaalinen tarve, sillä olemuksestamme nousee yllykkeitä, jotka johtavat tekoihin. Tekemi-

seen liittyy aina *tahto*, joka ohjaa ja suuntaa tekemistä usein alitajuisesti. Alitajuisuutensa vuoksi tahtominen saattaa olla ristiriitaistakin eikä ihminen tiedä, mitä tekisi. ”Ihmisellä on taipumus kulkea vaihtelevissa sumuissa elämänsä läpi.” (Turunen 1987, 107.) Tahdon lisäksi tekemiseen liittyy *saavuttamisen tarve ja toivo*. Niinpä opettaja pyrkii usein herättämään alisuoriutujassa toivoa, että asioita on mahdollista korjata ja parantaa. Hän pyrkii vetoamaan oppilaan tahtoon ja herättelee saavuttamisen tarpeita. Ennen kaikkea alisuoriutuja yritetään saada tekemään oikeita asioita, sillä alisuoriutujan saavuttamisen tarpeet ovat usein eri suuntaiset koulun kanssa. Tämä huolestuttaa opettajaa, joka tuntee olevansa vastuussa oppilaidensa elämänvalinnoista, kuten esimerkiksi toisen asteen jatko-opinnoista. Toivoa ja tahtomista yritetään valaa erityisesti sellaisiin oppilaisiin, joilla roolitunto on heikko, jotta he eivät vaipuisi tyhjyyteen ja elämän merkityksettömyyteen. Vuorovaikutuksessa pyritään luomaan ja vahvistamaan itseluottamusta. (Turunen 1990, 61–63.)

Tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista seurata opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, mutta opettajat kuvailivat paljon sitä, kuinka he toimivat alisuoriutujan kanssa. Kuvaa vuorovaikutuksen tyylistä selkiytti se, kun pyysin opettajaa kuvittelemaan ja kuvaamaan tilannetta, jossa alisuoriutuva oppilas istuisi viereisellä tuolilla keskustelemassa hänen kanssaan vapaasti koulupäivän jälkeen tai välitunnilla (esimerkkeinä ovat haastattelusitaatit ovat tästä haastatteluosasta). Opettajat rakensivat dialogia kolmella eri tyyllillä sen mukaan, mitä tajunnallisuuden puolta – *tunne, tahto ja ajatteleminen* – he käyttivät vuorovaikutuksen kanavana ja mitä *ajankohtaa*⁴¹ korostivat. Opettajien keskusteluissa saatu toimintaa ohjaava ja säätelevä kasvatustieto oli kolmenlaista: tulevaisuuteen kohdistuvaa *päämäärä- eli tavoitetietoa*, nykytilaan ja sen taustaan kohdistuvaa *tilannetietoa* ja tilannetietoja omiin havaintoihin soveltavaa *menetelmätietoa* (ks. Wilenius 1978, 26–38).

Useimmat opettajat sanoivat aloittavansa keskustelun oppilaan kanssa kysellen heidän kuulumisiaan ja tuntemuksiaan ja jutellen muista kuin kouluasioista. (tilannetieto) Opettaja yritti päästä oppilaan tilanteeseen kysellen ja kuunnellen häntä, koska

” – se tavallaan ehkä nostaa heidän statustaan sitten jossain määrin, että heidänkin tekemisiään arvostetaan, jotka ei liity vaan kouluun tai numeroihin.” (9)

Puolimatka (1995, 46) on ilmaissut saman asian: ”Opettajan ensimmäinen tehtävä on luoda oppilaaseen suhde, joka perustuu vuorovaikutukseen ja tekee oppilaalle mahdolliseksi autenttisesti ilmaista, mitä maailma hänelle merkitsee.”

Opettaja pyrki aikaansaamaan luottamuksellisen ja avoimen suhteen oppilaaseen, jolloin oppiminen olisi merkityksellisempää. (Ks. Lehtovaara, J. 1996,

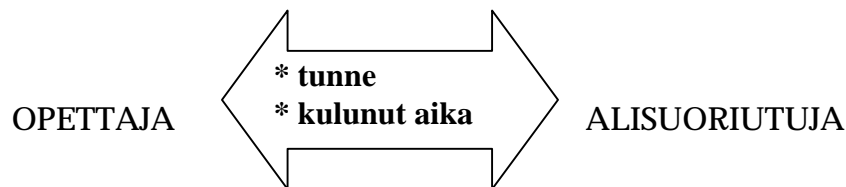
⁴¹ Värri (1997, 171) soveltaa Varton ajatuksia siitä, mitä tieteen tulisi ottaa huomioon tarkasteltaessa ihmisen eksistentiaalisuuden projektiluonnetta. Värriin mielestä kasvattajan tilanteen ehtoja voi näin tarkastella ajallisuuden kolmesta horisontista: 1. tulevaisuudesta käsin – mitä varten ihminen on; 2. menneisyydestä käsin – mitä vasten ihmistä voi ymmärtää; ja 3. nykyhetkestä käsin – minä ihminen on annettu.

47–54.) Puhe liikkui pääosin tunteissa ja tuntemuksissa. Osa opettajista pitäytyi tällä tasolla koko keskusteluajan. Opettajat pyrkivät mahdollisimman tasaver- taiseen vuoropuheluun kuunnellen paljon ja oppilas sai myös kysyä opettajalta. He pyrkivät pääsemään kiinni niihin merkityksiin, jotka liittyivät oppilaan alisuoriutumiseen. He kartoittivat oppilaan merkitysmaastoa voidakseen suun- nistaa oikein opetuksessaan. Mennyt aika tapahtumineen oli pohja, jolta he läh- tivät alisuoriutujaa auttamaan, ja keskustelut muistuttivat terapiakeskusteluja.⁴² (Ks. kuvio 10)

”Ehkä lähtisin liikkeelle tällaisesta keskustelusta, että mitenäs menee ja päivän tunte- muksista ja miltä tänään tuntuu ja onko saanut koulutehtävät tehtyä tänään. Ja mitenäs kotona: onko läksyt tullut tehtyä? Ja jos olis nyt vaikka se mopoileva poika sieltä niin, on- ko mopo vielä myynnissä... Ehkä siinä on niinku periaatteena se, että en yrittäisi luoda paineita sen takia, että koulussa pitäisi nyt hirveesti ruveta suoriutumaan, mutta yrit- täisin kuitenkin olla kiinnostunut siitä, mitä hän tekee koulussa, ja kannustamassa.” (10)

”Mä voisin vaikka aloittaa jostakin semmoisesta, minkä tiedän , että sitä oppilasta kiin- nostaa. – – En lähe keskustelemaan ensimmäisenä kouluasioista, vaan jostakin sieltä ihan lapsen omasta maailmasta ja elämästä. En urki enkä utele, vaan se, mikä musta tuntuu, että on asia, mistä se lapsi voi ilman mitään semmoista tavallaan niinku epäilyä kertoa.” (19)

”Niitä hänen tuntemuksiaan haluais tietää. Että niin kuin kysyis häneltä, että miltä hänestä tuntuu ja hän sais niinku vapaasti kertoo siitä. Omista tuntemuksistaan. Ja hän sais kysyä multakin mitä haluais... että jotenkin pitäisi päästä siihen tai saada avau- tumaan sillä tavalla, että mistäs se homma nyt oikeen kiikastaa. Että mikä se nyt on sitten vaikeeta.” (15)



KUVIO 10 Tunnetta painottava ja syitä etsivä vuorovaikutustyyli

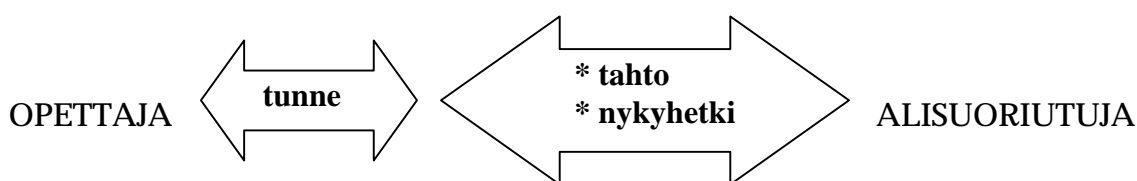
Suurin osa opettajista jatkoi tämän alkukartoituksen jälkeen keskustelua joko neuvoen ja kehoittaen tai oppilaan kanssa yhteistä toimintasuunnitelmaa teh- den. (menetelmätieto) Neuvovat ja kehottavat opettajat pyrkivät keskittymään nykyhetkeen. He halusivat ”nollata tilanteen”. Alisuoriutumisen syyt olivat,

⁴² Birnik (1998) on verrannut väitöskirjatutkimuksessaan opetusta ja psykoterapiaa. Niissä molemmissa, vaikkakin eri tavoilla, on päämääränä yksilön persoonalli- suuden kehitys. Molemmissa yksilön kehitys riippuu suhteen laadusta, opettaja- oppilas –suhteesta ja terapeutti-asiakas –suhteesta. Erona puolestaan on se, että oppilaan kehitys tapahtuu tiedostamattomalla tavalla eikä opettajalla ole välineitä käsitellä tätä; puhutaan vain yleisesti kypsymisestä ja kehittymisestä. Psyko- terapiassa sen sijaan käsitellään yksilön kehitystä tietoisesti ja systemaattisesti, samoin kuin terapeutin ja asiakkaan välistä suhdetta. Sekä opettajan että terapeutin työvälineitä ovat persoonallisuus sekä teoreettiset ja menetelmälliset tiedot. (Birnik 1998, 16–22.)

mitä olivat, mutta oppilaalla oli mahdollisuus muutokseen, mahdollisuus valita ja tehdä toisin. Suhde keskustelussa oli enemmän vanhempi-lapsi –suhde kuin tasavertainen. Opettaja vetosi oppilaan tahtoon tunteita ja situaatiota ymmärtäen, mutta antamatta niille määräävää asemaa. (Ks. kuvio 11)

”Jos se ois ysiluokkalainen, niin mä kehottaisin vielä koettamaan. Sä voit vielä tunti-osaamisellas vaikuttaa. Älä luovuta. Yritä nyt! Sä voit vielä yrittää täällä jollakin lailla näyttää, että sää haluat parempia numeroita ja se vaikuttaa päästötodistukseen, jonka perusteella sää pääset jatkoon. – – Jos se ois seiskaluokkalainen, semmoinen alistuvainen tai vetäytyväinen, niin mä yrittäisin puhua vähän niin ku äiti tai tuttu aikuinen, joka välittää susta ja jolle on tärkeätä, että sääkin menestyt ja joka uskoo, että sä voit menestyä. Elikkä yrittäisin jollakin lailla luoda sille itseluottamusta.” (6)

”No, minä sanoisin, että sinä voit valita. On harvinaislaatuinen tilaisuus: että sinä kuulut niihin, jotka voi valita vähän kohtaloas, että miten sulle käy. Että sun ei nyt kannattais heittää kirvestä kaivoon. Kunhan nyt vähitellen alkaisit, kokeilisit ainakin, että tekisit koteitehtäviä ja tuota pikkasen reivaisit asennoitumista toisenlaiseks vaikka nyt nähin aineisiin, niin kyllä se siitä. Sun ei edes tarttis paljo ponnistella, että se ois melkein ilmaista tää homma. Tää on nyt niin hyvä tarjous, ettei kannata (nauraa) kieltäytyä kovin helposti.” (7)



KUVIO 11 Tahtoa ja muutosta painottava vuorovaikutustyyli

Asiantuntijan ja asiakkaan yhteistyöneuvotteluksi voisi nimittää vuorovaikutustapaa, jossa opettaja ja oppilas suunnittelivat niitä keinoja, joilla oppilas saavuttaisi paremmin kykyjään vastaavia tuloksia. Alisuoriutumiseen vaikuttavia asioita tiedostaen katsottiin tulevaan, siihen, mitä voisi olla, ja rakennettiin toimintamallia. (tavoitetieto) Keskustelussa painottui toiminnan suunnittelu, yhteinen ajattelu. Toimimiseen tarvitaan tietysti myös tahtoa. Sitä opettaja yritti herättää rohkaisulla ja rakentamalla toimintasuunnitelmaa oppilaan vahvuuksista käsin. (Ks. kuvio 12)

”No, mä oon piirtänyt pojille semmosen ympyrän, jossa mä oon sillä ympyrällä kuvannu niinku poikia. Sitte vetäny sen yläosan kohalta viivan, sanotaan yks viidesosa jää yläpuolelle tai jotain. Sitte panen ison plussan sinne alapuolelle ja sitten rupean käymään sitä alapuolta läpi jokaisen kohalta, että mitä hän niinku osaa tällä hetkellä ja missä hän on hyvä. Elikkä mä niinku yritän löytää niitä positiivisia asioita ja sen jälkeen sanoisin näitä negatiivisia tai korjattavia asioita. – – Että niinku ensin positiiviset asiat ja sitte korjattavat ja sitte taas lopuksi positiiviset. Sen oon huomannut hyväksi, että se on toiminut.” (17)

”No pyrkii tavallaan niinku kannustamaan ja pyrkii niinku saamaan sen oppilaan huomaamaan, että minkälaisia kykyjä hänellä on ja miten niitä vois käyttää enemmän hyväksi. Ja sitten taas tuota niin kanssa, että mihin hän niinku haluaa tulevaisuudessa. Tai yrit-

tää johdattaa sitä keskustelua ehkä niinku tulevaisuuteen ja moitvoida sitä kautta niinku... että minkälaisiin ammatteihin haluaa. – Ehkä varmaan keskusteltais siitä nykyisestä koulutilanteesta ja mitä mieltä hän ite on ja siitä, että pystyykö hän parempaan. Ja sitten yrittäis jotain tukitoimenpiteitä rakentaa.” (13)

”Kyllä tuommoisen kaverin kanssa pitäis keskustella kahdenkesken ja jollakin tavalla selvittää, että mikä sen aiheuttaa sen käyttäytymisen. Ja yhdessä mieltä niitä keinoja, että millä tavalla sitä käyttäytymistä vois muuttaa ja niin, että selviytyis koulusta kunnialla läpi. Kuitenkin niinku lähtee siltä myönteiseltä puolelta liikkeelle, että sillä tavalla sais niinku ymmärtämään, että on jotain koitettu, että mitä me voitais yhdessä tehdä. Ja kyllä niitä on hyviäkin tuloksia tullu.” (11)



KUVIO 12 Ajattelua ja tulevaisuutta painottava vuorovaikutustyyli

8.4 Opettajan tunnemaisema – ”Kyllä siinä tuntee!”

Nyky-suomen sanakirjan mukaan tunteella voidaan tarkoittaa *aistimusta, voittoa, elämystä tai suhtautumistapaa*. Nämä kaikki kuuluvat siihen sielunmaisemaan, jossa opettaja liikkuu ollessaan tekemisissä alisuoriutujan kanssa. Tunnetta on usein vaikea eritellä tai kuvailla sanoilla, mitä ilmentää otsikossa oleva opettajan huudahdus vastauksena kysymykseeni, miltä alisuoriutujan kanssa eläminen tuntuu. Sanoihin liittyvät ilmeet ja eleet kertoivat tunteen kokonaisvaltaisuudesta, tuntumisesta kehossakin. Turunen (1991, 139) pitää tunne-elämää omana todellisuutena ja liian ahtailla käsitteillä siitä saatetaan muodostaa kuva, jonka seurauksena kadotetaan elävä kokemus tunteista.

Käsitteitä kokemus, tunne ja elämys on vaikea erottaa toisistaan. Niillä on kuitenkin erilaisia painotuksia. Niinpä kokemus saattaa sisältää erilaisia tunteita ja elämyksiä, joita on vaikea kuvata sanoin, mutta voivat vaikuttaa kokijaan syvästikin. Turunen (1999, 195–200) puhuu *tuntokulttuurista ja elämyskentästä*. Tuntokulttuurilla hän tarkoittaa sitä, että saman kulttuurin tai yhteisön jäsenet näyttävät liittyvän samoihin ilmiöihin ja tapahtumiin likimain samoja tunteja. Tunnoilla voi olla jotain yhteistä, vaikka yksilölliset vaihtelut olisivatkin suuret. Elämykset ja tunnot eivät synny itsestään, vaan liittyvät havaintoihin, ilmiöihin, tekoihin ja tapahtumiin. Ne kertovat jotain kohdatusta ulkomaailmasta. Elämyksissä yksilö luo tai saa yhteyden kohteeseen tai tapahtumaan. Yhteisö muodostaa yksilön ”elämyskentän, elämysten mahdollisuuksien kokonaisuuden, johon hänen omat tunteensa reagoivat”. Elämyskenttä on monitasoinen. Siinä

on ihmissuhteita, tapoja, käytänteitä, arvostuksia ja ihenteita. Siinä on myös tiedostamattomia ja hallitsemattomia psyko- ja sosiodynaamisia tekijöitä. (mts. 188–189, 195–200.)

Opettajien kertomuksissa kuului varsin selvästi tällainen tuntokulttuuri ja elämyskenttä. Miltei jokaiselle olivat tuttuja eri asteinen ärsyntyminen, harmin tunne, turhautuminen ja neuvottomuus alisuoriutujan kanssa. Vaikka yksilö tulkitsee kohtaamansa tunteillaan omasta psykodynaamikastaan käsin, elämyskenttä ihmissuhteineen ja arvoineen vaikuttaa hänen suuntautumiseen ja käyttäytymiseen ratkaisevasti (Turunen 1999, 198–199). Elämys nousee vastoin yksilön odotuksia ja tahtoa ja voi olla yllättävää ja uutta, kuten yksi opettaja kuvaa kokemustaan:

- Mä sanoinkin kavereille ja kotona, että ette oo nähny mua ikään niin vihasena kuin, mitä mä oon aina täällä oppilaille! (nauraen) Ihan uusii piirteitä ois näkyvissä täällä!
- Et ollut kohdannut niitä?
- En. En ollut kohdannut muuta kuin ihan nyt joskus omille sisaruksille ehkä. Mutta, että niin paljon paljastaa tuntemattomille ihmisille itestään, että räjähtää!
- No, miltä se tuntui, kun räjähti?
- Kyllä se tuntui tosi energiaa vievältä ja... kyllä sitä tapahtuu vieläkin, valitettavasti. Vaikka sitä tietää, että se ei oo se keino, miten se [opetus] toimii. (12)

Dunderfeltin (2001, 95–111) ajatuksia käyttäen tässä kokemuksessa voisi puhua voimien viestinnästä, joka on tunneviestinnän alapuolella. Voimien viestintä herättää perustavanlaatuisia ja primitiivisiä reaktioita ihmisessä. On kyse ihmisen intentionaalisuudesta; aikomuksesta, halusta tai tahdosta. Tässä opettajan aikomukset ja tahto eivät päässeet toteutumaan ja se ilmeni voimakkaana tunnekokemuksena. Etenkin kasvatuksessa voimien viestintään liittyy vastuu, kuinka ilmaista itseään sosiaalisesti ja kasvattavalla tavalla. Sen tämäkin opettaja tiedostaa, mutta tunteita hallitsevat voimat ovat usein tietoisuutta vahvempia. Perustellusti voisi yhtyä Oatleyn ja Jenkinsin (1996) ajatukseen, että tunteet ovat ihmisen henkisen elämän keskiössä. Tunteet perustavat, säilyttävät, muuttavat tai päättävät ihmisen ja hänen ympäristönsä merkittäväksi koettujen tekijöiden välisen suhteen. (Oatley & Jenkins 1996, 122.) Tunteet muuttavat opettajan suhdetta työhönsä, itseensä ja oppilaisiin. Jokainen oppilas kokee ja tulkitsee myös opettajan tunteet omasta situaatiostaan käsin. Yhdelle se saattaa muuttaa suhdetta opiskeluun ja opettajaan, toiselle päättää koko suhteen ja kolmannelle säilyttää tilanteen ennallaan.

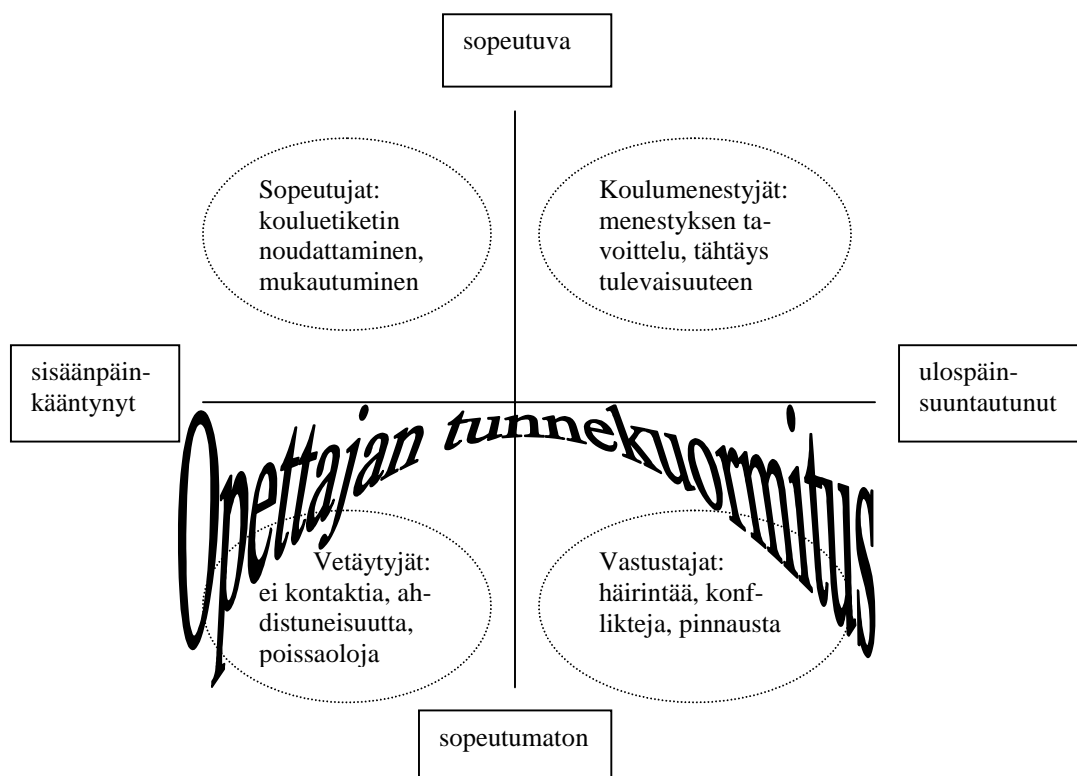
Myös Varila (1999, 94) kytkee tunne-elämykset yksilön ja tilanteen väliin suhteeseen niin, että tunnetta voidaan pitää tuon suhteen edustuksena. Elämykset koodautuvat sisällämme tiedostamattomasti ja tahtomattamme elämystulkkin avulla. *Elämystulkki*, joka toimii havaintojen kriteerinä, on aikuisilla jäsentynyt kultureaalisten merkitysrakenteiden varaan. Lapsen elämystulkki sen sijaan määräytyy enemmänkin biologisesti. Koulukulttuurin merkitysrakenteet värittävät voimakkaasti niin opettajan kuin oppilaankin tunnemaastoa. Sama käytös tulkituu eri tilanteessa eri tavoin: erilaiset piirteet ja havainnot korostuvat ja antavat asioille merkityksen.

Alisuoriutuja vie opettajan vaihtelevaan tunnemaastoon vaatien häneltä paljon voimavaroja. Oppilaan tapa käyttäytyä ja suhtautua opiskeluun määrittävät paljon opettajan työtä. Ne ovat opettajan mielessä opetusta suunniteltaessa ja arvioitaessa, mutta ennen kaikkea ne tuntuvat oppimistilanteissa.⁴³ Ryhmää opetettaessa poikkeamat valtaosan tavasta ja tyylistä askarruttavat. Vahvasti omia polkujaan kulkeva, oli hän sitten sulkeutunut tai äänekäs, rasittaa opettajan ajatusmaailmaa ja herättää monenlaisia tunteita. Opettajat vaativat itseltään paljon: heidän pitäisi hallita opetustilanteet, ymmärtää jokaista oppilasta ja saada kaikki oppimaan. Alisuoriutuja paljastaa usein tämän idealismin⁴⁴ ja ärsyttää ja suututtaa opettajaa. Toisinaan opettaja säälii oppilasta, suree hänen tilannettaan ja on huolissaan tämän tulevaisuudesta. Joskus opettaja turhautuu ja on neuvoton oppilaan kanssa, kun mikään ei tunnu auttavan.

Oppilas haastaa opettajaa eri tavoin molempien situaatiosta riippuen, mutta pääsääntöisesti opettajan tunnekuormitusta suhteessa oppilaan käytökseen voisi kuvata seuraalvalla sivulla olevan kuvion 13 tapaan. Mitä enemmän oppilaan käyttäytyminen poikkeaa tavanomaisesta ja koulun tavoittelemasta, sitä enemmän se rasittaa opettajan tunnemaailmaa. Omaan maailmaansa käpertynyt oppilas ahdistaa ja huolestuttaa opettajaa. Opettaja on neuvoton, kun ei tiedä, mitä oppilas haluaa tai mikä on hiljaisuuden ja olan kohauttelun takana. Oppilas hallitsee puhumattomuudellaan. Hän ei päästä opettajaa järjestämään maailmansa merkityssuhteita, vaan hylkää hyvää tarkoittavan avun. Monet opettajat pitivätkin vaikeimpina oppilaina äärimmäisen hiljaisia alisuoriutujia, joihin ei saanut mitään kontaktia. Ulospäinsuuntautuneita ja häiritseviä voi ojentaa reilusti, mutta levottomuus rasittaa ja haittaa opettamista, ja opettajan ”veret sekoo ja pinna palaa” kuten yksi opettaja asian ilmaisi. Tällainen tunteiden kontrolloimattomuus taas harmittaa ja nolottaakin. Äärettömän huolettomat optimistit, joiden elämässä hauskuus ja helppous ovat tärkeintä, ärsyttävät etenkin niitä opettajia, jotka kertoivat itse olleensa tunnollisia ja kunnianhimoisia koululaisia.

⁴³ Carlgren (1997 ja 1999) puhuu opettajan työn kaksipuolisuudesta. Työssä ovat yhtä aikaa läsnä intentionaalisuus ja reaktiivisuus. Intentionaalisuudella hän tarkoittaa työn didaktista, normatiivista puolta ja reaktiivisuudella sosiaalista puolta, johon kuuluu olosuhteisiin vastaaminen hoitamalla, huolehtimalla ja organisoimalla. Intentionaalinen puoli on hyvin tiedostettua, mutta reaktiivinen puoli tiedostamatonta hiljaista tietoa.

⁴⁴ Yhteiskunta vaatii ja toivoo opettajalta ja koululta paljon ja opettaja sisäistää nämä vaateet myös omikseen. Simola (1998, 103) kuvaa näitä opettajan työn vaatimuksia käsitteellä toiveiden ja arjen kaksoissidos. Hänen mielestään vakavammin työhön suhtautuvissa opettajissa ihanteellisten odotusten ja mahdollisuuksien ristiriita voi aiheuttaa turhautumista, syyllisyyden tunnetta ja loppuunpalamista.



KUVIO 13 Opettajan tunnekuormitus suhteessa oppilaan käyttäytymiseen (mukailtu Kivisen, Rinteen ja Kivirauman 1985, 75 mallista oppilasryhmien kulttuurisesta jaosta koulussa)

Opettajalta riittää kärsivällisyyttä ja ymmärrystä oppilasta kohtaan sitä enemmän, mitä nuorempi oppilas on. Opettaja on toiveikas, että oppilas kypsyessään ja kasvaessaan pystyy parantamaan tapojaan. Näin usein tapahtuukin ja opettajilla on hyviä kokemuksia siitä, miten vanhempien kanssa yhdessä toimimalla on oppilas saatu ohjattua pois alisuoriutumisen kehästä. Nykyään korostetaan oppilaan itseohjautuvuutta ja mitä vanhempi oppilas on, sitä enemmän häneltä odotetaan tällaista itsenäistä ja vastuullista suhtautumista koulutyöhön. Niinpä opettajia turhauttaa ja ärsyttää kovasti peruskoulun päättövaiheessa tai lukiossa oleva alisuoriutuja, joka kyllä osaisi, jos vain viitsisi. Koulu ei ole onnistunut saavuttamaan tavoitteitaan. Tätä epäonnistumista ja sen tuomaa pettymystä selitetään koulun keinottomuudella ja voimattomuudella. Syy tilanteeseen ei ole opettajan kontrolloitavissa ja opettaja voi nukkua yönsä rauhassa, kuten eräs opettaja tilannetta kuvaa:

”Niinku sanottu, niin ei sitä joka päivä jaksu jokaisesta alisuoriutujasta suuttua, että ne ei tee töitensä ja tehtäviensä, kun niitä yläasteella löytyy näitä. Ja lukiossakin, valitettavasti! Se ehkä suututtaa vielä enemmän. Että joku...aikamiespojat, jotka käyttäytyy ihan veltosti! Ja vilpitön usko siihen, että kyllä se tästä vielä järjestyy, vaikka ei meinaa millään järjestyä. Niin kyllähän se suututtaa tietysti. Mutta ei sitä voi niinku yökausia sen takia valvoo, että kyllä niillä on se oma elämä hoidettavana ja kyllä niitten ite se sitten kuitenkin pitää hoitaa. Ja vanhempien sitte, jos pystyvät nekään patistamaan...Kyllä mä oon siitä lähteny, että vanhemmat, jotka tarjoaa tän ruuan ja yösijan ja ylöspidon, niin niillä on se ensisijainen mahdollisuus motivoida... Mä sanoinkin omalle ryhmäohjaus-

luokalle, että näytätte ne jaksotodistukset kotona, ja ne sano, että minkä takia tarvii, kun on kaheksantoista, niin enää ottaa mitää allekirjoitusta. Että mitä sillä on väliä, jos ei näytetäkään. Että ei se niille kuulu. Mä sanoin, että hyvänen aika: -Te ootte jo kaheksantoista, että niitten ei oo enää pakko ruokkia ja elättää teitä, että näyttäkää nyt todistus, että ootte tehny jotakin, niin saatte ruokaa, ettei teitä potkita kotoo pois. – – Että vanhemmilla on sentään tällöinen keino käytettävissä. Että koululla ei oo sitäkään, että lähet sitte pois täältä syömästä, jos et työtäkään tee. Täälä saa aina ruokaa! Neljä vuotta luki-ossa ja peruskoulussakin. Jopa kuus vuottakin, jos jää joka kerta luokalle. Että täälä huolehditään! Että meillä ei oo keinoja niinku sillä lailla. Voi se ottaa päähän, mutta ei oo kirstys- ja uhkausmahollisuuksia. Eikä painostusta, että nyt on tosi kyseessä.” (5)

8.4.1 Kielteiset tunteet – ”Aika lailla nostaa verenpainetta!”

Opettajat kertoivat paljon *turhautumisistaan* alisuoriutujien kanssa. Yhä uudelleen oppilaalle oli sanottava samasta asiasta, muistutettava ja kyseltävä. Joskus näytti siltä, että oppilas oli ryhdistäytynyt ja asiat sujuivat vaivattomammin ja toivotulla tavalla viikon tai pari, mutta sitten taas palattiin samaan tilanteeseen. Oli taas aloitettava alusta samat opetukset, innostamiset ja kannustamiset. Se *kyllästytti ja ärsytti*.

” – välillä tuntuu niin ku, että kaatais vettä hanhen niskaan. Ne on aina samat ongelmat, että ei muista jotain kaveri tuoda tai tehdä ja...Kyllä se ärsyttää ja vihastuttaa (nauraen) ja pitäis käyttää voimakkaampia ilmaisuja, mitä se usein tekee.” (17)

”Mua hermostuttaa ihan hirveesti nää laiskimukset!” (12)

Kun oppilas ei opettajan avusta ja rohkaisuista välitä, vaan jatkaa omaan tyylinsä, se turhauttaa ja *suututtaa* opettajaa. Eniten opettajaa harmittaa juuri silloin, kun huomaa, että mikään ei auta. Opettajan on vaikea myöntää, että hän ei enää keksi keinoja. Oppilas on tavallaan voittanut. Opettajalla ei ollutkaan vaikutusvaltaa – oliko hän siis huono opettaja? *Didaktiikan teoria*⁴⁵ ei riitä, mutta muutakaan teoriaa opettajalla ei ole.

”Mutta semmoinen niinku vihan tunne, niin se ei välttämättä kohdistu siihen oppilaaseen eikä siihen itseensä, mutta liittyy ehkä siihen turhautumiseenkin, että nyt tein tällöisen työn ja yritin parhaani ja myttyyn menee. Että mitä ihmeen hyötyä näistä hommista on.” (19)

” - jos on kaveri, joka ei halua mitään oppia, asennoituu, että kaikki on pielessä ja kaikki on tyhmää ja ei tässä oo mitään järkee, niin aika vaikee siinä on sitten opettajan yrittää kertoa. Ja jos kotonakin vielä sanotaan, että kädet on nostettu jo aikaa sitten pystyyn, että koittakaa te sielä hoitaa, niin kyllä siinä aikamoinen maisteri saa olla (nauraen). - - Kyllä se aina tota kuumentaa tavalla tai toisella. Tällöiset, jotka on todella veltoja, laiskoja, ei viitti, niin kyllä välillä tekis mieli käyttää vähän muutakin järeempää kuin pelkästään keskustelua (nauraen). ”(11)

⁴⁵ Carlgrenin (1999, 223–234) mielestä opettajat on opetettu toimimaan didaktiikan teoriasta käsin, mutta oppilas toimii situaatiostaan käsin. Tällöin opettajalla ei ole teoriaa, josta käsin vastata osuvasti tilanteeseen, ja opettaja kokee teorian ja käytännön olevan ristiriidassa. Opettaja ei helposti myöskään uskalla toimia intuitiivisesti.

Aikaisemmin olen jo kuvannut, kuinka opettajat yrittävät saada selville syitä oppilaan alisuoriutumiseen voidakseen ymmärtää heitä paremmin. Kun opettaja on sitten yrittänyt kaikkensa, vanhemmat ovat yhteistyössä mukana eikä kotoa pysty osoittamaan muutakaan syytä, oppilaan käytös ärsyttää ja suututtaa opettajaa. Oppilaalla ei pitäisi olla mitään syytä huonoon menestykseen. Ongelmaisen perhetilanteen lasta opettaja *ymmärtää* ja ”käsitlee pumpulikäsineillä”, *sääliikin*, mutta tavallisen perheen lapsen kuuluisi saavuttaa koulun tavoitteet.

”Kyllä se... sanoisinko ärsyttää, että jos jonkun hyvän perheen tai niinku ihan normaalin perheen lapsi ei vaikka menesty. - - kai sitä niinku sympatiaa jollakin tavalla on enemmän niille niin sanottujen huonojen perheitten lapsille.” (2)

”Kyllähän semmosten kans, joilla arvelee, että niillä niinku saattaa pyöriä päässä kodin jutut, ongelma-asiat, niin tämmöisillä pumpulikäsineillä... valitsee sanansa tarkemmin ja miettii, että mitä vaatii. Siihen sekottuu ehkä kuitenkin se sääli tai semmoinen halu tukea tulee enemmän ehkä sille, jolla niitä kotivaikeuksia on. Että sen kanssa, jolla ei pitäisi olla tällaista syytä ainakaan selkeesti, niin sellaisen kohdalla tulee se ärsyntyminen kyllä helpommin. Tavallisempaa kohtelua, (nauraen) standardireaktioita.” (18)

Koulun arvot ja käytänteet kyseenalaistuvat, jos akateemisen kodin lasta koulu ei vain kiinnosta, vaan muu elämässä on tärkeämpää. Tutkimuksissa (Järvinen 1997, Kuusinen 1992) on todettu sellaisten menestyvän koulussa parhaiten, joiden kulttuuritausta on lähellä koulun ja opettajan kulttuuritaustaa. Onko koulussa siis syy, jos tällainen oppilas ei menestykään kykyjään vastaavasti? Järvisen (1997) tutkimuksissa havaittiin päinvastoin kuin tässä tutkimuksessa opettajan kannustavan enemmän niitä oppilaita, joiden kulttuuritausta oli lähellä opettajan omaa kulttuuritaustaa. Haastattelemani opettajat kertoivat, että he eivät niin sinnikkäästi yritä tukea ja auttaa virkamiesperheen tai akateemisen perheen lasta kuin heikommassa sosiaalisessa asemassa olevaa. Opettaja ajattelee helpommin, että ”omapa on asiansa”. Opettajalla ei ole niin suurta vastuuta ja huolta oppilaasta, jos hän tietää kotona huolehdittavan asioista. Voisi ajatella myös, että opettajaa ärsyttää enemmän tällaisen oppilaan heikko suoriutuminen, koska perheen ja opettajan sosiaalisen aseman ja kulttuuritaustan samankaltaisuus muistuttavat siitä, että näin on mahdollista käydä myös opettajan perheessä. Se on *uhka*, joka tekee opettajalle levottoman olon ja näkyy ärsyntyneenä. On helpompi jättää oppilas valitsemalleen uralle, niin asia ei häiritse opettajan mieltä niin paljon.

”Se ärsyttää! Ja vihastuttaa se tilanne. Mutta sille ei voi sitte mitään. Alussa tietenkin yrittää, mutta jos tuota sitten näyttää, että tuloksia ei niinku tuu ja itekin on niinku ärsyntyneen ja vihainen, vaikka yrittää olla (nauraa), että ei niin näytä kumminkaan sitä oppilaalle, niin sitten ajattelee, että ehkäpä sitten myöhemmin tulee semmoinen jakso, jollonka hän innostuu.” (13)

8.4.2 Ristiriidat – ”On tasapainoiltava sen tavallisen koulupäivänkin kanssa”

Helpointa olisi antaa periksi ja jättää oppilas huomiotta. Sitä eivät opettajan moraali ja ammattilypeys kuitenkaan salli. On vaadittava *kaikilta samaa* ja pyritävä mahdollisimman *hyviin oppimistuloksiin*. Opettajien tulosvastuu painaa varsinkin lukiossa. Simola (2001) kuvaa osuvasti ajassamme ja koululaitoksesamme vallitsevan *erinomaisuuden eetoksen*, jossa keskeisempiä arvoja ovat erinomaisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus. On menty kohti kilpailu- ja suorituskeskeistä toimintakulttuuria, ja koulut pyrkivät saamaan oppilaikseen sellaisia, joiden ”tuotto-odotukset” ovat parhaat. Olisiko opettajalla vähemmän ristiriitainen olo, jos erinomaisuuden eetoksen tilalla olisi Simolan tarjoama riittävyden eetos?

Yhtä oppilasta ajatellessaan opettaja joutuu samalla ajattelemaan kaikkia muita oppilaita: miten suhteuttaa yksilön vaatimukset siihen, mitä yleisesti koulun oppilailta vaaditaan? Opettajan on oltava tasapuolinen, vaikka näkisi samanlaisuuden vaatimukset kuinka mahdottomiksi tahansa, sillä muuten ei ole uskottava. Yhä uudelleen ja yhä uusin keinoin motivoimisen paineita lisää vielä se, että opettajan on toiminnassaan otettava huomioon oppilaan tulevat oppimistilanteet opettajineen. On säilytettävä *uskottavuus* myös kollegoiden silmissä. Se kuinka itse näkee alisuoriutujan tilanteen, ei aina sovi yhteen toisten näkemysten kanssa. Opettajalla on monella tavalla ristiriitainen olo suhteessa alisuoriutujaan.

”Se on niin sellaista nuoralla kävelyä, ettei tuota ärsytystä opettajia ja sitte tuota, ettei mene sen oppilaan mukaan.” (6)

Tutkiessaan opettajien konflikteista aiheutuvaa stressiä ja siitä selviytymistä Haikonen (1999) havaitsi opettajaa rasittavan useimmiten ristiriidat oppilaiden kanssa, mutta ristiriidat kollegojen kanssa koettiin vakavemmiksi. Tällaisten monikerroksisten arkipäivän ongelmien ratkominen rasittaa opettajaa. Opettaja vaatii itseltään *korkeaa ammattietiikkaa*, jota myös yhteiskunta häneltä edellyttää. Opettajien ammattijärjestön (1998) laatimien opettajan työn eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus. Näiden arvojen sovittaminen koulun kirjoittamattomiin sääntöihin ei aina ole yksinkertaista.

Eniten opettajilla on ristiriitoja alisuoriutujan *arvioinnissa*. Opettaja tietää alisuoriutujalla olevan kykyjä, mutta koulun vaatimaa näyttöä niistä ei ole. Opettaja pohtii, mitä vaatia, milloin vaatia ja milloin on viisainta ”katsoa läpi sormien”. Opettaja joutuu samalla punnitsemaan omaa vaatimustasoaan, onko hän liian ankara, ohjaako hän ymmärtämisellään laiskuuteen vai kostaako hän kenties oppilaalle heikolla arvosanalla. Monet opettajat ymmärtävät oppilasta varsin syvästi eivätkä pelkät arvosanat ole heille tärkeintä oppimisessa. *Oikeudenmukaisuus ja totuudellisuus* ovat vaikeita toteuttaa, kun oppilasta on ajateltava toisaalta yksilönä ja toisaalta osana muuta ryhmää. Kaikkien oikeudenmukaisuus ei välttämättä ole oikeudenmukaista yksilölle. Koulun kirjoittamattomat arviointiperusteet ja -käytänteet eivät myöskään aina sovellu alisuoriutujan

arviointiin eivätkä opettajan opetustyyliin. (Ks. Robertson Hörberg 1997, 96, 99–101.)

”Mä joudun numeron antamisessa miettimään, että kun ne vaatii, selviä vaatimuksia sitte tullu sieltä oppilashuoltoryhmästä, että ei niille sais antaa sellasia numeroita, jotka mä sitte annan. Koska tuota mä pistän sellasen kokeen, että mä tiedän, että ne osaa siinä tai sen tyyppisessä kokeessa ja ne saa hyviä numeroita, ja aina silloin narraan niitä tekemään jonkun. Kyllä ne haluaa väläyttää aina silloin tällöin, että he on kyllä hyviä. Se on kuitenkin siellä. Mutta sitte varsinaisessa kokeessa niin voi olla, että ne ei tee paljon mitään. Ne vaan istuu siellä...niin... se on se numeron antokin vähän vaikeeta. Eihän niille oikeen hyvää numeroa voi antaa kuitenkaan sitte, koska sellaisia kirjallisia näyttöjä, jotka kun oikeudenmukainen pitää olla, niin siinä samassa kokeessa pitäis päästä sitte tiettenkin näyttämään, että se olis vaikka kasin arvonen suoritus ja ku siellä ei paljo mittään oo sitten näillä.” (7)

”Joskus hirveesti harmittaa ja oon joskus sanonukkin, että tuota mä joudun antaa sulle paljon huonomman numeron kuin, mihin sun taidot riittää. Mutta kyllä mä sitten, jos hän ei tee kerran niin, minä en mielelläni sitten anna niitä armonumeroita. Että paremminkin joskus tuntuu, että en kai minä vaan sitten kosta sillä numerolla. – – mutta ilkeähän se on antaa, kun ei voi taitojen mukaan antaa.” (14)

Peruskoulun *valtakunnalliset päättökokeet* ja ennen kaikkea ylioppilaskirjoitukset ovat kuitenkin kokeita, joilla mitataan koulun tuloksellisuutta. Opettajan täytyy huolehtia koulunsa maineesta ja kilpailukyvyistä, hänellä on myös *kollektiivinen vastuu* (Leino & Leino 1997, 98, 101–103). Näiden yhteiskunnan standardeihin puristavien mittareiden kanssa ei aina sovi yhteen opettajan ymmärtävä ja *kokonaisvaltainen pedagoginen ote*. Alemmilla luokilla tällainen ristiriita ei ole vielä niin tuntuva ja opetuksessa voidaan paremmin huomioida yksilölliset tarpeet.

”Sitte joissakin tilanteissa oon niinku yrittänyt, että ihan tarkotuksella oon väliin tehnyt sitten helpompia kokeita, että nekin [jännittäjät] on sitten saanut sen hyvän numeron, vaikka se ei ois niinku aiheeseen yhtään sopivaa, että niin helppoo pitäisi. Mutta antanut saaha niittenkin sen hyvän just sen takia, että ne huomaa, että he on todella hyviä. Että tuota se, että ei jännittäis sitten seuraavassa kokeessa, että luottais kuitenkin itteensä, että kyllä mä osaan. (21)

Alisuoriutujan auttaminen on aikaa vievää ja pysähtymistä vaativaa työtä. Toi-nen paljon ristiriitaista oloa aiheuttava seikka onkin *koulupäivän moninaisuus ja kiireisyys*. Opettajan on riennettävä tehtävästä toiseen ehtimättä pysähtyä pohtimaan mitään yksittäistä asiaa kunnolla. Eikä opettaja aina haluakaan py-sähtyä tietäessään, että asia jää kuitenkin pahasti kesken, kun uusia asioita ta-pahtuu koko ajan ja niihin on vastattava välittömästi. Pysähtyminen vaatisi enemmän paneutumista. Se olisi uusi tapa tehdä työtä. Tehtävästä toiseen kii-rehtyminen on tapa, joka osataan. Ei opettaja tiedä, kun ei ehdi ajatella, mikä olisi oleellista ja minkä voisi jättää tekemättä. Varmuuden vuoksi on tehtävä kaikki, vaikka ristiriitaa ja riittämättömyyttä tuntien.⁴⁶

⁴⁶ Aktiivisia ja avoimia opetusmenetelmiä tutkiessaan Niemi (1999) haastatteli opettajia, jotka kaikki kertoivat opetustapojen muuttamisen vaikeutena olevan

” – jos tuota tulis perehdyttyä siihen tarpeeksi, niin se voisi olla hyvä... sitä pitäisi ihan niinku yksinkertaisesti harjotella. Että sitä pitäisi miettiä ihan tietosesti sillä lailla ja tuntuu, että siihen ei kuitenkaan oo aikaa. – – ” (3)

”Ne sellaiset hetkittäiset kohtaamiset, ne ei niinku riitä. Kuitenkin varsinkin yläasteella ne kohtaa jokaisen aikuisen vain aina hetkittäin. Joku nyt yrittää potkii enemmän eteenpäin ja joku toinen vähemmän, mutta ei oo ketään sellasta, joka ois niinku koko ajan siinä rinnalla, koko ajan tavallaan tietäis missä mennään.” (4)

”Kyllä mun mielestä koulussa niinku liikaa hössätään kaikenlaisen tällöisen temppuilun ja näyttölemisen kanssa, liian paljon muuta hössötystä on. Semmosta, että ei meillä oikeestaan oo koulussa enää opetusrauhaa. Semmosta rauhallista opetustahtia, joka ennen annettiin oppilaille. Että tää kurssimuotoisuus ja jaksotus, niin tää on sellaista kirettä, liian kirettä. Ja oppilaat hilluu semmosessa vauhdissa, että ei ne ehdi lukea läksyjä. Kaikenlaista muuta on niin paljon. Että koulu pitäisi tosiaan rauhoittaa oppimispaikaks, jos kerta tavoitteet mitataan opintasuorituksilla.” (8)

Opettajat tiedostavat *muutoksen tarpeen* ja olivat siihen toisaalta halukkaitakin. Jokin kuitenkin estää heitä toimimasta voimakkaasti ja määrätietoisesti toisin, yleisestä tavasta poiketen. On helpompi mennä valtavirran mukana, vaikka riskitiriitaisin tuntein ja puhua vain yleisesti erilaisten toimintatapojen tarpeesta. *Koulujen rakenteet*, niin tilalliset kuin ajallisetkin, palvelevat massojen käsittelyä – ei yksilön kohtaamista. Opettajalla ei ole paikkaa eikä aikaa yhdelle ihmiselle. Linnakylä (2000, 81–82) kertoo myös ulkomaalaisten arviointijoiden kiinnittäneen tähän huomiota arvioidessaan suomalaista koulua ja opetusta. Heidän mielestään koulumme oli suunniteltu selvästi opettajajohtoiseen luokkaopetukseen. Opettajilla oli kyllä halua kehittää koulua oppimiskeskukseksi, joissa arvostetaan oppilaan yksilöllisyyttä ja yhteistyötaitoja ja opetetaan ongelmakeskeisesti, mutta yleinen käytäntö kuitenkin oli oppikirjan seuraaminen, oppiainekeskeisyys ja opettajan kuuntelu. Ongelmien välttely oli arviointijoiden mielestä yleisempää kuin heittäytyminen kriittiseen keskusteluun ja ongelmien ratkaisuun. Samoin Naukkarinen (1999, 232–233) kyselee, uskaltako opettaja laskeutua tarkoituksenmukaisuusperiaattella ’suohon’, jossa oppisisältöjen opettaminen on hankalaa, mutta opettaja kokee ongelmat sosiaalisesti tärkeiksi ja haastaviksi vai pysytteleekö hän kurinalaisesti selkeiden oppisisältöjen ja totunnasten tapojen ’kovalla maalla’. Upottavalle suolle meneminen ja siellä kulkeminen on monella tavalla raskasta, koska yllätyksellisiin tilanteisiin ei ole olemassa valmiita ja ennalta määrättyjä keinoja. On toimittava yritys-erehdys – menetelmällä, kokemukseen ja intuitioon luottaen.

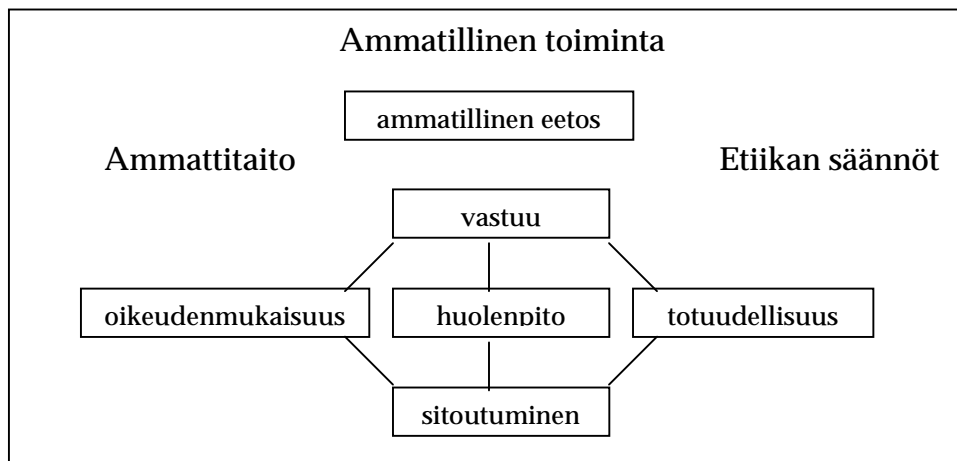
Opettaja haluaa kasvattaa oppilaitaan *itseohjautuvuuteen ja vastuuseen*. Kun alisuoriutuja toisaalta tarvitsee tukea ja kontrollia, ei opettaja aina tiedä, mitä

ylimitoitettut kurssit. Vaikka aktiivisella oppimisella saavutettaisiin erilaista tietoa kuin perinteisellä opettamisella ja työkirjojen täyttämällä, opettajat eivät uskaltaneet tyytyä tähän. He opettivat lisäksi vielä kaiken senkin oppimateriaalin, mikä oli aina ennenkin opetettu ja kärsivät aikapulasta. Piilo-opetussuunnitelmaan kuuluu mm. koko kirjan läpikäyminen, vaikkei se olisi tarpeellista tai mielekäästä. (Niemi 1999, 79–80, myös Koro 1998, 134–135.) Opettaja ei uskalla arvioida ja rajata oppisisältöjä. Vielä rohkeampaa olisi muuttaa toimintatapoja niin, että oppilas tulisi paremmin kohdatuksi.

vaatia. Opettaja haluaa myös kunnioittaa jokaisen oppilaan omia valintoja ja päätöksiä. Mitä vanhemmasta oppilaasta on kysymys, sitä enemmän hänen tulisi itse päättää omista tavoitteistaan ja tehdä suunnitelmia opinnoistaan ja elämästään. Miten pitkälle opettaja saa määrittää tavoitteita ja sanella, mikä olisi oppilaalle hyvä elämä? Pitäisikö opettajan olla tyytyväinen antamaansa kuutoseen silloin, kun se riittää oppilaalle, vaikka hänellä olisi hyvät edellytykset yhdeksäänkin? Näitä ristiriitoja opettaja kohtaa yrittäessään tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisimman hyvät lähtökohdat jatko-opintoihin ja elämään. Opettajan arvot ja oppilaan arvot saattavat olla kaukana toisistaan eivätkä *elämän odotushorisontit* välttämättä kohtaa toisiaan. Yhdelle opettajalle oli jäänyt elävästi tällainen oppilastapaus mieleen:

Mutta se, että miten niinku toimitaan niin, ettei tavallaan ahisteta esimerkiksi niin nurkkaan, että nuori päättää entistä enempi, että jaa, noita aikuisiako niinku tää huolettaaki tää minun koulunkäynti, etten uhastakaan kyllä. Tulikin mieleen yks entinen oppilas. Hän oli niinku suorastaan vihanen aineenopettajalle ja mulle, kun hänen kanssaan yritettiin jutella, kun hänellä oli vitonen [ko. aineesta] ja tiijettiin, että parempaan poika pystyis. Hänellä oli pitkään ollut se vitonen ja hän oli ysiluokalla ja mietittiin, että vois saada tukiovetusta ja muuta. Niin hän, että on se nyt kumma juttu, kun tää vitonen ei teille riitä. Kyllä se minulle kelpaa, että älkää nyt siinä mesoko! - - mä niinku mietin, että miten paljon me voidaan asettaa nuoren puolesta niitä tavoitteita...Niin, mikä oikeus meillä tavallaan on niinku päättää nuoren puolesta?" (4)

Näissä opettajien puheissa ristiriidoista tuli selvästi esiin opettajan ammatin *eettinen luonne*. Monien arkirutiinien ja erilaisten asiasisältöjen opettamisen lomassa opettaja joutuu ratkomaan moraali-ongelmia, joihin ei ole helppo löytää yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua. Tirri (1996) erittelee opettajan ammatillista moraalialia eli *ammattillista eetosta* Oserin mallin mukaan (kuvio 14). Siinä ammatillista moraalialia katsellaan kolmesta ulottuvuudesta, joita ovat *oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus*. Kasvatuksen moraalikonflikteista on kyse silloin, kun nämä kolmen tyyppiset näkökulmat joutuvat ristiriitaan keskenään. Opettajan haasteena on etsiä mahdollisimman tasapainoinen ratkaisu, jossa nämä kaikki näkökulmat on otettu huomioon. (Tirri 1996, 119–121.) Ratkaisutapoihin vaikuttavat, mistä näissä opettaja katsoo olevansa vastuussa ja mihin näkökulmaan hän on sitoutunut. Tässä tutkimuksessa opettajat olivat sitoutuneet varsin vahvasti huolenpitoon oppilaista ja kokivat olevansa vastuussa heidän hyvinvoinnistaan. He olivat samaan aikaan sitoutuneet myös kaikkien oppilaiden oikeudenmukaiseen kohteluun ja monin tavoin vastuussa siitä. He joutuivat tasapainoilemaan näiden periaatteiden sovittamisessa. Samoin totuudellisuuteen sitoutuminen oli joskus vaikea sovittaa huolenpitoon; oppilaan asettaminen kovan totuuden eteen vaikutti arveluttavalta ja houkutusena oli puolustella oppilasta.



KUVIO 14 Opettajan eetos -mallin ulottuvuudet (Tirri 1996, 121.)

Ammatillinen moraalit ilmenee opettajien käyttämissä *menettelytavoissa*, joilla he pyrkivät yhdistämään osatekijät parhaan mahdollisen ratkaisun aikaan saamiseen. Menettelytapaan vaikuttaa, miten opettaja näkee itsensä ja muiden olevan vastuussa asiasta. Hän voi vältellä asiaa, olla kohtaamatta sitä, koska ei katso asian hoitamisen kuuluvan hänelle. Toinen voi nähdä asian koskevan itseäänkin, mutta haluaa delegoida sen muiden ratkaistavaksi, kun taas kolmas saattaa yrittää ratkaista ongelman täysin itsenäisesti ja ottaa siitä kaiken vastuun. Keskusteleva opettaja pyrkii selittämään ratkaisuun vaikuttavia näkökulmia ja antaa vastuuta myös oppilaille oikeudenmukaisen, huolenpidollisen ja totuudellisen ratkaisun etsimisessä. (Tirri 1996, 121–122.)

Aivan samanlaisista ristiriidoista kertoivat myös ruotsalaiset opettajat Robertson Hörbergin (1997) väitöskirjatutkimuksessa. Näissä ristiriidoissaan opettajat kokivat olevansa toisaalta riittämättömiä ja työssään epäonnistuneita, toisaalta voimattomia olosuhteiden uhreja. He kokivat olevansa antava osapuoli, jonka tehtävä oli saada kaikki toimimaan mahdollisimman täydellisesti niin yksilön kuin yhteisönkin näkökulmasta ja syyttivät itseään, mikäli koulun tavoitteet eivät toteutuneet. (Mts. 96–101.)

8.4.3 Oma rajallisuus – ”Oon ollut kyllä tosi neuvoton”

Ristiriitaisten ajatusten ja turhautumisen jälkeen opettajalla on neuvoton ja avuton olo. On tyydyttävä siihen, että näin vain tilanne on. Sitä opettajan on vaikea hyväksyä ja ymmärtää. Opettajalla on vahva tarve hallita tilanne kuin tilanne ja keksiä uusia ulospääsyjä. Opettajallahan pitäisi olla neuvo ja vastaus jokaiselle, varsinkin oppimisasiossa.

Neuvottomuuteen liittyy *pettymyksen tunne*. Opettaja on pettynyt ennen kaikkea itseensä, omaan ammattitaitoonsa. Eikö hän osakaan opettaa – vielä-kään? ”Eniten harmittaa sellainen seinän tuleminen vastaan”, kuten yksi opettaja kuvasi tilannetta. Suurin osa opettajista on jo oppinut kysymään neuvoa kollegoilta ja opettajat keskustelevat vaikeista tilanteistaan. Opettaja ei enää ole aivan yksin neuvottomuudessaan ja pettymyksissään.

- Mikä siinä [passiivisessa oppilaassa] on niin hankalaa?
- Ehkä se on se oma avuttomuus siinä: mitä minun pitää tehdä. Ja... se, että jos ei saa mitään liikettä aikaan päässä, niin se antaa aina sellaisen olon, että ei oo onnistunut. (10)

Avuttomuus tuntuu vaikeimmalta ja *ahdistavaltakin* silloin, kun alisuoriutuvala oppilaalla on monenlaisia sosiaalisia ongelmia tai hän on hyvin sulkeutunut. Opettajan mielestä oppilas tarvitsisi apua nopeasti, mutta hän itse ei kykene auttamaan. Myöskään masentuneen oppilaan auttamiseen opettajalla ei ole keinoja eikä aikaa. Välinpitämätön, mistään kiinnostumaton oppilas ahdistaa. Opettaja näkee hädän, mutta oppilaaseen ei saa edes kontaktia. Opettajan avuttomuus alkaa olla toivottomuutta, kun opettajan ja oppilaan merkityshorisontit ovat täysin kohtaamattomat. Turunen (2000, 48) havaitsi opettajia haastatellessaan samoin, että opettajan työskentelylle on ominaista vastuuntuntoisuus ja syvä henkilökohtainen huoli lasten ja nuorten parhaasta. Hänen mielestään ilman ulkoista tukea tämä voi entisestään kasvattaa ahdistusta.

”No, hankalimpia on nää ahdistuneet ja jotka ei oo kiinnostuneet mistään. – – Tota semmonen, jolta kaikki elämänilo on hävinnyt tai peittyä johonkin. – – Ahdistavin tapaus oli, ehkä tänäänkin oli, juuri semmoiset tyypit, joista tietää, että kykyjä olisi vaikka mihinkä, mutta sitten se suuntautuu se toiminta niinku ihan vääriin asioihin. Että ne näkyy olevan nää tunteet ja kaverisuhteet ja arvot vähän päälallaan. Ett´ ei saa minkäänlaista kosketusta niihin. Että he eivät näe sitä edes, että heitä arvostetaan. Niitä oli pari kappaletta tuossa päivällä.” (10)

”Viime vuonna sattui kerran yks tapaus, että kun juttelin tän oppilaan kanssa, niin hän sanoi, että kun ei oo mitään syytä, minkä takia mitään tekis ja mikään ei kiinnosta. Mun mielestä se on aika vaikea tilanne opettajalle, kun ei oo mitään keinoja siihen. Maalaisjärkee sitte vaan... Koulutuksesta ei saanut tällaiseen keinoja. Siinä tulee avuton olo. Vähän, että mitä uskaltaa sanoa, ettei tee asiaa vielä pahemmaksi.” (12)

”Niissä tuntee erityisesti keinottomuutta, kun on tilanteita, missä tehhään kaikkee mahdollista ja asiantuntijoitteinkin kanssa yhteistyötä ja mietitään. On sosiaalityöntekijät ja psykologit ja terveydenhoitajat ja kaikki niinku mukana miettimässä. Ja yritetään yhdessä vanhempien kanssa. Että kaikkien keinovarastot alkaa olla käytetty. Se tuntuu tosi, tosi ahdistavalta. Ja niinku avuttomalta. Sillä tavalla, että miettii, että onko olemassa sitte joitteinkin kohalla niinku mitään keinoja sillä hetkellä. Pitääkö antaa niinku mennä... – – joutuu miettimään sitä ja muistuttamaan itelleen, että missä menee niinku se raja, että mitä mä niinku opettajana voin tehdä. – – Ett´ mikä on niinku mun rooli ja mikä on meidän eri opettajien rooli täällä. – – Varmaan se, mitä voi niinku yrittää tehdä, että jokainen siinä omalla sarallaan yrittää tukea sen mitä voi. Sen enempää ei niinku voi tehdä. Ja kuitenkin sen nuoren puolesta ei voi tehdä päätöksiä. Sen nuoren motivaatiota ei voi niinku kääntää.” (4)

Nämä vaikeat tunteet täytyy jotenkin selittää. Jostain täytyy löytää syy tähän avuttomuuteen, jotta voisi hyväksyä tilanteen ja itsensä. Selitykseksi löytyy vaivatta puutteellinen koulutus. Opettajien mielestä heitä ei ole koulutettu lainkaan ihmissuhteisiin ja kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen. Heitä ei ole myöskään koulutettu kohtaamaan omia tunteitaan ja vaikeita asioita. Harjoitteluaikana koettuja vaikeita tilanteita ei käsitelty. Palautetta sai vain siitä, miten ”didaktiset temput” onnistuivat. Tavallisessa opettajan työssä ”vaikein tehtävä

ei olekaan keksiä jotain hyvää temppua, vaan hoitaa tämä perusjuttu ilman mitään temppuja”, kuten yksi opettaja asian ilmaisi. Opettajan kokemuksia ja tunteita ei opetusharjoittelussa kysely eikä niistä kuulunut puhua. Opettajat on opetettu opettamaan, teknisesti, mutta ei kohtaamaan oppivaa ihmistä ja kasvamaan yhdessä tämän kanssa. Toisaalta opettajat ymmärtävät kyllä, että eläviin ja alati muuttuviin tilanteisiin ei voi missään koulutuksessa valmistautua. Se on asia, mitä opitaan vain elämällä. Ja elämän moninaisuudessa opettajakin joskus eksyy ja on avuton.

Opettajan ammatti eroaa muista ihmissuhdeammateista siinä, että opettajien toimintakulttuuriin ei kuulu luonnollisena osana *työnohjaus*, jossa voisi käsitellä omia tunteitaan ja vaikeita tilanteita. Opettaja on perinteisesti ollut etäisempi joukkojen käsittelijä ja tiedon siirtäjä, jolle eivät yksittäisen ihmisen murheet kuulu siten kuin papille ja diakonille tai terapeutille ja psykologille. Opettaja ei ole voinut puhua neuvottomuudestaan edes kollegoille, koska hän olisi silloin tunnustanut olevansa heikko tai huono opettaja. Tällainen tilanne on edelleenkin monissa kouluissa. Haastatellut opettajat pitivät merkittävänä sitä, että voivat olla yhdessä kollegan kanssa neuvottomia, yhtä aikaa tai vuorotellen. Muutamat kaipasivat silti työnohjausta tai jonkinlaista ulkopuolisen ohjaamaa keskusteluryhmää, jossa voisi purkaa ja käsitellä tunteitaan.

” – – täytyis olla jotakin semmosta työnohjausta tai ... jotain semmoisia purkuryhmiä, joissa ois muita vastaavassa tilanteessa olevia opettajia, joitten kanssa vois käyä näitä asioita läpi sitten... Se tavallaan ehkä auttas jaksamiseen, ku vois tavallaan niinku tyhjentää välillä sitä, mitä on kertynyt huomaamatta tuonne sisälle... Ja yleensäkin opettajien työnohjaukseen kannattais ehkä enemmän panostaa. Tää on kuitenkin semmosta aika rankkaa työtä, oli sitten millä asteella tahansa.” (13)

8.4.4 Myötätunto ja myötäeläminen – ”Se on semmoista säälistävää jotenkin, surullista”

Opettajien tunteiden toista ääripäätä ovat *syyllisyyden, säälin ja surun tunteet*. Etenkin hiljaiset ja vetäytyvät oppilaat syyllistävät opettajia. Aikamme ja koulumme korostavat ulospäinsuuntautuneisuutta ja rohkeaa itseilmaisua⁴⁷. Hiljainen ja ujo saattaa jäädä huomaamatta, vaikka hänellä olisi taitojakin, eikä opettaja muista rohkaista ja kehua häntä. Hänen itsetuntonsa ei saa vahvistusta eikä hän sitten luota kykyihinsäkään. Opettajat kertoivat paljon, miten juuri tällaisille oppilaille pitäisi olla enemmän kahdenkeskistä aikaa, koska heillä menee kauan aikaa, ennen kuin he rohkenevat puhumaan avoimesti ja vapaasti, kiireen keskellä eivät yleensä ollenkaan. He jäävät aina kuulematta, yksin. Aineenopettaja ei ehdi oppia tuntemaan tällaisia edes nimeltä. Opettajia kalvaa syyllisyys siitä, että hänellä *ei riitä aikaa kaikille ja kaikkeen*.

⁴⁷ Lagerspetz (2000) toivoo, että ihanneihmisen muotokuva olisi nykyistä monipuolisempi. Hänen mielestään ulospäinsuuntautuvaa sosiaalisuutta korostetaan jo liikaa. ”Ihmiskäsitysideaali on sellainen kauhean sosiaalinen ihminen, jolla on paljon ihmiskontakteja ja jolle näiden kontaktien luominen ja ylläpitäminen on helppoa. Kuitenkin vaikuttaa siltä, että suuremmaksi ongelmaksi on muodostumassa se, että ihmisten on vaikeaa olla yksin ja kohdata oma itsensä.” (Lagerspetz 2000, 13–14.)

”Koko ajanhan siinä miettii, että oonko mä tehnyt nyt jotain väärin ja oisko pitänyt tehdä jotain muuten.” (10)

Oppilaan käyttäytyessä odotusten tai toivomusten vastaisesti opettaja usein etsii syytä ensin itsestään, omista tekemisistään ja tekemättä jättämisistään.⁴⁸ Äärimmäisen vetäytyvä oppilas myös huolestuttaa ja ahdistaa opettajaa, masentaakin. Opettaja yrittää saada edes jonkinlaisen kontaktin oppilaaseen, ”päästä hänen sieluunsa sisälle”. Oppilaan tulevaisuus ja elämässä selviäminen huolestuttavat opettajaa.

”Se vaivaa, että ku ne on niin siinä omassa itsessänsä kiinni eivätkä niinku avaudu, että se niinku huolestuttaa... välillä tuntuu, että ne on syrjäytymisvaarassa.” (21)

” – – surua ja voimattomuutta ja hätää siitä, että mikä on tämän lapsen kohtalo. Että jos jo ala-asteella on masentunut, niin mitä on sitten jatkossa ja mikä on elämäntalento.” (17)

Jos opettaja tietää oppilaan perheellä olevan vaikeuksia ja tämän kantavan perheensä murheita, opettajassa herää syvä sääli. Opettajat kertoivat, että etenkin opettajanuran alussa tällaiset *vaikeat kotitilanteet yllättivät*. He eivät osanneet kuvitella, millaista elämää oppilas joutui elämään. Samoin haastattelemani nuoret opettajat kertoivat yllättyneen ja järkyttyneen kuullessaan oppilaiden kotielämästä ja viikonlopuista. He kokivat raskaaksi sen, että heidän pitäisi vain yrittää opettaa tehokkaasti ja vaatia hyviä oppimistuloksia. Tällaisissa tilanteissa opettajat pyrkivät niin paljon kuin mahdollista joustamaan koulussa ja ymmärtämään, ”ettei enää lisättäisi taakkaa”. Tosin joku opettaja näki asian myös niin, että tällaisessa kaaottisessa tilanteessa koulutyö toisi järjestystä ja pysyvyyttä oppilaan elämään. Hallitsemalla koulutyötä oppilas säilyttäisi jonkinlaisen hallinnan tunteen elämässään. Näinkin varmaan on. Opettaja joutuu tässäkin punnitsemaan, missä kulkee *ymmärtämisen ja vaatimisen raja*. Liika sääliminen viestittää oppilaalle hänen olevan avuton ja tekee hänet riippuvaiseksi.

Säälin tunne saattaa jakaa opettajainhuoneessa opettajia oppilaan puolelle ja vastaan, ymmärtäjiin ja tavallista työtä vaativiin. Yhden koulun kaksi opettajaa näkivät oppilaan kotitilanteen huomioimisen näin:

”Sehän on ikuisuuskyseminen niinku opettajainkokouksissakin, että miten ottaa huomioon se, että jollakin on niin hankalat kotiolo. Mutta mitään vastausta ei ole. Eikä se asia siitä säälimällä parane, ku on oppivelvollisuus ja se koulu on käytävä.” (5)

⁴⁸ Syyllisyyden tunne on varsin yleinen opettajan voimavaroja vievä tunne. Haikosen (1999) opettajien stressiä ja siitä selviytymistä käsittelevässä tutkimuksessa yli puolet opettajista kertoi kokeneensa syyllisyyttä ja pohtineensa vielä koulupäivän jälkeen tekemisiään ja sanomisiaan konfliktitilanteessa. Robertson Hörbergin (1997) tutkimuksen mukaan ruotsalaisopettajat syyllistyivät siitä, että heillä ei ollut riittävästi aikaa kaikille oppilaille ja etenkin hiljaiset ”unohtuivat”. Huono omatunto vaivasi myös, jos he eivät ehtineet opettaa kaikkea, mitä olivat suunnitelleet.

”Se ei oo vaan tuota niin niitten tietojen jakaminen, vaan se on se kasvattaminen, isolla koolla. Opettajissa pitäs niinku herättää näitä emootioita ja tuota sen kokonaisuuden tajuamista yleensä oppilaiden kohtaamisessa.” (6)

Kun oppilaan kotioloit ovat kunnossa ja oppilas on vain huoleton elämästä nautiskelija tai valinnut elämäntyylin, jossa koulumenestys ei ole tärkeä, opettaja suree. Surun takana on *pettymystä* siitä, että oppilas ei täyttänyt opettajan odotuksia hyvistä saavutuksista, joihin tällä olisi ollut edellytyksiä. Pienellä paikkakunnalla, jossa lähes kaikki tuntevat toisensa ja asettavat odotuksia vanhempien aseman mukaan, opettaja saattaa surra myös vanhempien ”kohtaloa”. Opettaja samastuu helposti omaa sosiaaliluokkaa lähellä oleviin vanhempiin ja lapsen alisuoriutuminen nostaa esiin pelon, että opettajankin perheessä alisuoriutuminen on mahdollista. Akateemisen perheen alisuoriutuja pettää monien odotukset. Hän myös kyseenalaistaa käsityksiä hyvästä elämästä. On surullista huomata, että omat käsitykset arvokkaista ja tavoiteltavista asioista eivät ole kaikille yhtä merkityksellisiä. Mielenkiintoista oli havaita, että nämä *surun tunteukset liittyivät koulun päättövaiheeseen* ja etenkin ylioppilaskirjoituksiin. Sen sijaan opettaessaan näitä samoja oppilaita opettajat kertoivat ärsyntyvänsä ja hermostuvansa helposti juuri näiden käyttäytymisestä (ks. luku 8.4.1).

Opettajat olivat surullisia myös ylitunnollisen ja yrittävän oppilaan epäonnistuksessa. Heidän mielestään koulun opetukselta putoaa pohja pois, jos oppilas ei saakaan hyvää tulosta, palkkaa tekemälleen työlle. Panos-tuotos -malli ei ole toiminut. Opettajat näkevät lisäksi vaaran jännittämisen kehän jatkumiseen ja itsetunnon kolhiintumiseen.

8.4.5 Myönteiset tunteet – ”Se onnistumisen ilo on kyllä suuri”

Alisuoriutuja vaatii opettajalta paljon kärsivällisyyttä ja monipuolista ammattitaitoa. Alisuoriutujan opettaminen herättää opettajan mielessä monenlaisia kysymyksiä ja vaatii ottamaan selvää yhä uusista asioista. Niinpä opettajat kokivat saaneensa paljon *uutta tietoa* yrittäessään päästä sisälle erilaisten alisuoriutujien maailmaan. Usein alisuoriutuja kertoo toisenlaisista arvoista ja asioista, jotka ovat opettajan arkielämässä vieraita. Monien ristiriitaisten ajatusten herättäminä opettajat olivat joutuneet pohtimaan arvokysymyksiä ja arvioimaan omia totunnaisuuksiaan. Opettajat katsoivat maailmankuvansa laajentuneen alisuoriutujien kanssa. He olivat saaneet *lisää ymmärrystä* ihmissuhteisiinsa ja vaikeudet olivat kasvattaneet heitä ihmisinä. Alisuoriutujan avulla heistä oli tullut suvaitsevampia ja ennakkoluulottomampia. Opettaja oli nähnyt, että ”nahkarotsin ja niittien alla saattaa olla tosi fiksusti ja syvällisesti ajatteleva luova tyyppi”. Epäonnistumiset, joita alisuoriutujan kanssa tulee paljon, voivatkin Ruohotien näkemysten mukaan johtaa jopa suurempaan henkiseen kasvuun kuin onnistuminen, mikäli epäonnistumisiin osataan suhtautua oikein ja pyritään sevittämään siihen johtaneet syyt. Näiden syiden selvittely merkitsee uuden tiedon hankkimista ja päätöksenteon perusteena olevan tiedon uudelleen jäsentelyä, kun onnistuminen perustuu useimmiten jo hankittuun ja käsiteltyyn tietoon. (Ruohotie 1985, 30–31.) Koulu on opettajalle liian tuttu paikka,

jotta sitä voisi tarkastella uudesta näkökulmasta (Määttä 1989, 314). Alisuoriutuva oppilas katselee koulua aivan eri näkökulmasta, puhuu toista kieltä ja haastaa siten myös opettajan katsomaan toisin silmin asioita.

”Joutuu niinku... pinnistelemaan tässä kasvatustehtävässä, ja miettimään. – Kokonaisuutena niinku panee tätä elämää miettimään vähän syvemmin ja laajemmin. Ja hyväksymään erilaisuuttakin.” (6)

”No, kyllähän se tietysti antaa! Kyllä luulisin, että sitä on niinku ihmisenä kasvanut varmasti niin tämmöisten vaikeuksien kautta ...(miettien) niin huomaamaan ja tuntuu, että aika loppuu kesken ennen kuin mihinkään kerkee (nauraa) tästä raakileesta kasvaakaan. – on varmasti tullut semmosta ymmärtämystä ja tuota... että ei niinku heti oo tuomitsemassa ensimmäisen vaikutelman perusteella. Että kyllä sieltä on varmasti saanut ainakin yhtä paljon” (15)

Onnistuessaan alisuoriutujan kanssa opettaja kokee myös iloa.⁴⁹ Yksi opettaja koki sen olevan jopa osa palkkaa. Vaikeasti motivoituvan oppilaan saaminen ponnistelemaan on opettajan ammattitaitoa. Oppilaan onnistuminen on opettajan onnistumista. Se antaa opettajalle *itseluottamusta ja intoa*. Onnistuneiden kokeilujen jälkeen heillä oli lisää käyttökelpoisia keinoja ja tapoja selvittää vaikeista tilanteista tulevaisuudessakin. Opettajien mielestä he olivat kasvaneet paitsi ihmisinä myös ammattilaisina.

”Se antaa varmaan kuitenkin sitä, että joutuu pysähtymään ja miettimään, että tuota... että kaikki ei oo niinku samaa iloista, herkkää, toimivaa massaa, vaan on niinku erilaisia ihmisiä... Ja pitää niinkun osata asettua ja tavallaan sitä ammattitaitoansa pitää pyrkiä venyttämään niinku hyvin monenlaiseksi eri kuvioksi eli tuota... pitäisi riittää moneen, niin... siinä tavallaan oppii ittestään, että mihin tai kuinka paljon susta on, mitkä on sun resurssit. Ett se tavallaan, jos huomaa, että sieltä sitten löytyy resursseja ainaki johonkin, niin se antaa sulle itellekin sitten onnistumisen elämyksiä. – ku pikkusen pääsee kiinni tähän alisuoriutujaan, että tuota huomaa, että siihen on kontakti olemassa ja sitte rupee miettimään niitä keinoja, ja sitte, jos löytyy niitä keinoja, niin saa sitä onnistumisen tunnetta sekä oppilaalle että itselleen ja sellaista palkitsevaa sitte. Kaikkien kanssa ei välttämättä onnistu, mutta kenen kanssa onnistuu, niin se on hyvä tunne.” (9)

”Kyllä ne antaa sitä erilaisuutta ja niinku valmiuksia sitte taas eteenpäin käsitellä semmoisia asioita tässä omassa työssä. Että vaikka ne kuluttaakin energiaa ja muuta niin... valmiudet on niinku laajemmat ja laajentaa sitä maailmankuvaa totta kai ja ihmistuntemusta ja keinoja ihmisten kanssa olla... siis laajentaa elämänpiiriä ja ihmistyyppien tuntemusta. Joutuu niinku ponnistelemaan ja sittehän minä oikeestaan tiijän, miten ens kerralla taas suhtautua.” (20)

⁴⁹ Työniloa tutkiessaan Varila ja Viholainen (2000) havaitsivat, että työn tulee olla riittävän haastavaa ja vaativaa, jotta sen tekeminen voisi aikaansaada iloa. Tutkituista 43% ilmoitti mielekkään työn olevan vaativaa ja haasteellista. Työntekijät haluavat ponnistella työtehtävien kanssa ja toteuttaa ja kehittää itseään mahdollisimman paljon aivan kuten Maslowin tarvehierarkian ylin taso osoittaa. Mitä enemmän jonkin tehtävän suorittamiseksi joutuu ponnistelemaan, sitä suurempia ja voimakkaampia ovat onnistumisen kokemukset. Onnistumisen kokemukset antavat puolestaan iloa, mikä heijastuu yksilöön kokonaisvaltaisesti aina vapaa-aikaan saakka. Myönteisten tuntemusten vallassa maailmaa katsellaan ikään kuin myönteisten lasien läpi. Liian helpolla ja rutiininomaisella työllä ei saada aikaan ilon kokemuksia. (Varila 2000, 76–78, 106, 143–149.)

Vaikeuksista selviäminen on *vahvistava kokemus* (Määttä 1989, 301). Vaativissa tilanteissa, joissa opettaja on neuvoton ja tuntee voimansa ja mahdollisuutensa riittämättömiksi, opettaja oppii tuntemaan rajansa ja selkeyttämään työrooliaan. Hän oppii rajaamaan ja karsimaan asioita, erottamaan paremmin oleellisen epäoleellisesta. Loppujen lopuksi tärkeintä on oleminen. Niin alisuoriutujalle kuin muillekin oppilaille. Sitä opettaja ei kuitenkaan usko ennen kuin on joutunut mahdottoman eteen. Olemisen merkityksellisyyden oivallettuaan opettaja nauttii eniten juuri niistä hetkistä, jolloin hän saa aidon ja avoimen keskusteluyhteyden alisuoriutujaan. Muutamat opettajat kertoivat saaneensa näistä keskusteluhetkistä mukavia elämyksiä arkipäiväänsä.

”Ett ku tunnilla on saatettu ottaa yhteen, niin sitte välitunnilla tuola joku saattaa huutaa, että hei tuu nyt kävelee. Ja sitte jutellaan. Tai joskus tunnin jälkeen... jos mä huomaan, että jotain meni perille, vaikkei se nyt tuottaskaan niin suurta tulosta, mutta että se ymmärs, mitä mä tarkotin. Että se on kyllä mahtava tilanne – – Se on semmonen tunne, että hei, kannatti jutella ja kannatti puhua. Että mä kohtaan sen oppilaan siinä. Ne on kyllä hienoja hetkiä.” (14)

”Ne on monesti kauheen kivoja tyyppejä, että sillä tavalla siis ainakin saa antoisia keskustelutuokioita (nauraa). Siitähän sitä saa niinku voimaa työhön...ett’ vaikka ne keskustelut ei nyt johtais kauheesti mihinkään, mutta saa semmoisen kontaktin ja päästään positiiviseen vireeseen siinä keskustelussa.” (4)

Näille opettajille oppilaan kohtaaminen oli Dunderfeltin (2001, 148) termin ravintotapahtuma eikä vain kahden ihmisen mielipiteen vaihtoa. Se on prosessi, jossa vanhat ainekset huuhtoutuvat pois ja uudet tulevat tilalle. Tällaisessa kohtaamisessa saadaan ajatuksiin oivallusta intuitiivisen kanavan kautta ja voimien viestinnän kautta koko kehoa energisoivaa voimaa. Kohtaamisessa on buberilaista Minä-Sinä -dialogia: keskeistä on se, mikä syntyy Minän ja Sinän välillä (ks. Värri 1997, 70).

8.5 Opettajan jaksaminen ja voimavaraat – ”Joskus jaksaa vain sisulla”

Alisuoriutujan opettaminen on rasittavaa ja voimia vievää työtä. Koulupäivän aikana alisuoriutuja saattaa häiritä opetusta monella tavalla. Hän voi olla levoton, liian seurallinen, motivoitumaton, pelle tai omiaan puuhasteleva. Yhtä hyvin hän voi häiritä opettajan ajatusmaailmaa vetäytymisellään, tehtävien laiminlyömisellä, myöhästelyillään tai pinnaamisellaan.⁵⁰ Opettaja joutuu usein

⁵⁰ Karin ym. (1980) koulun työrauhasta tekemässä tutkimuksessa ilmeni, että yleisimmin työrauhahäiriöinä pidetään mm. opetuksen häirintää, myöhästelyä, välinpitämättömyyttä, tehtävien laiminlyöntiä, poissaoloja ja kaverin häirintää. Tehtävien laiminlyönti näytti olevan yleistä koko kouluajan, mutta välinpitämättömyys lisääntyi oppilaan kasvaessa. Työrauhahäiriöt nähdään aina omasta roolista ja näkökulmasta käsin, jolloin alisuoriutuja on jollekin opettajalle häiritsevä, mutta ei välttämättä hänen kollegalleen.

selvittelemään näitä asioita oppilaan huoltajien kanssa illalla puhelimesta, jolloin asiat ”jäivät pyörimään päässä” ja unensaanti vaikeutuu joskus. Opettaja ajautuu ristiriitoihin erilaisten pyrkimysten, tarpeiden ja vaatimusten kanssa niin ulkoisesti kuin sisäisesti. Ristiriitojen kanssa eläminen väsyttää, mikä ilmenee mm. ahdistuneisuutena, ärtyisyytenä ja turhautumisena (ks. Kinnunen 1989, 37; Salo ja Kinnunen 1993, 38–41, 52–53; Haikonen 1999, 90–93; Kyriacou 1989, 27). Väsyneenä ei jaksakaan käsitellä rakentavasti konflikteja, mikä taas puolestaan kuormittaa lisää. Kierre kohti stressiä on valmis.

Opettajat kuvasivat monipuolisesti rasittavia tilanteita, joita heillä oli alisuoriutujan kanssa, mutta muutama heistä muistutti, etteivät alisuoriutujat yksin kuormita. Opettajan työssä on paljon muutakin rasittavaa, ja ne kaikki yhdessä väsyttävät. Alisuoriutujan kanssa jaksamiseen vaikuttavat myös opettajan omat henkilökohtaiset elämäntilanteet ja fyysinen kunto. Psykosomaattisia oireita näillä opettajilla ei ollut. Vain pari opettajaa mainitsi unihäiriöistä, kun Salon ja Kinnusen tutkimuksissa 77% opettajista oirehti unettomuudella, vatsakivuilla tai päänsärjällä (1993, 38–41).

Useissa opettajan stressiä koskevissa tutkimuksissa⁵¹ keskeiseksi kuormitustekijäksi mainitaan *ihmissuhteet*. Ihmissuhdeongelmia aiheuttavat etenkin häiriköivät, motivoitumattomat tai yleensä erityistukea tarvitsevat oppilaat, mutta myös työkaverit (Freeman 1989, Haikonen 1999, Kyriacou 1989, Ojanen 1982, Salo ja Kinnunen 1993). Nämä samat ihmissuhteet mainitaan työn voimavaroina silloin, kun ne ovat toimivia. Oppilaiden innostuminen ja toivotun käyttäytymisen tuoma palaute sekä työkaverien tuki auttavat jaksamaan työn vaihtelevissa haasteissa. Usein myös *työmäärän ja ajan yhteensovittaminen* rasittaa. Nämä näyttäisivät ainakin tässä tutkimuksessa kietoutuvan yhteen. Alisuoriutujan kanssa kohdatut konfliktit selvittelyineen, oppilaan vaatima systemaattinen huomioon ottaminen erilaisine tehtävineen ja yhteistyö vanhempien kanssa vievät aikaa ja lisäävät työtä. Samoin Haikonen (1999) havaitsi konfliktien aiheuttavan konkreettisia ongelmia kuten lisää töitä sekä yhteistyön ja päämäärien saavuttamisen vaikeutumista, jolloin opettajaa huolestuttivat kontrollointi, jälkiseuraukset ja oma jaksaminen. Toisaalta opettajaa kuormittivat omaan persoonaan ja opettamiseen kohdistuvat uhkat (ks. myös Kyriacou 1989, 28). Haikonen tulkitsee tähänkin tutkimukseen osuvasti, että opettajia eivät niinkään stressanneet ongelmat sinänsä, vaan kysymys siitä, *mistä ne aiheutuivat*. Tämä koettiin stressaavaksi, koska ”siihen liittyi huolta siitä, että oltiin esimerkiksi itse epäonnistuttu tilanteessa tai toimittu siinä epäoikeudenmukaisesti. Ulkoisten kiistanaiheitten sijaan keskeisiksi nousivat *itsetuntoa horjuttavat kysymykset*, jotka liittyivät omaan opettajuuteen ja persoonallisuuteen.” (Haikonen 1999, 107.)

Kuormituksen vähentämiseksi ja toimintakykynsä säilyttämiseksi opettaja käyttää erilaisia keinoja. Työn kuormitusta säädellään paljon tiedostamattakin

⁵¹ Opettajien stressiä on tutkittu paljon sekä kotimaassa että muualla: Aho (1981), Chrakavorty (1989), Dunham (1989), Esteve (1989), Freeman, (1987 ja 1989), Haikonen (1999), Kinnunen (1989), Kyriacou (1989), Mäkinen (1982), Mykletun (1984), Ojanen (1982), Rajala (1988), Salo & Kinnunen (1993), Syrjäläinen 2002, Woods (1989).

erilaisin puolustusmekanismein eli defensessein. Turunen (1990, 106) toteaakin selviytyvillä ihmisillä olevan *hyvät defenssit*, vaikkeivät he edes tiedosta niiden toimintaa. Kinnunen havaitsi tutkimuksissaan opettajien käyttävän *kolmenlaisia stressin käsittelytapoja: emotionaalista, rationaalista ja sosiaalista tapaa*. Yleensä käytetään useita tapoja tilanteen mukaisesti, mutta opettajan persoonallisuudella on yhteyttä siihen, millä tavalla hän pääasiassa pyrkii lieventämään kuormitustaan. Persoonallisuudenpiirteillä on myös yhteyttä siihen, kuinka helposti tilanteet koetaan stressaaviksi. (Kinnunen 1987, 375–378; 1989, 46.)

Emotionaalisessa tavassa pyritään hallitsemaan tai neutraloimaan stressin aiheuttamia hankalia tunteita, pääsemään jonkinlaiseen *tunnetasapainoon*. Kuormituksesta yritetään päästä irti unohtamalla se tai pakenemalla johonkin muuhun tekemiseen niin, ettei häiritseville tunteille jää tilaa. Työ pyritään erottamaan selkeästi vapaa-ajasta. (Salo ja Kinnunen 1993, Dunham 1989.) Rationaalisessa tyyliässä ongelma pyritään ratkaisemaan suunnittelulla ja toimimalla stressin syitä korjaten. Työ yritetään tehdä ja järjestää niin, että kuormitusriskit olisivat mahdollisimman vähäiset. Toisaalta työ osataan myös rajata ja nähdä, *mikä on mahdollista ja mikä ei*. Konfliktit ja muu kuormitus nähdään oikeissa mittasuhteissa. (Freeman 1987, Rajala 1988, Salo ja Kinnunen 1993.) Sosiaalinen tapa eli *sosiaalisen tuen hakeminen* on havaittu yleisimmäksi keinoksi niin Kinnusen (1989) kuin muidenkin tutkimuksissa (esim. Freeman 1987, Rajala 1988, Salo ja Kinnunen 1993). Hankalissa tilanteissa tukeudutaan työkavereihin, ystäviin ja läheisiin. Jo se, että tietää apua ja tukea olevan tarvittaessa saatavilla, lieventää kuormitusta. Toisilta haetaan tukea omille näkemyksille ja saadaan konkreetteja keinoja ongelman ratkaisuun tai lieventämiseen.

Myös tässä tutkimuksessa opettajat käyttivät useita tapoja selvittääkseen kouluarjesta alisuoriutujan kanssa. He selvisivät vaikeista asioistaan *käymällä niitä läpi, korvaamalla ja vaihtamalla ne tai unohtamalla ne*. Tätä voisi kuvata niin, että he menivät joko ongelmaa *kohti* tai *ohi* tai *poispäin* ongelmasta. Asioiden läpikäyminen, niitä kohti meneminen, sisältää Kinnusen sosiaalisen tyylin, mutta siihen liittyy lisäksi oma sisäinen ja usein yksinäinen pohdinta. Siinä on piirteitä rationaalisesta tyylistä. Ongelman korvaaminen tai vaihtaminen tarkoittaa sitä, että opettaja ohittaa mieltään painavat asiat vaihtamalla ne harrastuksiinsa, kotiaskareisiin tai ruumiilliseen työhön (ks. Kinnusen emotionaalinen tyyli). Opettaja voi unohtaa ongelman ja päästä hetkeksi pois sen otteesta opettaessaan toista ryhmää tai suuntaamalla tietoisesti ajatukset muualle. Kiire on myös hyvä pakopaikka.

Vaikeuksien läpikäyminen ja ratkaiseminen

Sekä sattuneet konfliktit alisuoriutujien kanssa että tämän herättämät sisäiset ristiriidat aiheuttivat opettajille ennen kaikkea tunnekuormitusta. Tätä taakkaa he jakoivat ja läpikävivät toisten kanssa. Lähes jokainen opettaja oli hakenut sosiaalista tukea ainakin joltakin kollegalta. Kaikki sanoivat, että asioista voisi opettajanhuoneessa puhua, jotkut eivät kuitenkaan aivan kaikille. Koulujen välillä näytti olevan eroja, kuinka avoimesti ja luottavaisesti ongelmista voi kertoa. Tähän saattaa olla yhteyttä sillä, että koulut olivat rakenteeltaan varsin

erilaisia. Pari opettajaa näki ongelmista puhumisen turhaksi: alisuoriutujan kanssa pärjääminen oli jokaisen oma asia, ei siinä toinen voinut auttaa.

Sosiaalisen tuen hakemisessa oli eroja luokanopettajien ja aineenopettajien kesken. Luokanopettajat tukeutuivat paljon oppilaan vanhempiin kollegoiden lisäksi. Monelle heistä *vanhemmat olivat voimavarana*. Heidän tukensa ja yhteistyön turvin opettaja onnistui auttamaan alisuoriutujaa ja vahvistui ammatillisesti. Aineenopettajat toivoivat kyllä vanhemmilta tukea, mutta eivät sitä niin aktiivisesti hakeneet. Ongelmatilanteissa he turvautuivat kollegoihin ja oppilashuoltoryhmään.

Näiden opettajien puheiden perusteella opettajien ei enää tarvitse olla toisensa silmissä aina onnistuvia ja hyvin jaksavia. Työkavereille voi näyttää avuttomuuden ja turhautumisen. Toiselle kertomisessa helpottaa vielä se, että voi huomata toisella olleen samoja tuntemuksia ja kokemuksia, ja usein yhdessä löydetään ratkaisuja. *Työkaverit ovat merkittävä osa työssä viihtymistä ja jaksamista.*⁵² Yhdessä koulussa opettajat kulkivat työmatkat kimpakyydillä ja purkivat sen aikana työkokemuksiaan.

”Ilman muuta me puhutaan. Ja se meidän työnohjaus on sitä samassa autossa kotiin päin tuloa tai menoa, että tuota me yleensä kysellään niinku aika paljon joittenkin vaikeitten tai alisuoriutuvien oppilaiden kanssa, että kuinka teillä on mennä ja mitä sä oot keksinyt sen kanssa ja, ja tuota... pyydetään ehkä kiinnittämään huomiota, jos on vaikka ite huomannu semmosta, mitä muut ei oo huomannu ja... ett´ me vaihdetaan paljon tietoja kyllä. – – Kyllä meillä on semmonen avoin ilmapiiri, että tuota voi ihan suoraan sanoa, että ei esimerkiksi siedä jotai oppilasta tai että mä en tuu toimeen sen kanssa.” (9)

”Kyllä me keskustellaan asioista paljon ja... ja tuota niin ihan justiin näistä niin sanotuista ongelmaoppilaista niin kyllä me tuolla jutellaan ja keskustellaan, että miten te ootte sen kanssa tehnyt ja näin, ja tietysti opettajankokouksissa kanssa käydään läpi. – – Että kyllä meillä silleen on ihan avointa tuo keskustelu täällä ja niinku mä oon kokenut, että on erittäin hyvä ja hieno henki meillä kollegoilla keskenään. Ettei me sillä tavalla pantata tietojamme, – – että jutellaan, kun tarvis vaatii ja näin. Mutta se on selvä, että opettajakin on ihminen ... (nauraa) ja niin aina ei riitä pelkkä juttelu. Että... no, kyllä meillä on sitten näitä virkistystapahtumia ollu vapaa-aikana. On pelattu ja käyty syömässä ja näin. Yhdessä pidetty hauskaa ja samalla opittu tuntemaan. Se on tuola opettajanhuoneessa niin, että se on aika pieni aika, mitä jotakin vilaukselta näkee, että sehän on todella tärkeätä, että jokainen kolleega oppis tuntemaan toisensa vähän paremmin ja tietää, mitä toinen ajattelee asioista. Että siitä se kuitenkin lähtee... Mutta tuota tuossa oli justiin juttua, että vaikka on näitä, mutta ei oo niinku paneuduttu niinku niihin, että mistä se väsyminen oikein johtuu. Ja kyllä se enempi vaatis vielä niinku keskustelua ja pintia opettajien kesken ja näin, että kaikki jaksettas paremmin. Kyllä se raskasta työtä on.” (11)

”Jos näitä hautois vaan tuola omassa mielessänsä, niin sehän ois varmaan ihan... ei kai sitä jaksais töitä tehdäkään silloin. Se on tosi tärkeätä, että koulussa on sellainen henki, että voi niinku puhua eikä toiset rupee heti vähätteleämään, että miten sulla voi olla tuollaisia ongelmia, että mulla ei koskaan.” (15)

”Nykyinen työpaikka on semmonen, että voin niinku ilman pelkoa siitä, että tulen leimatuksi tai tuota saan minkäänlaista hörhelön leimaa otsaan, niin olla aivan just se ja purkaa ne tunteet tässä ja nyt. Ja omassa työpaikassa on sellasia opettajia, joiden viereen

⁵² Ks. myös Kari & Varis 1997, 60–61.

voi välitunnilla mennä ja näyttää jonkun vihon ja istua, että katto nyt. – – Että niin kauan kuin minulla on omassa työpaikassa tausta-asiat kunnossa, ja mä tiedän, että mua kuunnellaan ja mä saan neuvoo, kun mä tarvin, niin ne [alisuoriutujan tuomat ongelmat] ei vei yöunia.” (19)

Sosiaalista tukea haetaan kollegoiden lisäksi ystäviltä ja omasta perheestä. Työssä jaksaa paremmin, jos kotiasiat eivät rasita. *Perhe* on ennen kaikkea voimavara, josta opettaja saa vahvistusta ja tukea persoonallisuuteensa, tärkeimpään työkaluunsa. Kotona opettaja voi olla tavallinen ihminen kaikkine tunteineen ja huonoine puolineenkin: ymmärtämätön, poissaoleva, väsynyt ja ennakkoluuloinen (ks. Perttula 1999, 50–51). Läheiset ihmissuhteet toimivat näin myös emotionaalisenä stressin käsittelytapana. Opettajan vaitiolovelvollisuus rajaa kuitenkin sitä, mistä ja miten asioista voi puhua koulun ulkopuolella.

”Kyllä mun täytyy sanoo, että mun oma perhe on mulle tärkeä. Se oma perhe on siellä taustana ja tukena ja... se, että se oma elämä on kunnossa. – – Itse asiassa minä en koskaan mainitse kenenkään nimiä tuola koulun ulkopuolella. Että se vaan sitten, että sielä kotona ehkä tulee enemmän puhuttua sitten niistä tunteista, mitä on aiheutunut.” (10)

Yksin miettiessään opettaja hakee konkreettisia ratkaisukeinoja ja pyrkii selvittämään asian merkitystä itselleen uudelleen. Hän pyrkii näkemään oman osuutensa tapahtumiin ja ymmärtämään omaa suhdettaan tilanteeseen sekä toisten osuutta siihen. Hän pyrkii löytämään uusia merkityksiä ja näkemään asiassa myös valoisia puolia ja mahdollisuuksia uhkien sijasta.⁵³Usein tällainen reflektointi tapahtuu *arkisissa askareissa tai luonnossa* ollessa. Kaikki viidennen tyyppin opettajat ja kaksi neljännen tyyppin opettajaa käyttivät tätä selviytymiskeinoa.

”Mä nautin ihan suunnattomasti tuommoisista kävelyretkistä koirani kanssa ja sielä mä jopa suoraan sanoen ihan ääneen puhun ja mä koen, että siis monet tilanteet ratkee. Mä teen niihin valmiit mallit siellä jossain metsäpolulla. – – Ja sit mä nimenomaan haluan, että mulla ei ole ketään ihmiskaveria (nauraa), jonka kanssa mä puhun sielä, vaan mä saan sitte niitä omia asioita sielä miettiä, että musta se on kaikkein nautinnollisinta lenkillä oloa.” (15)

”Monesti se tilanne on ensin tehtävä itelle selväksi ja silloin se on... lähellä joku kallion mökkäle, jossa istuskelee ja potkiskelee käpyjä vähän aikaa ja miettii. – – Oon ajatellut sen myöskin näin, että ne tunteet ja tällaiset turhautumiset niin ne ei saa kuitenkaan haitata omaa työtä. Että siihen me ei voida vaikuttaa, mitä tapahtuu, mutta siihen me voidaan vaikuttaa erittäin paljon, että miten me annetaan niitten asioiden vaikuttaa meihin itseemme. – – Ja minä oon sen asian tässä erilaisten asioiden yhteydessä huomannut, että... on aina välillä hyvä miettiä sitä, että kuinka ylpeä voi olla omasta ammattitaidostaan. Palata siihen, että minä varmasti osaan tämän homman. Ja kun minä vielä oon suunnitellut ja hankkinut lisätietoa ja tehnyt sen homman, niin minä varmasti sen osaan. Ja silloin täytyy antaa sen muitten kritiikin tulla silmille. Ja sitten on hyvä maistella ja arvioida omaa käyttäytymistäänkin, mutta pitää mielessä, että itse on ne päätökset jollain perusteella tehnyt ja silloin on ihan vahvoilla sen asian kanssa. Että antaa vihan tulla

⁵³ Haikonen (1999, 109–142) kuvaa tällaisia selviytymiskeinoja arviointien muokkaamiseksi, vastuullisuuden hyväksymiseksi ja positiiviseksi uudelleentulkinnaksi.

ja vihan mennä, mutta oon sitä mieltä, että semmonen sisäinen kutina ja ylpeys omasta ammattitaidosta, niin se pelastaa monta tilannetta.” (19)

Opettajat olivat hakeneet tietoa lukemalla erityispedagogista ja psykologista ammattikirjallisuutta ja käyneet erilaisilla kursseilla voidakseen paremmin hallita kohtaamiaan ongelmia. He kaipasivat *täydennyskoulutusta vuorovaikutustaitoihin ja tunteiden käsittelyyn*. Muutama opettaja kaipasi työnohjausta tai jonkinlaista purkuryhmää, jossa voisi kiireettömästi ja ammatillisesti käsitellä omaa tunnekuormitustaan. Työnohjauksesta tiedettiin kuitenkin melko vähän eikä kenelläkään ollut siitä kokemuksia.

Vaikeuksien vaihtaminen tai korvaaminen

Muutama opettaja kertoi sosiaalisen tuen lisäksi jaksavansa ennen kaikkea *harrastuksen* avulla. Vaikeat asiat unohtuivat mieluisassa tekemisessä ja ikävät tunteet korvautuivat miellyttävillä tunteilla. Harrastuksissa pääsi irti rasittavien ajatusten kehästä. Miellyttävät kokemukset vahvistivat ja hankalia asioita jaksoi taas kohdata ja käsitellä paremmin. Harrastus oli yleensä fyysistä tai sellaista, jossa näki valmiin työn tuloksen. Se oli vastakkaista henkisellemme ihmissuhde-työlle, jossa tulokset ovat hitaasti nähtävissä. Vastaavalla tavalla voitiin *koti- töillä ja metsätöillä* vaihtaa henkinen rasitus ruumiilliseksi. Perheellä oli tuen lisäksi se merkitys, että perheen arjessa, etenkin lasten ollessa pieniä, työasiat korvautuivat nopeasti muilla ajatuksilla. Kaikissa näissä opettaja voi vaihtaa sielunmaisemaa ja nähdä mahdollisesti tämän jälkeen asioita toisesta näkökulmasta.

”Kyllähän se ottaa voimille, että jos nyt ihan mahdottomasti vastustetaan ja räyhätään... että kädet vapisee, ku tulee tällasesta luokasta... niinku voima on loppunu. Se ottaa fyysisesti voimille, jos tämmösiä tätejä on, ku tämä yks tuota niin on, että mä oo ihan loppu. Tuntuu, että mä en jaksa ajaa kotiin ollenkaan. Mutta kuitenkin mä sitte kummasti vaan jaksan seuraavallakin tunnilla. – – purkautuminen kyllä auttaa, ja sitte ku pääsee kotiin ja on harrastus.” (8)

”Ja sitten pitää kans tehdä jotain muuta, että onneksi on sitten taas niitä kavereita, jotka ei oo samalla alalla, ettei se painotu pelkästään työn miettimiseen. Ja sitten reissaan.” (12)

”Ja sitten totta kai sitä purkaa ihan niinku siihen kotielämään ja arkielämään, ja hyviin yöuniin! (nauraa) Että minä kyllä pystyn sen koulun oven sulkee kyllä aika hyvin takanani.” (18)

”Taikka sitten purkamiskeino on se, että otan jonkun mielenkiintoisen ompelutyön ja teen sitä niin, että en mitään muuta ajattelekaan.” (19)

”Sitte tietysti tuollainen kaikki mökkielämä ja metsätyöt on ollut tosi rentouttavaa, vastapainoa.” (15)

Vaikeuksien unohtaminen

Joissakin tilanteissa opettajat halusivat unohtaa koko ikävän asian tai toivoivat sen korjaantuvan itsestään. Kaikkia ikävyyksiä ei haluttu muistella. Unohtamisen takana voi olla pelko kipeiden tunteiden esiin nousemisesta, jos niitä ei ole

totuttu käsittelemään tai edes tunnistamaan. Opettaja, joka ei kaivannut sosiaalista tukea, unohti tietoisesti ikävät asiat, koska niille *ei kuitenkaan voinut mitään*. Hän ei halunnut vaivata niillä itseään. Torjumalla asian tietoisuudestaan opettaja voi suojella ammattiminäänsä ja pätevyyden tunnettaan, kun omaa syyllisyyttä tai asianosaisuutta ei tarvitse käsitellä. Pari opettajaa mainitsi hankaluuksien unohtuvan seuraavaa ryhmää opettaessa tai kun tuli muita asioita hoidettavaksi. Nämä tavallaan luottivat, että *aika hoitaa asiat*. Jaksamista auttoi lisäksi se, ettei joka tunti tarvinnut opettaa samaa ryhmää, jolloin hankaluudet unohtuivat ja niiden aiheuttamiin tunteisiin *saatiin etäisyyttä*.

”Periaatteessa sitten se, että ei tarvi opettaa joka tunti samaa oppilasta, niin tota se aika, joka siinä tuntien välillä on, niin se on aina hyvä. Että sekin jo tavallaan valmistaa siihen seuraavaan, että ehkä siinä nyt lähinnä kysytään sitten sitä, että ei hermostu, vaan yrittää hoitaa sen jotenkin muuten sillä lailla.” (3)

”Kyllä se, ku kuitenkin pitää jatkossa hoitaa ja tulee uusia tunteja ja näin, niin kyllä se siitä sitte unohtuuki. (nauraa) Ei niitä kaikkia jaksu muistella.” (1)

Tällaista asioista etäännyttämisen tai ”aikalisen” ottamisen mahdollisuutta ei ole luokanopettajalla. Tämä saattaa selittää oppilaiden iän ja oppilasmäärän lisäksi sitä, että luokanopettajat tukeutuivat hankalissa tapauksissa enemmän vanhempiin. Voisi sanoa, että luokanopettaja on koko ajan yksin vastuullisena aikuisena kohtaamassa oppilasta, kun aineenopettaja on yksin kohtauttamassa oppilasta oppiaineeseen. Luokanopettaja ei pääse hetkeksikään pakoon hankalaa tilannetta, joten hänen on varmistettava toisen aikuisen tuki. Hän voi kyllä paeta alisuoriutujan kanssa merkityksetöntä oppiainesta painottamalla opetuksessaan jotain tälle mielekkäämpiä sisältöjä, mutta oppilas on läsnä joka päivä ja miltei joka tunnilla eikä häntä opettajan lisäksi tunne hyvin muut kuin vanhemmat. Aineenopettaja puolestaan on yksin opetuksensa ja aineensa kanssa. Hän kohtaa oppilaan yleensä yhdessä tai kahdessa oppiaineessa, jolloin myös toinen oppilasta tunteva kollega voi jakaa taakkaa toisessa aineessa. Hän voi siirtää ongelman seuraavaksi tunniksi toiselle aikuiselle ja toivoa, että tämä kenties hoitaa asian.

Yksi opettaja kertoi joskus unohtavansa ongelmat *opettamisen tempaistessa hänet täysin mukaansa*. Hän kertoi pitävänsä työstään ja nautti opettamisesta. Parhaimmillaan työ itse oli hänelle voimavara. Hän kertoi kuitenkin joskus olevansa erittäin väsynyt ja jaksoi silloin vain sisulla. Työn lumon⁵⁴ ilmeisesti sai hänet työskentelemään koko ajan täysipainoisesti. Se tyydytti, vaikka kuluttikin samalla. (Ks. Varila & Viholainen 2000.)

”Mä tykkään ehkä opettaa, opettaa ihan opettamalla (nauraen), – – Ja kyllä mä tykkään näitä kohdata... viime vuosina nimenomaan kohdata oppilaita. – – Tietysti sitä on sitkee sisukas puurtajakin, niin sisulla mennään monta kertaa kyllä. Että siinä vaiheessa, kun ite on oikeen väsynyt, niin siinä vaiheessa ei oikeen ookaan muusta ku sisusta kysymys. Tosin sitte, ku tulee tänne niin saattaa innostuakin, jos ei nyt heti joku kaada (nauraa). – –

⁵⁴ Ks. Csikszentmihalyi (1991, 143–163)

Joskus saattaa jotkut omat pienet murheetkin unohtua, kun rupee paahtamaan. Täähän tempasee niin täydellisesti mukaansa.” (14)

Toinen kolmannen tyyppin opettaja kertoi samoin jaksavansa työn avulla. Hän oli itselleen sopivassa työssä ja sai siitä tyydytystä.

”No, mä tykkään tästä työstä. – Ja tietysti sitte, kun on pienet lapset ja miehellä on semmoiset harrastukset, että on paljon menossa ja ittellä ei oo niinku niitä henkireikiä sillä viisiin, niin se on mulle se työ yks henkireikä. – sitä voi niinku toteuttaa itseensä ja sillä lailla, että kyllä mä tykkään, ja jos mä en tästä tykkäisi, niin en mä tässä olisi.” (21)

8.6 Opettajankoulutuksen puutteellisuus – ”Se oli semmoista sirkustempuilua”

Kaikille haastatelluille opettajille yhteinen kokemus alisuoriutujan opettamisessa oli koulutuksen puutteellisuus. Monet alkoivat puhua siitä spontaanisti avuttomuuden ja keinottomuuden tunteista kertoessaan. Opettajankoulutus oli myös yleisin teema, johon palattiin nauhurin sulkemisen jälkeen, jolloin opettajat kertoivat mieltään askarruttamaan jääneistä harjoittelutilanteista tai pohdiskelivat, mitä koulutuksessa tulisi ottaa huomioon. Vanhemmat aineenopettajat arvelivat ja toivoivat aineenopettajakoulutuksen kehittyneen paremmin kouluarjen haasteita vastaavaksi, mutta kertoivat saman tien kuulleensa vastavalmistuneilta kollegoiltaan, etteivät nämäkään olleet saaneet harjoitusta tai edes ajatuksia vaikeiden oppilaiden kanssa toimimiseen. Se, että opettajat tiesivät minun tekevän opinnäytetyötä opettajankoulutuslaitokselle vaikutti varmasti jossain määrin siihen, että teemasta haluttiin puhua niin paljon. Opettajat halusivat saada ”kentän äänen” kuuluviin opettajankoulutukseen.

Opettajat kertoivat saaneensa koulutuksesta *hyvät valmiudet opettamiseen*. He hallitsivat opetuksen suunnittelun ja heillä oli monenlaisia menetelmiä oppisisältöjen opettamiseen ja arviointiin. Didaktisesti he olivat vahvoilla: he tiesivät ja taisivat opettamisen teknisesti. Ongelmaksi tuli vain se, että oppilas ei aina toiminutkaan tekniikkaan sopivasti ja tähän yllätykseen he eivät olleet koulutuksessa valmistautuneet. Eriyttämisestä ja motivoinnista heille oli puhuttu paljon ja ne oli pitänyt huomioida harjoittelutunneilla. Näitä keinoja he myös käyttivät opettaessaan, mutta ne eivät tuntuneet riittävän. Jotain syvempää ja perustavampaa laatua olevaa oli jäänyt koulutuksessa huomaamatta.

Opettajat kuvasivat opettajankoulutusta paljon samoin kuvin kuin Kiviniemen (2000) haastattelemat opettajat opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeessa. Opettajankoulutus oli ollut heidän mielestään *kii-reistä ja pinnallista pirstaleisten tietojen keräilyä*. Opetusharjoittelu oli tuonut tuntumaa opettamiseen, mutta jäänyt irralliseksi. Se oli sirkustempuilua ja näytöstä, jossa oppilaat olivat opetuksen kohteita eikä kohdattavia yksilöitä⁵⁵,

⁵⁵ ”Oppilaiksi pelkistyneet lapset tarjoillaan opetussuunnitelmakielessä ´tiedon prosessoijina´, joka toisin ilmaisten tarkoittaa lasta tunteista ja muista olennai-

joilla jokaisella oli oma ainutlaatuinen tila vaikuttamassa oppimiseen. Tärkeää oli ollut näyttää, että osaa erilaisia didaktisia temppuja ja selviytyä läpi koetuksesta. Samanlaisia arvioita opettajankoulutuksesta on esitetty myös useissa muissa tutkimuksissa (esim. Määttä 1989, 139–140, 251–253; Uusikylä 1990, 114–127; Niemi 1995, 84; Räisänen 1996, 88).

” – se on niin teoreettista, siis sillä viisiin, että ku eihän sielä oo käytännön ihmisiä, näitä koekaniineja, alisuoriutujia ja muita, joita seurataan ja niihin niinku pureuduttais. Että se menee niin yli sen normaalin elämäntason, mitä se on. Että ei se niinku käytäntöön lähellä oo. Ja sitte sä käyt ne tunnit pitämässä. OK, muutama tunti samassa luokassa. Et sä niistä oppilaista tiiä yhtään mitään muuta ku, jos sielä on joku häirikkö, niin sanotaan, että huomioi se sitten, että se on semmonen. – – Mutta eihän sielä oo niinku tämmösessä normaalissa elämässä. Että sehän on niinku sirkustehtailua, että kunhan sielä viihtyy ja osaa mahdollisimman hienoja juttuja tehdä.” (21)

”Kyllä se oli sitä semmoista sirkustemppuilua. Siihen aikaan vielä, kun metsästettiin niitä numeroita. Toivon mukaan se on muuttunut, kun sielä ei enää niitä numeroita sillä tavalla haeta.” (17)

”Sehän oli ihan pelkkää aineenopettajakoulutusta! – – Mä en usko, että se voi olla enää näin tänä päivänä, mutta silloin niin ei yhtään mitään. Että se oli kyllä ihan pelkkää tätä aineen hallintaa. Kun siis ajattelee, että minäkin olin jo ennen sitä ollut koulussa töissä, että tietysti oli sillä tavalla parempi olla sielä harjoittelemassa, mutta semmonen, joka ei olisi ollut missään, eikä nähnykkään varsinaista työtä koulussa, niin eihän sieltä saanut mitään eväitä siihen. Ja ne temput, mitä sielä teetettiin, niin eihän sellaisia kukaan normaalisti tunnilla tee (nauraa). Se oli ihan pelkkää sellaista näytöstä.” (15)

”Se tahti sielä harjoittelussa ja luokassa, se on ensinnäkin niin nopeetemposta ja siinä keskitytään vaan siihen opetettavaan asiaan. – – Että se oma koulutus niin minun mielestä antoi sillon, ainakin minulle niin erittäin vähän sinne repun taskuun tämmöstä tietoa oppimisvaikeuksista ja tämmösistä niinku nyt alisuoriutumisenkin. En muista, että olisin edes osannut semmoisia ajatella, kun töihin lähdin.” (19)

”Nyt ku miettii jotai opetusharjoittelua nii, mihin se niinku kasvatti tai opetti. Se opetti tekee jotai mielettömiä tunteja, mitä ei voi pitää edes niin sanotusti oikeissa normaaleissa kouluissa!” (2)

Erityisesti aineenopettajat ovat olleet sitä mieltä, että harjoittelu ei anna valmiuksia ihmisen kohtaamiseen ja koulutodellisuuden perehtyminen jää puutteelliseksi. Koulutuksessa ei saa harjoitusta vanhempien eikä muiden ammattiryhmien kanssa toimimiseen, mikä olisi kuitenkin tärkeätä esimerkiksi oppilashuoltotyössä. Erilaisissa konflikteissa ja kriisitilanteissa toimimisessa opettajat kokivat valmiutensa heikoiksi. (Kiviniemi 2000, 50–52; Niemi & Tirri 1997, 43.). Tässä tutkimuksessa ei aineenopettajien ja luokanopettajien kokemuksissa ollut eroja. Molemmat katsoivat samalla tavalla harjoittelun antavan *kapean kuvan opettajan työstä*. Siinä ei tullut näkyviin kasvatustehtävä moninaisine ongelmineen, vaan ainoastaan opettaminen. Aivan samoin ilmeni Penttisen

suuksista puhdistettuna kognitiokoneena.” kirjoittaa Suoranta (1997, 110). Hän huomauttaa edelleen, että opetussuunnitelmien kieli jo lähtökohdissaan esineellistää ihmisen oppilaaksi, koulutulokkaaksi tai muuksi opetustoiminnan kohteeksi.

(2001) tutkiessa opettajankoulutuksen merkitystä liikuntaa opettavaksi luokan-opettajaksi kehittämisessä: enemmän kuin joka kolmas koki riittämättömyyttä kohdata erilaisia oppilaita, mutta enemmistö koki hallitsevansa riittävästi didaktiset perusasiat.

” – – mä kuvittelen, että nykyajan koulutuksessa jo ehkä vähä paremmin on asiat. Tosin meillä on ihan vastavalmistunut opettaja niin se sano, että ei kyllä mitään tämmöstä oo koulutuksessa ollut, niinku vuorovaikutustaitoja ja tämmösiä. – – että vaikka nää luokanvalvojan tehtävätki, niin ei niistä mitään, ja niin tää uuvempikin opettaja sano, että ei mitään, että mitä luokanvalvojan pitäis tehdä. Ja se on kuitenkin sen ryhmän kanssa! Se joutuu ottaa sen likapyykin postin. Yhteydet huoltajiin ja toisilta opettajilta sitten justiin nää palautteet, ja hänen pitäisi sitten haastattaa ne ja... että useinhan se on justiin, että valitettavasti sitte se on tätä negatiivista sitte enemmän, mikä luokanvalvojiin kohdistuu.” (14)

”Kyllä minulla itellä oli kaikissa harjoitteluissa päällimmäisenä se, että se on tärkeintä, miten minä opetan ja mitä minä opetan kun se, että millä tavalla loppujen lopuksi se luokan semmoinen kasvatusilmapiiri etenis taikka siihen puututtais sillä tunnilla. Tuli se sitten sielä keskusteluissa tämmöisissä kysymyksissä, että oliko tunnilla vuorovaikutusta, mutta se on minusta jo aivan eri asia kuin se, että harjoittelussakin jo olis harjoittelijana niinku mahdollisuus ja niinku hetki pysähtyä todella miettimään, että mitä se opettajan työ on. Mitä me tehään, kun oppilaat joku tunti eivät olekaan semmosessa mielentilassa, että voisivat ottaa vastaan opetusta?. Minulla on tuntimäärät ja suunnitelmat, mitä pitää viedä läpi, että se mun mielestä on vähä niinku vääristynyt... että tuota niin aika kaukana ollaan sitte harjoittelussa tästä meidän normaalista työstä. – – kaikkihan siellä harkkarilla aina menee niin ihanasti, ja kaikki on niin ideaalia, ja meillä on värkkiä ja välineitä, ja mitä mielikuvituksessa vain voi olla niin tehdään. Mutta se, että kun sinä alat sitä tuntia ja kaikki ei olekaan niin kuin siinä tunnin suunnitelmassa on niin, minkälainen tavallaan niinku vapaus meillä on siinä tilanteessa ottaa se homma sen kasvatuksen kannalta. – – Mä oon monesti miettinyt, että nämä tämmöset kohtaamiset, vanhempien kohtaamiset ja vanhempainillat ja henkilökohtaiset keskustelut, niin... niin eihän tämmösiä oo otettu niinku millään tavalla huomioon.” (19)

”Kyllähän niinku teoriatasolla sellaista ilmiöitten tuntemusta varmaan on tullut, mutta... Sitä semmosta yksilön huomioon ottamista, ja niinku silloin se eriyttämisen termi oli niin valtavan suosittu, ja tuntisuunnitelmissa piti se eriyttäminen aina ottaa huomioon... Mutta että enemmän se sille teoriatasolle on jäänyt, että ilmiöinä ja käsitteinä sitä [erilaisuutta] on varmaan otettu huomioon, mutta... kyllä enemmän on työ opettanut kuin koulutus. – – Sehän keskitty kuitenkin siihen niinku oppiaineeseen läpiviemiseen se harjoittelukin, ja tota ne oli yksittäisiä tunteja pääasiassa, mitä me pidettiin. – – Tätä yli-päätään on ollut hyvin vähän silloin, kun mä oon opiskellut, tätä tämmöistä oppilaan kohtaamispuolta. Sitä ei varmaan... niin, en mä tiedä sitten, mistä se johtuu, että sitä ei oo ollut. Että onko ajateltu, että ne ketkä on valittu koulutukseen, niin heillä on edellytyksiä kohdata ketä tahansa ihmisiä.” (18)

”Mä oon miettinyt just ja aatellut, että antoiko se koulu jotain, mutta minusta hirveen vähän. Siis en ehkä tuota alisuoriutumisasiasiaa oo niin miettinyt, mutta esimerkiks näitä koulukiusaamisjuttuja ja muita, niin mun mielestä niitä ei käsitelty ollenkaan sielä opettajankoulutuksessa. Ja sitä kautta ku miettii kaikkia näitä erityisryhmiä ja muita, niin niistä ehkä oli ne semmoset luentokurssit, yks opintoviikko tai kaks, mutta ei niihinkään sen syvällisemmin panostettu tai paneuduttu. – – Ja ku se harjoittelukin on niin lyhyt, niin eihän siinä muuta ku, että saan tän suoritettua sitten ees. En ikinä muista, eikä varmaan kaveritkaan, että ois kukaan puhunut ikinä, että mun luokalla on semmonen tai semmonen tyyppi, joka ois vähän massasta poikkeava jollakin tavalla. – – Tuntui, että semmoi-

nen peruskäsitys niinku opettajan hommasta niin sen siitä saa, mutta sitten kaikki nämä, mitä onkin sitten hirveän iso osa loppujen lopuksi, kun huomaa (nauraa) niinku mäkin muutamassa kuukaudessa, että sitä on muutakin ku sitä perusopetusta. Suurin osa melkein tästä hommasta, johonka taas sitten sielä ei oo niin paneuduttu.” (20)

Työn aloittamista tavallisessa kouluarjessa opettajat kuvaavat usein sokiksi. Oppilaiden heterogeenisuus, työrauhahäiriöt, opetuksen organisointi usein puutteellisissa oloissa ja monenlaisten ”juoksevien” asioiden hoito yllättävät aloittelevan opettajan. (Määttä 1989, 220–221; Järvinen 1992, 12–13; Niemi & Tirri 1997, 53; Kiviniemi 2000, 64.) Opettaja on koulutuksessa tottunut suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan opetustaan, mutta niihin ei tavallisessa arjessa jää aikaa niin paljon kuin harjoittelussa, ja opettaja tuntee olonsa riittämättömäksi⁵⁶. Normaalkoulu aletaan nähdä idylliksi, joka antoi valheellisen kuvan koulutodellisuudesta. Työuransa alussa opettaja tarvitsisi erityisesti tukea, sillä ensimmäiset opetusvuodet ovat keskeisiä opettajan ammatillisen identiteetin kehittymisessä ja ammattiin sosiaalistumisessa (Järvinen 1992 ja 1999). Opettajankoulutuksen kehittämistä suunniteltaessa tähän siirtymä- eli induktiovaiheen tukemiseen onkin kiinnitetty huomiota ja ehdotettu jonkinlaista mentorsysteemiä. (Kiviniemi 2000, 65, Kohonen & Kaikkonen 1998, 140).

”Mutta kun aattelee koulutusta, niin ei sitä tajunnut, että niitä [alisuoriutujia] näin paljon on. Että siitä tuli ihan valheellinen kuva, illuusio koko koulusta. Että sielä kaikki sujuu. Oppilaat opiskelee, tekee tehtävänsä... ei oikeestaan oo ongelmia. Sai liian hyvän kuvan. Oppilaista. Systemistä. – – Se oli aika sokki sitten, kun tuli oikeeseen kouluun.” (12)

”Norssilla on tämmönen idylli, missä harjotellaan tämmöisiä idyllikuvioita. – – Ett eihän siellä edes ollu niin sanottuja heikkoja! Eikä siellä varmaan paljon niinku puututtu mun mielestä mihinkään ongelmatapauksiin koulussa. Ei niinku puututtu tarpeeksi... Ei opetettu minun mielestä. Ei. Aina oli vain idyllikohteet, että miten toimitaan... ja miten toimitaan, kun kaikki on vain hienoo ja hyvää. Mutt entäs sitte ku ei oookkaan? – – Mää oon hirveen yllätynyt ite siitä, että miten paljo tähän opettajan työhön... esimerkiksi, jos tunti on nelkytviis minuuttia, niin se voi olla vaikka, että sitä opettamista on vaan viistoista minuuttia. Se loppu on sitä kasvattamista.” (2)

”Ne on aina vähän semmosia niinku akvaarioita nuo harjoituskoulut (nauraa), että sielä ei mitään ihmeitä yllätyksiä koskaan tuu vastaan. Ne tulee sitte vasta normalityössä.” (9)

Opettajan alkusokkiin liittyy hänen *tietämättömyytensä oppilaiden elämänsuhteista*. Opettaja ahdistuu ja hämmentyy havaitessaan, millaisia ongelmia oppilaiden kotona on. Akateemisesta hyvin suunnitellusta ja hallitusta maailmasta tulleen hän ei ole osannut kuvitella monimutkaisia ja yllätyksellisiä elämäntilanteita.

”Esimerkiks viime vuonna, ku olin ensimmäistä vuotta, ni mulla oli hirveen raskasta tai rankkaa se, kun huomasin opettajan työn, että minkälaisia perheitä voi olla lasten takana. Mulle oli ihan hirvee järkytys, että mitä tarinoita ne kertoo mulle ja minkälaista... Se oli,

⁵⁶ Samanlaisia tuloksia on myös Ruotsissa tehdyissä opettajatutkimuksissa: ks. esim. Birnik 1998, Carlgren 1997 ja 1999, Eriksson 1999, Jönsson 1998 ja Robertson Hörberg 1997.

se oli ihan kauheeta. Siis sillai niinku aloittavalle opettajalle... että miten voi olla tuolaisia perheitä!” (2)

” – – Mutta se oli ensin [yhdessä koulussa 70-luvun taitteessa] mulle ihan sokki, että oli silleen, että ihan hajanaisia perheitä. Että oli niinku eri isät ja eri äidit ja siis samasta perheestä oli lapsia, ja kaikilla eri nimi tai eri äiti tai eri isä ja tämmönen risaisuus siellä. – Se tehdasmiljöö niinku ruokki sitä semmosta... niinku irtonaisuutta.” (8)

Pari opettajaa tulkitsi tätä hämmennystä ja ongelmaa näin:

”Se on niin akateeminen maailma kuitenkin siis tämä, mistä nää opettajat tulee ja minkälaiset tyypit pääsee aineopettajakoulutukseenkin. – – saavat elää vuosia, kymmenen, kahdenkymmenen vuoden aikana itsekkäästi itsellensä. Ja joilla ei oo esimerkiks omia lapsia, ylipäätänsä ei tarvi jakaa sitä elämää paljo kenenkään kanssa, niin tämä on kyllä yks tekijä, joka kaventaa opettajapersoonallisuutta. Tai sitä, miten suhtautuu työssään vähitellen toisiin. Niistä murrosikäisistä tulee sellasia vastustajia vaan, jotka häiritsee hienosti tehtyä päivää.” (6)

” – – kuitenkin suurin osa ihmisistä on, jos ajatellaan positiivisessa mielessä ja niinku lainausmerkeissä, niin pumpulissa sillä lailla kasvanut, että ei niitten kotona oo välttämättä väkivaltaa tai alkoholiongelmaa ja tämmöisiä niinku lieveilmiöitä ollut. Joskin tällä hetkellä se on lisääntynyt hirveesti, mutta niinku näitten, jotka sinnekin yliopistoon menee opiskelemaan.” (21)

Opettajilla ei ole omaa kokemusten tuomaa kosketuspintaa ongelmiin, mutta toisaalta voi kysyä, kuinka he ovat voineet välttyä kuulemasta ja näkemästä ympäristössä olevia ongelmia. Ovatko he kuuroutuneet ja sokeutuneet yhteiskunnan ongelmille ja eläneet niin suljetussa ystäväpiirissä, että ovat vierautuneet tavallisten ihmisten elämästä? Eivätkö he muista omasta kouluajastaan erilaisia oppilaskohtaloita? Täyttääkö koulumaailma ja sen kulttuuri, jonka vaikutuksessa opettaja on koko elämänsä ollut – ensin oppilaana, sitten opiskelijana ja vielä opettajana – opettajan elämismaailman niin kokonaan, ettei hän tunne muita kulttuureja? Opettajankoulutuksessa annetaan varsin *vähän eväitä yhteiskunnallisista asioista ja koulun suhteesta muuhun yhteiskuntaan*, eikä didaktisen ja kontekstuaalisen tiedon välillä juuri ole yhteyksiä (ks. Simola 1997, 26–35; Jönsson 1998, 58–60). Tietoisuus yhteiskunnan sosiaalisista rakenteista antaisi opettajalle näkökulmaa lapsen taustoihin (Turunen 2000, 26). Koulun näyttää olevan yhteiskunnan sisällä oleva oma yhteiskunta, jolla on oma varsin spesifi teoria, didaktiikka.

Pelkkä daktiikka ei silti riitä eikä toimi yhä vuorovaikutteisemmaksi ja eettisesti vaativammaksi muuttuvassa opettajan työssä. Opettajat kaipasivatkin koulutukseen enemmän psykologista tietoa ja harjoitusta näihin tilanteisiin sekä aikaa tilanteiden herättämien tuntemusten ja kokemusten pohdiskeluun, sillä kokemuksesta voi oppia vain pohtimalla sitä. Kaiken kaikkiaan opettajakoulutuksessa olisi pitänyt olla *aikaa keskusteluille*, joissa voisi käsitellä oman opettamisen perusteita ja omaa suhtautumista opettajuuteen sen moninaisine sisältöineen. Samoin tarvittaisiin *mahdollisuuksia tarkastella itseä*, omia vahvuuksia ja heikkouksia, reaktioita ja uskomuksia, jotta voisi kehittyä ja kasvaa

ihmisenä. Nyt opettajat olivat paikanneet näitä koulutuksen aukkoja erilaisilla kursseilla ja ammattikirjallisuutta lukemalla.

”Itsetuntemusta! Se ois ihan hyvä ja todella se, että...että jotenkin tuntuu, että kadotaanko sielä se... kun tulee se, että opettajakin todellakin on ihminen. Ja oppilaat sen saa myös huomata, että opettaja on vain ihminen. Että sitä jotenkin pidetään monia ammattikuntia tavallaan, että ne on jotain ihmeolentoja. Se on ihan hyvä jossakin tilanteessa, että sanotaan, että opettajakin vois kunnolla mokata luokan edessä tai näin, ja myöntää myös se. Todeta, että näin kävi. Että se on varmaan, että se ei sillä hetkellä tunnu välttämättä kovin kivalta, mutta tuota, että oppilaatkin huomaa, että niin. Ja sit mä oon muutaman kerran todennut, että minäkin olen vain ihminen. Ja se on sillä hyvä.” (11)

”Opettajankoulutuksessa niin toivois, että sielä sais ja annettais näitä käytännön esimerkkejä. Just, että mistä sinä tunnistat, milloin oppilaalla on jokin hätä, että mitä on niitä merkkejä, on se sitten mistä tahansa johtuvaa. Että niinku tömmöistä psykologista puolta huomattavasti enemmän. Sitä kaipais.” (21)

”Se on osittain varmasti, että vasta se elämä opettaa, mutta kyllä minusta sitä voi opetella. Ja nimenomaan siellä koulutuksessa se, että ehkä se pelkkä luennoiminen niistä asioista, että miten tilanteissa toimitaan, niin se ei ole, mistä saa niitä eväitä, vaan joku eri tyyppinen, missä ihan käytännössä niinku harjoitellaan erilaisissa ryhmissä toimimista ja tehdään erilaisia harjoituksia. Eläytyvästä kuuntelusta joku esimerkki tuli mieleen, ja ett´ tavallaan kokeillaan itekkin käytännössä, vaikka nyt ihan keinotekoisestikin niitä tilanteita. Ett´ koska onhan kuitenkin tiettyjä lainalaisuuksia olemassa, miten ihmiset toimii ja miten ne toimii vuorovaikutustilanteissa ja hirveen paljon voi niinku saada sellaista tietoo. – – Ett´ jotenkin asioiden tiedostaminen, se on ehkä se, koska sillon pystyy niinku havainnoimaan eri tavalla. Ensinnäkin täytyy lähteä niinku itestään, että miks mä reagoin jossain tilanteessa niinku mä reagoin. Mikä siinä on niinku takana. Ja sitte osaa niinku kattoo toisestakin, että mitäs tuon reaktion takana onkaan.” (4)

”Opettajissa pitäis niinku herättää näitä emootioita ja tuota sen kokonaisuuden tajuamista yleensä oppilaitten kohtaamisessa. – – Mutta kun eihän meidän opettajankoulutuksessa ollu mitään. Ei yhtään mitään! Ei minun aikana ollu ees soveltuvuuskoetta, että kuka sopii opettajaksi. Täällä on paljo sellaisiakin opettajia vielä... Kyllä tuommainen täydennyskoulutus ja tämmönen on tärkeää. – – Sinne [täydennyskoulutukseen] täytyy varmaan olla tämmöstä työnohjausplagiaa, yksilöllistäkin, tunnekoulutusta ja itseän tutustumistakin..” (6)

Opettajien mielestä he eivät olleet koulutuksessa kasvaneet ihmisinä. ”Mulla oli välillä opiskeluaikana sellainen tunne, että en mä nyt tässä niin hirveesti kehity” kertoi yksi opettaja, joka oli aloittanut opettajankoulutuksen vähän vanhempana oltuaan ensin toisella työalalla. Työ, käytännön arkielämä sen sijaan oli kasvattanut. Useat neljännän ja neljännän alatyypin opettajat olivat työskennelleet aikaisemmin vammaisten lasten tai sosiaalisesti tai psyykkisesti häiriintyneiden nuorten kanssa tai olleet opettajana erityiskoulussa. Näitä työkokemuksia he pitivät ammatillisuutensa parhaina opettajina. Ne olivat opettaneet kohtaamaan erilaisia ihmisiä ja kohtaamaan samalla itsestä uusia puolia. Työssä kohdatut hankalat tilanteet, joita tuli usein esimerkiksi alisuoriutujan kanssa olivat pysäyttäneet opettajan tutkimaan itseään ja haastaneet kasvamaan. Eräs opettaja kertoi kokemuksistaan näin:

”Mutta mä oon sitä mieltä, että niinku meidän opettajienkin olis aika hyvä joskus hakee semmoisia omia kasvun paikkoja, semmoisia tilanteita miettiä, että mikä tilanne meille on vaikea. – – Me olemme aika sanavalmiita ja uloskinpäin luomme semmoista mielikuvaa, että me olemme varmoja tekemisistämme, ja varmasti näin onkin. Mutta se, että ne on aika terveitä kokemuksia joskus tehdä tilanne itelle, että kokee olevansa aika heikoilla, ellei semmoisia tilanteita sitten muuten tule. – – että tulee sitä semmoista kasvamista työssä. Että me niinku voidaan ajatella tuommoisia ulkoisia asioita, opetusmenetelmiä voidaan kehittää, mutta se mun mielestä kulkee ihan, lähtee sieltä omasta itsestä ja sisimmästä se semmoinen persoonallisuuden vahvistaminen. Kyllä minä puhun opettajankin itsetun-
nosta siinä mielessä, että tuota... uskalletaan tehdä niitä vaikeita ratkaisuja, koska niitä tänä päivänä täytyy niin usein tehdä. Että millä muuten me saadaa itelle se sellainen varmuus ja kantti sanoa joku asia, ellemme tosiaan jonkun oman vaikean ja haasteellisen kokemuksen kautta jouduta niitä itellemmekin miettimään ja selvittämään.” (19)

Turunen (2000) päätelee opettajankoulutusta ja opetuksen kenttää vaivaavan *pedagogisen ajattelun puute*, mikä näkyy opetuksen vaikeutumisenä. Opetustoimille ja -menetelmille tulisi hänen mielestään pyrkiä antamaan pedagoginen perustelu. Perustelu nojaa kokemukseen, mutta perusteluun pitäisi liittyä myös *laajempi näkemys oppilaan kokemuksesta, kehittymisestä, oppimisesta ja tavasta olla olemassa eli eksistenssistä*. (Ks. myös Koro 1998, 133, 142–44.) Opetustyössä tarvittava välitön tilannekohtainen oivaltaminen ja siihen nojaava vuorovaikutus perustuvat pitkälti omakohtaisesti saavutettuun itse- ja ihmistunte-
mukseen (ks. myös Kohonen 1997, 286–287 ja 1999, 57). Tämän vuoksi opettajankoulutuksessa on tärkeää kehittää niihin valmiuksia. Itsetuntemuksen tehtävänä on kehittää tarkkanäköisyyttä huomata oppilaan mielenliikkeitä ja -tiloja. Ihmistuntemus kehittyy kuuntelemalla toisten kokemuksia ja ilmaise-
malla itseään, minkä vuoksi opettajien koulutuksessa tulisi olla keskeisenä kes-
kustelu ja vuorovaikutteisuus. Ihmistuntemukseen liittyy ihmisen psyko-
dynamiikan tunnistaminen, mikä on tärkeää oppilaiden lisääntyvien tunne-
ongelmien vuoksi. Koulutuksessa tulisi ymmärtää *tunnetiedon*⁵⁷ merkitys ja kehittää opettajien valmiuksia sen ymmärtämiseen niin perus- kuin täydennys-
koulutuksessakin. Ollessaan jatkuvasti tekemisissä ryhmien kanssa opettaja joutuu projektioiden kohteeksi ja hänen on tärkeä tuntea *ryhmädynamiikkaa*. Silloin hän ymmärtää paremmin ryhmien yllättäviä ilmiöitä ja reaktioita ja osaa suhteuttaa asiat kohdallisemmin. (Turunen 2000, 33–36, Väisänen & Silkelä 1999, 220–225.)

Edellä kuvattu opettajien kaipaama kriittinen, pohdiskeleva lähestymis-
tapa on ollut vierasta tähänastisessa opettajankoulutuksessa, jossa teoria ja käyt-
tämäntö ovat olleet erillisinä; ensin on opeteltu teoriapohja ja sitten vasta käytäntö. Reflektiivinen ajattelu on ollut samaa kuin didaktinen ajattelu. Koulumaailman jatkuviin muutoksiin ja niiden tuomaan epävarmuuteen ja ristiriitoihin vastaa-
minen ovat herättäneet opettajat niin kouluissa kuin opettajankoulutuslaitok-
sissakin pohtimaan työtä monenlaisista uusista näkökulmista niin, että reflek-
tiivisen ajattelun voisi sanoa olevan jo enemmän elämäntapa kuin menetelmä tutkia omaa työtä. Reflektiivistä suhtautumista omaan työhön pidetään amma-
tillisuuden keskeisenä määreenä (Schön 1983). Tällainen reflektiivinen ajattelu

⁵⁷ Ks. Goleman 1995.

ja sen kehittäminen onkin huomioitu opettajien koulutuksessa viimeisen kymmenen vuoden kuluessa.⁵⁸ On alettu puhua *kasvuryhmistä ja dialogisesta ohjauksesta*, joilla pyritään kehittämään opettajaksi opiskelevien itsetuntemusta ja ammatillista kasvua. (Ks. Heikkinen 1998, 1999b, 1999c ja 2001, 46–50, 71–128.) Tällaiset ryhmät palvelevat samalla liittymisen ja ryhmäänkuulumisen tarvetta. Tunnesuhde on tärkeä myös aikuiselle. Ihminen viisastuu ja kypsyy oikeastaan vain kuuntelemalla toisten kokemuksia ja oppimalla niistä. (Turunen 2000, 32.)

Opettajien kertomukset antavat opettajankoulutuksesta saman kuvan kuin Niemen (2000) survey-tutkimus opettajankoulutuksen vaikuttavuudesta. Vaikuttavuutta arvioivat siinä sekä opettajat (N=204) että opettajankouluttajat (N=63). Parhaiten saavutettuja valmiuksia oli niin opettajien kuin heidän kouluttajiensa mielestä opetustyön suunnittelu ja oman opetustyön arviointi. Hyvät valmiudet olivat myös erilaisten opetusmenetelmien käytössä ja oman työn tutkimisessa sekä kriittisessä pohdinnassa. Heikoimmin saavutettuja tavoitteita olivat yhteistyö elinkeino- ja kulttuurielämän sekä vanhempien kanssa, oppilashuoltotyö, kriisitilanteissa toimiminen sekä hallinnolliset tehtävät. (Niemi 2000, 169–193.) Yhteistyön puutteen muun yhteiskunnan kanssa yhdistän aikaisemmin kuvattuun opettajien yllättymiseen oppilaiden kotioloista ja tietämättömyyteen tavallisesta arkielämästä yhteiskunnassamme. Luontevaa yhteistyötä on vaikea rakentaa koulun kautta, jos yhteyksiä ei ole luotu aikaisemmin; ollaan liian vieraita. Onko opettajankoulutuslaitos siis erillinen sisäänpäin kääpynyt heimo, jonne jo valikoituvat ja valitaan vain riittävän hyveelliset ihmiset tai joiden hyveet ovat heimolle sopivia? Elämä heimon ulkopuolella on tuntematonta ja outoa. (Ks. Heikkinen 1999d, 50–56.) Yhteistyön ongelmia voi selittää tietysti aikaamme liittyväksi yleiseksi erillistymisen ilmiöksi (Niemi 2000, 187–188). Joka tapauksessa yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen ovat haasteita opettajankoulutukselle. Näitä taitoja tarvitaan niin kriisitilanteissa ja oppilashuoltotyössä kuin jokapäiväisessä koulu-elämässäkin.

Yhteistyön heikkous kuvastaa myös opettajien *kapeaa kuvaa oppimisympäristöstä*. Oppimista tiedetään kyllä tapahtuvan muuallakin, mutta käytännössä opetetaan vain koulussa, opettajan suunnitelman mukaan ja hänen johdollaan. Opetusharjoittelussa kokelaan on varmintaa ja helpointa pysyä oppilaiden kanssa enimmäkseen luokkahuoneen ja koulun rajojen sisällä.⁵⁹ Tämä tapa ja

⁵⁸ Refleksiivisyydestä opettajankoulutuksessa ovat kirjoittaneet mm. Ojanen 1996, Heikkinen 1999a ja Väisänen & Silkelä 1999. Refleksiivisyydestä puhuttaessa viitataan usein Schönin (1983 ja 1988) ajatuksiin. Hän jakaa reflektion toiminnalliseen tietoon, toiminnan aikaiseen reflektointiin ja toiminnan jälkeiseen reflektointiin. Opettajat kaipaavat juuri toiminnan jälkeistä reflektointia.

⁵⁹ Simola (1997, 33) huomauttaa, että peruskoulun uudistamispuheissakin oppimisympäristöillä tarkoitetaan helposti järjestettävissä ja muokattavissa olevaa emotionaalisyysistä työskentely-ympäristöä. Näin oppimisympäristö on ennen kaikkea (tieto)tekninen ja pedagoginen käsite. Holistiseen ihmiskäsitykseen perustavassa situationaalisessa oppimiskäsityksessä, joka on tämänkin tutkimuksen taustalla, ympäristö nähdään laajemmin. Ympäristö ei ole ulkonainen aistiärsykkeiden kokonaisuus, joka ympäröi ihmistä, vaan se on yksi ihmisen olemassaolon rakennetekijä. Tällaisessa ajattelussa puhutaankin maailmasta eikä ympäristöstä. Yksilön katsotaan olevan suhteessa tähän maailmaan, joka on merkitys-

malli siirtyvät opettajan arkityöhön. Jotta koulutuksella olisi pedagogista vastaavuutta, opettajaopiskelijoiden tulisi saada kokemuksia keinoista ja tavoista, joita heidän toivotaan käyttävän ja edistävän työssään (Turunen 2000, 37).

yhteys, tausta, jossa asioille saadaan merkityksiä. Maailma ei ainoastaan ympäröi meitä, vaan se luo merkitykset sisällemme. Maailma on meissä näihin merkityksiin sisältyvänä ja olemme niissä tai niiden kautta maailmassa. Ympäristön ilmiöt ovat näin ollen osa meitä. (Lehtovaara, M. 1996b, 98–99.)

9 TULOSTEN POHDINTAA

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut kartoittaa opettajien kouluarjen kokemismaailmaa ja ymmärtää erityisesti arkielämää alisuoriutujan kanssa. Opettajien kertomat ovat avanneet näkökulmia kahteen suuntaan: *opettajien sisäiseen maailmaan ja koulusysteemiin aina opettajankoulutusta myöten*. Suunnat kuvaavat kaksisuuntaista suhteissa olemistamme: olemme aina samanaikaisesti *suhteessa itseemme ja toisiin ja ne vaikuttavat toinen toisiinsa*. Opettajat pohtivat avoimesti kipeitäkin tuntemuksia, joita he olivat kokeneet arkityössään, mutta he kertoivat myös siitä ilosta, jota vaikeuksien voittaminen oli antanut. Alisuoriutuja herättää opettajassa monenlaisia kysymyksiä, joihin harvoin löytyy vastauksia. Alisuoriutujassa ruumiillistuu *muutos*, johon opettajan on itsensä sovittava huomioiden samalla muut oppilaat ja koko kouluyhteisö, vieläpä oppilaan kotitaukustakin. Alisuoriutuja on erilaisista oppilaista haastavin kohdattava. Opettajat ovat venyttäneet ammattitaitonsa äärimmilleen alisuoriutujien kanssa, pettyneet usein niin itseensä kuin tuloksiinkin ja yrittäneet jälleen uudella tavalla. He ovat pyrkineet ottamaan huomioon yksilön, kohtaamaan hänet aitona ihmisenä, vaikka se joukko-opetukseen rakennetussa koulusysteemissämme on hankalaa. Usein he sitten kokivatkin ristiriitaa ja riittämättömyyttä erilaisten pyrkimysten ristipaineessa. He näkivät, että tietopainotteinen ja staattiseen oppimiskäsitykseen rakentuva opettaminen ei toimi nykykoulussa ja pyrkivät dialogisempaan kasvattamiseen. *Aktiiviseen muutokseen he eivät kuitenkaan pyrkineet*⁶⁰. Eri tavalla toimiminen vaatii rohkeutta jo kouluyhteisössä, puhumattakaan siitä, että opettaja alkaisi kyseenalaistamaan koulusysteemin totunnaisuuksia. Opettajalle on tärkeää pysyä oman heimon jäsenenä. Kollegoiden hylkäämäksi tulemisen pelko hillitsee muuttumista ja muuttamista.

⁶⁰ Kriittinen tiedon intressi, emansipatorisuus, on opettajille vierasta. Opettajat tutkivat työtään praktisesta ja teknisestä intressistä käsin (ks. Heikkinen 2001, 52). Meta-orientaation näkökulmasta opettajat ajattelivat paljon transformaatio-orientoituneesti, mutta toiminnan kuvaus kertoi transaktio ja transmissio-orientaatiosta. Jälkimmäiseen orientaatioon lienee yhteydessä se, että useimmat opettajat olivat koulutuksessa tottuneet jäsentämään ja suunnittelemaan opetustaan Bloomin tavoiteoppimisen mallin mukaisesti. (Ks. esim. Sahlberg 1996, 97–105.)

Opettajien kokemukset ovat tavallaan *tarinoita*. Heikkisen (2001, 207) mielestä tarina on hyvä, jos se mahdollistaa lukijan tai kuulijan mukaantulon tarinaan, sen ymmärtämisen, mutta samalla puhuttelee jollain uudella tavalla. Hyvässä tarinassa on jotain tuttua, samuutta, mutta se tuo samalla mukanaan jotain ennalta vierasta, toiseutta, ja laajentaa kokemusta. Oppilaat ovat samalla tavalla tarinoita opettajalle. Opettaja tekee mielessään jokaisesta oppilaasta tarinan, jonka avulla hän pyrkii oppilasta ymmärtämään. Tässä tutkimuksessa kuulin tarinoita alisuoriutujista. Samalla kuulin tarinan kahdestakymmenestä yhdestä opettajasta. Näistä opettajien tarinoista, jotka ovat tutkimuksen kohteina voi lukea teemoja muunneltuihin. Tarinoissa kulkevat yhteisinä teemoina *huolehtiminen eli rakkaus oppilaaseen, usko kasvatukseen, toivo oppilaan selviytymisestä elämässä sekä kasvamisen kipu ja ilo*. Kasvamisen teema jakautuu *ammattilliseen ja ihmisenä kasvuun*. Alisuoriutuja koettelee opettajan ammattidentiteettiä laittamalla tämän ammattitaidon toistuvasti koetukselle. Opettaja kyselee itseltään, onko hän hyvä ja riittävä opettaja, mikä on hänelle mahdollista ja mihin on suostuttava. Opettaja tekee työtään koko persoonallaan ja joutuu kasvokkain monien eettisten valintojen kanssa, jotka koskettavat hänessä ihmisyyden olemusta syvällisesti. Hän joutuu punnitsemaan itsessään olevaa pimeää puolta, toiseutta, jota ei ole joutunut aiemmin kohtaamaan tai ei ole uskaltanut nähdä sitä, mutta jonka alisuoriutuja paljastaa.

Tulkintaan pyrkivää laadullista tutkimusta kuvataan kehämäiseksi prosessiksi, jossa *tutkija kerii auki paitsi tutkimusaineistoa myös omaa itseään ja syventää tutkijan itseymmärrystä* (Varto 1996). Näin tapahtui tässäkin tutkimuksessa. Opettajien opiskelukokemukset yllättivät minut. Ne poikkesivat omasta tarinastani, toivat toiseutta ja avarsivat näkökenttäni. Kokemusten erilaisuuteen näen vaikuttavan sen, että olin ollut erilaisissa kouluissa opettamassa ennen opettajankoulutuksen aloittamista. Näin kykenin yhdistämään koulutuksen alun teoriapainotteiset opinnot olemassa oleviin merkitysrakenteisiini eivätkä asiat tuntuneet irrallisilta. Se, että opetusharjoittelu ei minulle ollut sirkustempuilua, selittyi taas sillä, että siinä vaiheessa opiskelua en voinut elämäntilanteeni vuoksi keskittyä yksinomaan harjoitteluun. Tärkeintä elämässäni oli se, että lapseni säilyi hengissä ja kehittyi normaalisti sairaudesta huolimatta. Opiskelu ei päässyt kasvamaan suhteettoman tärkeäksi elämäntilanteeksi, ei ollut hyperintention vaaraa, jolloin se, mitä intensiivisesti tavoitellaan pakenee (ks. Frankl 1982, 98–101). Näkisinkin logoterapian käyttämän *dereflektion* olevan varsin hyvä keino opettajan kasvamisessa niin opiskeluaikana kuin työssäkin. Dereflektiolla tarkoitetaan reflektion siirtämistä itsestä pois, itsensä unohtamista ja antautumista tilanteeseen. Liiallinen itseensä kääntäminen ja oman toiminnan tarkkailu kaventavat näkökulmaa ja jähmettävät toimintaa. Opettajien intensiivinen omistautuminen opiskeluaikana näyttämään kaiken luovuutensa ja osaamisensa ei tuonutkaan onnistumisen mielihyvää, vaan ikävää jännitystä, joka ehkäisi usein parhaan suorituksen. (Ks. Frankl 1979 ja 1982 sekä J. Lehtovaara 1996, 42.) Opettajankoulutuksessa olisi harjoittelun ohjauksessa tärkeää kiinnittää huomio *opiskelijan yksilökohtaisiin tarpeisiin ja tavoitteisiin* sekä *ohjauksen dialogisuuteen*. Tarpeellista olisi myös pohtia, olisiko opiskelu tarkoi-

tuksenmukaista rytmittää toisella tavalla. Välijärvi (2000, 164–165) esittää ajatuksen opettajankoulutuksen jaksottamisesta siten, että ensimmäinen vaihe kestäisi 2-3 vuotta, jonka jälkeen opiskelija toimisi vuoden yhdessä tai useammassa koulussa apuopettajana ja sijaisena. Tämän jälkeen hän palaisi tekemään opinnäytetyötä, joka perustuisi harjoitteluvuoden kokemuksiin. Näin opettaja saisi todellisemman ja monipuolisemman kuvan opettajan työn kokonaisuudesta eikä alkusokki yllättäisi.

9.1 Alisuoriutuja on opettajan ammattitaidon peili

Opettajan opetuksen pohjana ovat uskomukset ja praktinen tieto. Ne ohjaavat opettajan toimintaa tiedostamatta. *Uskomukset* ovat saaneet alkunsa jo opettajan omana kouluaikana hänen katsellessaan opettajan toimintaa. Ne ovat tunnassa hyvin syvällä olevia usein tunteiden ja asenteiden värittämiä systeemejä. Uskomukset ohjaavat eniten opettajan yrittäessä ymmärtää työssään tilanteita, jotka ovat heikosti jäsentyneitä tai täysin jäsentymättömiä (Sahlberg 1996, 93–97). *Praktinen tieto* on jokapäiväisessä elämässä muodostunutta kokemuksellista tietoa ja koulukulttuurin itsestänselvyydet ja myytit ohjaavat tiedostamatta tietoista tavoitteenasettelua ja menetelmien valintaa. Nämä kaikki ovat opettajan olemisen kokonaisuutta Tällaisen tiedon pohjalta opettajan toimintaan tulee *vakiintuneita rutiineja*. Rutiinitoiminnan aikana opettaja arvioi, toimiiko rutiini odotetusti ja muuttaa toimintaansa tarvittaessa. (Moilanen 1998, 69–77.) Uskomusten ja totunnaisuuksien pohjalta toimiminen ei riitä alisuoriutujan kanssa. Alisuoriutuja jäsentää koulua ja opiskelua toisesta horisontista kuin opettaja ja hänen kanssaan opettajan intentiot joutuvat koetukselle. Opettaja joutuu asettumaan oppilaan asemaan ja tarkastelemaan koulua tämän perspektiivistä voidakseen löytää kohdallisemman opetustavan ja -menetelmän.

Tämän tutkimuksen opettajat asettuivat todella paljon ja perusteellisesti, ainakin haastattelutilanteessa, oppilaan asemaan. He pohtivat asioita ja ratkaisuja yksilökeskeisesti pyrkien sovittamaan yksilön ryhmään. Systemistä ajattelua oli alisuoriutumisen syiden pohdinnassa, mutta toiminnan kuvauksessa näkyi vastaaminen yksilöllisyyden korostamisen vaatimukseen (vrt. Naukkarinen 1999, 235, Jönsson 1998, 58). Mitä vanhempi alisuoriutuja oli, sitä enemmän opettajaa ärsytti, jos hän ei saanut taivutettua ja sopeutettua tätä yleisiin koulun toimintatapoihin ja käytänteisiin. Yksilöllisyyteen pyrittiin vastaamaan niin, että oppilas tulisi koulukulttuuriin sopivammaksi eikä niin, että koulusysteemiä ja -kulttuuria kehitettäisiin joustavammaksi ja yksilöllistä vaihtelua enemmän sietäväksi. Tällainen ajattelu ja toiminta johtaa *ammattilliseen risti-riitaan*: opettaja ei tiedä, mitä pyrkimyksiä laittaisi etusijalle ja miltä pohjalta toimisi. Yhteisöllisen kasvattamisen idea tiedetään ja tunnustetaan, mutta sen toteuttaminen on pinnallista. Useimmiten se on vain yhteisten sääntöjen noudattamista ja niistä kiinnipitämistä – oman uskottavuuden säilyttämiseksi ja kollegoiden hyljeksinnän pelosta. Yhteisöllinen kasvattaminen yhteistoiminnal-

lisine tapoineen vaatii keskustelua ja avointa vuorovaikutusta, johon opettajilla ei ole aikaa eikä valmiuksia. Yksi opettaja tässä tutkimuksessa kertoi sopineensa avoimesti opetusryhmän kanssa esimerkiksi siitä, kuinka eri oppilaita kannustetaan erilaisista saavutuksista ja ollaan siten yhdessä tukemassa jokaisen yrittämistä. Tällainen opettaminen edellyttää ajan antamista oppilaiden ja opettajan toisiinsa tutustumiseen, jotta ilmapiiristä tulisi riittävän turvallinen ja luotettava avoimeen kanssakäymiseen. Alisuoriutujan opettamisessa tämä olisi oleellinen asia. Opettaja peilaakin omaa ammattitaitoaan ja kysyy, riittääkö se tähän.

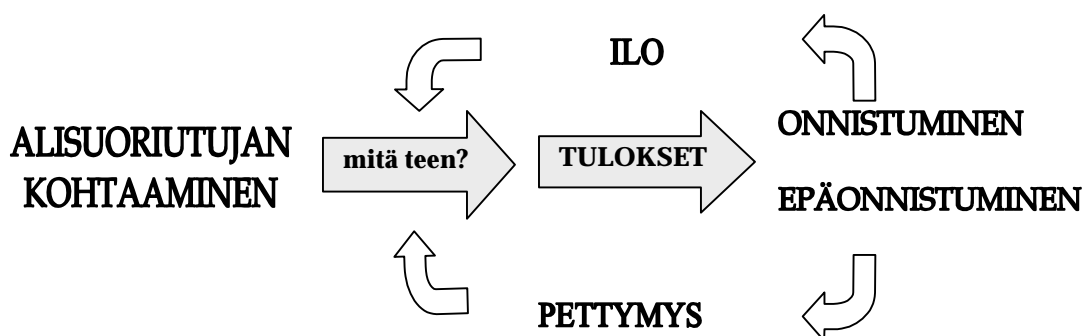
Opettaja on tottunut suunnittelemaan työnsä tarkasti ja pyrkii etenemään tunnollisesti tavoitteiden suuntaan. Se onkin varsin hyvä asia, mutta siitä voi tulla kahle ja kompastus. Alisuoriutuja kun kulkee omia polkujaan omien ja koululle joskus tyystin erilaisten merkitysrakenteiden mukaan, jolloin opettajan parhaimmatkaan suunnitelmat eivät päde eivätkä ole merkityksellisiä. Lindqvist (1990) käsittelee *suunnittelun ongelmallisuutta* ihmissuhdetyössä luovuuden näkökulmasta. Hänen mielestään sellainen prosessi, jonka lopputulos tiedetään, ei voi olla luova. Luovuus edellyttää tutusta ja turvallisesta luopumista ja heittäytymistä matkalle, jonka määränpäättä ei tiedetä⁶¹. Suunnittelu tuo työhön turvallisuutta ja ennustettavuutta, mutta ”tietyn rajan ylitettyään suunnitelmallisuudesta tulee vankila, joka esineellistää asiakkaan ja vie kohti ahdistavalla tavalla suljettua tulevaisuutta.” Täysin suunniteltu vie tilan itse elämäältä⁶², ja massiivisen suunnittelun tiellä ihmistyöstä tulee ihmisteknologiaa. Kaaos (tässä yhteydessä alisuoriutuja) rikkoo kaikki kaavat ja lukkoonlyödyt muodot, sopivan ja sopimattoman rajat. Kaaoksesta alkaa spontaani prosessi, joka vie roolien ja vastaroolien kehittymisen kautta luovaan hahmotukseen ja ongelmanratkaisuun. Vanha tilanne saa uuden ratkaisun tai täysin uuteen tilanteeseen löydetään mielekäs ratkaisu. (Lindqvist 1990, 80–81.)

Alisuoriutujan kohtaaminen on opettajalle saman tyyppinen kuin terapeutille asiakkaan kohtaaminen. Kahden ihmisen vuorovaikutuksessa aktivoituu aina kaikki se, mitä kumpikin osapuoli itsessään kantaa. Terapeutit ovat tottuneet käsittelemään näitä tunteita ja reaktioita, joita toisen kohtaaminen heissä herättää, mutta opettaja on harvoin tietoinen psykodynamiikastaan. (Ks. Birnik 1998.) Opettajilla ei myöskään ole sellaista työkulttuuria, että he voisivat keskustella ja läpikäydä vaikeita kokemuksiaan jonkun ammattilaisen kanssa. Opettajan on vaikea kestää kaaosta ja sen mukanaan tuomaa epävarmuutta, koska hän on siinä täysin yksin. On siis varmintä pysyä tarkassa suunnittelussa ja ennakkoinnissa, vaikka se ei aina parasta tulosta tuotakaan. Huonokin tulos on silti parempi kuin sellainen, jota ei osaa edes kuvitella.

⁶¹ Ks. Varton 1993 ajatukset nuoruuden viisauden huomioimisesta koulukasvatuksessa.

⁶² Sahlberg (1996, 212) huomauttaa, että kouluissa näyttää harvoin toteutuvan Deweyn ajatus, ”että koulu ei ole nuoren valmistamista elämään vaan, että koulu on itsessään osa elämää”. Lieneekö tähän yhteydessä opettajien vankilaksi muuttunut suunnittelu? Sahlbergin mielestä ajallemme tyypillinen yhdessä elämisen puute on ongelma koulun kehittämisessä. Eikö koulussa uskalleta heittäytyä yhteiselle matkalle ja oppia sitä ja siitä, mitä elämä matkalla eteen tuo? Oppia myös luovasti ja spontaanisti?

Alisuoriutujaa opettaessaan opettaja peilaa monella tavalla ammattitaitoaan. Hän kokeilee erilaisia keinoja saadakseen oppilaan jäsentämään merkitysrakenteitaan mielekkäästi. Opettaja ei voi kuitenkaan omistautua vain yhdelle oppilaalle, joten hänen on nopeasti muun luokan opettamisen ohessa löydettävä eriyttäviä, mutta kokonaistavoitteen suuntaan johtavia keinoja. Tämä on vaikeaa etenkin opettajanuran alussa, kun opetuskokemusta on vähän ja praktinen teoria on ohutta. Useiden yritysten epäonnistuminen saa opettajan epäilemään omaa ammattitaitoaan ja heikentää ammatillista itsetuntoa, ellei hänellä ole riittävästi tukea. Opettaja turhautuu, kun mikään keino ei tehoa alisuoriutujaan. Hän ei enää yritäkään mitään uutta eikä pohdi asiaa, vaan tekee ainoastaan sen, mikä on välttämätöntä ja pakollista. Näin hän ei tule käyttäneeksi niitä tietoja ja taitoja, joita hänellä on. Kyllästyminen ja ärsyyntyminen heijastuvat opetuksessa ja oppilaat aistivat sen, mistä seuraa lisää motivoitumattomuutta niin oppilaille kuin opettajallekin. Opettaja voi näin ajautua *ammattiliseen alisuoriutumisen kehään* (kuvio 15). Onnistuneet kokeilut taas vahvistavat ja innostavat opettajaa jatkamaan yhä uudenslaisin yrityksin alisuoriutujan kanssa. Epäonnistumisesta opettaja voi tietysti oppia ja onnistua seuraavalla kerralla, mutta molemmista tulee helposti itseään ruokkivia kasvavia kehiä.



KUVIO 15 Opettajan toiminnan kehät alisuoriutujan kanssa

Voi sanoa, että alisuoriutuja *koettelee opettajan ammatti-identiteettiä*. Opettaja kyselee mielessään: kuka minä olen opettajana? Hän peilaa ammattitaitoaan ja osaamistaan erilaisissa tilanteissa ja yrittää muodostaa kuvan itsestään ammatti-ihmisenä. Eri tyyppinen alisuoriutuja, kuten myös jokainen muu oppilas, heijastaa eri puolia opettajasta. Yhden kanssa opettaja onnistuu vuorovaikutuksessa, toisen kanssa asiantiedon opettamisessa, kolmannen kanssa ehkä silloin tällöin eriyttävien tehtävien avulla, mutta neljännen kanssa ei tule toimeen ollenkaan. Näistä onnistumisista ja epäonnistumisista opettaja rakentaa itselleen mahdollisimman ehjän kuvan ja tarinan, jossa hajanaiset kokemukset asettuvat suhteisiin keskenään (ks. Heikkinen 2001, 117–123).

Opettajan ammatti on vuorovaikutusammatti ja eettinen ammatti, jossa välitetään arvokkaiksi nähtyjä arvoja, tietoja ja taitoja. Koulussa tulee usein ristiriitoja näissä arvostuksissa, kun oppilas ei näe samoja asioita arvokkaiksi ja tavoiteltaviksi kuin kouluinstituutio tai yhteiskunta. Nykyään koulun arvot

ovat usein myös erilaiset kuin yhteiskunnassa yleisesti. Opettaja suodattaa perinteen ja yhteiskunnan arvoja oman arvomaailmansa kautta, arvottaa niitä uudelleen ja siirtää niitä oppilailleen. Opettaja paitsi säilyttää myös luo yhteistä kollektiivista identiteettiä. Kari (1990, 103) sijoittaaakin opettajan ammatti-identiteetin kollektiivisen ja persoonallisen identiteetin välimaastoon. Tällöin opettaja kyselee, *kuka olen suhteessa siihen, keitä me olemme*. Hän joutuu pohtimaan, mitä haluaa saada aikaan opettajana; mitä tietoja, taitoja, valmiuksia ja asenteita hän haluaa oppilaille välittää. (Heikkinen 2001, 123.) Ammatti-identiteetti rakentuu eriasteisten *kriisien kautta* (Heikkinen 1998, 101–104). Se kytkeytyy myös muuhun elämäntapaan ja persoonallisuuden kehitykseen, joten se ei ole koskaan lopullinen. Tärkeää on voida kokea kuitenkin jatkuvuutta ja samuutta kaikkien muutosten keskellä. On löydettävä pohja opettamiselle, jotta vaihtuviin tilanteisiin onnistuttaisiin vastaamaan. Yksittäiset tiedot eivät Turusen (1990, 141) mielestä auta hallitsemaan omaa toimintaa. Hallitseminen perustuu näkemykseen ja *näkemyksestä käsin kohtaamme maailman*, esimerkiksi työmme. Avuttomuutta Turunen pitää juuri näkemyksettömyytenä. Liitän näkemykseen myös *arvojen selkiintymisen*. Opettaja, joka tietää, mitä pitää elämässä tärkeänä, kykenee vapaammin ja varmemmin valitsemaan erilaisia toimintatapoja sekä rajaamaan niin oppisisältöjä kuin muutakin koulutoimintaa ja työtään. Selkeä näkemys työstä, sen olemuksesta rajoineen ja mahdollisuuksineen, auttaa jaksamaan niin alisuoriutujan kuin muidenkin oppilaiden kanssa. Opettajan selkeys on alisuoriutujan kannalta merkityksellinen sen vuoksi, että hänen oma sisäinen elämänsä on usein epäselvä ja merkityssuhteet löyhiä tai irrallisia, jolloin opettajan tehtävä on selkeyttää tätä sisäistä epäjärjestystä.

Opettaja, jolla on kypsä ammatti-identiteetti, kykenee sopeutumaan muutoksiin ja menetyksiin. Hän on tietyllä tavalla riippumaton ja pystyy joustavasti muuttamaan päämääriään ja tavoitteitaan tilanteiden mukaan. (Laine 1999, 251.)

9.2 Erilaisuuden kohtaaminen ja toiseuden ymmärtäminen

Kun opettajan työtä sanotaan vuorovaikutusammattiksi, sisältää se ajatuksen toisen ihmisen kohtaamisesta. Tuo toinen ihminen on aina jollain tavalla erilainen kuin minä, vaikka molemmissa on paljon samaakin. Niinpä opettaja punnitsee jokaisessa oppilassuhteessaan omaa suhdettaan erilaisuuteen, tuntemattomaan ja vieraaseen. Se on opettajan itsetutkistelua, *itsetiedostuksen laajentamista*.

Tämän tutkimuksen opettajat kertoivat alisuoriutujan kanssa arjessa elämisen laajentaneen heidän merkityshorisonttejaan, ”avanneen silmiä”. He sanoivat kasvaneensa ihmisinä ja oppineensa enemmän ymmärtämään erilaisuutta. Tähän he eivät olleet kuitenkaan päässeet helpolla – siitä kertoivat monet vaikeat tunnekokemukset. *Alisuoriutujan erilaisuus* oli heistä hämmentävää.

Sen vuoksi alisuoriutuja koettiin vaativammaksi opetettavaksi kuin muut erityistukea vaativat oppilaat. Hänessä on paljon yleisten vaatimusten ja määritysten mukaista normaaliutta, mutta samalla hänessä on jotain selittämätöntä vierautta ja toiseutta. Opettajista oli erityisen hankalaa, jos he eivät kyenneet löytämään mitään selvää syytä oppilaan alisuoriutumiselle ja motivoitumattomuudelle. Opettajien mielestä heidän olisi pitänyt kyetä selvittämään tai ainakin selittämään itselleen tuo erilaisuus ja vieraus, joka ahdisti, ärsytti, säählitti ja syyllisti. Alisuoriutujan kohtaaminen on opettajalle ammatillisen kasvukriisin lisäksi myös *inhimillisen kasvun kriisi*. Kohtaamme toisessa aina jotain itsestämme. Toinen näyttää meille jotain sellaista kuvaa, jota emme ole huo-manneet tai tiedostaneet. Lindqvist (1999) sanoo maailman näyttävän meille aina omaa kuvaamme. Toinen ihminen on elävä peili, joka näyttää, mikä meissä itsessämme on jotenkin kesken ja avoimena odottamassa toteutumistaan ja ratkaisuaan. Se, miten kulloinkin suhtaudumme ja liitymme toiseen ihmiseen tai asiaan voi perustua esimerkiksi samanlaisuuteen, täydentävyyteen, käänteisyyteen tai vastakkaisuuteen. Se, millä tavalla kohdatut asiat virittävät meitä kunkin hetkenä, näkyy roolien ja vastaroolien toimintakenttänä. (Mts. 134–136.)

Opettajia ärsytti alisuoriutujien huolettomuus ja hetkellisyys. He pitivät näitä piirteitä vastuuttomuutena. Se varmaan onkin totta, mutta miksi se sitten ärsytti opettajaa niin kovasti. Asiaa on mielenkiintoista tarkastella ihmisen varjon näkökulmasta (ks. Lindqvist 1990; 1997, 39–52; 1999, 138–144). *Varjo* on meidän kielteinen, epämiellyttäväksi kokemamme puoli. Se on usein tietoisuutemme hämärässä, mutta kohdatessamme toisen ihmisen tai uuden ilmiön varjosta saattaa valottua jokin osa. Varjo on meissä olevaa toiseutta, Lindqvistin sanoin ”meihin kuuluvan toisen valepuku”. Se on monella tapaa meidän rajamme ja kohtalomme, mutta myös resurssimme, jos tiedostamme ja hyväksymme sen osana itseämme. Opettajan ärsyyntyminen alisuoriutujan huolettomuudesta valottaa opettajan *ylitunnollisuuden ja vastuullisuuden kääntöpuolta*, sitä toista, joka ammattikasvattajan täytyy kieltää ja unohtaa kokonaan. Opettaja ei voi heittäytyä vain olemassa olevaan hetkeen, vaan hänen toimintansa ohjautuu aina tulevaan – lienee joskus jopa yli-intentionaalista. Opettajien työhönsä olen kokeillut Lindqvistin eläytymisharjoitusta, jossa opettaja elää mielikuvissaan vaihtoehtoista elämää valitsemalleen opettajana olemiselle. Vaihtoehtoisen elämän kuvat ovat olleet pääosin kahdenlaisia kuten Lindqvistilläkin. Toinen kuva kertoo vapaasta ja seikkaleivasta elämästä, jossa opettaja onkin taiteilija, kulkuri tai tavanomaisesta nyky-yhteiskunnasta vapaana elävä ”luonnon ihminen”. Toinen kuva kertoo yksinkertaisesta, turvallisesta ja kiireettömästä perhe-elämästä. Kummassakin kuvassa eletään onnellisena olevassa hetkessä, eletään syvästi ja kokonaisvaltaisesti. Näyttävätkö alisuoriutujan hetkellisyys ja elämästä nauttimisen kyky toisaalta sitä puolta opettajasta, jonka hän on kadottanut tai kieltänyt itseltään? Ärsyttää, että joku voi ja uskaltaa elää tätä varjopuolta. Oman toiseuden kohtaaminen tekee olon ristiriitaiseksi ja epävarmaksi, mikä ilmenee sitten ärsyyntymisenä.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajat näyttävät ymmärtävän erilaisuutta sitä paremmin, mitä nuorempi oppilas on. Erilaisuus tulkitaan kypsyy-

mättömyydeksi, *keskeneräisyydeksi*. On toivoa, että he kasvavat normien mukaisiksi. Mitä vanhemmasta oppilaasta on kyse sitä enemmän keskeneräisyys ärsyttää ja harmittaa. Lukiolaisen pitäisi hallita itsensä ja elämänsä normien ja ikäkaudelle yleisesti asetettujen odotusten mukaisesti. Ja aikuinen, siis opettaja itse, ei ilmeisesti saa olla ollenkaan keskeneräinen. Virheiden tekeminen, erehtyminen ja epäonnistuminen, samoin kuin väsyminenkin, sallitaan kyllä puheen tasolla ja ne tiedetään ihmisyyteen kuuluvaksi, mutta asenteellisesti niitä paheksutaan. Ne eivät sovi koulun erinomaisuuden eetokseen. Sekä oppilaiden että opettajien on oltava nykykoulussa koko ajan motivoituneita ja valmiita tekemään parhaansa. Erinomaisuuteen kuuluu puhe suvaitsevaisuudesta ja yksilöllisyyden tukemisesta, mutta käytännössä niihin ei ole mahdollisuuksia. Yksilöllisten tavoitteiden asetteluun ei ole varaa, kun valtakunnallisilla kokeilla testataan yhä nuorempien oppilaiden osaamista yhä useammissa aineissa. Näiden kokeiden mittaamat asiat ovat kaikkien oppilaiden tavoitteita. Kun vielä samaan aikaan valinnaisaineiden tuntimääriä on vähennetty, ei yksilöllistä vaihtelua paljon ole. *Se lahjakkuuden alue, jota koulu arvostaa ja paljittaa on varsin kapea.*

Ajallemme leimaa-antavaa on myös pyrkiminen yhä suurempiin kouluyksiköihin. Opettajalle se tarkoittaa sitä, että hän tapaa päivän mittaan yhä useampia oppilaita, mutta *samaa oppilasta yhä vähemmän*. Suurimmissa kouluissa opettaja saattaa opettaa vain yhden kurssin samalle oppilaalle, jolloin oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen seuraaminen on hankalaa. Tämä asettaa entistä suuremmat haasteet ryhmäohjaajille ja opettajien väliselle yhteistyölle, mikä tulisi huomioida myös opettajankoulutuksessa. Erityiskasvatuksen tarve on opettajien mielestä lisääntynyt koko ajan ja he kaipaavat lisää psykologista ja erityispedagogista tietoa ja koulutusta voidakseen paremmin tunnistaa oppilaiden tilaa ja vastata heidän ongelmiinsa. Tähän opettajat eivät kuitenkaan saa riittävästi tukea opetushallinnolta, joka suosii tiedollista ja määrällistä joukko-opetusta. Oppilaiden erilaisuuden kohtaamiseen opettaja ei saa myöskään ammattijärjestöltään tukea. Opettajien *työaikajärjestelyt*⁶³ ovat pysyneet samanlaisina koko koululaitoksen historian ajan. Ne ovat toimineet aikana, jolloin opettajan tehtävä oli käydä pitämässä oppitunnit jakaen tietojansa oppilasjoukolle ja koti lähiyhteisöineen huolehti oppilaan muusta kasvatamisesta. Samanlainen yksinäisen tiedonjakajan kuva näkyy *palkkauksessa*. Luokanopettajille maksetaan esimerkiksi korotettua palkkaa, jos he ovat suorittaneet jonkin oppiaineen aineopinnot, mutta niistä aineista, joita opettajat pitävät tärkeinä oppilaantuntemuksen ja kokonaisvaltaisen kasvattamisen kannalta, ei lisäkorvausta makseta, vaikka opintoja olisi enemmänkin. Myöskään opettajien 40 opintoviikon PD-opinnot eivät oikeuta lisäpalkkaan, vaikka ne ovat juuri opettajan työn ja koulun kehittämiseen liittyvää tutkimista ja opiskelua. Opettajia kuunnellessa on helppo yhtyä Turusen (2000, 24) vaatimukseen, että *koulu tulee rakenteellisesti säilyttää sellaisena järjestelmänä, että oppilaan riittävä tunteminen on mahdollista.*

⁶³ Ks. myös Koro 1998, 139–141.

Vallitsevassa tilanteessa opettaja yrittää kuitenkin vastata työnsä haasteisiin niin hyvin kuin pystyy. Tutkimani opettajat olivat oivaltaneet syvästi, että opetustyö ei ole teknistä rationalismia vaan ihmissuhdetyötä. He yrittivät selvittää ihmiskäsityksensä ja koulusysteemin ristiriidassa kolmen ikiaikaisen periaatteen – uskon, toivon ja rakkauden – avulla. Näitä periaatteita arjen toimiksi soveltaen he pyrkivät kasvattamaan persoonallisuutta, *aitoa itseyyttä*, niin oppilaissa kuin itsessäänkin.

Opettajuutta ja koulukulttuurin muutosta tutkiessaan Kohonen (1999) on havainnut oppilaan kehitysprosessin hitauden askarruttavan opettajia. He miettivät samoin kuin tämänkin tutkimuksen opettajat, mitä tehdä silloin, kun mitään muutosta ei opettajan parhaista yrityksistä huolimatta näy. Kohonen muistuttaa kasvatuksellisten prosessien luonteeseen kuuluvan, että ne etenevät hitaasti ja tulokset saattavat tulla näkyville vasta vuosien tai vuosikymmenten viiveellä. Silloin, kun tuloksia ei vielä koulussa näy, opettajan on hyvä käyttää ”*toivon pedagogiikkaa*”, asettaa toivo siihen, että työstä saattaa olla oppilaalle hyötyä joskus myöhemmin hänen elämässään. (mts. 60–61.) Suorannan (1997) mielestä, toivon periaatteen mukaiseen kasvatukseen ei aina tarvita sanoja. Se on paremminkin *asenoitumista*, joka heijastuu tavassa elää kasvatettavan kanssa. (mts. 126–127.) Toivo on opettajan voimavara. Se ei ole mitään toiveajattelua eikä ongelmia peittelevää hyssyttelyä. Toivonsa säilyttävä opettaja pystyy kestävämpään epämiellyttävään oloa ja tekemään työtä pitkäjänteisesti. Tällaista kestävyyttä ja pitkäjänteisyyttä tarvitaan erityisesti alisuoriutujan kasvatamisessa ja opettamisessa. Lapsi ja nuori tarvitsevat ja ansaitsevat luottamuksen omiin kykyihinsä ja olemisensa mielekkyyteen (Värri 1997, 159).

Toivoon liittyy läheisesti *usko*. Se on toivon perusta. Uskon sanotaan olevan lujaa luottamusta siihen, mikä ei näy ja ojentautumista sen mukaan. Luottaminen oppilaan kykyihin ja selviytymiseen sekä usko hänen mahdollisuksiinsa rakentavat oppilaan itsetuntoa ja vahvistavat häntä. Oppilaaseen luottava opettaja toimii siten kuin tämä olisi jo sitä, mihin pyritään, sitä mikä ei vielä näy. Opettajalle uskon periaate merkitsee samalla luottamusta siihen, että yhden ihmisen toiminnalla voi olla kauaskantoisia seurauksia (Suoranta 1997, 127). Se on myös uskomista hetken merkityksellisyyteen. Dialogiin pyrkivä opettaja voi saavuttaa hetkellisesti aidon Minä-Sinä -yhteyden oppilaaseen, jolla on merkitystä molemmille (ks. Värri 1997). Opettaja tarvitsee uskoa erityisesti silloin, kun hän toimii toisin kuin yleensä on toimittu. Hän tarvitsee uskoa omiin menetelmiinsä, kun ne eivät vielä uutuutakaan toimi ja niitä vastustetaan. Usko ja luja luottaminen tarkoittavat kärsivällisyyttä monella tavalla. Opettajat kertoivatkin alisuoriutujan opettamisen vaativan juuri kärsivällisyyttä: että jaksaa uskoa parempaan huomiseen ja että alisuoriutujiin kannattaa uhrata aikaa ja vaivaa.

Turunen (1987) pitää uskoa, toivoa ja rakkautta *elämää kantavina voimina*. Toivo on mukana tekemisessä, ajattelu perustuu luottamukseen ja liittymisessä elää aina myös rakkaus johonkin. (mts. 172–178.) Näin ne kaikki ovat hyvin keskeisiä tekijöitä oppimisessa ja opettamisessa. Pedagogisen rakkauden (ks. Haavio 1948, 67–73) on katsottu aina kuuluvan opettajan hyveisiin, vaikka

rakkaus-sanaa ei ole peruskoulussa oikein haluttu tai uskallettu käyttää. Se on viitannut liikaa tunteisiin eikä ole sopinut tieteellisteknistä ajattelua korostavaan oppimiskäsitykseen. On puhuttu mieluummin empatiasta ja toisten huomioinnista ottamisesta. Frankl (1984, 102) näkee rakastamisen olevan ainoa tapa ymmärtää toisen inhimillisen olennon persoonallisuuden sisimmäinen ydin. Hän korostaa, että rakkauden vaikutuksen avulla ihminen kykenee näkemään toisen ihmisen olennaiset piirteet ja ominaisuudet sekä mahdollisuudet eli sen, mikä ei hänessä ole vielä toteutunut, vaan odottaa toteutumistaan. Heijastamalla rakkauden avulla rakastava ihminen tekee tuon toisen kykeneväksi toteuttamaan näitä mahdollisuuksia. Tällainen suhde on dialogista kasvatusta, avointa ja pyyteetöntä suhdetta toiseuteen (Suoranta 1997, 130). Opettaja ei näe tehtäväkseen olla ainoastaan sosiaalistaja ja tiedonvälittäjä, vaan kasvamaan saattaja. Hän kasvattaa oppilasta tätä itseään varten eikä jotain suorituksia varten⁶⁴. Hän näkee vaivaa oppilaan hyvinvoinnin eteen ja huomaa hänet pienissä arkisissa tilanteissa. Rakkaus näkyy asennoitumisena alisuoriutujaan. Se on ilmapiiriä, jonka oppilas aistii. Samalla tuo ilmapiiri heijastuu itse opettajaan antaen hänelle voimia ja innostusta. Näin rakkauden kehä laajenee ja ruokkii itse itseään.

9.3 Opettaja on ammattilainen, ”asiallinen asiantuntija”

”Opettaja ei ole neuvomisessaan henkinen tukipuu tai lohduttava olkapää, vaan asiallinen asiantuntija. Asiantuntijan rooliin liitetään [oppilaiden] kirjoituksissa yksilön huomioiminen, yksityiskohtainen ohjaus, henkilökohtaisten ominaisuuksien ja tilanteen havaitseminen sekä selkeä ja ytimekäs puhe. Etäinen työnjohtaja voi ratkaista tehtävät oppilaan puolesta vähättelyn säästyksellä, tämä jättää nuoren emotionaalisesti yksin vaille neuvojen tuomaa apua. – – Käskyttävä opettaminen luo puolestaan etäisyyttä ja vieraantuneisuuden tunnetta.” Laine (2000, 48)

Haastattelemani opettajat olivat pääosin tällaisia Laineen kuvaamia asiantuntijoita, joiden rooliin liittyivät yksilön huomioiminen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien ja tilanteen havaitseminen. Siihen he olivat kasvaneet edellä kuvattujen reflektioiden ja itsetutkiskelun kautta. Asiantuntijan työ edellyttää *koko persoonallisuuden likoon panemista* (Laine 1999, 238). On nähtävä ja kuultava, pysyvä herkkänä aistimaan ja toimimaan eri tilanteissa. Asiallinen asiantuntija tuntee myös asiansa, sen mihin oppilaitaan kasvattaa, niin että viesti on selkeä ja uskottava. Kolmannen tyyppin opettajat olivat taipuvaisia olemaan myös henkisenä tukipuuna ja lohduttavana olkapäänä. He ottivat helposti vanhemman roolin ammattilaisen sijaan ja kantoivat harteillaan oppilaiden murheita läpi vuorokauden.

⁶⁴ Jotain muuta varten olevassa kasvatuksessa lapsi asettuu kasvattajan odotushorisontissa jotta-struktuuriin, jota luonnehtivat kausaaliajattelu ja nykyisyyden toissijaisuus. Lapsen kohtelemisen jotta-struktuurissa merkitsee omien toiveidemme, tarpeidemme tai teorioidemme ”peiton” asettamista lapsen päälle. (Väri 1997, 114.)

”Kyllä ne pyörii mielessä. – – Että kyllä mä niinku tämmöstä prosessia käyn ihan niinku päivittäin mielessä luokassa ja kotona ja illalla, ku meen nukkuun, ja joskus jopa nään unia niistä. – – Mutta mä ehkä liian paljon mietin ja aattelen niitä, että niistä tulee niinku liian kiinteitä. Että se on hirveetä sitte, kun ne lähtee pois, niin tulee semmoinen ahistus päälle, että miten ne niinku selviää nytte (nauraa), ku ei oo niinku auttamassa ja muut ei tiä, että minkälaisia ne on. Että tuntuu, että aina pitäis hirvee raportti kirjoittaa seuraaville, että lukekaa nämä, että tiätte, minkälaisia ne on ja miten niitä pitää käsitellä ja muuta. – – Tulee välillä aina mieleen, että ei ehkä aina pitäisi niinkään ottaa, mutta... en tiijä. Ja se, että ehkä tavallaansa päästää jollakin tavalla ne oppilaat niinku liiankin lähelle itseensä. En mä tiä, onko se huono vai hyvä, jos se kuitenkin säilyy se raja, että mä oon opettaja ja he on oppilaita, mutta... Niin.” (21)

Opettajan kokemusta voi tarkastella myös vertaamalla sitä jonkin toisen ryhmän kokemukseen ja näkökulmaan. Pietiläinen (1998) vertaa vammaisten lasten vanhempien ja ammattilaisen eli terapeuttien ja muiden asiantuntijoiden rooleja näiden suhteissa vammaiseen lapseen. Samoja piirteitä voisi havaita myös alisuoriutuvan oppilaan vanhemman ja opettajan rooleissa (ks. taulukko 3). Vanhemman vastuu ja velvollisuudet ovat laajempia ja pitkäkestoisempia kuin opettajan. Samoin vanhempien sitoutuminen ja kiintymyssuhde ovat voimakkaampia kuin opettajan, joka saattaa opettaa oppilasta vain vuoden ja hänellä on tuona aikana kymmeniä, jopa satoja oppilaita. Opettaja näkee oppilaan ennen kaikkea oppijana, kun vanhemmat taas näkevät hänet kokonaisvaltaisemmin ja erilaisissa tilanteissa.⁶⁵ Tosin vanhemmilta jää näkemättä, millainen lapsi on suuressa ryhmässä ja eri oppiaineiden tunneilla. Aineenopettajan näkemys yksittäisestä lapsesta jää ohueksi, koska hän näkee tätä vain yhdessä aineessa tai aineryhmässä. Niinpä myös huoli lapsesta on rajatumpaa ja tilapäisempää kuin vanhempien huoli lapsesta.

”– – jos tuolla kaupungilla näkee ihan kännissä olevan [oppilaan], niin silloin riippuu tietysti siinäkin tilanteesta, että ei sitä nyt aina niin tarvi huolestuakaan. Mutta tietysti sitte, jos ... (mieltii) harvoin nään näitä omia oppilaita siinä kyllä, että joka ois ihan räkäkännissä tullu vastaan tai siteen ollu huomaavinaan jotain tömmöstä huumeen vaikutusta, mutta ehkä siinä tilanteessa niinku aattelee, että on se aika hurjaa sitte. Miettiä noin yleisesti sitä asiaa, ei niinkään ehkä omien oppilaitten kannalta tai ... Lähinnä vain sitä, että yleisesti ottaen se on huolestuttavaa.” (3)

”– – tulee mieleen yks serkkupojista... että ehkä siinä on sitten se ulottuvuus, että mieltii, että miten se selviää tässä elämässä... että mihin se joutuu. Kokonaisvaltaisemmin ehkä ajattelee. Kyllähän mä näitäkin [alisuoriutuvia oppilaita] ajattelen, mutta... täällä voi olla, että se jää helposti siihen, että täällä on ne kolme vuotta, mitä seurataan. Sielä on ehkä vähän suurempi se ajanjakso, mitä ajattelee. – – Kyllähän se välillä on suppee se huoli, että se on ehkä, että ajattelee, että miten tässä päästään etteenpäin, että se saa työnsä tehtyä... sen hetken on huoli, mutta se, että ehkä minä jotkut kaikista vaikeimmat niinku huolehin sitten etteenpäinkin.” (14)

Lapsen auttamisen intressit vaihtelevat tilanne- ja tapauskohtaisesti, mutta yleensä opettajan intressit ovat selkeärajaisempia ja lyhyemmän ajan tavoitteita. Opettaja, joka näkee oppilasta vuoden tai kolme vuotta, ei voi olla samalla ta-

⁶⁵ Ks. enemmän Värri 1997: vanhemmuuden perustana on välitön auttamisvastuu, mutta opettajan ja oppilaan välinen suhde on rooliperustainen.

valla kiinnostunut ja huolissaan tämän tulevaisuudesta kuin tämän vanhemmat. Opettajan auttamispyrkimystä voi ohjata se, että tunnilla säilyisi työrauha tai luokan oppimistulokset aineessa pysyisivät riittävän tasokkaina. Oppilaan oppimistuloksilla ja pärjäämisellä osoitetaan niin opettajan kuin vanhempienkin ammattitaitoa. Molempien maine kärsii, jos oppilas ei pärjää kuten hänen ”kuuluisi” pärjätä. Näin sekä opettajat että vanhemmat yrittävät poistaa tai lieventää omaa syyllisyyttään auttamalla alisuoriutujaa. Alisuoriutuja on haasteellinen kasvatettava niin kotona kuin koulussakin ja usein alisuoriutujan auttamisella pyritään helpottamaan opetusta ja kasvatusta, saamaan ”rauha” kasvatustilanteisiin.

TAULUKKO 3 Vanhemman ja opettajan roolien erilaiset sisällöt (Pietiläistä 1998 mukaillen)

VANHEMPI	OPETTAJA
vastuu, velvollisuudet ja oikeudet pitkäkestoisia	vastuu lyhytkestoista asiantuntijavastuuta
välitön kokemus lapsesta	kokemus lapsista yleensä, lapsi suhteutettuna isoon joukkoon
kokonaisvaltainen näkemys lapsesta eri rooleissa	näkemys lapsesta koululaisena, kiinnostuksen kohteena erityisesti oppiminen
intiimi tieto lapsen kehityksestä, elämäntilanteista ja toimintatavoista	opiskelun kautta hankittu akateeminen tieto lapsesta oman erityisalan näkökulmasta
totaalinen sitoutuminen (koko elinikä)	tilapäinen sitoutuminen
suuri emotionaalinen sitoutuminen	emotionaalinen sitoutumien pienempi
kiintymyssuhde läheinen	kiintymyssuhde löyhempi
huoli lapsesta henkilökohtaista, huoli lapsesta koko yksilönä, huolena koko hänen elämänsä	huoli lapsesta tilapäistä ja rajatumpaa, yleisemmällä tasolla
vaihtelevat intressit: lapsen tulevaisuuden turvaaminen, perheen ”rauha” ja maine, syyllisyyden poisto	vaihtelevat intressit: työrauha, opetuksen helpottuminen, hyvät oppimistulokset (koulun ja opettajan maine), syyllisyyden poisto

Tällainen *ammattillisuus* on välttämätön opettajan työssä jaksamiseksi. Ammattilliseen identiteettiin kuuluu tietynlainen roolikäyttäytyminen, joka myös vaikuttaa toimintatapoihin (Laine 1999, 238). Silti opettaja voi ja hänen tulee olla läsnä työssään kokonaisvaltaisena ihmisenä eikä pelkästään teknisessä ammatitiroolissa. (Heikkinen 1998, 96; 1999b, 183; Kaikkonen 1999c, 134–135; 1999d, 86.) Vaikka opettaja pyrkiikin avoimeen ja yksilölliseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, hänen on mahdotonta olla vanhemman kaltaisessa dialogisessa suhteessa jokaiseen yksittäiseen oppilaaseen. Opettaja ei koskaan ole perillä oppilaan elämäntilanteesta vanhemman tavoin, joten suuri osa oppilaasta jää opettajalle salaisuudeksi. Opettajan tiedot oppilaan kehityksestä ja kasvusta ovat varsin vähäiset eikä niitä voi korvata akateeminen yleinen tieto lapsen kehityksestä. Opettajan on oltava selvillä tästä tilanteesta, tun-

nettava rajansa ja hyväksyttävä ne. Opettaja ei voi olla vanhempi eikä terapeutti toimiessaan yhtä aikaa parinkymmenen lapsen kanssa.⁶⁶ Jos opettaja ottaa vanhemman roolin, hän ruokkii huomaamattaan oppilaan avuttomuutta ja riippuvuutta. Hyvään pyrkiessään hän estääkin autettavaa oppimasta itse selviytymään omassa elämässään. (Ks. Lindqvist 1990, 129–130.) Suoranta (1997, 154) sanoo saman asian, että opettajan pitää *ymmärtää oman työnsä mitta*. On osattava päästää oppilas irti itsestään, kokeilemaan omaa selviytymistään.

Oppilaiden kanssa samassa lähiössä asuminen kuitenkin hankaloittaa ammatillisuuden rajan vetämistä ja määrittelemistä. Tuttuihin ihmisiin sitoutuu ja kiintyy emotionaalisesti ja opettajan rooli katoaa. On vain ihminen ihmiselle. Liiallista tunnekuormitusta vastaan opettajan on suojauduttava erottamalla työ ja vapaa-aika toisistaan ja välteltävä jatkuvaa ongelmien kohtaamista ja selvittelemistä. Tällöin opettaja jaksaa työssä ollessaan kohdata oppilaan aidommin ja kokonaisemmin.

” – on tässä tullut sellaista tiettyä rutiniä, että en mä enää ihan niinku alkuvuosina, että tosiaan mä mietin kotona ja näin unia ihan niinku jatkuvasti. Että on tullut sellaista tiettyä rutinoitumista ja paatumista tai miksi sitä nyt sanos (nauraen). – Ja mä oon huomannut, että mulle on tullut sellaisia piirteitä, että mä niinku yritän välttää tiettyjä juttuja. Mä ajan silleen, etten mä näe kaikkee... ja niinku tietoisesti pyrin niistä pois [kuulemasta ja näkemästä ikäviä asioita].(6)

Asialliseen ammatillisuuteen opettaja kehittyy vähitellen, pysähdyksien, onnistumisten ja epäonnistumisten kautta. Se on pitkä *prosessi*, johon samalla kiehtoutuu opettajan henkilökohtainen kasvu elämäkerrallisena prosessina. (Heikkinen 1999c, 200–202; Kohonen 1997, 289; 1999, 60, Niemi 1996, 42.)

Haastattelemani opettajat kertoivat toimineensa *aluksi oppiaine- ja oppimääräkeskeisesti*, jolloin he myös huolestuivat enemmän ja kokivat oppilaan epäonnistumiset henkilökohtaisemmin. (Ks. Martti 1996, 147.) Oppilaan osaminen oli ollut opettajan osaamista ja merkki opettajan arvostamisesta. Vuodet olivat tuoneet levollisuutta ja luottamusta, että oppilas voi onnistua elämässään ilman jokaisen aineen kaikkia oppisisältöjäkin. Oppilaan motivoitumattomuus ei tuntunut loukkaavalta eikä vetäytyvän ahdistus enää vaivannut illalla kotona. He olivat oppineet pitämään oppilaan tunteet erillään omista tunteista, mikä on Birnikin (1998, 18) mielestä ammatillisen kypsyyden piirre. Nuori opettaja kertoi olevansa huolissaan siitä, kuinka hän jaksaa iäkkäämpänä, kun työ jo nyt tuntui raskaalta. Pitemmän ammattiuran opettajat ilmaisivat rutinoituneensa⁶⁷, mitä he pitivät toisaalta ihan hyvänä, mutta toisaalta arveluttavana.

⁶⁶ Opettajan ammattista on alettu puhua professiona kuten lääkärin ja juristin ammatista. Profiota määrittävät erityinen tietoperusta, autonomia ja vastuu. (Leino & Leino 1997, 54.) Opettajan ammatti on kuitenkin varsin erilainen professio, koska opettaja toimii aina ryhmässä ja joutuu ratkomaan samanaikaisesti useita asioita. Vastaava tilanne olisi se, että lääkäri diagnosoi ja hoitaisi yhtä aikaa kaikki odotushuoneessa olevat potilaat tai juristi käsittelisi samanaikaisesti kaikkia eri asiakkaidensa oikeustapauksia. (Ks. Simola 1998, 106.)

⁶⁷ Rutinoituminen kuuluu opettajan uran vakiintumisvaiheeseen, jolloin opettaja on ollut työssä 4–18 vuotta. Hän kokeilee erilaisia keinoja, jotka tukevat ammattiin

Rutinoituminen säästää energiaa tärkeiden asioiden selvittämistä varten (ks. Berger & Luckmann, 65–66) ja suojaa opettajaa, mutta se voi viestittää oppilaille ulkokohtaisesta kohtelusta, jossa oppilas jää emotionaalisesti yksin, kohtamatta. Rutinoituminen voi olla myös roolikäyttäytymiseen pakenemista, jolloin opettaja toistaa omia tottumuksiaan ja koulun tapoja. Opettaja tarvitsee suojakseen ammatillisuuden, mutta se ei saa olla läpäisemätön panssari. On oltava luja, mutta ei kova. On tiedettävä ja tunnettava rajansa ja tyydyttävä niihin. *Rajojen hyväksyminen* on osa opettajan ammatillisuutta. Se on pedagogista nöyryyttä⁶⁸, vaikka siitä ei enää juuri puhutakaan.

9.4 Paluu tutkimuskysymykseen: Miten opettaja kokee alisuoriutuvan oppilaan?

Lopuksi lienee vielä syytä koota yhteen kaikki ne rikkaat kuvat, jotka olen saanut opettajien arkielämästä alisuoriutujien kanssa. Kun pyrkimykseni on ollut kuvata ja ymmärtää opettajien kokemuksia alisuoriutuvista oppilaista, on ymmärrettävää, että yhtenäisen kuvan piirtäminen on hankalaa, eikä tutkimuskysymykseeni löydy yhtä vastausta. Kokemuksessa ovat mukana ihmisen kaikki olemispuolet ja niiden kietoutuminen elämäntilanteisuuteen on ainutlaatuisia ja ainutkertaisia. Kokemus on aina sidottu hetkeen, joka ei enää koskaan toistu, mutta muisto siitä säilyy. Siksi jokainen kokemus on äärettömän arvokas ja merkityksellinen.

Kokemus sekoittuu helposti käsitykseen. *Käsitys* on kyllä tajunnallinen kuten kokemuskkin, mutta ymmärrän sen enemmän ajatteluun liittyväksi. Se on siten helpompi pukea sanoiksi ja ilmaista tarkemmin.⁶⁹ Käsitys voi muodostua kokemuksesta, kokemuksen kautta. Toisaalta myös käsitys jostain ilmiöstä voi vaikuttaa kokemukseen. *Kokemus* on sisällöltään monimuotoisempi kuin käsitys; siihen sisältyvät *tunteet, elämykset, aistimukset ja kehon tuntemukset sekä ajatukset*. Kokemus-sanan alkuperä viittaa merkityksiin 'kokea pyydyksiä', 'käydä katsomassa pyydyksiä' sekä myöhemmin merkityksiin 'yritys', 'koe' ja 'verkkojen kokeminen'. Nämä kuvastavat mielestäni hyvin kokemuksen luonnetta. Kokemus on *tapahtuma* eikä sen lopputulosta voi etukäteen tietää, aivan kuten ei pyydyksenkään sisältöä voi ennakkoon määritellä.

Osa opettajien kokemuksista on muotoutunut käsityksiksi. Käsityksiä ovat esimerkiksi opettajien havainnot siitä, että alisuoriutumista on aina ollut, ja että se on nykyisin lisääntynyt. Samoin opettajilla voi sanoa olevan käsitys, että alisuoriutuminen on yleisempää pojilla kuin tytöillä. Heillä on myös käsityksiä alisuoriutumisen syistä ja ilmenemismuodoista. Samalla tavalla voi sa-

sitoutumista tai sitten hän arvioi skeptisesti uudelleen työtänsä ja vaihtaa mahdollisesti alaa tai rutinoituu. (Niemi 1995.)

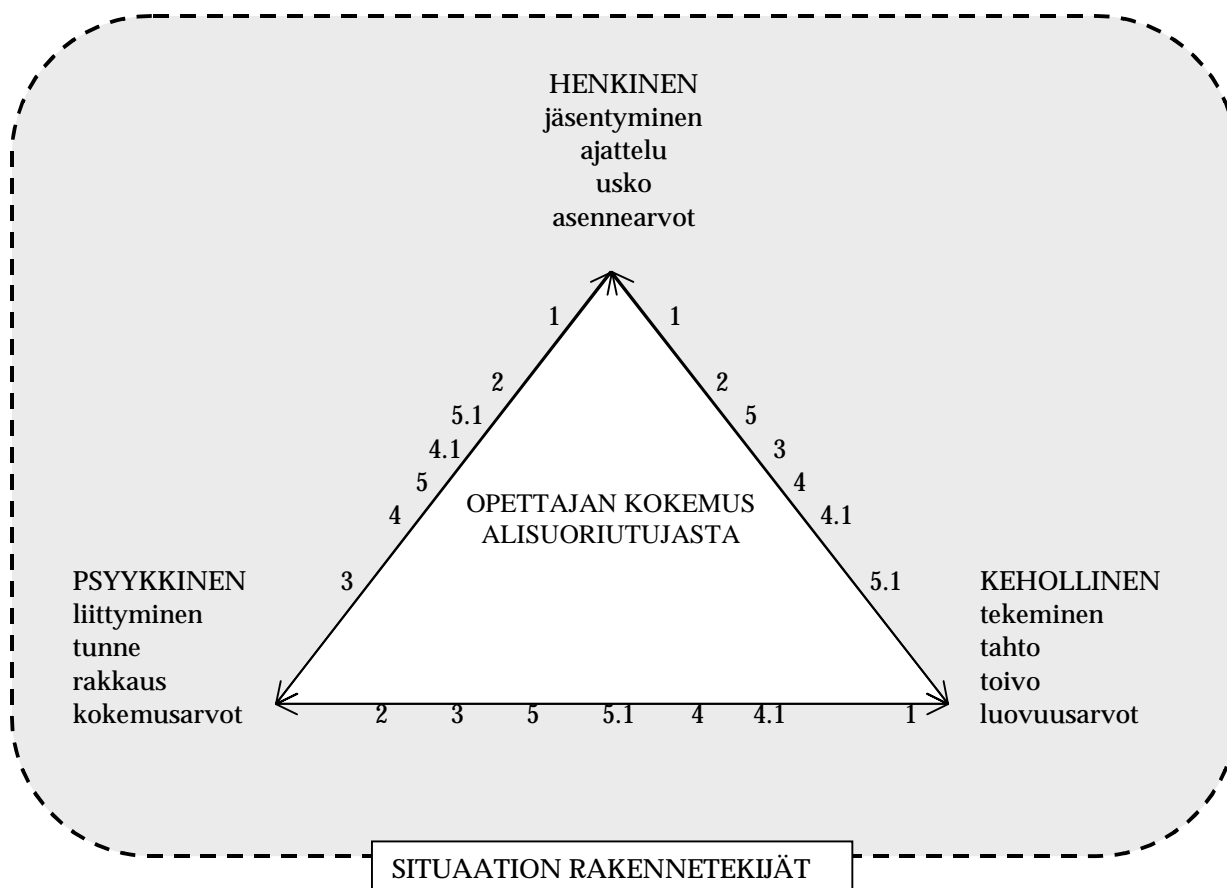
⁶⁸ Ks. Haavio 1948, 88–92.

⁶⁹ Käsitys-sanan etymologia johtaa käsi-sanaan ja sitä kautta merkitykseen 'saada käsiinsä ja kiinni' sekä 'käsillä' ja myöhemmin 'ymmärtää'.

noa minulla olevan nyt käsitys siitä, miten opettaja kokee alisuoriutujan. Käsitykseni on, että alisuoriutuja on opettajalle sekä ongelma että haaste. Keskeisin haaste näyttäisi olevan, miten saada oppilas motivoitumaan koulutyöstä ja miten kehittää hänen itsesäätelytaitojaan. Opettaja yrittää rakentaa alisuoriutujan maailmankuvaa ja lähentää tämän merkityshorisontteja omiinsa. Alisuoriutuja on opettajan taitojen testi ja kärsivällisyyden mittari. Hän on peili, jonka edessä opettaja tutkii itseään ja havaitsee itsensä varsin usein puutteelliseksi. Alisuoriutuja koettelee opettajan itsetuntoa ja ammatti-identiteettiä. Sen vuoksi opettaja kaipaa ja tarvitsisi koulutusta etenkin vuorovaikutus- ja tunnetaitoihin sekä itsetuntemukseen. Opettajan peruskoulutus ei ole valmistanut riittävästi opettajaa kohtaamaan koulun merkityksen kieltävää ja haasteellista oppilasta. Opettaja elää monenlaisten ristiriitojen kanssa yrittäessään auttaa alisuoriutujaa. Koulun käytänteet ja ohjausjärjestelmä odotuksineen ja vaatimuksineen ovat usein ristiriidassa opettajan eettisten periaatteiden ja hänen näkemänsä tarkoituksen täyttämisen kanssa. Käsitykseni on, että opettajan selkeä arvojärjestelmä, johon kuuluu useita tärkeitä arvoja, auttaa häntä arkipäivässä alisuoriutujan kanssa. Tällainen opettaja on vapaa toteuttamaan arjen tarjoamaa tarkoitusta eikä toisinajatteleva oppilas ole hänelle uhka.

Tässä tutkimuksessa halusin tarkastella opettajan arkielämää alisuoriutujan kanssa ja *alisuoriutujan kohtaamisen merkityksiä ihmisenä olemisen eri olemispuolille*. Opettajien kokemuksissa eri olemispuolet painottuivat eri tavoin. Näiden olemispuolten painottumista eri opettajatyypeillä olen kuvannut kuviossa 16.

Henkisen puolen painottuminen kuului kertomuksissa ajattelun korostumisena ja oppiaineen ja -tunnin tai oppilaan elämän ja arvojen jäsentämisenä. Kokemuksessa oli kyse oppilaaseen uskomisesta ja luottamisesta tai uskomisen ja luottamisen menetyksestä tai puutteesta. Opettajat olivat *valinneet asenteen* alisuoriutujaan. Siten esimerkiksi ensimmäisen opettajatyypin kokemus painottui lähinnä henkiseen olemis-puoleen sen perusteella, että puheessa korostuivat oppiaineen ja oppilaan hallinnan tarve sekä uskon menettäminen alisuoriutujaan ja hänen auttamiseensa. Toisen opettajatyypin kokemukset olivat tätä lähellä, mutta niissä oli enemmän liittymisen tarvetta oppilaan elämismaailmaan ja toivetta tehdä jotain alisuoriutumiseksi. Psykykkisen ja kehollisen olemispuolen painottuminen kokemuksissa erosi näillä opettajatyypeillä toisistaan siten, että ensimmäinen opettajatyypin kuvasi kokemuksia omista ja alisuoriutujien tekemisistä, kun toinen opettajatyypin kuvasi ennen kaikkea alisuoriutujan aiheuttamia tunnereaktioita.



KUVIO 16 Opettajan kokemuksen rakennetekijöiden painottuminen eri opettajatyypeillä (ks. tyyppien numerot tarkemmin luku 7.3), kun huomioon on otettu ihmisenä olemisen olemispuolet (Rauhala); eksistentiaaliset tarpeet, sielunenergiat ja elämää kantavat voimat (Turunen) sekä tarkoituksen toteuttaminen (Frankl).

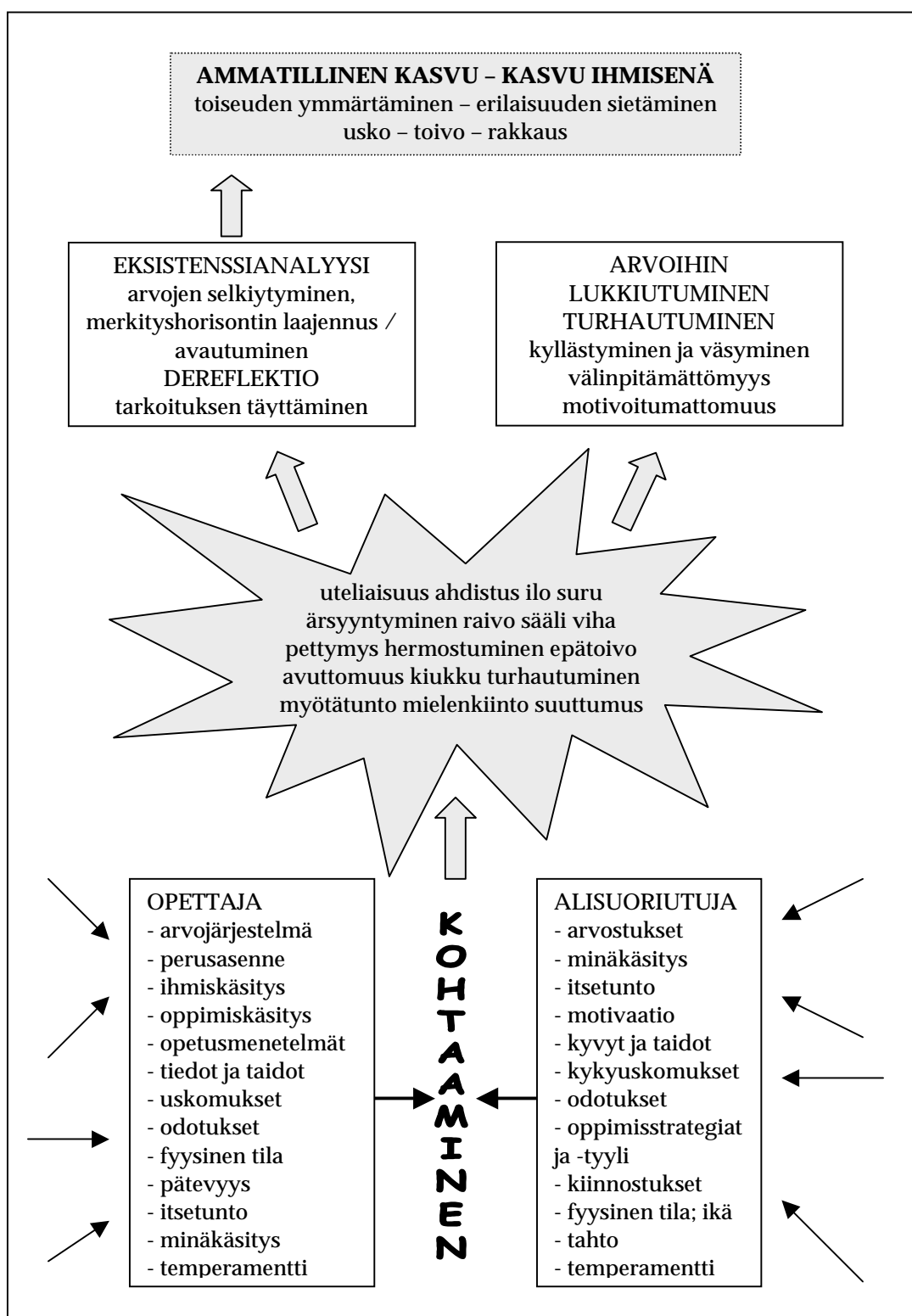
Kolmannen opettajatyypin kokemukset painoutuivat eniten psyykkiseen olemispuoleen. He pohtivat paljon oppisisältöjen liittämistä oppilaan elämämaailmaan, oppilaan liittymistä kouluun ja kavereihin sekä opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Kokemuksissa korostuivat tunne ja rakkaus oppilaaseen ja opettamiseen. He kokivat työnsä alisuoriutujan kanssa tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Neljännen opettajatyypin kokemuksissa eri olemispuolet olivat mukana melko tasaisesti. Tekeminen ja oppilaan tahdon suuntaaminen korostuivat neljännen alatyypin opettajilla. Heidän kokemuksensa olivat lähellä viidettä alatyyppeä, joiden kokemuksissa liittymisen tarve (esim. vanhempiin ja oppilaan liittyminen kouluun ja luokkayhteisöön) ja usko oppilaaseen olivat vähän korostuneempia. Viidennen opettajatyypin kokemuksissa painoutuivat myönteinen asennoituminen ja uskon valaminen alisuoriutujaan. Tunteet ja hyvin laaja liittymisen käsittely oli heillä myös keskeistä.

Kokemus muodostuu aina jossakin *elämäntilanteessa*, yksilön vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Elämäntilanne rajaa maailmasta sen osan, johon ihminen on suhteessa ja mitkä horisontit ajankohtaistuvat. (Perttula 1995,

18, 30.) Kun kokemukseen vaikuttaa lisäksi yksilön *esiymmärrys*, on ymmärrettävää, että ulkoisesti sama tilanne (sama alisuoriutuva oppilas) koetaan hyvin eri tavalla. Olen tiivistänyt kuviossa 17 (s. 159) opettajan kokemuksen alisuoriutujan kohtaamisesta. Alisuoriutujan kohtaaminen on opettajalle *koee, joka voi johtaa ammatilliseen kasvuun*, mutta yhtä hyvin se voi päättyä tilanteen muuttumattomuuteen ja jatkuvaan sisäiseen ristiriitaan. Mikäli opettaja ei ole tarpeeksi vahva ja uskalla toimia oman ”äänensä” mukaan, hän väsyä tai kyynistyy. Opettajan tulisi tarvittaessa uskaltaa muuttaa koulun juuttuneita käytänteitä ja huonosti toimivia tapoja, vaikka se sisältääkin riskin joutua kollegoiden silmätikuksi.

Alisuoriutujan kohtaaminen liikuttaa opettajan tunteita varsin laajasti, ja oppilaan tunnetila saattaa tarttua opettajaan. Opettajalla pitäisi olla mahdollisuus purkaa näitä tunnekokemuksia, jotta hän kykenisi tasapainoisesti auttamaan oppilaita eikä olisi omien tunteidensa vanki. Oppilaan motivoitumattomuus rasittaa opettajaa ja pahimmassa tapauksessa opettajastakin tulee motivoitumaton. Näin opettajan kyllästymisen myötä oppilaan alisuoriutumista voi tulla myös opettajan alisuoriutumista. Myönteisessä tapauksessa, kokemuksesta opittaessa, vaikeiden tunteiden käsittely johtaa opettajan parempaan itsetuntemukseen ja vahvistaa hänen minäkäsitystään ja itsetuntoaan. Omaa elämismaailmaa tutkiessaan opettaja voi löytää uusia merkityshorisontteja ja avautua elämälle syvemmin ja laajemmin. Oma paikka elämässä selkeytyy tehden tilaa muillekin. Hänen ei tarvitse selitellä ja puolustella itseään, sillä suuntautuessaan itsestään pois päin hän vapautuu liiallisesta itsetarkkailusta ja ulkoisten paineiden ohjauksesta. Tällainen vahva opettaja, jolla on näkemys siitä, mitä hän tekee, on myös vaikuttava esikuva oppilaille.

Tutkimuskysymykseen voi näin ollen vastata, että opettajan kokemus alisuoriutujasta on yksilöllinen prosessi, joka etenee yksilön valintojen mukaisesti. Jokainen hetki tarjoaa opettajalle mahdollisuuden täyttää sen tarkoitus parhaalla mahdollisella tavalla. Nykyisessä koulusysteemissä systemaattinen alisuoriutujan hyväksi toimiminen on usein hankalaa, mutta opettaja voi aina valita kannustavan ja hyväksyvän asenteen alisuoriutujaan. (Ks. kuvio 17.)



KUVIO 17 Opettajan kokemus alisuoriutujasta. Opettajaan ja alisuoriutujaan osoittavat nuolet ovat tilanteissa vaikuttavia muita tekijöitä kuten esim. opetussuunnitelma, kollegat, rehtori, kouluhallinto, lait ja asetukset, oppilaan perhe ja kaverit sekä muut oppilaat.

10 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

10.1 Onko tämä tutkimus luotettava?

Tutkimusta on totuttu arvioimaan reliabiliteetin ja validiteetin käsittein. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioitaessa nämä käsitteet ovat kuitenkin ongelmallisia. Lincoln ja Guba (1985) ovat korvanneet nämä käsitteet uskottavuuden, vahvistettavuuden, käyttövarmuuden ja siirrettävyyden käsitteillä. Myös Tynjälä (1991) käyttää näitä käsitteitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa.

Tutkimus on *uskottava* silloin, kun tutkijan *tulkinnat ja esitys vastaavat tutkittavien konstruktioita* (Lincoln & Guba 1985, 294–296). Uskottavuutta voidaan Lincolnin ja Guban (1985, 301–307) mielestä parantaa tutkittavien pitkäkestoisella havainnoinnilla, jolloin tutkija saa paremman käsityksen siitä, mikä on olennaista tutkittavassa tilanteessa. Samoin trianguloinnilla voidaan lisätä uskottavuutta.

Käsillä oleva tutkimus perustuu tutkittavien yhteen haastatteluun, enkä ole käyttänyt triangulaatiota varsinaisesti. Tämä onkin ollut itselleni kriittinen asia tulkintoja tehdessäni. Opettajat suhtautuivat varsin myönteisesti alisuoriutujiin, mikä saattaa johtua juuri haastattelusta. Haastattelijalle halutaan antaa itsestä hyvä kuva, etenkin haastattelijan ollessa tuttu. Myönteisyyteen vaikuttaa tietysti myös se, että haastatellut opettajat olivat niitä, jotka olivat asiasta kiinnostuneita ja halusivat tulla haastatteluun. Mielenkiintoista ja uskottavuutta parantavaa sekä tulkintoja helpottavaa olisi ollut lisäksi havainnoida näiden opettajien toimintaa oppitunneilla ja koulun arjessa. Siihen minulla tutkimuksen harrastelijana ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta. Uskottavuutta parantaa kuitenkin pitkäkestoinen ”epävirallinen” havainnointini työskennellessäni samassa koulussa muutamien tutkittavien kanssa. Opettajana tunsin tutkittavien elämismaailmaa ja pystyin erottamaan, mikä on olennaista heidän elämyksissään ja ilmauksissaan. Keskustelut muiden opettajien kanssa aiheesta ovat mahdollistaneet tekemieni tulkintojen vertailun mielessäni.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan Lincolnin ja Guban (1985, 314–316, 373–378) mukaan osoittaa lisäksi sillä, että annetaan tutkittavien tarkastaa tutkimusraportti ja arvioida tutkimuksen tuloksia ja tulkintoja. Koko raportin tarkastuttaminen tutkituilla opettajilla (ilman korvausta) olisi mielestäni ollut kohutuutonta. Tarkistin tekemiäni tulkintoja kuitenkin lähettämällä tyyppikuvaukset kolmannekselle tutkituista ja pyysin heitä sijoittamaan itsensä siihen tyyppiin, jonka he tunnistivat omakseen. Kaikilta en voinut pyytää tätä tarkistusta, koska osa tutkituista oli vaihtanut koulua enkä saanut heidän sähköpostiosoitteitaan, ja yhden koulun opettajista vain yhdellä haastatellulla oli sähköpostiosoite, joten arvoisin seitsemän opettajaa, joilta pyysin tarkastuksen. Näistä kuusi opettajaa vastasi, ja he sijoittivat itsensä samoihin tyyppisiin, joihin minäkin olin heidät sijoittanut.

Vahvistettavuudella Lincoln ja Guba (1985, 299–300, 318–327) tarkoittavat sitä, *missä määrin tulkinnat ja aineisto vastaavat toisiaan*. Vahvistettavuudella pyritään tutkimuksen objektiivisuuteen. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta tutkijan eikä hänen käyttämänsä menetelmän objektiivisuutta, vaan sitä *kuinka hyvin aineistosta käsin voidaan vahvistaa tehdyt tulkinnat*. Tulkintoja voidaan testauttaa ulkopuolisilla arvioijilla. Kiviniemi (1997, 258) näkee tässä kuitenkin hankaluuksia, koska tulkinta on aina subjektiivista: sama aineisto voidaan eri viitekehuksesta käsin tulkita ja luokitella erilaisin painotuksin ja korostuksin. Tulkinta ei ole koskaan aineiston kuvankaltainen vastine. Aineisto jo sinänsä sisältää tulkintaa, koska se on syntynyt tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutuksessa. Eri haastattelijat tai observoijat saisivat aina vähän erilaisen aineiston. Ahonen (1994, 130–131) esittää saman ajatuksen sanomalla, ettei laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi koskaan tarkistaa toistamalla, koska toisella tutkijalla ei voi olla täysin samaa ”tuntijuutta” kuin alkuperäisellä tutkijalla. Ahosen mielestä rinnakkaisluokittelijaa voidaan kuitenkin käyttää. Tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista käyttää rinnakkaisluokittelijaa, mutta kuten aineiston analyysin kuvauksessa kerroin, testautin ystäväilleni kahdessa eri vaiheessa omaa ymmärrystäni ja tulkintojani.

Tutkimusraportissa aineistoa on paljon näkyvillä. Yksi haastattelu kokonaan ja jokaisen yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat luettavissa liitteinä (litteet 2 ja 3). Analyysin kuvauksessa on esimerkkinä käyttämäni opettajan yksilökohtainen merkitysverkosto ja siitä tehty yleinen merkitysverkostoehdotelma. Lukija voi näin arvioida aineiston ja tulkinnan vastaavuutta. Lisäksi olen käyttämäni metodin tavoista poiketen lainannut suoraan haastateltavien puhetta osoittamaan, miten tekemäni päätelmä on alkuperäisesti ilmaistu.

Tutkimuksissa on totuttu arvioimaan tutkimustulosten pysyvyyttä. Laadullisessa tutkimuksessa tällaista kriteeriä ei ole mielekäästä käyttää, vaan sen tilalla puhutaan *varmuudesta tai käyttövarmuudesta*. (Lincoln & Guba, 1985, 298–299.) Tällä tarkoitetaan sitä, *miten aineistonkeruuseen, tutkittavaan ilmiöön ja koko tutkimusprosessiin liittyvät vaihtelut ja muutokset on tiedostettu ja hallittu*, ts. miten varmasti tutkittava ilmiö on haltuunotettu ennakoimattomasti vaikuttavista ennakoehdoista huolimatta. Koko kehitysprosessi tulisi näkyä mahdollisimman todellisuutta vastaavasti raportissa, jotta ulkopuoliset voisivat seurata ja

arvioida tutkimuksen kulkua. (Lincoln & Guba 1985, 299, 317–318; Tynjälä 1991.) Tämän tutkimuksen kehityskulku näkyy tutkimuksen kulun ja aineiston analyysin kuvauksessa. Olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti – ehkä lukijalle puuduttavankin tarkasti – kaiken sen, mitä tutkimus-prosessissa on tapahtunut. Tässäkin törmätään tulkinnan ongelmaan: miten ra-portointini ymmärretään? Miten kirjoittaisin niin, että kaikki saisivat mahdollisimman totuudellisen kuvan? Jollekin kuvaukseni voi olla liian ylimalkainen ja jollekin toiselle turhan pikkutarkka.

Yleistettävyyttä on laadullisessa tutkimuksessa pidetty ongelmallisena. Alasuutarin (1995, 222) mielestä laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei pitäisikään puhua yleistämisestä, vaan sen sijaan eritellä sitä, miten tutkija osoittaa analyysinsä kertovan muusta kuin vain aineistostaan. Hänen mielestään *suh-teuttaminen* olisi tässä mielessä osuvampi termi. Lincoln ja Guba (1985, 296–298) käyttävät *siirrettävyyden* käsitettä. Tällä he tarkoittavat sitä, *kuinka tutkittu ilmiö voidaan siirtää uuteen tarkasteltavaan ilmiöön*. Siirron onnistuminen edellyttää tutkimukselta ns. tiheää kuvausta (emt. 316). Tällainen tarkka kuvailu auttaa lukijaa ymmärtämään tapahtumia siitä näkökulmasta, josta tutkija on asioita kokenut. Lukija voi pohtia tutkimustuloksia ja päätelmiä suhteessa uuteen ja omaan kontekstiinsa. Parhaimmillaan tutkimuksessa esitetyt näkökohdat tavoittavat lukijassaan jonkin oivalluksen ja johtavat omien toimintojen ja käytänteiden omakohtaiseen punnitsemiseen. (Kiviniemi 1997, 259.) Tällöin tutkimukseni on tuottanut lukijalle hermeneuttisen kokemuksen ja avannut uuden horisontin (ks. Heikkinen 2001, 201–207).

Tämän tutkimuksen tulkintojen ja päätelmien siirrettävyyttä toisiin konteksteihin helpottaa opettajien yksilökohtaisten merkitysverkostojen kuvaaminen (ks. liitteet). Lukija voi tunnistaa niissä omaa arkielämänsä ja löytää uusia näkökulmia tai saada vahvistusta omille kokemuksilleen. Tutkittava ilmiö on tässä rajattu yhden ammattiryhmän eli opettajien elämismaailmaan, joten yksilöiden kokemusten laatuja voitane siirtää laajemminkin tähän ammattikuntaan. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että kokemus on aina ainutlaatuinen ja yksilöllinen, joten sitä ei voi sellaisenaan yleistää tai siirtää toisiin olosuhteisiin.

10.2 Metodi kahlaa aineistossa

Mäkelä (1990, 47–48) esittää laadullisen tutkimuksen arviointikriteereiksi neljä aineistotyyppistä riippumatonta seikkaa: *aineiston merkittävyys ja yhteiskunnallinen tai kulttuurinen paikka, aineiston riittävyys, analyysin kattavuus sekä analyysin arvioitavuus ja toistettavuus*.

Arkielämän kokemisesta kertovaa aineistoa ei voida pitää samassa mielessä merkityksellisenä kuin jotain kulttuurituotetta. Jokainen ihminen on kuitenkin ainutlaatuinen yksilö, joka toteuttaa elämänsä tarkoitusta arkielämässä, sen ainutkertaisissa hetkissä. Arkikokemus on jokaiselle erilainen, mutta kokeminen sinänsä on ihmisyyteen kuuluvaa ja siten kaikkia koskettavaa. Tässä

mielessä myös tutkimusaineistoani voi pitää merkittävänä. Aineistossa opettajat kertovat kokemuksistaan, jolloin sillä on *merkitystä erityisesti kasvattajille ja opettajille*.

Tämän tutkimuksen aineisto koostui kahdenkymmenen opettajan haastattelusta, mitä voidaan pitää varsin *riittävänä* määränä. Katsoin saaneeni aineistoa tarpeeksi silloin, kun uuden henkilön haastattelussa ei tullut enää uusia merkityksiä. Aineistoa voi pitää riittävänä myös siinä mielessä, että haastatellut opettajat olivat sekä aineen- että luokanopettajia. Lisäksi mukana oli myös opinto-ohjaaja ja kaksi erityisopettajaa. Aineenopettajat edustivat lähes kaikkia oppiaineita ja he opettivat peruskoulussa ja lukiossa. Näin saavutettiin kokemuksia eri ikäisistä alisuoriutujista. Tutkimusjoukossa oli hyvin eri ikäisiä opettajia, ja mies- ja naisopettajien suhde vastasi koko ammattikunnan sukupuolijakaumaa.

Analyysin kattavuudella Mäkelä (1990, 53) tarkoittaa sitä, että *tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin aineistosta*. Käyttämäni fenomenologinen metodi vastaa hyvin tähän kriteeriin. Yksittäiset havainnot tulkitaan siinä aina kokonaisuuden pohjalta ja merkitykset kytketään toistensa yhteyteen merkitysverkostoiksi. Yleinen tieto, johon metodilla pyritään, ei saa olla todennäköistä eikä mahdollista tietoa ilmiöstä (Perttula, 2000). Eksistentiaaliseen fenomenologiaan pohjautuvassa tutkimuksessa oletus ihmisen situationaalisuudesta on keskeinen, vaikka tutkimuskohteena ovatkin ihmisen tajunnallisuuteen kuuluvat kokemukset. Tämän vuoksi analyysissä on koko ajan otettava huomioon yksilön elämäntilanteisuus. Tulkintoja ei tehdä ainoastaan kielellisen ilmaisumuodon perusteella, vaan huomioidaan ilmaisun sijoittuminen yksilön muuhun puheeseen ja ilmaisuun, jolloin saattaa tietysti olla ylitulkinnan vaara. Yleinen tieto, joka on analyysin lopputulos, on Perttulan (2000) sanoin ”ihmisen elämiseen uppoutumisen kunnioittamista”.

Ahosen (1994, 144) mielestä merkityksen tulkitseminen ilmaisusta edellyttää tutkijalta samalla kertaa hänen teoreettisten lähtökohtiensa mielessä pitämistä ja aineiston ilmaisujen lukemista niiden omia yhteyksiä vasten. Teoreettista lähtökohtaa tutkimuksessani ei voinut olla, koska lähdin tutkimaan itse ilmiötä, sen rakenteita. Fenomenologisen tutkimusmetodin ajatuksena on nimenomaan sulkea pois valmiit teoriat ja mallit ja tutkia aineistoa mahdollisimman avoimesti. Vasta siinä vaiheessa, kun olin aineiston perusteella luonut yleiset kokemistyyppit aloin etsiä niihin liittyviä teorioita. Jos Ahonen tarkoittaa teoreettisilla lähtökohdilla ontologisia ja epistemologisia kysymyksiä, olivat ne mielessäni koko tutkimuksen ajan. Niiden syvenevä ymmärrys olikin yksi mielenkiintoisimmista oppimisprosesseistani tämän tutkimuksen aikana. Väillä olin eksynyt tutkimaan ihmiskäsitystä pikemminkin kuin opettajan kokemuksia.

Analyysin arvioitavuudella Mäkelä (1990, 53) tarkoittaa sitä, että *lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja lukijalle annetaan edellytykset hyväksyä tulkinnat tai riitauttaa ne*. Varto (1996, 104) toteaaakin, että itse tutkimus on koko ajan arvioinnin alla laadullisessa tutkimuksessa. Käyttämäni fenomenologinen metodi pitää sisällään sen, että jokainen analyysin vaihe kuvataan mahdolli-

simman tarkkaan. Tämä *tarkka kuvaaminen* teki menetelmästä erittäin raskaan. Lukijalle analyysin etenemisen kuvaus on varmaan pitkästyttäväkin. Tarkka kuvaus antaa kuitenkin lukijalle riittävät mahdollisuudet seurata tulkintojen ja päätelmien tekemistä ja arvioida niitä.

Aikaisemmin (luvussa 6.1) olen perustellut metodivalintani sen sopivuudella siihen, mitä ajattelen ihmisen olevan ja millaista tietoa olin tavoittelemassa. Systemaattisuutensa vuoksi fenomenologinen metodi vaikutti lisäksi turvalliselta menetelmältä tehdä opinnäytetyötä kokemuksen epämääräisestä ilmiöstä. Perttula (1995 ja 2000) korostaa menetelmän olevan ankaran. Analyysin ensimmäinen osa, jossa tutkin merkityksiä yksilötasolla sujui helpommin ja vaikutti toimivalta. Yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat tosin vieläkin varsin pitkiä, mutta niiden tiivistämisen vaarana on, että niistä häviää yksilölle ominainen sävy. Analyysin toinen osa, jossa edetään yleisen merkitysverkoston tyyppeihin, oli ainakin kokemattomalle tutkijalle erittäin työläs. En osannut tai uskaltanut muokata metodia riittävästi tämän aineiston mukaan. Toisaalta myös Perttula (1995, 183) pitää yleisen merkitysverkoston muotoilemista vaikeana. Hän toteaa, että ”tutkijalla ei ole fenomenologisen psykologian tutkimusraportissa mitään pakottavaa syytä kuvata tutkittavan ilmiön yleistä merkitysverkostoa. Häntä painostavat siihen ’ainoastaan’ tutkimustyössä itselleen asettamat tavoitteet sekä tiedeyhteisön tutkimustyölle asettamat yleiset kriteerit.” Tässä tutkimuksessa itselleni asettamat tavoitteet vaativat etenemään yleiselle tasolle asti. Halusin selvittää, *onko opettajien kokemistavassa mitään yhteistä*. Hankaluutena oli vain se, että aineisto välittyi minulle varsin yksilöllisenä, ja yksilöiden niputtaminen tyypeiksi oli vaikeaa. Tämä on varmasti yhteydessä holistiseen ihmiskäsitykseeni, joka vie väistämättä näkemykseen kokemuksen yksilöllisyydestä. Vaikutusta on myös sillä, että tunsin oman kokemukseni kautta ”liian hyvin” opettajien arkea, josta he kertoivat. Erotin liian paljon viivahteita ja merkityksiä. Oli ylitulkittamisen vaara.

Yleistä merkitysverkostoa tehdessäni ja tyypejä muotoillessani jouduin palaamaan aineistoon yhä uudelleen. Ahonen (1994, 124–125) kuvaakin tutkimuksen etenemistä *spiraalina*, jossa aineiston tulkinta ja teorian muodostus vuorottelevat. Tällöin teorian tulee antaa vaikuttaa aineiston tulkintaan ja tutkimuksen kokoava teoria syntyy vasta aineistoa käsitellessä. Näin kehittyy tutkijan sisäistetty asiantuntijuus (connoisseur-ship). Ahonen tähdentää, että ”tutkimusaineiston tulkinta ei ole mikään kertasuoritus, vaan tutkijan on hyvä seurustella aineistonsa kanssa jatkuvasti: ensin merkityksiä tulkitessaan, sitten aineistoa luokitellessaan ja vielä raporttia kirjoittaessaan”. Perttula (2000) kiteyttää fenomenologisen metodin olevan olemisen taitoa: kuuntelemisen, läsnäolon ja vaikutetuksi tulemisen ankaraa toteuttamista.

Fenomenologisen tutkimusprosessin kokonaisuus ei ole sama kuin ilmiön empiirinen analyysi. Saatujen tulosten ja olemassa olevan tiedon välille on luotava dialogi, joka auttaa ymmärtämään ilmiötä laajemmin. (Perttula 2000, 441.) Tässä tutkimuksessa olen antanut yhdenlaisen kehyksen opettajien kokemuksille alisuoriutujista. Rakentamani kehys perustuu aineistoon ja tulkintaani siitä;

tulkintaan, johon vaikuttavat yhtä hyvin omat kokemukseni kuin olemassa olevat tiedot ja teoriatkin.

Tutkimukseni kertoo yksittäisten opettajien henkilökohtaisista kokemuksista, joten tutkimuksen toistettavuus on mahdotonta. Vaikka uudessa tutkimuksessa käytettäisiin saamaa teemahaastattelurunkoa ja haastateltaisiin samat opettajat, saataisiin erilainen aineisto. Haastattelu on aina vuorovaikutusprosessi, jossa tutkija itse on keskeisenä tutkimusinstrumenttina. Ihmisen kokonaisvaltaisuuden vuoksi aineisto olisi erilainen, vaikka uusintatutkimuksessa olisi sama haastattelijakin. Ihmiselämässä jokainen hetki on ainutlaatuisen, toistumaton.

10.3 Tutkijan tutkimusmatka

Kiviniemi (1997, 36) korostaa laadullisen tutkimuksen prosessiluonnetta. Hän pitää sitä myös *tutkijan omana oppimisprosessina*, jossa tutkijan ymmärrys ilmiöstä kehittyy spiraalimaisesti. Patrikainen (1997, 247) kuvaa osuvasti tulkintaprosessin olevan ”ainutkertainen oivallusten, epäilyjen, innostusten ja pettymysten prosessi, jossa tutkija uudelleen ja uudelleen tarkastelee aineistonsa tarjoamia mahdollisuuksia omien käytännön kokemustensa ja aikaisemman kirjallisuuden, mutta ennen kaikkea oman ajattelunsa pohjalta.” Tutkimuskohteen ymmärtäminen ja tulkitseminen on ollut tässäkin tutkimuksessa keskeinen oppimisprosessi. Yhä uudelleen olen kysellyt, *millä perusteilla ymmärrän toista ihmistä, kuinka paljon toista on mahdollista ymmärtää ja onko tulkintani toisen ihmisen kokemuksesta oikea.*

Varto (1996, 57) tähdentää, että tutkijan on kietouduttava monin tavoin tutkimuskohteeseensa voidakseen tavoittaa tutkittavan merkityssuhteet. Ovatko oma tietämykseni alisuoriutumisen ja oma opettajakokemukseni riittäviä ”kietoutumisia”? Milloin tulkintani on aitoa toisen ymmärtämistä ja milloin sekoitan siihen esiyymmärrystäni tai ennakko-oletuksiani? *Kohdallinen tulkinta* on Kaikkosen (1999a) mielestä seurausta tutkittavan kohteen ymmärtämisestä. Moilanen (1991, 125) viittaa samaan asiaan esittäessään, että mitä enemmän tutkija tietää tutkimastaan ihmisestä ja hänen toimintayhteisöstään, sitä parempia tulkintoja hän voi tehdä.

Jokainen tutkijan tulkinta vie Varton (mts. 69) mielestä tutkijaa tutkimuskohteen mieltä kohti kerien samalla auki häntä itseään ja syventäen hänen itseyymmärrystään. Tämän tutkimuksen aikana pysähdyin usein kyselemään, voinko yhden haastattelun perusteella tulkita kollegoitteeni kokemuksia ja tehdä niistä päätelmiä. Vielä kipeämmäksi kysymykseksi nousivat omat kokemukseni alisuoriutumisen. Miten paljon ne vaikuttivat ymmärrykseeni ja tulkintoihini? En voinut luottaa sulkeistamisen onnistumiseen, vaan turvauduin kaikesta epäilyyn ja kyseenalaistamiseen. Tulinkin siihen tulokseen, että alisuoriutujan äitini olin väärä ihminen tutkimaan tätä aihetta, ja aineisto oli koskemattomana useita kuukausia.

Tutkijan osuutta on tarkasteltava myös haastattelussa. Moilanen (1991) huomauttaa, että haastatteluaineisto ei ole tutkijasta riippumatonta tekstiä, koska tutkija on osallistunut sen luomiseen kysymyksillään ja kommentteillaan. Tämän vuoksi kävin teemahaastattelurungon läpi professori Karin kanssa ennen haastatteluja. Haastattelu on kuitenkin aina vuorovaikutustilanne, jossa ei voi välttyä subjektiivisuudelta, mikäli halutaan saada luonnollinen ja avoin keskustelutilanne. Omasta opettajuudestani luulen olleen hyötyä haastattelussa. Meillä oli yhteinen kieli eikä minua ”vierastettu”, koska tunsin heidän ongelmansa ja koulumaailman sisältäpäin. Osan ala-asteen opettajien kanssa olin työskennellyt toista vuotta ja osan kanssa yhden lukukauden. Näiden haastatteluja luin tarkemmin. Epäilin, että he saattaisivat antaa itsestään edullisemman kuvan kollegalleen. Heidän kertomansa pitivät kuitenkin yhtä sen kuvan kanssa, jonka olin heistä saanut jokapäiväisessä arjessa. Haastattelutilanteessa oli apua myös työnhajaajakokemuksestani: olin tottunut kuuntelemaan ja lukemaan keskustelijan olemuksen kieltä sekä kysymyksiin poimiin keskeisiä asioita rönsyilevästäkin puheesta.

Ahonen (1994, 130) käyttää laadullisen tiedon luotettavuuden kriteereinä aineiston ja siitä muodostettujen kategorioiden *aitoutta ja relevanssia*. Tutkimuksen aitous toteutuu, mikäli aineiston hankinnassa vallitsee intersubjektiivinen luottamus ja yhteisymmärrys. Kun tutkija pitää johdonmukaisesti mielessään teoreettiset lähtökohtansa, toteutuu myös relevanssi. Aitouden kriteeri toteutuu mielestäni hyvin tässä tutkimuksessa, koska useat haastateltavat kertoivat spontaanisti hyötynensä haastattelukeskustelusta. Relevanssi toteutuu siinä mielessä, että tällä ”tutkimusmatkallani” olen ajautunut pohtimaan yhä useammin ja syvemmin, mitä kokeminen tarkoittaa ja mitä kaikkea ihminen ja opettajuus ovat.

Matkustaminen avartaa ja lisää kiinnostusta uusia asioita kohtaan. Niin on käynyt myös tällä tutkimusmatkalla. Olen saanut uusia näköaloja niin alisuoriutumiseen kuin opettajuuteenkin. Matkalla on herännyt monia uusia jatkotutkimusaiheita. Mielenkiintoista olisi tutkia itse alisuoriutuvia oppilaita, heidän kokemuksiaan. Mikä on heidän tunnemaisemansa ja mitä merkityksiä he itse liittävät opiskeluun ja koulussa alisuoriutumiseen? Erittäin antoisaa olisi tutkia alisuoriutujien elämäntilannetta: miten heidän elämänsä on muotoutunut kouluajan jälkeen ja mitä alisuoriutuminen on merkinnyt eri elämänvaiheissa? Heidän kokemuksillaan olisi merkitystä koulun ja opetuksen kehittämisessä. Alisuoriutujien kuuleminen lisäisi ymmärrystä myös kotikasvatukseen ja vanhemmuuteen sekä kodin ja koulun yhteistyöhön. Opettajien ja alisuoriutujien kokemusten tarkasteluun olisi hyödyllistä liittää vanhempien näkökulma ja kokemukset. Mikä on heidän tunnemaisemansa ja heidän horisonttinsa alisuoriutumiseen? Eroavatko heidän kokemukset esim. vammaisten lasten tai erityisoppilaiden vanhempien kokemuksista ja mitä sisältöjä kokemuksissa on lapsen eri ikävaiheissa? Nämä kaikki tutkimusaiheet lisäisivät ymmärtämystä ihmisestä kokonaisena elämismaailmaansa kietoutuneena yksilönä.

Katsaus tutkimusmatkan valmisteluihin ja päätökseen

Huomaan tehneeni pitkään tutkimusmatkani valmisteluja. Seuratessani nuoremman veljeni koulunkäyntiä ihmettelin monta kertaa, kuinka koulu voi olla niin vastenmielistä ja merkityksetöntä, vaikka uusien asioiden oppiminen näytti hänelle olevan äärettömän helppoa. Opettajankoulutuksessa ollessani muistin usein hänen ihmetyksensä ja vakavan kysymyksensä ”Meinaatko tosiaan viitsiä olla koko elämäsi vihattu ja inhottu ihminen?”, kun kirjoitin hakemusta opettajankoulutuslaitokseen. Opiskellessani pohdin ja tarkastelin koulua ja opettamista tällaisten oppilaiden kannalta, joiden mielenkiinto oli muualla; joilta koulun hohto oli kadonnut tai se ei ollut koskaan edes syttynyt. Mitä olivat ne asiat, jotka estivät heitä käyttämästä kykyjään ja tekemästä töitä koulussa vaikka he saattoivat vapaa-ajalla lukea ja kirjoittaa ja tehdä antaumuksella monia asioita?

Matkavalmistelut jatkuivat esikoiseni koulunkäyntiä seuratessa. Pysäyttävä kokemus oli, kun hänen huonettaan siivotessa löysin lattialta nuhruisen paperin, johon oli vauhdikkaan innostuneella 10-vuotiaan pojan käsialalla kirjoitettu koulusta kertova räppi ”Koulu on tyhmä paikka”. Siinä oli elävä kuvaus alisuoriutujan koulusituaatiosta: ”Koulussa oon kuin lintu rautahäkissä.” Alisuoriutuja on koulussa vahvasti rajoitettu, vangittu ja luonnottomassa ympäristössä. Oikea elämä on muualla. Näytti siltä, että koulun horisontti oli oppilaalle aivan liian kapea ja jäykkä. Opettajana aloin tarkastella yhä kriittisemmin koulun käytänteitä. Kenelle ne sopivat ja keitä ne palvelivat? Katselin myös kuinka opettajat suhtautuivat oppilaisiin, jotka pystyisivät parempaan ja tarkkailin omaa suhtautumistani.

Nyt matka on tehty. Sen aikana kuulin kaksikymmentäyksi tarinaa opettajan ja alisuoriutujan kohtaamisesta. Tarinat veivät minut rikkaaseen kokemusten maailmaan ja vaihtelevaan tunnemaastoon. Sain kuvia opettajista, jotka ovat alansa ammattilaisia, mutta samalla syvästi ihmisiä. He pyrkivät aidon ihmisen kasvattamiseen, mutta koulun rakenteet tekevät sen vaikeaksi. Kouluinstituutio ohjautuu yhä enemmän markkinatalouden arvoista, jolloin ihmisen todelliselle kohtaamiselle ja kuuntelemiselle ei ole aikaa eikä paikkaa. Ihmisen tajunnallisuus ymmärretään pinnallisesti ja henkisyys on kutistunut tietämiseksi, jota on mitattava tehokkaasti. Erehtyminen ja epäonnistuminen eivät sovi koulun erinomaisuuden eetokseen, eikä niistä ole aikaa oppia. Ihmisen keskenkäisyyttä ei tunnusteta eikä sitä sallita edes kasvavalle oppilaalle. Opettaja joutuukin usein toimimaan ihmiskäsityksensä vastaisesti, mikä on psyykkisesti uuvuttavaa. Alisuoriutuja ravistelee opettajan maailmankuvaa ja avaa uusia horisontteja, joiden myötä opettaja tulee työssään ja ihmisenä olemisessaan näkevämmäksi. Kantavina periaatteina ja voimavaroina opettajan työssä näyttävät olevan ikiaikaiset usko, toivo ja rakkaus. Keskeiseksi muistoksi matkalta kiitetän Zinkin ajatukset:

”Ja vaikka minä, opettaja, seisaisin joka päivä viisi tuntia luokkani edessä ja kulluttaisin kaikki voimani yhtämittäiseen raadantaan, opettamiseen ja korjaamiseen, mutta minua ei liikuttaisi rakkaus näitä lapsia kohtaan, jotka tekevät elämäni hankalaksi, niin olisi parempi, että jättäisin heidät rauhaan.”

SUMMARY

Research purpose and background

The purpose of this study is to find out how teachers experience an underachieving pupil in their work. I survey teachers' experiences through a holistic conception of humanity (Rauhala 1986), a conception which is also shared by existential phenomenology. The aim is to describe and understand teachers' experiences in their everyday work.

Underachieving behavior has been little studied in Finland (Annala 1979 and 1986, Aho 1992), even if it is a common phenomenon; a fifth of the pupils are estimated to be doing worse than their abilities would suggest (Whitmore 1980; Annala 1986; Aho 1992 and Trygg-Jouttijärvi 1999). Underachieving has to do with socio-emotional factors, which prevent the person from mobilising or using his abilities. It is a way to cope, adopted in interaction, which is meaningful for the person himself. It can help him to regulate his relation to the environment, and protect his ego. To be able to modify underachieving behavior one must learn to understand its meaningfulness.

The method based on existential phenomenology

By using a thematic interview, I interviewed 21 teachers in May 1999 (8 teachers in the upper level of comprehensive school and high school) and during the 1999–2000 school year (6 teachers in the upper level of comprehensive school and 7 in primary school). The teachers were from three different schools. The themes were the same for everybody, but their order varied, according to the conversation. In accordance with the research principles of phenomenology, the teachers could describe any experiences that they had of underachieving behaviour.

I transcribed the recorded interviews and analysed them using the method based on existential phenomenology and developed by Perttula (1995, 1998 and 2000). The method involves the initial forming of individual meaning networks for each content area before advancing into a general meaning network. In that way one can get a broad-based general knowledge, which still maintains a connection to the experiences of the interviewed teachers. The obtained knowledge as such cannot, however, be regarded as knowledge for generalisation.

Results

The teachers' experiences of underachievers varied according to which aspects they laid stress on in their work, and from which standpoint they analysed their teaching. The standpoints were: teaching material and curriculum, the lesson, the teacher-pupil relationship, co-operation, teaching methods, the school community and its atmosphere. On the basis of these aspects the teachers in the study could be divided into five groups with differing roles: "holder of an

office”, “an intervener”, “a nurse”, “a diplomat” (with the subtype “inspirer”) and “a defender” (subtype “encourager”).

All the interviewed teachers thought that of the pupils who needed special attention, underachievers were the most challenging and difficult ones to deal with, even if merely because of the diversity of the cases. The most difficult thing was how to suitably motivate the pupil in each situation, and the teacher often became frustrated as he noticed how fast the pupil’s motivation decreased. A part of the teachers found quiet and inhibited underachievers the most difficult, whereas others were most strained by lively and dominating underachievers.

Most teachers found underachievers interesting challenges, which severely tested their professional skills. Many teachers thought that this can benefit their work competency, but some found the challenges so pressing that they were almost totally exhausted by the challenges, and their night’s sleep was disturbed. A couple of teachers called underachievers the joy-killers of the day, who gave nothing, but took all the teacher’s energy.

The teachers took a different kind of attitude towards underachievers that came from different circumstances. The ones with somehow unstable home conditions, and thus with an understandable reason for their underachieving behaviour, were treated more mildly. Teachers tried to understand them, and empathize. The pupils with a good home life did not get so much attention. Their underachieving behaviour even irritated the teacher. Many teachers emphasized that to be able to treat the pupil in the right way one should know the pupil and his background well.

In these problematic pupil cases, teachers emphasized the importance of collegial support and an open atmosphere in the work community. Also hobbies and friends in the educational field were a source of strength for many teachers.

One common content area was revealed in the teachers’ answers: teacher education had not prepared them enough to handle underachievers. In the teachers’ opinion they had been trained as didactically skilful teaching technicians. They had received a lot of disorganised knowledge, which - because of lack of experience - they could not apply to everyday school life. Interactive skills and the meeting of different kinds of students were never practised in teacher training, and when the teachers had to encounter underachieving students, they found themselves helpless in many ways. Successful actions for underachieving behaviour require close co-operation with the pupil’s home; teacher training had not prepared the teachers for meeting the parents either. The hectic training programme did not include the analysing of the teacher’s own feelings, nor learning how to deal with them. No wonder the strong feelings raised by underachieving students confused and distressed the teachers.

Conclusions

An underachieving student is like a mirror, in front of whom the teacher estimates his own teachership. Meeting an underachiever tests his professional identity. This is why underachieving pupils arouse a diversity of feelings in the teachers: from pity to even strong feelings of rage and hatred. An emotional load like this, in addition to the diversity of the teaching work is likely to consume the teacher's resources and exhaust him, if he does not get support, or does not have a place where he can talk about the difficult situations. In occupational guidance a teacher could unburden his load, find new strengths in himself, or learn to accept his own limitations. Occupational guidance should be a part of the teacher's job, in the same way as it is a part of many other jobs that have to do with human relations. Continuous attention is to be paid to the atmosphere of the teachers' work community, so that teachers would have the strength to cope with troublesome pupils. A good work unit gives the teacher extra strength, but a poor atmosphere absorbs it.

Teacher training should pay more attention to the students' own growth and self-knowledge. There should be enough time to stop and ponder their own reactions and feelings in different encounters. (Räsänen 1996; Heikkinen 1997, Birnik 1998.) Interactive skills should be studied more, too. Now some of the interviewed teachers had acquired these skills through different kinds of supplementary courses. In in-service training, teachers could be made familiar with the different kinds of underachievers. This would help them to identify an underachiever as soon as possible, and to guide the pupil, in co-operation with the parents, to utilise his talents. The training should also include long term propping up of the teacher's personality, as well as guidance for the teacher on how to encounter another person.

Teachers also found the school system to be partly guilty of pupils' underachieving behaviour. Large groups of pupils and the subject teacher's constantly changing groups make it difficult for the teacher to get to know the pupils and to observe them as individuals. We still have not quite learnt to tolerate difference, or to benefit from it in our school. So the school has no use for the talents of many specially gifted pupils. And they either adapt themselves and become silent and unnoticeable, or get frustrated and try to get noticed by disturbing the class or by leading a very intense life during their free time. Teachers were aware of the pupils' need to be observed as individuals, but the structures of the school institution are still in conflict with meeting these needs. An average teacher will not dare to start changing the structures, but will try to face all the challenges. As he keeps on failing, he will continuously feel inadequate. To find more suitable models for our times, we would need to have a social political discussion on the compatibility between our school system and the demands and standards made for it.

Helping an underachiever is above all a question of attitude, a way of living daily school life together. The cornerstones are trusting and believing in the pupil, the hope of a better tomorrow, and a genuine caring about the pupil. Is such a way of life possible in our school today?

LÄHTEET

- Aho, S. 1981. Opetustyön stressaavuus ja oppilailla esiintyvät työrauhahäiriöt. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 78.
- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys: minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:117.
- Aho, S. 1992. Ali- ja ylisuoriutuminen peruskoulun ala-asteella ja lukiossa. Ali- ja ylisuoriutumisen esiintyminen sekä sen yhteydet oppilaiden moraaliseen kehitystasoon, minäkuvaan, koulumotivaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin luokassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:154.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, kosaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:167.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Keuruu: Otava.
- Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 191.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–160.
- Ahonen, T. ym. (toim.) 1997. Aivot ja oppiminen. Kliinistä lastenneuropsykologiaa. Jyväskylä: Atena.
- Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) 2001. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Ahvenainen, O., Karppi, S. & Åström, M.-L. 1979. Lasten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt. Jyväskylä: Gummerus.
- Alahuhta, E. 1978. BMA-testi. Testi puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöiden primaarioireiden kartoittamiseksi. Eila Alahuhdan muokkaama ja vakaa osiopatteristo Suzanne Borel-Maisonnyyn testeistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 292.
- Alahuhta, E. 1983. Lievän neurologisen virhetoiminnan oireet ja vastaavuus koulumenestykseen. Jyväskylän yliopisto.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alderman, M. K. 1999. Motivation for Achievement. Possibilities for Teaching and Learning. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Alvidrez, J. & Weinstein, R.S. 1999. Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 91 (4), 731–746.
- Annala, H. 1979. Alisuoriutuminen peruskoulussa. Alisuoriutumisen pisyvyys ja alisuoriutujien muutamien oppilaskohtaisten tekijöitten

- kuvailua. Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. Licensiaattitutkielma.
- Annala, H. 1986. Alisuoriutumiseen liittyvistä tekijöistä ja niihin vaikuttamisesta. Odotusvaikutusteorian sovellus alisuoriutumisen lieventämiseen. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Aunola, K. 2001. Children's and Adolescents' Achievement Strategies, School Adjustment and Family Environment. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 178.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-126.
- Baum, S., Renzulli, J. & Hebert, T. 1994. Reversing Underachievement. *Stories of Success. Educational Leadership* 52 (3), 48-52.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. Suomentaja. ja toim. Raskila, V. Helsinki: Gaudeamus.
- Birnik, H. 1998. Lärare – elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. *Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences* 125.
- Borba, M. & Borba, C. 1982. Self-esteem: A classroom affair. Vol. 2. More ways to help children like themselves. San Francisco: Harper Collins.
- Borba, M. 1989. Esteem builders. A K-8 Self-esteem curriculum for improving student achievement, behavior and school climate. Torrance, California: Jalmar Press.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino.
- Butler, R. 1994. Teacher communications and student interpretations: Effects of teacher responses to failing students on attributional inferences in two age groups. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 277-294.
- Butler-Por, N. 1987. Underachievers in school: issues and intervention. Bath: John Wiley & Sons.
- Carlgren, I. 1997. Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur. *Nordisk Pedagogik* 17, 8-27.
- Carlgren, I. 1999. Pedagogy and teacher's work. *Nordisk Pedagogik* 19, 223-234.
- Chakravorty, B. 1989. Mental Health among School Teachers. Teoksessa Cole, M. & Walker, S. (toim.) *Teaching and stress*. Philadelphia: Open University Press, 68-82.
- Csikszentmihalyi, M. 1991. *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Duffield, J., Allan, J., Turner, E. & Morris, B. 2000. Pupils' voices on achievement: an alternative to the standards agenda. *Cambridge Journal of Education* 30, 263-275.

- Dunderfelt, T. 2001. Intuitio ja tunneviestintä ihmisten välinen näkymätön yhteys. Helsinki: Dialogia.
- Dunham, J. 1989. Personal, Interpersonal and Organizational Resources to Coping with Stress in Teaching. Teoksessa M. Cole & S. Walker (toim.) Teaching and stress. Philadelphia: Open University Press, 118–134.
- Durkheim, E. 1977. Sosiologian metodisäännöt. Suomentaja Randell, S. Helsinki: Tammi.
- Engström, I. & Larsson, B. 2001. Kronisk somatisk sjukdom. Teoksessa C. Gillberg & L. Hellgren (toim.) Barn- och ungdomspsykiatri. Stockholm: Natur och Kultur, 317–327.
- Eriksson, I. 1999. Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet. Acta Universitatis Upsalaensis. Uppsala Studies in Education 82.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Esteve, J. 1989. Training Teachers to Tackle Stress. Teoksessa M. Cole & S. Walker (toim.) Teaching and stress. Philadelphia: Open University Press, 147–159.
- Fass, M. E. & Tubman, J. G. 2002. The Influence of Parental and Peer Attachment on College Students' Academic Achievement. *Psychology in the Schools* 39 (5), 561-574.
- Flouri, E., Buchanan, A. & Bream, V. 2002. Adolescents' Perceptions of Their Fathers' Involvement: Significance to School Attitudes. *Psychology in the Schools* 39 (5), 575-582.
- Ford, M. E. 1996. Motivational opportunities and obstacles associated with social responsibility and caring behavior in school contexts. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. Cambridge: University Press, 126–153.
- Frankl, V. E. 1978. Ihmisyyden rajalla. Keuruu: Otava.
- Frankl, V. E. 1982. Elämän tarkoitusta etsimässä. Keuruu: Otava.
- Frankl, V. E. 1983. Olemisen tarkoitus. Keuruu: Otava.
- Frankl, V. E. 1984. Itsensä löytäminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Frankl, V. E. 1986. Tarkoituksellinen elämä. Keuruu: Otava.
- Freeman, A. 1987. The coping teacher. *Research in Education* 38, 1–16.
- Freeman, A. 1989. Coping and SEN: Challenging Idealism. Teoksessa M. Cole & S. Walker (toim.) Teaching and stress. Philadelphia: Open University Press, 48–68.
- Friman, S. 2002. Erilaiset näkökulmat avartavat maailmankuvaa. *Peda-forum* 9 (1), 16–17.
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P. & Panaoura, G. 2002. Teacher Attributions of Student Failure and Teacher Behavior Toward the Failing Student. *Psychology in the Schools* 39 (5), 583-596.
- Gillberg, C. 1999. Nörtti, nero vai normaali? Asbergerin oireyhtymä lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. Jyväskylä: Atena.

- Giorgi, A. 1992. Description vs. interpretation: competing alternative strategies for qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology* 23, 119–135.
- Goleman, D. 1995. *Tunneäly – lahjakkuuden koko kuva*. Keuruu: Otava.
- Graham, S. 1996. What's "emotional" about social motivation? A comment. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: University Press, 346–360.
- Haavio, M. 1948. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopiston verkkojulkaisut. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/vk/haikonen>
- Harter, S. 1996. Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem and level of voice in adolescents. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: University Press, 11–42.
- Heikkinen, H. L. T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 93–109.
- Heikkinen, H. L. T. 1999a. Opettajankoulutus – modernissa vai postmodernissa? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampereen yliopisto: TAJU, 41–62.
- Heikkinen, H. L. T. 1999b. Opettajapersoonan uusi tuleminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampereen yliopisto: TAJU, 180–191.
- Heikkinen H. L. T. 1999c. Opettajaksi kertomusten kautta. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampereen yliopisto: TAJU, 192–216.
- Heikkinen, H. L. T. 1999d. Tulla opettajaksi – tulla siksi, mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 47–63.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 175.
- Hellsten, T. 1996. *Ihminen tavattavissa. Kohtaamisen taito*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hirsjärvi, S. 1982. *Ihmiskäsitys kasvatustieteessä*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B1.
- Jaatinen, R. 1994. Merkitysten maailma opetus- ja kasvatustyössä toimimisen ja kehittymisen lähtökohtana. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21, 181–195.
- Jaatinen, R. 1996. Opettajan kokemuksellinen tieto – kertomuksia, kuvia vai kuvitelmia? Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa –*

- ihmisenä ihmisyyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8, 13–26.
- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 182.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1977. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. (2. painos) Jyväskylä: Gummerus.
- Juurakko, T. & Airola, A. 2002. Tehokkaampaan kielenoppimiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu A:17.
- Juvonen, J. 1996. Self-presentation tactics promoting teacher and peer approval: The function of excuses and other clever explanations. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) Social motivation. Understanding children's school adjustment. Cambridge: University Press, 43–65.
- Juvonen, J. 1999. Attribuutiot, motivaatio ja kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet, kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Helsinki: Atena-kustannus. WSOY, 39–46.
- Järvinen, A. 1992. Opettajan työhön siirtyminen. Opettajankouluttaja (1), 12–13.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo: WSOY, 258–274.
- Järvinen, T. 1997. Opettajat luokittelijoina: peruskoulun päättöluokkalaisten jakautuminen kulttuurisiin oppilasryhmiin. Kasvatus 28 (3), 268–275.
- Kaikkonen, P. 1997. Koulun opetussuunnitelman kehittyminen OK-projektissa – oppilaiden kokemuksia. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 1. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9, 247–268.
- Kaikkonen, P. 1999a. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5), 427–435.
- Kaikkonen, P. 1999b. Itsenäinen ja sosiaalinen oppilas: oppiminen ja opettajan merkitys oppilaiden arvioimana. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19, 81–101.
- Kaikkonen, P. 1999c. Kulttuurien välinen kasvatus ja kansainvälisyyskasvatus kouluopetuksen tavoitteena – oppilaan näkökulmia. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19, 127–143.
- Kaikkonen, P. 1999d. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 85–90.
- Kansanen, P. 1995a. Kuorolaulu, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.)

- Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 9–23.
- Kansanen, P. 1995b. Teachers' pedagogical thinking – what is it about? Teoksessa C. Stensmo & L. Isberg (toim.) *Omsorg och engagemang*. Uppsala. Uppsala universitet, 3–45.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 55. Tampere: Tammer-Paino, 45–50.
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisu n:o 1.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettis-sosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.
- Kari, J. 1986. Opettajan käyttäytymistyyppin merkitys luokkailmaston ja oppilaan minäkäsityksen kannalta. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) *Kehittykö koulu? Tutkijoiden arviointeja peruskoulun ja lukion nykytilasta*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä, 86–91.
- Kari, J. 1990. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. 2. painos. Keuruu: Otava.
- Kari, J. 1996. *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki: Otava.
- Kari, J., Remes, P. & Väänänen, J. 1980. Häiriöt ja häiriköt. Koulun työrauha tutkimusten valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 160.
- Kari, J. & Varis, E. 1997. Koulutukseen kohdistuvien odotusten toteutuminen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen ym. (toim.) *Lähtisinkö opettajaksi?* Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 44–64.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Kiianmaa, K. & Trygg-Jouttijärvi, A.-M. 2001. *Alis. Kyvyt käyttöön*. Helsinki: LK-kirjat/Lasten keskus.
- Kindermann, T. A., McCollam, T.L. & Gibson, E, Jr. 1996. Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: University Press, 279–312.
- Kinnunen, U. 1987. Opettajien stressin käsittely: erilaiset tyylit lähestyä stressitilanteita. *Kasvatus* 18 (5), 373–379.
- Kinnunen, U. 1989. Teacher stress over a school year. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 70.
- Kinnunen, U., Parkatti, T. & Rasku, A. 1994. Occupational wellbeing among aging teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 38 (3–4), 315–332.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutus-sosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteen julkaisusarja A:105.

- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 132.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täyden-nyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.
- Kivirauma, J. & Kivinen, O. 1986. Sukupuolen ja poikkeavuuden yhteiskunnalliset ja kulttuuriset luokitukset koulussa. *Kasvatus* 17 (5) 380–394.
- Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu. OK-projektin opettajien näkökulmia. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9, 269–295.
- Kohonen, V. 1999. Uudistuva opettajuus ja koulukulttuurin muutos OK-projektin päätösvaiheessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19, 37–63
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 130–143.
- Kontoniemi, A. 1991. Piilevä tieto kasvatuksessa Michael Polanyin filosofian valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -työ.
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena, 122–147.
- Korpinen, E. 1993. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 13–19.
- Kristiansen, I. 1992. *Foreign Language Learning and Nonlearning*. University of Helsinki. Department of Education. Research Bulletin 82.
- Krohn, S. 1981. *Ihminen, Luonto ja logos*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 61.
- Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. *Kasvatus* 23 (1), 47–56.
- Kyriacou, C. 1989. The Nature and Prevalence of Teacher Stress. Teoksessa M. Cole & S. Walker (toim.) *Teaching and stress*. Philadelphia: Open University Press, 27–34.
- Kämäräinen, M. & Rainerma, H. 2001. Valituista kolmeen erilaiseen opettajuuteen. Teoksessa P. Räihä. (toim.) *Valinnat – koulutus – luokanopettajan*

- työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70.
- Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 89.
- Lagerspetz, K. 2000. Saako terapioista apua myös eksistentiaalsiin ongelmiin? *Psykologi* 8, 12–14.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. SoPhi.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. SoPhi.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 110–119.
- Laine, T. 1999. Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*, 235–254.
- Lehtovaara, J. 1994. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa – Matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21, 213–234.
- Lehtovaara, J. 1996. Dialogissa – kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa – Ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8, 29–55.
- Lehtovaara, M. 1994. Tieto itsestä yksilön merkitysten kokonaisuudessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa – Matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21, 57–79.
- Lehtovaara, M. 1996a. Oppiminen postmodernin kontekstissa. Teoksessa Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) *Dialogissa – Ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8, 135–157.
- Lehtovaara, M. 1996b. Situationaalinen oppiminen – ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa – Ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8, 79–106.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Kouulaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lindblad, S. & Perez-Prieto, H. 1990. Lärarsocialisation och skolkarriär. En explorativ longitudinell studie. *Forskning om utbildning*, 17 (3), 34–48.
- Lindqvist, M. 1985. *Ammattina ihminen*. Helsinki: Otava.
- Lindqvist, M. 1990. *Auttajan varjo*. Helsinki: Otava.

- Linnakylä, P. 2000. Suomalainen peruskoulu kansainvälisesti arvioituna. Teoksessa S. Wass. (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: OKKA-säätiö, 78–87.
- Linnakylä, P., Brunell, V. & Kankaanranta, M. 1996. Miten oppilaat kokevat koulun? Kouluelämän laatu ja sen kehittyminen 90-luvulla. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & A. Lindström (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.
- Lukas, E. 1984. Sinunkin elämälläsi on tarkoitus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lukas, E. 1985. Elämän voimat. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) 1995. Lasten oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY.
- Lähteenmaa, J. 1992. Tytöt ja kulttuurinen modernisaatio. Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) Miksi piiriin? Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestänselvyyksien murenemisestä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos, 63–79.
- Magnusson, D. 1988. Individual development from an interactional perspective: a longitudinal study. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Magnusson, D. 1990. Personality development from an interactional perspective. Teoksessa L. A. Pervin (toim.) Handbook of personality theory and research. New York: Guilford, 193–222.
- Maitra, K. 1991. Gifted underachievers. A challenge in education. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Malmberg, L.-E. & Little, T. D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 127–144.
- March, J. G. 1995. Kasvatus ja toivon tavoittelu. Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Helsinki: Painatuskeskus, 261–278.
- Martti, M. 1996. Teknillisten oppilaitosten opettajankoulutuksessa olevien opettajien pedagogiset merkitysrakenteet ja niiden kehittyminen. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis. Ser A vol. 522.
- Mc Call, R., Beach, S. & Lau, S. 2000. The Nature and Correlates of Underachievement among Elementary Schoolchildren in Hong Kong. *Child Development* 71 (3), 785–801.
- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L. & Lintz, A. 1996. Constructing School Success. The Consequences of Untracking Low-Achieving Students. Cambridge: University Press.
- Moilanen, P. 1991. Tulkintojen luominen ja todentaminen hermeneuttisessa kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 123–136.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan todellisuuden arviointi. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 144.

- Morrow, W. R. & Wilson, R. C. 1965. Family relations of bright highachieving and underachieving highschoolboys. Teoksessa M. Kornrich (toim.) *Underachievement*. Springfield: Charles Thomas, 188–199.
- Mufson, L., Cooper, J. & Hall, J. 1989. Factors associated with underachievement in seventh grade children. *The Journal of Educational Research* 83, 5–10.
- Mykletun, R. J. 1984. Teacher stress: Perceived and objective sources and quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research* 28, 17–45.
- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gummerus.
- Mäkinen, R. 1982. Teacher´s work, well-being and health. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 46.
- Määttä, K. 1989. Opettajiksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. *Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A*.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 182–202.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 149.
- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1: Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 87.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyydessä. *Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3*.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 39–55.
- Niemi, H. 1999. Aktiivinen oppiminen – opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU: Tampereen Yliopistopaino, 64–94.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita, 169–193.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. *Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A10*.

- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 1992. Epäonnistumisen psykologiaa. Katsaus toiminta- ja ajattelustrategioiden tutkimukseen. *Psykologia* 27, 20–30.
- Nurmi, J.-E., Aunola, K. & Onatsu-Arviolommi, T. 2001. Työskentelytavat oppimisvaikeuksien selittäjinä. *Psykologia* 36, 68–73.
- Oatley, K. & Jenkins, J. 1996. *Understanding Emotions*. Cambridge: Blackwell.
- Ojanen, S. 1982. Opettajien stressi. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimusraportti A 23.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa – muotihulluus vaiko kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55, 51–61.
- Olkinuora, E. 1979. Oppimisen ja opiskelun mielekkyys. Katsaus kirjallisuuden lähtökohtiin sekä tutkimusprojektin esittely. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 121.
- Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J.-E. 2000. The role of task-avoidant and taskfokused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A crosslagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 478-491.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja*. N:o 36.
- Penttinen, S. 2001. Opettajankoulutuksen merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittymisessä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 72.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Tampere: Sufi.
- Perttula, J. 1998. The experienced life-fabrics of young men. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 136.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkua. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, ym. (toim.) *Opettajuuden psykologia*. Jyväskylä: Julkis-hallinnon koulutuskeskus.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428–442.
- Peterson, J. S. & Colangelo, N. 1996. Gifted achievers and underachievers: a comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling & Development*. Mar/Apr 96. Vol 74. 399–408.
- Pierce, J. V. & Bowman, P. H. 1965. Motivation patterns of superior high school students. Teoksessa Kornrich, M. (toim.) *Underachievement*. Illinois: Charles Thomas, 214–252.
- Pietiläinen, E. 1998. Kokonaisnäkemystä vammaisten lasten palveluihin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen. & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*, 330–340.
- Pirttiniemi, J. 1996. Koulukokemukset – riskitekijät. Teoksessa A.-E. Liimatainen-Lamberg, (toim.) *Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta*. Helsinki: Opetushallitus, 61-75.

- Prashning, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen. Suomentaja H. Tossavainen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. (3. painos) Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rajala, R. 1988. Teacher stress and Coping. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteellisiä julkaisuja A 3.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Reinke, W. M. & Herman, K.C. 2002. Creating School Environments that Deter Antisocial Behaviors in Youth. *Psychology in the Schools* 39 (5), 549-560.
- Rimm, S. 1986. Underachievement syndrome: causes and cures. (5th ed.) Watertown: Apple Publishing Company.
- Rimm, S. 1995. Why bright kids get poor grades. And what you can do about it. New York: Crown Publishers.
- Robertson Hörberg, C. 1997. Lärares kunskapsutnyttjande i praktiken. Ett personligt och kontextuellt perspektiv på vardagskunskap och forskning. *Linköpings Studies in Education and Psychology* No. 53. Linköping University. Department of Education and Psychology.
- Rolf, B. 1989. Wittgensteins osägarhet och Polanyis personliga kunskap. Teoksessa K. Johannessen & B. Rolf. Om tyst kunskap. Två artiklar. Uppsala Universitet. Centrum för didaktik. Didaktisk forskning i Uppsala. Nr 7. 5-33.
- Rolf, B. 1991. Profession, tradition och tyst kunskap. *Nya Doxa*.
- Rubin, J. 1987. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. Teoksessa A. Wenden & J. Rubin (toim.) *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall International, 15-30.
- Ruohotie, P. 1980. Opettajien työmotivaatio. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 17.
- Ruohotie, P. 1985. Kehittyvä ja kannustava koulu yhteisö. Tutkimustulosten avaama näkökulma koulun sisäiseen kehittämiseen. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 2.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. & Nokelainen, P. 2000. Modern Modeling of Student Motivation and Self-Regulated Learning. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie (toim.) *Conative constructs and Self-Regulated learning*. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education, 141-185.
- Räsänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31.
- Räsänen, J. 1992. Mahdollisuudeksi avautuva koulu. Johdatus kommunikatiiviseen didaktiikkaan, tutoroituun oppimiseen ja viestintäjohtajuuteen. Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 99. Jyväskylä: Gummerus.

- Salonen, P. & Lepola, J. 1994. Motivaation arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 3, 77–100.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 830.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. (2. painos) Helsinki: WSOY.
- Salo, K. & Kinnunen, U. 1993. Opettajien työstressi: työn, stressin ja terveyden seurantatutkimus 1983–1991. Jyväskylän yliopiston työelämän tutkimusyksikön julkaisuja 7.
- Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana: Edmund Husserlin tieteen filosofia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. XXXIII.
- Shaw, M. C. & McCuen, J. T. 1965. The onset of academic underachievement in bright children. Teoksessa M. Kornrich (toim.) Underachievement. Springfield: Charles Thomas, 488–497.
- Schön, D. 1983. The reflective practioner. New York: Basic Books.
- Schön, D. 1988. Educating the reflective practioner. San Francisco: JosseyBass.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1993. Kvalitatiivisen aineistoanalyysin sitoumuksista. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola (toim.) Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 51.
- Siltala, P. 1999. Miten lapsen käsitys itsestä muodostuu ja kehittyy? Teoksessa E. Saarinen (toim.) Sairaana ja vammaisen lapsen hyvä elämä. Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki: Edita, 9–24.
- Silven, M. & Vauras, M. 1986. Oppimisen strategioiden ja metakognitiivisen tiedon kehittyminen peruskoulun oppilailla. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 79.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki. Opettaja muutoksen puristuksissa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 89-121.
- Simola, H. 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. Kasvatus 32 (3), 290–297.
- Skaalvik, E. 1994. Attribution of perceived achievement in school in general and in maths and verbal areas: Relations with academic self-concept and self-esteem. British Journal of Educational Psychology, 64, 133-143.
- Sundqvist, R. 1995. Didaktisk tänkande. En studie om uppfattningar av undervisning. Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 10.

- Sumner, R. & Warburton, F. W. 1972. Achievement in secondary school. Attitudes, personality and school success. London: The national foundation for educational research in England and Wales.
- Sutherland, B. K. 1965a. The sentence-completion technique in a study of scholastic underachievement. Teoksessa M. Kornrich (toim.) Underachievement. Springfield: Charles Thomas, 364–375.
- Sutherland, B. K. 1965b. Case studies in educational failure during adolescence. Teoksessa M. Kornrich (toim.) Underachievement. Springfield: Charles Thomas, 376–389.
- Syrjälä, L. 1999. Kutsumus opettajan työssä. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen ja P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 159–176.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja jo saisi opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25.
- Takala, M. 1992. "Kouluallergia" – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis A 335.
- Tesch, R. 1990. Qualitative research: analysis types and software tools. New York: Falmer.
- Tirri, K. 1996. Opettajan ammatillinen moraali. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 119–130.
- Tirri, K. 1998. Keskustelua pyöreän pöydän ääressä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 80–92.
- Trygg-Jouttijärvi, A.-M. 1999. Auta – ajatuksista tekoihin. Elämän syrjästä kiinni – kouluprojekti lukuvuosina 1997–1998 ja 1998–1999. Laukaan kunnan ja Laukaan seurakunnan yhteishanke 1997–1999. Loppuraportti. Laukaan seurakunta. Moniste.
- Turunen, K. 1987. Ihmissielun olemus. Vaasa: Arator.
- Turunen, K. 1990. Ihmisen ymmärtäminen. Jyväskylä: Atena.
- Turunen, K. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena.
- Turunen, K. 2000. Opetustyö ja opettajan koulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleisivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus, 19–50.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387–398.
- Uljens, M. 1995. School didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. Vasa.
- Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979–1989. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Helsinki: WSOY.

- Uusikylä, K. 1998a. Lahjakkuus – avain hyvään ja pahaan. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 148–165.
- Uusikylä, K. 1998b. Pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia. *Kasvatus* 29 (2), 190–200.
- Uusikylä, K. 2000. Liike-elämästä kasvatuksen tavoitteet? Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: OKKA-säätiö, 48–50.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 74.
- Varila, J. & Viholainen, T. 2000. Työn ilo tutkimuksen kohteeksi. Mitä uusia tuulia ja virikkeitä työn ilon kokemukset tarjoavat henkilöstön tai organisaation kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 79.
- Varto, J. 1993. Merkintöjä Platonista ja Platonin filosofiasta. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta* 39. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 1994. Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa – Matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21, 83–113.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virta, A. & Kurikka, T. 2001. Peruskoulu opettajan kokemana. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:195, 55–86.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampereen yliopisto: TAJU, 217–234.
- Väljärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa*. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus, 157–181.
- Värri, V.-M. 1994. Kasvatuksen perusteista. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa – Matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21, 237–267.
- Värri, V.-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere University Press.
- Weiner, B. 1986. *An attributional theory of motivation*. New York: Springer-Verlag.
- Wentzel, K.R. 1996. Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.) *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. Cambridge: University Press, 226–247.

- Whitmore, J.R. 1980. Giftedness, conflict and underachievement. Boston: Allyn and Bacon.
- Wilenius, R. 1978. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis E 47.
- Woods, P. 1989. Stress and the Teacher Role. Teoksessa M. Cole & S. Walker (toim.) Teaching and stress. Philadelphia: Open University Press, 84–97.
- Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 126.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Jyväskylä: Vastapaino.

Painamattomat lähteet

- Cornale, M. 2000. Underachievement -workshop. Luennot ja seminaarilaisuus Kasvatuksen ja opetuksen kesäkongressissa Jyväskylässä 3.8.2000.

LIITTEET

LIITE 1 HAASTATTELUTEEMAT

- Taustatietoja: opetettava aine, opettajakokemus
- Kuvaile itseäsi opettajana; ”johtoajatus”

- Alisuoriutujat: piirteitä, määrä
 - onko heitä tuttavissa tai omassa lähipiirissä, oliko omana kouluaikana luokka-kavereissa?

- Kuvaile tilanteita, missä alisuoriutumisen näkyy ja mitä silloin teet
 - mihin ensisijaisesti pyrit?
 - mitä ajattelet, mitä tunnet?
 - miten koulutus valmisti tällaisiin tilanteisiin?
 - mistä saat apua?
 - mikä auttaisi selviytymään tilanteesta paremmin?

- Kuvaile, millainen alisuoriutuja on sinulle (tunnin tai päivän pilaaja, mielenkiintoinen haaste, yöunien viejä, ajatusten herättäjä, viesti toisesta maailmasta jne.)

- Erilaiset alisuoriutujat:
 - millainen on helpoin ja millainen vaikein kohdattava?
 - mikä kohtaamisessa on vaikeaa?
 - mitä he antavat sinulle?

- Minkä avulla jaksat alisuoriutujan kanssa?

- Kenelle tai missä voit kertoa kokemuksistasi?

- Miten muut suhtautuvat kokemuksiisi?

- Kuvaile onnistumisasi alisuoriutujien kanssa

- ”Tyhjä tuoli”: mitä haluaisit sanoa tälle alisuoriutuvalla oppilaalle?

- Mitä muuta haluat kertoa?

LIITE 2 ESIMERKKI HAASTATTELUSTA

OPETTAJA 10

Kerro ensin, mitä ainetta opetat ja mille luokille.

Minä opetan [kahta oppiainetta] seitsemänsille, kahdeksansille ja yhdeksänsille luokille.

Entä, miten pitkään sinä olet ollut opettajana?

No, mä olen välillä tehnyt ihan muutakin, mutta tämän opettajan urani aloittelin noin reilut kymmenen vuotta sitten eli tästä on nyt kakstoista vuotta.

Oletko ollut koko ajan täällä vai muuallakin?

Olen ollut muuallakin opettajana ja sitten olen ollut ihan perhettä hoitelemassa kotona. Mutta mä oon ollu tuolla lukiossakin opettamassa viitisen vuotta ja, ja täällä olen ollut tämän vuoden ja sitten olen joskus aikasemmin ollut tässä samassa paikassa semmosen vajaan lukuvuoden. Sitten olen ollut kyllä muuallakin. Tuolla kotipaikkakunnalla välillä töissä.

No, onko sulle tänä aikana näissä eri paikoissa ollessa kehkeytynyt joku tällainen oma opetusajatus, joku johtoajatus, jolla sä opetat?

No... elämän johtoajatus kaikkienensa on... se, että ihmisen kunnioittaminen kaikin tavoin, että en kenenkään ihmisarvoa pyri tietoisesti alentamaan tai polkemaan.

Sulla on [ko. oppiaine] opettavana aineena - siinä sitä pystyy varmaan aika hyvin välittämään oppilaille. Onko sulla jotain ihan tiettyjä konsteja siinä?

No se, että minä tietysti pyrin kuuntelemaan kaikkia ja pyrin ottamaan kaikkia huomioon ja... pyrin myös olemaan tasapuolinen, mahdollisimman tasapuolinen, ja... sillä tavalla myös, että en halua nolata ketään julkisesti enkä mielelläni rupea arvioimaan ketään julkisesti, että esimerkiksi sielä [toisessa kurssissa] niin... pyrin tällaiseen kannustavaan otteeseen sieläkin ja, ja ja kannustaminen kai se on se (yy) tärkein menetelmä siinä.

Tuota nyt kun on näitä alisuoriutujia ja teidänkin koulussa niihin on panostettu, niin miten se näkyy se alisuoriutuminen sielä [oppiaineessa]? Millä eri tavoilla?

Yy... [ko. oppiaineessa] se näkyy kai samalla tavalla kuin kaikissa muissakin aineissa, että, että... semmonen tyypillisin tapaus kai on se, että mennään kavereitten kanssa. Ja ne kaverit on tärkeämpiä tai viikonlopun ohjelmat on tärkeämpiä ja... sitten niillä kouluasioilla ei tunnu olevan semmosta merkitystä niille oppilaille, millään tavalla. (yy) Että se on vähän niinkun sellasta pakolla koulussa käymistä ja istumista, että vaikka kuinka yrittää motivoida niin ei sitä motivoitumista tapahdu. (naurua) Että jos sielä sitte jonkun saa joskus liikkelle, niin on ihan tyytyväinen. Tietysti on sitten, näissä alisuoriutujissa on monenlaisia muitakin, että aika monella on myös sillä tavalla, että sielä taustalla on joku muu tapahtuma (yy) joka vie sen energian ja huomion pois siitä koulusta. Kaikenlaisia. Hyvin monella niin, vaikka tätä ei nyt voi yleistää, on avioerojakin monenlaisia, mutta avioero on usein sielä taustalla sitte niillä oppilaille. Että ne hakee sitä huomiota. (yy-y) Ja... moni oppilas on tullu sitten puhumaankin... Ja kun oon kyselly, välitunnilla aina jututan niitä tuolla jossakin nurkassa, että mistä nyt kiikastaa, niin sitte se usein se juttu menee siihen, että kun kukaan ei huomaa eikä välitä. Että sekin siihen varmasti vaikuttaa. Että sitä huomiota haetaan sitten jollakin muulla tavalla, jostakin muista viiteryhmistä.

Ne pystyy itse sen nimeämään?

No ei kaikki. Ei kaikki. Mutta on oppilaita, jotka... on... yks tyttö tässä viikko tai kaksi takaperin sanoi, että... mitä väliä sillä on, ku äiti ei välitä ja nyt ollaan menossa isän luokse ja se ei oo ikinä välittänyt meistä. Että mitä väliä sillä on. Minä lähdän rekkakuskiksi... (yy) Minä en tarvitse näitä ja näitä aineita, koska minä lähdän rekkakuskiksi. Niin no, tietysti tästä tuli nyt mieleeni yksi alisuoriutujaryhmä, jotka ovat hyvin varmoja siitä tulevaisuudestaan ja tietävät tarkasti, mitä tarvitsevat ja mitä eivät (yy-y) ja voivat sitten olla.

No, näkyykö tämä alisuoriutuminen jotenkin [tämän oppiaineen tehtävissä] ja sitte, ku sulla on [toista oppiainetta], että onko sitten sellaisia tapauksia, jotka pystyy esimerkiks siinä suoriutumaan todella hyvin vaikka muualla ovat alisuoriutujia?

Ää... kyllä. On niitä sellaisia tapauksia. Tietysti sielläkin sitten on tämmöisiä ryhmiä, jotka ei oo kiinnostunu mistään kouluun liittyvästä. Mutta on niitä sellasiakin, jotka tota pärjää paremmin sitten tuolla [toisen aineen] tunneilla ja pystyvät toimimaan siellä, mutta sitten nämä lukuaineet ei mee hyvin, kirjoittaminen ja muu. Ja ja... mulla oli tässä sellainen yksi tapaus, että oli tämmönen kaveri, jolta ei tämä kirjoittaminen tuntunut sujuvan kovin hyvin, että se sen takia sitten laiminlöi kaikkia muita juttuja. Ei ollut sitten kiinnostunut muustakaan opiskelusta ja pelkäsi semmosta tyhmäksi leimautumista.

Nyt kun sinulla on näköalaa myös tuonne lukion puolelle niin, minkälainen kuva sulle on välittynyt, että onko myös lukiossa alisuoriutumista vai onko sinne jo valikoitunut porukka niin, että siellä ei enää näy tämmöistä?

Lukioita on erilaisia. Että se lukio, missä minä olin, niin sinne pääsi kaikki ja sielä oli kaksi ääripääryhmää: ne jotka olivat erittäin motivoituneita ja kiinnostuneita ja satsasivat siihen tekemiseensä ja sitten oli niitä, jotka oli ajautunut tavallaan sinne. Aika monella oli varmaan koti, joka oli sitten patistanut (yy) johonkin päin ja sitten sielä vain käytiin istumassa, mutta... mutta kyllä niistäkin sitten monet niin siirtyivät ajan mittaan jonnekin muualle. Että ne sitten sai voimia rakentaa sitä omaa yrittämistään (yy)... Lukiossa kyllä näkyy aika paljon selvemmin minun mielestäni se, että oppilaat valikoivat, mikä on tärkeää ja mikä ei (yy, varmasti). Että sikälihän se on ihan positiivista, että osaa suunnata voimavarojaan.

Entä alisuoriutajat sitten sun omana kouluajana? Muistatko, että silloin jo olisi heitä ollut?

Oli, olihan niitä! (naurua) Joo, miksipäs se maailma muuttuis! Mutt toisaalta niin, erilaisuus on aina hyväksyttävä, että täytyis sillä lailla aina ollakin alisuoriutujia (naurua)... ehkä se on myös yksi tapa erottua. (niin) Kyllä niitä oli silloin kouluajana, ett tuota... ihan samalla tavalla. Että omalla luokallakin oli oppilaita, jotka oli ihan tän kotitaukustan vuoksi, niin sitten löivät vähän ranttaliksi ja... sitten oli tämmösiä kapinatyypppejä, joilla oli niinku periaatteessa semmonen kapina koulua vastaan. Kaikki mikä liittyi kouluun niin, vaikka se ois ollut miten hyvää ja ihaanaa jossakin muussa ympyrässä, (yy) niin sitten tuota siellä kouluun liittyvissä jutuissa niin se oli kyllä piinaa. Ja sitt tietysti se, että... ää... niinku tässä omassa tuttavapiirissä, näissä mun ikäluokissa, niin on paljon sellasia tapauksia, että kotikin on tukenu sitten sitä, että ei tarvi, kun en minäkään oo koulussa lukenu, niin ei sinunkaan tarvitse ja... että se on ihan semmoinen periytynyt se asenne. (yy) Että... ihan sellainen läheinen tyyppikin (naurua) on sanonut näin vanhemmiten, että olis ollu kyllä ihan mukava, että jos koti olis, vanhemmat olisivat vähän patistaneet silloin kouluajana, että sitä on joutunut sitten koulun jälkeen tekemään ne vastaatvat jutut uudestaan (yy). Ja se opiskelu silloin kouluajana olis ollu helpompaa... tietysti ajan säästöäkinhän siinä tulis... iltaopiskelua ja muuta ruveta harrastamaan sitte aikuisena niin...

Jos ajattelet näitä oman kouluajan alisuoriutujia niin, miltä näyttää: onko ne kuitenkin sitten sellaisia tyypppejä, jotka onnistuu elämässään? Mutta vasta sitten myöhemmin. Että niiden polku kiemurtelee ja sit vasta joskus myöhemmin löytyy se just oma juju?

No, aika monelle on käynyt sillä tavalla, että ovat menestyneet paremminkin kuin muut, jotka menestyi hyvin koulussa. Että... no voi sanoa, että mun [läheinen] niin... kouluaikana hänelle oli sanottu, että eiköhän sinulle löytyisi parempi paikka työelämän palveluksesta, (naurua) että keskiarvo huiteli siellä viiden ja kuuden välillä. Mutta tuossa lukion viimeisellä luokalla hänelle tuli sitte semmoinen vaihe, että hän yhden lukukauden aikana oikeastaan luki, tai sen viimeisen vuoden aikana niin, sitten luki itsensä sillä tavalla, että sai sitten ämmän paperit ja ihan hyvin tulee toimeen tällä hetkellä. (*justiin*) Ja sitten hänen luokallaan oli muitakin, että se oli oikein sellainen alisuoriutujien luokka (naurua), opettajien kauhuluokka, niin siellä oli yksi tyyppi, josta niinku mä oon keskustellu hänen opettajiensa kanssa nyt myöhemmin aikuisiällä, niin kysyivät vain, että mitähän sillekin tyyppille kuuluu, kun hän oli silloin oikein semmoista potentiaalista kriminaaliainesta. Että varmaan niinkuin vankilareissuja. Mutta hänellä on erittäin menestyvä yritys, kansainvälinen yritys tuolla Helsingin kupeessa, ja tekee töitä päivät ja viikonloput putkeen ja neljäkymmentä alaista on siellä, (*yy*) että tosi kelpo yhteiskunnan jäsen. Että... ei se välttämättä kerro sitä tulevaa elämää se, että miten koulussa pärjää.

Mitä sä ajattelet sitten, että onko oikeastaan väärin alkaa nyt sitten tällä tavalla trimmaamaan näitä alisuoriutujia? Että miks kaikkien pitää just koulussa menestyä niin hyvin? Ett jos ne kerran kuitenkin luovii sitten sen tiensä, niin miks ne ei saa rauhassa mennä niin?

Joo. Eiköhän se oo myös tää yhteiskunta, joka asettaa niitä varoja ja muita, että koko ajanhan tää tiukkenee tämä systeemi, että karsintaa tehdään nuorempana ja nuorempana. Väärin. Kyllä se on mun mielestäni väärin... Joskus tuntuis, että esimerkiksi tuossa kahdeksannella luokalla olevia oppilaita vois pistää vaikka ihan työpalveluun tai siis töihin. Että ne sais palkkaakin siitä. (*yy-y*) Että ne näkis, mistä on kysymys. Toisaalta siinä pitäis sitten olla koti ja kaikki muukin ympäristö takana, että he olisivat sitten vastuussa itsestään (*yy-y*) enemmänkin. Siinä vaiheessa näkis sitten, että mitä se elämä oikeastaa koulun ulkopuolella on. (*yy*) Se, että... minkälainen systeemi siitä sitten tulis ja kaikki hässät, niin onnistuisko se sitten enää tässä nykymaailmassa, niin en siihen osaa sanoa. Mutta ainakin joillekin se tuntuisi olevan hyvä systeemi.

No, miten sitten koulu vois sitten tulla vastaan? Mitä kouluun vois siirtää sellaisia aineksia, että ne viihtyis paremmin täällä? Että se koulu olis semmoinen paikka, jota vastaan ei tarttis niin kapinoida?

Ääh... nää on sellaisia kaksipiippuisia juttuja, että... että tota... joillekin tarvitaan jotakin tiukempaa kuria esimerkiksi, ett ne tarvitsee ihan rajoja tämmösen oman turvallisuuden vuoksi. Että ne kokeilee niitä rajoja koko ajan. Mutta kyllä mun mielestä nää nykyiset opetusmenetelmät ja opetusfilosofiat ja... ää... mitäs nää nyt on nää systeemit (*yy*) niin... niin niin kannustaa tämmöseen omatoimiseen ja itsenäiseen työskentelyyn. Että kyllä minun mielestä oppilaat kun saavat ottaa ite vastuuta tekemisestään, niin lisää viihtyvyyttä... ja sitä, että miten he suunnittelevat sen oman työskentelynsä. Ja sitten tietysti tämmönen jonkinlainen vapauskin olis hyvä, että... että murrosiässä tuntuu tämmönen, no mä äsken tuossa sanoin, että joillekin rajoja tarvitaan, mutta, mut sitten toisaalta niin joillekin tuntuu sitten ne rajat olevan semmonen kahle. Ne kapinoi niitä vastaan koko ajan... Mikä se olisi? Avoin, mutta vaativa (*yy*) ympäristö. Semmonen haasteellinen... että tuota siellä sais näyttääkin, että mihin pystyy ja mitä osaa.

Entä sielä vanhassa koulussa, sun kouluaikana? Muistatko miten opettajat silloin suhtautui alisuoriutujiin tai onko sun [läheinen] kertonut, että miten hän koki, että häntä kohdeltiin?

No hänelle tietysti sanottiin, että eikö sinulle löytyisi parempi paikka työelämän palveluksessa (*niin joo*). Mutta... kyllä mulle jäi semmonen kuva, että ne opettajat oli suhtkoht ymmärtäväisiä. Että kyllä siellä kutsuttiin vanhempia paikalle ja hänen kanssaan keskusteltiin ja... Sitten siihen aikaanhan, kun minä oon tämmönen peruskoulun kasvatti, niin satsattiin paljon tämmöseen tukiopetukseen ja muuhun, että tuota... sitä rahaakin oli vähän enemmän käytössä (*yy*), sillon myöhemmin, ei sillon ihan peruskoulun syntyvaiheessa (*niin*) mutta sitten siinä jossakin vaiheessa. Tietysti siellä on tuota, noin niinku omalta koulultani vois sanoa, että ehkä tämmöstä yksilöllisempää ohjausta vois lisätä (*yy*) Ett se varmasti auttaisi monta opiskelijaa. Että suunni-

teltais ihan, miten tää opiskelu sun kohdaltasi menee ja mikä siinä on hankalaa ja niin päin pois (yy) Ei välttämättä kaikkien tarvitsisi tehdä niitä samoja asioita.

Mihin sinä ite siinä [oppiaineen opettamisessa] ensisijaisesti pyrit alisuoriutujan kohdalla?

Kärsivällisyyteen! (naurua) Omalta kohdaltani kärsivällisyyteen. Sitten miten mä suhtaudun niihin oppilaisiin, niin kyllä mä yritän kannustaa ja pyytää niitä suorituksia kerta kerralta, että joka kerta kun näen, niin muistutan jostakin ja ja sitten jututan, että jäätkö tunnin jälkeen niin katsotaan, että mikä olisi sinulle se sopiva tapa selvittää tästä kurssista ja ja... (yy) Voi sanoa kyllä, että sielä on kyllä niin laidasta laitaa niitä oppilaita, että vähän niinku jokaisen kohdalla vähän eri tavalla, että... Ja kaikkien kohdalla en edes tiedä, että mitä tekisin (yy-y), että semmosiakin tapauksia on. Että silloin on tosi turhautunut ja avuton olo. (yy) Mutta kannustusta ja tällaista yksilöllistä työskentelyä siihen yritän. Ja yritän parhaani mukaan sitten tehdä. Oppilaita on kyllä paljon, että kyllä sielä jää aina sitten niinku osa näistä syrjään.

Minkälaisia ajatuksia sulla lähtee liikkumaan, kun sä kohtaat jonkun, sanotaan nyt vaikka sellaisen motivoitumattoman alisuoriutujan?

Ää... lähtee monenkinlaisia ajatuksia, että... No, ensinnäkin, että mistähän hänelläkin kiikastaa nyt. Että ensin lähtee sellasta analyysiä liikkeelle (yy), että mistähän tää johtuu. Aina ihan ensimmäiseksi ja... mitä pitäis tehdä ja mistä narusta vetää (yy). Ja sitten, tuleehan siihen paljon tämmösiä negatiivisia tunteita sitten, jos on ihan toivoton tapaus itselleenkin, että... Toisaalta se on haaste, että jospa mä saisin jollakin keinolla tuon innostumaan ja sitten toisaalta tulee tämmöstä... ärtymystä ja (niin)... ää... Turhautuminen on kai se kaikkein paatuneimpien kohdalla, niin (naurahdus) tulee sellainen turhautunut olo, vähän "hällä väliä" -meininki joskus (yy). Niin, ne kai on siinä ne tunteet. Joskus tulee vähän avuton olo, kun ei tiedä mitä tehdä. Että mitä minä nyt teen. Eli koko ajanhan siinä miettii sitä, että oonko mä tehnyt nyt jotain väärin (yy-y) ja oisko mun pitänyt tehdä jotain muuten. Yyy, kyllä siinä on monenlaisia tunteita liikkeellä. Ja sit sekin, että että joskus sitä yritti tehdä kaikkensa sillei, että käytti aikaa ja resursseja aika paljon, mutta... ää... nykyisin on myös sitä, sekin aina muistettava, että kaikkea ei voi saada eikä kaikkia pysty tekemään. Semmosia hokkuspokkus-konsteja ei oo olemassa, että että kyllä yrittää muistaa sitten itseäänkin, että välttämättä niin se, että... Siinä tulee nimittäin semmonen tunnekin, että vika on tietysti minussa itsessäni (yy), että kun hän ei innostu ja motivoitu ja niin päin pois. Mutta kyllähän se aika usein on, että ne syyt on jossain muuallakin (yy)

Kun ajattelet sen alisuoriutujan kohtaamista, niin miten koulutus valmistaa sinua siihen kohtaamiseen?

Ei millään tavalla. Olen niitä vanhan kansan opiskelijoita [aineen] laitokselta. Ei millään tavalla.

Mistä sä nyt sitten oot saanut apua vai onko se sitten vain sitä, että työ tekijäänsä opettaa?

No, kyllähän se varmaan joka paikassa se tärkein opettaja kuitenkin on se työ. Että siinä on kokemusta ja elämäkokemusta tulee sitten, että elämä on toinen tärkeä opettaja (yy). Sitten... täytyy kyllä sanoa, että olen itse aika paljon lueskellut kanssa ja ja... näistä kaikista uusista opetusmenetelmistä ja muista, että löytyisikö sieltä apua ja... tietysti jonkun verran tulee keskusteltua noitten työkavereitten kanssa. (yy) Että sieltäkinhan tulee, mutta varsinaisesti niin en ole ollut missään semmosessa koulutuksessa, että miten kohdata alisuoriutuja. Yy, täällä työssä on kyllä järjestetty sitten tähän alis-projektiin liittyvää koulutusta (yy), että se on. Tää projektinhan on vasta alkutekijöissä, että mä luulen, että tässä oppii vielä aika paljon.

Sä mainitsit, että työkavereitten kanssa juttelet. Onko teillä täällä sellainen ihan yleinen ilmapiiri, että voi jutella kenen kanssa vaan?

No, mulla on ainakin sellanen. Mä nyt oon ollu varsinaisesti tässä tän syksyn vasta, niin kyllä mulle on jäänyt semmonen tunne, että täällä... ei tietysti tämmösiä yleisiä keskusteluja ei ole,

(yy) mutta mitä kokouksissa jotain kommentteja tulee sieltä täältä. Mutta sitten meillä on tämmöinen kyytiporukka, ja siellä sitten usein jutellaan, matkan varrella, että asioita tulee käsiteltyä siellä... Tietystihän siinä on sekin, että näitä oppilasasioita ei haluais ihan sillä tavalla puhua, että vähän katsoo kenen kanssa puhuu ja mitä puhuu (yy, totta kai), että ei nyt kaikkien kanssa kuitenkaan. Näitten opettajakavereittenkaan kanssa, työtovereiden kanssa niin voi puhua. Aika usean kanssa voi puhua. (yy, yy)

Onko helpompi puhua sitten siitä oppilaasta vai sitten siitä, että miten minä tunnen? Että mulla on nyt tämmöinen tunnemöykky ja että minusta tuntuu tällaiselta, kun kohtasin sen tilanteen.

No, omalta kohdaltani mä sanoisin, että aika usein se lähtee liikkeelle siitä, että mitä minä tunnen, että miten sen oppilaan käytös on minuun vaikuttanut. (yy) Sinne purkaa ne enimmäkseen paineensa sitten siinä vaiheessa. Ja ja. Kyllä sitten joissakin tapauksissa niin puhutaan oppilaastakin, että sitten se on usein semmosta tietoo, että alkaa ymmärtää oppilasta paremmin. Taustatietoo. (yy) Että sillä tavalla. Se on tapauskohtasta, että ei voi sanoa että miten milloinkin tai ei voi yleistää, että aina keskustellaan samalla tavalla tai jokaisesta oppilaasta tai jokaisesta tapauksesta keskustellaan aina samalla tavalla. (niin)

Jos sä mietit niitä alisuoriutujatyyppejä, niin minkä tyyppisiä sun on vaikeinta kohdata? Mitkä tuottaa eniten sitä tunnettyötä ja rassaa eniten?

Sellaiset oppilaat, joihin ei saa kosketusta. Ei synny mitään vuorovaikutusta. Että vaikka jää tai missä tahansa tilanteessa jos yrittää tuollaista keskustelua esimerkiksi saada aikaan, niin sitä ei tule. Se on semmosta... että se oppilas vetäytyy kuoreensa. (yy) Tai jonkun panssarin alle tai... usein se on semmonen kapinallinen panssarikin, että mitäs siihen tulet kyselemään tai mä en halua olla koulun kanssa missään tekemisissä. Ja sitten sitä vuorovaikutusta ei synny millään tavalla, edes näillä muilla ilmaisutavoilla (yy) ei kirjoittamalla tai piirtämällä. Siellä on joitain semmoisia tapauksia, jotka on niinkun ihan pistänyt repun naulaan, että eivät tee mitään. Käyvät istumassa nurkassa ja ja... aika usein mä yritän ärsyttää niitä sitten (naurua) (yy). Että mä saisin jonkinlaista elämää aikaan (ni-in) Kyllähän niitä joskus onnistuu...

Onko se myös vähän niinku valtataistelua, että jähmettyy sellasen muurin taakse, että tuota se varmasti huomataan ja sillä on vaikutusta?

Joo kyllä se on juuri semmosta. (Se aiheuttaa sulle hankalan olon?) Aiheuttaa tietysti! Kenelle se ei aiheuttaisi! (naurua) Nää ois semmosia ihmisiä, joiden kanssa pitäis tehdä jotakin ja se ei vaan onnistu (naurua). (niin) Kyllähän siinä aina lähtee liikkeelle, että mitä tässä pitäisi tehdä, millä tavalla minä saan tämän ihmisen liikkeelle. Ajattelemaan tai puhumaan tai kirjoittamaan tai... elämään. Huomaamaan asioita tai... ehkä se on sitten vielä, että kaikkein iloisin minä olen siitä, että minä saan ne joskus ajattelemaan. (yy) Että ei sen nyt väliä: kunhan on jotakin lähtenyt liikkeelle. Jotakin semmosta, mikä poikkeaa niiden normaalista ajattelutavasta, tulee joku uusi näkymä.

Jos sä vertaat tämmöstä alisuoriutujaa johonkin muuntyyppiseen ongelmaiseen oppilaaseen, sanotaan nyt vaikka, että jollakin ois oikein vaikee luki-häiriö tai dysfasia, niin onko eroa näiden tyyppien kohtaamisessa?

On. On eroa. Että varmaan menee sillä tavalla, että odotukset on erilaisia. Että... no jollekin luki-häiriöiselle esimerkiksi en välttämättä sakota tai arvioi niin tiukasti joitakin juttuja, että pyrin, jos sieltä löytyy jotain positiivista niin kannustamaan enemmänkin, mutta sitten näille alisuoriutujille sanon, että sä pystyt parempaan, että mä en tyydy tähän. Että voisitko sä tehdä tämmösen. Siihen mä ainakin pyrin. Semmonen, että vaatimukset ja odotukset on erilaiset. Tietysti... no se riippuu vähän tapauksesta, (yy) että jos näitä taustajuttuja on tiedossa, että mistä se johtuu... Että jos jollekin on käynyt tosi huonosti viikonloppuna ja se on ihan sekasin ja koko

elämä lähtee sen jälkeen menemään. Niin kun tietää, että ajatukset on jossain aivan muualla, niin tietysti ne pitää ottaa huomioon. Vähän tapauskohtaisesti tietenkin.

No, jos sä tiedät niitten oppilaiden taustasta, niin... Otetaan kaks ääripäätä, että on kaveri, jolla on koto- na paljon sosiaalisia ongelmia ja elämä niinku sekasin, ja sitten on sellainen kaveri, joka käytäytyy suunnilleen samantyyppisesti, vähän häirikköjä alisuoriutujia, ja tää toinen on niin sanotusta hyvästä perheestä, vanhemmat vaikka akateemisia ja kulissit kunnossa. Onko sun suhtautuminen tai tunnemaailma heitä kohtaan erilainen?

Tuota... mä en sillä tavalla sitä... kyllä ne varmasti alitajunnassa vaikuttaa siihen, että (yy)... mietin juuri, että tulisko jotain esimerkkitapauksia mieleen... Kyllähän sitä pyrkii niinku siihen kannustamiseen kummassakin, siis joka tapauksessa. Se sitten, että onko vaatimukset erilaiset, että että... Mulla ei nyt sillä tavalla esimerkkejä tule mieleen yhtään tapausta (yy) sillä tavalla, että missä mä olisin niinku oikeen eri tavalla suhtautunut. Kyllä mä luulisin, että se varmaan alitajunnassa on, että ne vaatimukset on ehkä erilaisia. Että ehkä tulee sillä tavalla kannustamisessa esille ehkä semmonen, että jos esimerkiksi [ko. aineen kotitehtäviä] tekee, niin että hankkisitko palautetta sieltä ja täältä ja jotain tällaisia ohjeita annan, mutta... en osaa nyt oikein sanoa tuohon mitään.

Käsitletkö jompaa kumpaa hellemmin tai ymmärtäväisemmin?

No, luultavasti alitajuisesti käsittelen varmaan niitä, joilla on ongelmia. (yy) Toisaalta niin, se vähän riippuu siitä oppilaan käytöksestäkin (niin). Että kyllä se oppilas itse sen oikeestaan enemmän sanelee sen, että miten mä siihen suhtaudun. Että jos se on kovin "hällä väliä"-veikko, niin olipa mistä tahansa niin kyllä mä yritän sitä aina patistella (yy). Äsken mietin taas juuri tuossa, että mä en itse asiassa tiedä noitten oppilaiden taustoja tällä hetkellä (niin) että tuota niitä on niin paljon ja kuitenkin ne vaihtuu, että mä en oikein tiedä, että kuka mistäkin on ja minkälaisesta perheestä. Että sen takia on ehkä vaikee tällä perusteella ruveta sanomaan, että nämä muutamat ongelmatapaukset tulee tietysti aina esille (yy) tai ne oppilaat, joilla on ongelmia taustalla niin nehan tulee kyllä joka tapauksessa aina esille. Sitten on nämä muut alisuoriutujat, jotka mä leimaan tavallaan sillä lailla, että jos on jotain ikäkauteen liittyvää (joo). Tämmöstä kapinaa ja kaveripiirin esittämistä ja jotain muuta, en mä sitä niinku sillä tavalla rupee analysoimaan sen pitemmälle.

Onko sulla kokemusta sitten semmosesta, että samasta perheestä on ollut aikasemmin oppilas ja nyt on sitten "odotusarvoista" poikkeava sisarusparven jäsen?

Ää... no meidän omassa perheessä (naurua), mun oma sisarusparvi niin oli kyllä sellanen, että siinä oli monenlaisia. Tuota en minä. Ehkä siinä jossain ensi kohtaamisessa oli jotakin, mutta kyllä mä... täytyy sanoa, että en mä sillä lailla osaa ihmisiä sen taustan perusteella arvioida. (Niin ja kun oppii sen ihmisen paremmin tuntemaan, sen koko persoonan paremmin, niin häviää se taustan merkitys.) Niin ja sit toisaalta niin sitähan ei sitten saa itsekään mitään, että jokaisesta ihmissuhteestahan saa (yy-y), jokaisesta oppilassuhteesta, opettaja-oppilassuhteestakin saa jotakin, että oppii tuntee, että minkälainen tuo on persoonana. Ja oikeestaan mä oon ilonenkin siitä, että ne on hyvin erilaisia, ett tietää, että tuosta tulee ainakin hyvin itsenäinen, että (yy-y) ja sitten toisaalta saattaa olla sellainen tilanne, että... No, nyt tuli mieleen, että tuola on sisarusksia, jotka on ihan vastakkaisia, että sitä huomiota haetaan eri tavoilla. (niin) Eikä se minusta ole mitenkään huono asia (yy). Että ehkä se on sitten sitä ohjausta ja kärsivällisyyttä sitten niille, jotka ei ehkä niinkun täytä kaikkia sosiaalisia normeja, niin niille tulee sitä annettua. Mutta kyllä minä yritän ne ottaa aina yksilöinä ja sillä tavalla ihmisinä, että ne eivät välttämättä ole pelkästään nää ongelmakodeistakaan tulevat niin sitten näitä kotiensa ja ympäristönsä uhreja. (yy) Että niillähän on elämä edessä ja itsehan ne sitä tekee, että siihen pyrin kannustamaan. Että jokainen on oman onnensa seppä. (yy) Paitsi tämmöinen sosiaalinen vastuu on kyllä huomioitava (naurua), että muut on otettava huomioon. (yy)

Tuossa sanoit, että jokaisesta suhteesta saa jotakin. Pystytkö nimeämään jotain sellaista yleistä, yhteistä, mitä se alisuorituja antaa sulle?

Ää... mä en tiedä... ää... ehkä se antaa minulle sellaisen merkin tästä maailmasta, että onneksi kaikki eivät ole samanlaisia (naurua). *(niin, elämänrikkautta?)* Elämänrikkautta. Sitä, että erilaisuus pitää jollakin tapaa joitakin arvoja kunniassa sillä tavalla, että tässä elämässä on vielä toivoa.

Yy. Sä näät kuitenkin toivon siinä?

Niin. Ei, mitäs niitä, kun vain jaksaa muistaa hokea kaikille, että jokaisella meillä on ihmisarvonsa, että tota ei ketään lyntätä kuitenkaan, että jokainen tästä selviää hengissä tässä elämässä. Johonkin asti, oman elämänsä loppuun asti. (naurua) *(niin)* Enkä mä sitä sillä tavalla sanokaan, että kyllä täytyy tunnustaa, että joillekin olen kyllä sanonut, että ei se koulu kaikkea ratkaise eikä *(yy)* välttämättä niitä arvosanoja ja numeroita muista enää muutaman vuoden koulun loppumisen jälkeen, että jos se elämä tuntuu koulussa hirveän vaikeelle niin sitten yrittää tehdä sitä mielekkääksi vain jollakin tapaa.

Minkä tyyppiset alisuoriutajat sitten on hankalia? Että onko nää hankalia, joilla on hyvin vahva kuva mielessä, että minä haluan nyt vaikka ammattijääkiekkoilijaksi ja muu ei merkitse mitään? Onko se hankalampi vai sitten sellainen, joka on kauheen niinku ahdistunut ja ei oikein anna itestään ulos mitään vai sitten semmonen joka ei nyt vaan oo mistään kiinnostunut?

No hankalampia on nää ahdistuneet ja jotka ei oo kiinnostuneet mistään. *(yy)* Kyllä mun mielestä kuitenkin, että se oma elämä olisi mielekästä niin täytyy sen johonkin pyrkiä, tarrautua, että ne joilla on hyvin vahva kuva siitä, että mihinkä he elämässään haluavat, niin sehän on kunnioitettavaa. Että osaavat tehdä valintoja ja suunnitella elämänsä ja kyllähän ne sitten tavallaan ottavat vastuunkin siitä *(yy)*. Että tota... semmonen, jolta kaikki elämänilo on hävinnyt tai peittyy johonkin. Tai emmä tiedä: kapinakin on ihan, ihan sellasta positiivista. Että jos joku ei kerta kaikkiaan voi sietää koulua, niin siihen sisältyy jotakin semmosta ja sitten ehkä tietää jostakin semmosesta, että tää on nyt semmonen määrätietoinen tyyppi, niin tietystihän sitä pitää kunnioittaa.

Näetkö sä siinä kapinassa kuitenkin niinku sellaista voimaa, että se nuori on kuitenkin semmoinen elinvoimainen?

Joo, just. Jännite pitää yllä elämässä. Ei tapahdu mitään, jos ei ole kapinaa.

Onko se sitten niin, että kun tämmöinen hiljainen tai passiivinen on vaikein niin, korostuuko siinä sitten se oma voimattomuus tai semmoinen vai joutuuko siinä peilaamaan sitten sitä omaa jaksamattomuutta? Vai mikä siinä on niin hankalaa?

Ehkä se on se oma avuttomuus siinä: mitä minun pitää tehdä. *(yy)* Ja... se, että jos ei saa mitään liikettä aikaan päässä, niin se antaa aina sellaisen olon, että ei oo onnistunut ja... Se minkä nyt ikä on tuonut, tämmöstä kokemusta, että välttämättä se lii kahdus ei näykään, mutta mä tiedän, että se saattaa se oivallus tulla tai lamppu syttyä vasta seuraavalla viikolla tai seuraavana kesänä tai ehkä kymmenen vuoden jälkeen tai niin päin pois. Että... jotain liikettä pitäis kuitenkin saada, mutta joskus se joissakin näyttää, että ei oo mitään. *(yy)* Noissa... ahdistavin tapaus oli, ehkä tänäänkin oli, juuri semmoiset tyypit, jotka tietää, että kykyjä olisi vaikka mihinkä, mutta sitten se suuntautuu se toiminta niinku ihan vääriin asioihin. Että ne näkyy olevan nää tunteet ja kaverisuhteet ja arvot vähän pääläellaan, ett ei saa minkäänlaista kosketusta siihen. Että he eivät näe sitä edes, että heitä arvostetaan. Niitä oli pari kappaletta tuossa päivällä.

Mitä yritit tehdä niiden kanssa?

Ää... kärsivällisyyttä. Tule mukaan, tehdään sitä. Riisu takki. Tee sitä, mee tänne. (yy) Kävin taputtamassa olkapäälle. Muista tämä. Sitä pientä; sitä, että yritän huomata heidät. (niin) Kyllähän ne usein katsovat. Sen näkee siitä, että katsooko edes silmiin. Että... vaikka se on se oma elämä sitä, mitä on, niin silti sieltä haetaan sitä... pyrin siihen, että tämmöinen jonkinlainen positiivinen ihmiskuva kuitenkin säilyisi, ettei ole mitenkään toivotonta tää elämä. (yy) Mutt nää oli semmosia tapauksia, joilla oli sillä tavalla, että taustat ei ole kunnossa (yy). Ne ajatukset on tosiaan muualla. Kiinnostuksen kohteet on muualla.

Päivän mittaan tulee varmaan monta kertaa sellainen avuton tai ahdistava tunne, niin miten sä kestät mennä seuraavalle tunnille taas ja taas olla pirteä ja innostunut? Mistä sä itse saat voimavaroja?

Joo. Ei niitä aina ookaan niitä voimavaroja! (naurua) Kyllä mun täytyy sanoa, että mun oma perhe on mulle tärkeä. Se oma perhe on sielä taustana ja tukena ja... se, että se oma elämä on kunnossa. (yy) Se, että kyllähän tällainen harrastus tuo ja tulee pidettyä yhteyttä muihin ihmisiin ja kyllä yritän sillä tavalla pitää jonkinlaisen rajan, että tää on minun elämä ja... Työ ja vapaa-aika on ihan eri asia ja työ ja koti. Sikälähän tässä on, että varsinkin tää [ko. oppiaineen] opettajan työ on sitä kotonakin tehtävää työtä, mutta sitten se kasvatuspuoli, niin se, että se [opetettava aine] oppiaineena niin se tulee sinne kotiin mukaan tietysti (yy), [opetettavan aineen töiden tarkastusta ja korjausta] ja kaikki muu. Mutta semmoinen kuitenkin, että minun elämäni on minun elämäni ja jonkun muun elämä on hänen elämänsä.

Sanoit, että perhe on voimavarasi, niin pystytkö sinä sielä purkamaan ja käsittelemään näitä työmurheitä? Kerrotko nimettömiä tarinoita elävästä elämästä?

Joo. Joo. Itse asiassa mä en koskaan mainitse kenenkään nimiä tuola koulun ulkopuolella. Että se vaan sitten, että sielä kotona ehkä tulee enemmän puhuttua sitten niistä tunteista, mitä ne on aiheuttanut. (joo) Kyllähän minullekin soitellaan kotiin, että minä menin eilen kotiin niin tuli semmonen tunnin puhelu. Yks äiti soitti ja kyllähän ne sinne seuraa ne asiat, mutta kuitenkin niin jotenkin sielä on niinku sellainen raja edelleen niiden asioiden välillä. Että en sotke niitä toisiinsa. (yy)

Minulla on tällaisia alisuoriutujia kuvaavia sanoja, joista voit valita, mitä niistä alisuoriutuja on sinulle? Onko hän päivän tai tunnin pilaaja vai yöunien viejä vai mielenkiintoinen haaste vai ajatusten herättäjä vai viesti tuntemattomalta planeetalta?

Viimeiset kuulosti kaikki kolme ihan kiinnostavilta. Ehkä se on kuitenkin tämmöinen ajatusten herättäjä. Ja kyllä se osaltaan on haastekin, mutta... toisaalta niin edelleenkin jokaisella ihmisellä on oikeus valita se elämäntapansa. Että... haaste sisältää semmoisen merkityksen, että mä haluan muuttaa (niin) tuon toisen ihmisen. Ei, en halua ketään muuttaa, mutta haluan saada ne ajattelemaan eri tavoin, jostain muusta näkökulmasta. Ajatusten herättäjä. (just)

Jos kuvittelisit tuohon tuolille istumaan jonkun alisuoriutujan, niin mitä sä sanoisit hänelle ja mitä puhuisit?

Ää... täytyisikö mun nyt tässä jutella! (naurua) Ehkä johdattaisin ajatuksia. En osaa dramatisoida nyt tässä ihan kylmiltäni! (naurua) Tuota, kun en osaa hahmottaa näistä alisuoriutujista ketään tiettyä tyyppiä siihen. Ehkä lähtisin liikkeelle tällaisesta keskustelusta, että mitenäs menee ja päivän tuntemuksista ja miltä tänään tuntuu ja onko saanut koulutehtävät tehtyä tänään. Ja mitenäs kotona: onko läksyt tullut tehtyä? Ja jos olis nyt vaikka se mopoileva poika sieltä, niin onko mopo vielä myynnissä, että olen itsekkin kiinnostunut ja ehkä... ehkä siinä on niinku periaatteena se, että en yrittäisi luoda paineita sen takia, että koulussa pitäisi nyt hirveesti ruveta suoriutumaan. (yy-y) Mutta yrittäisin kuitenkin olla kiinnostunut siitä, mitä hän tekee koulussa. Ja kannustamassa. Että se ei oo kuitenkaan "hällä väliä"-touhua (niin).

Eli välittäisitkö sinä sitä tunnetta hänelle, että sinä olet kiinnostunut?

Kyllä. Kyllähän nyt jokainen kiinnostaa. (yy) Siellä on kiinnostavia persoonallisuuksia luokka täynnä.

Vaikka ajattelee, että sulla päivittäin kulkee hurja määrä oppilaita niinku sielmien edestä, mutta jaksaa ko niistä kiinnostua?

Mä luulen, että se riippuu vähän niinku omasta fyysisestä tilasta. Että jos on väsynyt niin sillo ei jaksaa, mutta, mutta... kyllähän niistä. Kyllä ne kiinnostavat minua, ei siinä mitään. Ihan oikeesti! (joo) Ehkä sekin on sitä elämänrikkautta, että tämä työ edes jollakin tapaa kiinnostaa.

Minkä verran sä pystyt ihan siinä sun oppiaineessas ottaa tällaista jutustelua, että juttelet tosiaan, että mitä heille kuuluu?

Tunneilla jonkun verran. Sanotaan, että itse asiassa aika paljonkin, että tunnin alussa aina lähetään vähän liikkeelle siitä päivän tuntemuksista tai mitä on tapahtunut tai mitä mieltä on jostain ajankohtaisesta tapahtumasta tai muusta. Että niistä yritetään aina lähteä liikkeelle (yy) Ja kyllähän siellä keskustelu usein rönsyää sitten ihan vääriin asioihinkin ja joskus menee tunti-kin sillä tavalla johonkin ihan muuhun asiaan. (naurua) Sitten siellä on näitä oppilaita, jotka sanoo, että nyt me on taas jutusteltu tällaista, että eikös meidän pitäis täällä opiskellakin ja tulee tämmöisiäkin kommentteja. Että tota, menee millon mihinkin. Joskus väittelenkin joittenkin oppilaitten kanssa tunnin; siellä saattaa mennä tällaisia ihan periaatteellisia keskusteluja. Saattaa tunti hurahda. Sitten kun on oikein tomera ja sitten mennään tarkasti asiaa. Se on vähän päivästä kiinni! Riippuu siitä pitääkö antaa numeroita! (naurua) Kyllä tietenkin tää opetussuunnitelmanikin asettaa tiettyjä vaatimuksia tuntien sisällöille. (niin) Kyllä siellä keskustellaan paljon ja opiskellaankin.

Miltä tuntuu arvioida tuollaista alisuoriutujaa?

Masentavalta. (niin, numero pitää pyöräyttää) Niin. Masentavaahan se on ja... kieltämättä niin siinä on aina semmoinen tunne, että yrittäisin pyöräyttää sitä numeroa taitojen mukaan eikä sen mukaan, mitä on tehnyt. (yy-y) Että niin halu siihen ainakin on. Sitt toisaalta niin siinä on semmoinen ristiriita, että ei haluaisi kannustaa siihen tekemättömyyteen. Koko elämä sitten menee samalla tavalla, että kaikki tipahtaa taivaasta. (yy) Eikä se elämä sitä ole. (niin)

LIITE 3 YKSILÖKOHTAISET MERKITYSVERKOSTOT

(1) Hän haluaa kehittää omaa opetustaan eläytyvämpään suuntaan. Hän tykkää oppilaistaan ja näkee tärkeimmäksi sen, että ei hermostu oppilaille vaan jaksaa sietää heitä.

Alisuoriutuja pidettiin hänen kouluaikanaan laiskoina tai tyhminä. Hänen läheisensä on ollut myös alisuoriutuja, joka ei viitsinyt lukea, kun mopot kiinnostivat enemmän. Tämän mielestä vaativa opettaja oli ollut hyvä opettaja. Hän on tästä oppinut, että ei katso aivan läpi sormien motivoitumattomia oppilaita.

Alisuoriutujia on useampia joka opetusryhmässä. He eivät viitsi lukea läksyjään, mikä näkyy sitten kokeissa. He saattavat innostua vähäksi aikaa ja yrittää juuri ennen numeroiden antamista, mutta sitten taas innostus lopahtaa. Heidät on saatava innostumaan uudelleen joka tunti. Konkreetit ja selkeät tehtävät innostavat heitä. He kyseenalaistavat asian hyödyllisyyden. Alisuoriutuja on ajatusten herättäjä: joutuu miettimään, miten hänet saisi kiinnostumaan, miten pitäisi opettaa ja mikseivät nämä asiat kiinnosta häntä.

Hän käyttää monipuolisia ja oppilaskeskeisiä tehtäviä niin, että jokaisella olisi ainakin joskus mahdollisuus onnistua. Hän yrittää kannustaa alisuoriutuvaa ja juttelee tämän kanssa kahden kesken myös tätä kiinnostavista asioista. Asuessaan paikkakunnalla hän tapaa oppilaita koulun ulkopuolellakin, mistä hän kokee olevan hyötyä oppilaantuntemuksessa.

Hän pyrkii ymmärtämään alisuoriutuvaa oppilasta ja yrittää motivoida monella tavalla, mutta saattaa suuttua ja loukkaantuaakin, jos on nähnyt paljon vaivaa tunnin ja yksittäisen oppilaan eteen eikä tämä silti kiinnostu asiasta. Hän kärsii jollain tavalla ja ottaa asian henkilökohtaisesti ja miettii, miten vielä voisi yrittää motivoida. Hän yrittää monta kertaa, mutta joidenkin kohdalla ei voi mitään, ja on vain annettava periksi.

Hän näkee alisuoriutumisen syiksi lähinnä ympäristötekijät, kotiolut Alisuoriutujista hyvin vähän on hyvien kotien lapsia. Hän jaksaa ymmärtää paremmin sellaista alisuoriutujaa, jolla on kotona ongelmia, koska hänen käyttäytymiselleen on selvä syy. Hyvästä kodista tulevan kohdalla joutuu miettimään, että mistä tämä sitten johtuu. Työläimpiä alisuoriutujia ovat ne, joilla on vielä joitakin erityisongelmia, koska silloin on otettava huomioon niin monta asiaa. Hiljaiset ja arat alisuoriutujat jäävät huomaamatta, vaikka hän haluaisikin auttaa kaikkia oppilaita.

Opettajainhuoneessa voi puhua hankaluuksista alisuoriutujien kanssa. Hän puhuu niistä joskus myös kotona, mutta prosessoii eniten vain omassa mielessään ja hankalat asiat unohtuvatkin aikaa myöten – niitä ei jaksaa aina muistella.

Koulutus valmisti oppituntien pitämiseen ja opetti käyttämään erilaisia työtapoja ja opetusmenetelmiä, mutta ei kohtaamaan hankalia tilanteita. Niitä on oppinut työssä, varsinkin opettaessa erityiskoulussa.

(2) Hän pyrkii antamaan jokaiselle opetusta oppilaan omalla tasolla. Hän pitää tärkeänä vuorovaikutteisuutta ja sitä, että olisi "samalla aaltopituudella" oppilaan kanssa ja olisi muutakin yhteistä kuin koulu.

Omalta kouluajaltaan hän muistaa, että oli joitakin alisuoriutuvia oppilaita, jotka erotettiin ryhmästä ja siitä jäi tunne, ettei niin voi tehdä. Hän ei siksi vapauttaisi nykyäänkään oppilaita jostain aineesta. Tasokurssit olisi hyvä palauttaa, koska silloin oppilas saisi itse valita, miten paljon opiskelee.

Alisuoriutuvalla oppilaalla on usein ylivilkkautta ja keskittymisvaikeuksia. He häselävät ja siihen menee energiaa oppimiselta. He eivät myöskään motivoidu eivätkä näe ainetta hyödylliseksi. Vilkkaut ovat usein sosiaalisia ja heitä voi ojentaa reilusti. Osa alisuoriutujista on sulkeutuneita ja yksin. He eivät uskalla kysyä tunnilla eivätkä siten saa tarpeeksi apua. He ovatkin hankalimpia, koska heihin ei saa yhteyttä eikä heistä saa mitään irti. Alisuoriutuva oppilas on ajatusten herättäjä ja haaste. Hän on päivän pilaajakin silloin, kun opettaja on valmistellut kovasti oppituntia ja se meneekin aivan toisin.

Hän pyrkii asettamaan alisuoriutujan kanssa yhdessä tälle omat tavoitteet. Hänen mielestään on tärkeää, että oppilas tietää ja hyväksyy tasonsa ja pyrkii saavuttamaan sen. Ja kun jotain on saavutettu, siitä on palkittava itseä. Oppilaan on saatava tuntea, että kun teki töitä, niin saavutti jotain ja se on hieno juttu, josta on saatava palaute - konkreetti palkkio tai opettajan kehu. Hän on eriyttänyt paljon opetusta. Erittäin tärkeää alisuoriutujalle on itsensä hyväksyminen ja omien vahvojen alueiden löytäminen. Hänelle ei ole niin tärkeää, miten oppilas menestyy juuri hänen aineessaan, kuin että oppisi tuntemaan oppilaan ihmisenä. Sen vuoksi hän on järjestänyt pieniä retkiä. Joskus alisuoriutuja on pitänyt "laittaa koville", asettaa pakon eteen. Tärkeää kaikessa tekemisessä on reiluus jokaista oppilasta kohtaan, samoin luottamus, ystävyys ja auktoriteetti. Jos opettaja-oppilas -suhde on hyvä, niin oppilas haluaa miellyttää opettajaa ja opiskella, mutta päinvastaisessa tapauksessa hän inhoaa eikä halua mennä edes tunnille. Ongelmana vain on, miten opettaja voi miellyttää kaikkia ja mukautua jokaisen oppilaan mukaan. Hän näkee eriyttämisessä ja avoimessa vanhempien kanssa yhdessä toimimisessa mahdollisuuden tähän. Tuloksia saadaan paremmin, jos koulussa ja kodissa toimitaan saman suuntaisesti ja toisiinsa luottaen.

Alisuoriutujaan panostaminen on palkitsevaa, koska siinä näkee työnsä tuloksen. Osa opettajan palkkaa on se, kun näkee oppilaan oppivan. Hän on pitänyt palkattakin tukiovetusta, mutta pohtii asian kääntöpuolta: ketkä kärsivät tähän ryhmään satsaamisesta? Opettajan jollekin antama aika on aina pois joltakin toiselta. Hän kokee palkitsevaksi myös sen, kun saa luottamuksen oppilaaseen; kun alisuoriutuva kertoo ongelmistaan. Hän tuntee silloin olevansa muutakin kuin vain opettaja, joka jakaa ohjeita tai käskyjä. Joskus alisuoriutuvan oppilaan opettaminen tuntuu masentavalta. Alisuoriutuva oppilas saattaa ärsyttääkin, varsinkin jos hän on tavallisesta perheestä. Ongelmaisista kodeista tulevia hän yrittää tukea enemmän ja heille riittää enemmän myötätuntoa. Ensimmäisenä vuonna hänestä tuntui raskaalta, kun tajusi, millaisia perheitä oppilailta oli.

Kotiolut eivät suoraan selitä alisuoriutumista. Hän on tavannut enemmän alisuoriutujia, jotka ovat tavallisista perheistä, ja hän tekee usein yhteistyötä näiden vanhempien kanssa. Jotkut oppilaat ovat rajattomia ja kokeilevat rajoja koulussa. Kotiolojen ongelmat eivät välttämättä tarkoita, että oppilas menestyisi koulussa huonosti.

Opettajainhuoneessa hän voi purkaa murheitaan alisuoriutujista. Hän ilmaisee tunteensa myös oppilaille ja voi suuttua heille.

Koulutuksessa näki opetuksen idyllin. Siellä ei puututtu ongelmatapauksiin, vaan opetettiin, miten toimitaan, kun kaikki on hyvin. Opetusharjoittelu opetti tekemään tunteja, joita ei voi pitää oikeissa kouluissa. Harjoittelussa ei kohdannut häirikköoppilaita eikä ongelmaisia oppilaita. Hän oli yllätynyt, miten paljon oppitunnista kuluu kasvattamiseen. Hän on yrittänyt miettiä, miten itse toivoisi opettajan häneen suhtautuvan.

(3) Hän pyrkii aktivoimaan oppilaat ja saamaan heidät ajattelemaan rauhallisesti ja järkevästi, ettei tulisi ulkoa opettelun makua. Hän yrittää löytää oikean tason esittää asia kullekin ryhmälle ja kokee silloin tällöin siinä onnistuvansa.

Alisuoriutuvia oppilaita on aina ollut ja hän uskoo, että jokainen on alisuoriutuja jossakin asiassa. Hän arvelee itsensäkin olevan jossain alisuoriutuja. Hänen omana kouluaikana opettajat suhtautuivat alisuoriutujiin lähinnä isällisesti/äidillisesti, huolehtivaisesti, ja pyrkivät tavallaan asettumaan oppilaan asemaankin. He saattoivat ihmetellä, että "mitä sä nyt tuolla tavalla" tai kehottivat, että "koittaisit nyt yrittää, oothan sä oppinut tällaiset ennenkin". Sen suurempaa huomiota heihin ei kuitenkaan kiinnitetty, vaan pääasia oli, että tunnilla tehtiin töitä hiljaa.

Hän arvelee alisuoriutujia olevan 10-20% oppilaista. He ovat niitä, jotka eivät sillä hetkellä välitä, miten koulussa menee. He eivät yksinkertaisesti tee juuri mitään. Heidän ajatuksensa ovat jossain muualla. Usein he myös häiritsevät tuntia ja aika menee muissa asioissa kuin oppimisessa. Huono koenumero ei heitä hetkauta, ja jos he päättävät parantaa numeroa, yritys kestää viikon tai pari. Todellisia "hällä väliä" -tyyppisiä on hänen mielestään kuitenkin vähän, ja parempaan pystyvä oppilas harmittelee itsekään törmätessään yhteiskunnan vaatimuksiin ja

koulutuksen merkityksen korostamiseen. Osa hiljaisista alisuoriutujista voi olla yksinkertaisesti laiskoja, eivätkä he viitsi tehdä ja ottaa selvää asioista

Hän suhtautuu myönteisesti alisuoriutujaan. Hän yrittää keskustella kahden kesken tämän kanssa ja kertoo tälle olevansa huolestunut hänestä. Hän puhuu kannustavasti ja yrittää kiinnittää tämän huomion onnistuneisiin asioihin ja suorituksiin. Kaksin ollessa on helppo kannustaa aidosti ja viesti menee perille oikein ymmärrettynä. Siksi hän myös tuo selkeästi esille, mistä alisuoriutumien hänen mielestään on kiinni. Hän kehottaa oppilasta ottamaan itseänsä niskasta kiinni. Joidenkin kohdalla hän on oppinut luovimaan eikä yritä liikaa, kun on hoidettava muitakin asioita samaan aikaan. Hän pyrkii antamaan näkökulman, että pärjääminen voi alkaa myös myöhemmin. Hän yrittää motivoida ja eriyttääkin, mutta ne ovat vaikeita asioita. Eriyttäminen on hänen mielestään perusongelma, koska se vaatii paljon ennakkovalmisteluja ja aikaa. Motivointi on keskeistä, sillä jos oppilaalla on motivaatio, niin opettaminen on helppoa. Vaikeinta ja hankalinta hänen mielestään onkin juuri alisuoriutujan motivoiminen. Toisaalta se vapauttaakin: kun tietää, että oppilasta ei sillä hetkellä asia kiinnosta, niin on vain odotettava, että se aika menee ohi. Joskus, kun mikään muu ei auta, on osattava valita "kova taktiikka". Silloin on tunnettava hyvin oppilas ja omat voimavarat, koska silloin on laitettava itsensä likoon kokonaan ja viettävä asia loppuun asti. Hän kokee, ettei osaa oikein käsitellä alisuoriutujaa, mutta yrittää, sillä muuten ei voi sanoa, että on yrittänyt tehdä työtään. Hän kokee, että aikaa pitäisi olla enemmän varsinkin hiljaisille oppilaille, koska heiltä saattaisi löytyä puhtia nousta alisuoriutumisesta. Jotkut hiljaiset saattavat päästä huomaamatta myös liian helpolla ja heitä pitäisi huomata patistaa enemmän.

Häntä harmittaa, kun oppilaalla menee heikosti eikä hän osaa tai pysty opastamaan. Enää hän ei ota sitä kovin henkilökohtaisesti, mutta toisaalta työvuodet ovat tuoneet lisäpaineita, että eikö hän tosiaankaan osaa käsitellä näitä. Toisaalta vuodet ovat tuoneet levollisuutta: hän tietää, että oppilas voi paikata puutteitaan myöhemminkin, ja se saattaa vain kasvattaa tätä. Vuosien myötä hän on oivaltanut, että näin vain on joidenkin kohdalla. Hän luottaa siihen, että motivaatio opiskeluun löytyy vielä vuoden tai parin päästä tai sitten myöhemmässä elämänvaiheessa. Hän ajattelee, että yläasteikäisellä täytyy olla myös omaa vastuuta, ja se lievittää hänen omaatuntoaan, vaikka harmittaakin. Eniten harmittaa sellainen oppilas, jolla ei ole mitään erityisyyttä alisuoriutumiseen. Hän pyrkii alitajuisesti ymmärtämään, jos oppilaan perhetilanne on vaikea, mutta tuntitilanteessa hän unohtaa sen ja vaatii samalla tavalla kuin muiltakin. Alisuoriutuva oppilas saattaa hetkittäin ärsyttää ja raivostuttaa, jos opettaa samaa oppilasta paljon. Hermostumisen hän kokee kuitenkin merkiksi huolestumisesta ja haluaa sen näyttää myös oppilaalle, mutta tarkasti sanansa valiten. Yöunia alisuoriutuva oppilas ei vie, ja yleensä huolestuminen jää yleiselle tasolle.

Alisuoriutuvan kohtaaminen ja auttaminen on vaikeaa, koska tilanteet tulevat niin nopeasti. Oppilaantuntemus auttaisi, ja tilanteita pitäisi miettiä ja harjoitella ihan tietoisesti. Hän kokee alisuoriutujan haasteeksi, mutta ei aina niin suureksi tai mielenkiintoiseksi haasteeksi, että jaksaisi muiden töiden keskellä laittaa siihen riittävästi aikaa. Hän tasapainoilee sen ristiriidan kanssa, että normaali koulupäivä olisi hoidettava, ja samalla koko ajan kehitettävä työtä ja vastattava tietoyhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin. Paineita opettajan työhön tuo myös yhteiskunnan muuttuminen yhä yksilöllisemmäksi.

Alisuoriutumiseen hän näkee johtavan ajautumisen väärään kaveriporukkaan, joskus oppilaan "hormonaaliset syyt" ja joskus perhetaustan. Oppilas saattaa olla myös käytöksensä vanki ja alisuoriutumisen korjaaminen on todella vaikeaa. Siihen auttavat vain oppilaan oma päätös ja motivaatio. Opettaja ei siihen voi viime kädessä paljon vaikuttaa. Muutokseen motivoimiseen pitäisi saada mukaan myös vanhemmat ja ennen kaikkea kaverit. Hän muistaa joitakin tapauksia, joissa oppilas on juuri omalla päätöksellään pystynyt muuttamaan tilannettaan.

Hän voi keskustella luokanvalvojan tai jonkun toisen samaa alisuoriutujaa opettavan kanssa ja päivitellä asioita; joskus tulee joku vinkkikin. Se riittää hänelle. Hän ei kaipaa sen enempää pohtimista. Jaksamisessa auttaa myös se, että joka tunti ei tarvitse opettaa samoja oppilaita.

Koulutuksessa hänen mielestään keskityttiin vain keskiverto-oppilaan opettamiseen. Hän arvelee, että jotain teoreettista tietoa erilaisistakin oppilaista varmaan annettiin, mutta hän ei ole pystynyt niitä mitenkään hyödyntämään.

(4) Alisuoriutujia on hänen mielestään ollut aina. Omasta lukioajastaan hän muistaa yhden kaverin, jolla koulumenestys oli heikko, mutta on päässyt pitkälle elämässään. Hänellä oli tietynlaista erityislahjakkuutta ja koulunkäynti ei ollut hänelle tärkeää. Opettajat suhtautuivat häneen aivan tavallisesti, koska hän ei ollut kuitenkaan hankalasti käyttäytyvä.

Hänen mielestään alisuoriutujia on hyvin monen tyyppisiä. On lahjakkaita, jotka pärjäävät johonkin asti hyvin, mutta sitten motivaatio katoaa, ja he jatkavat rimaa hipoen ja pakolliset kuviot selvittäen. Koulu ei ole heille tärkeä. Joillakin tärkeintä voi olla jokin erityisharrastus, joka vie kaiken (jääkiekkoilijat). Osa alisuoriutujista häiriköi, osa ei tee mitään, osa pinnaa ja putoaa kokonaan. Osa on hiljaisia ja huomaamattomia. Jollakin saattaa olla jokin oppimisvaikeus, eikä hän jaksa enää ponnistella niin paljon ja pitää itseään huonona. Sitten on epämääräinen ryhmä, joka vaan ei saa itsestään irti. Heiltä puuttuu ehkä kunnianhimoa tai ei ole syytä, miksi käyttäisi lahjojaan. Jonkun alisuoriutujan kotielämä sekaisin.

Hän pyrkii siihen, että oppilas pystyisi itse löytämään motivaation ja jonkun asian, minä takia käy koulua tai minä takia alkaisi ponnistella. Se on useimmiten vaikeaa, mutta hän pyrkii löytämään oppilaan kanssa ensin edes jonkun pikku asian. Hän yrittää herätellä nuorta, että missä mennään ja missä voitaisiin mennä, mutta pohtii, mikä oikeus opettajalla toisaalta on määrätä oppilaan tavoitetaso. Hän muistaa oppilaan, joka oli vihainen siitä, että hänen viitosensa ei riittänyt opettajille vaikka se riitti hänelle ihan hyvin. Oppilaille voidaan tarjota mahdollisuuksia, mutta hänen on itse valittava haluaako oppia ja opiskella vai ei. Joskus on tunnustettava vain tosiasiat ja todettava, että enempää ei voida tehdä. Hän tukee sinnikkäämmiin ja ymmärrystä riittää enemmän sellaiselle alisuoriutujalle, jonka kotielämässä on ongelmia; sellaista sääliäkin ehkä alitajuisesti. Jos tausta on kunnossa, hän ajattelee helpommin, että asia on oppilaan oma valinta. Yleensä pinnaavat ja häiriköivät alisuoriutujat huomataan nopeasti ja heille mietitään heti keinoja, mutta hiljaisten kyvyt jäävät huomaamatta.

Hän tuntee alisuoriutujan kanssa riittämättömyyttä ja keinottomuutta, etenkin moniongelmaisten ja pudokkaiden kanssa, joiden asioita yrittää hoitaa koko oppilashuoltohenkilöstö. Hän kokee ahdistavaksi, kun mitään ei voi, nuoren motivaatiota ei voi kääntää. Hänestä tuntuu avuttomalta ja hän miettii, miten toimia, ettei ahdistaisi nuorta nurkkaan niin, että tämä päättäisi entistä enemmän olla yrittämättä; että nuori kokee koulunkäyntinsä olevankin muitten murhe. Hän on huolestunut oppilaista, joiden kotielämä ja vapaa-ajan elämä ovat sekaisin. Heille pitäisi olla enemmän aikaa, ja heillä pitäisi olla jatkuva kontakti aikuiseen. Heidän kohdallaan joutuu pohtimaan, mikä opettajan rooli on: miten paljon opettajana voi asialle tehdä, mikä on aikuisen velvollisuus ja mahdollisuus ja mikä on nuoren oma vastuu ja velvollisuus? Alisuoriutujan kohtaamisessa ja auttamisessa opettajalle vaikeinta on se, miten pääsee oman ahdistuksensa ja neuvottomuutensa yli. Heidän kanssaan opettaja joutuu tasapainoilemaan, että ovatko keinot sitä, että ymmärtää ja taputtaa olkapäälle vai että lyö tosiasiat pöytään, että valitse näistä. Hänen mielestään alisuoriutujat ovat olleet unohdettu joukko, koska heihin ei ole konsteja. Alisuoriutuja on vaikea haaste yleensäkin opettajille. Opettajista tuntuu, että pitäisi löytää vielä uudenlaisia sanoja. He kyselevät, että mitä näille nyt sitten tehdään tai että kuuluuko tuo asia meille. He opettavat niitä, jotka haluavat oppia. Jotkut väistävät asian tuumaamalla, että ”omapa on valintansa, antaa olla”.

Hänelle itselleen alisuoriutujat ovat mielenkiintoisia haasteita. Näiden oppilaiden kanssa on antoisia keskusteluhetkiä. Positiivisen vireen löytyessä, tulee tunne, että työ ei ole turhaa. Alisuoriutujan tulokset eivät välttämättä paljon parane, mutta yhtä tärkeä tulos voi olla asenteen muutos. Se on useimmiten monien asioiden summa, jonka eteen monet ovat työskennelleet yhdessä.

Hänen mielestään alisuoriutumisen syynä voi olla oppilaan erityisvaikeudet tai sairaus, jonka takia oppilas kokee itsensä huonoksi tai ei jaksa. Kotona voi olla ongelmia tai yllättävä elämänmuutos. Koulu ei aina tarjoa tarpeeksi haasteita varsinkaan lahjakkaimmille. Joitakin vain koulu ei kiinnosta, vaan jokin muu elämässä on tärkeää.

Hankaluuksista ja vaikeista asioistaan hän voi puhua tietyille kollegoille, mutta hän katsoisi työnohjauksen tarpeelliseksi.

Koulutus hänen mielestään opetti opetusmenetelmiä ja antoi tietoa, mutta ei valmistanut käytännön kohtaamistilanteisiin. Se on ollut opittava kantapään kautta. Hänen mielestään on löydettävä oma tyyli ja kieli eri ikäisille oppilaille ja sitä pitäisi harjoitella vaikka ryhmissä. Koulutuksessa pitäisi oppia tarkkailemaan ja tiedostamaan, miksi itse reagoi tietyllä tavalla tietyissä tilanteissa ja mitä vuorovaikutuksessa vaikuttaa kehon kieli ja sanat ja miten ne kaikki pelaavat yhteen.

Alisuoriutuvalta oppilaalta hän kyselisi, miten menee ihan yleensä: koulussa, kotona, vapaa-aikana. Ja että onko hän tyytyväinen siihen, miten nyt on vai pitäisikö jotain muuttua. Hän korostaisi sitä, että aina on mahdollisuuksia ja keinoja, kun yhdessä pohditaan, ja pyrkisi löytämään yhden konkreetin asian, mistä aloittaa panostaminen.

(5) Hänen mielestään mitään suuria kasvatusfilosofioita ei opetuksessa tarvita: ainelähtöisyys riittää ja oppiaineen opetussuunnitelmassa on määritelty tiukasti tavoitteet, joihin opetuksessa tulee pyrkiä. Siinä on työtä riittämiin. Opetettavat aiheet ovat elävästä elämästä ja oppiaines tuntuu siten luontevalta.

Ennen rinnakkaiskoulun aikaan hänen mielestään alisuoriutujia oli valtavat määrät, koska rajatkin olivat tiukat ja tavoitteet erilaiset. Silloin annettiin ehtoja ja jätettiin luokalle ja jotkut lopettivat koulun kesken tai heidät laitettiin koulusta pois. Nyt suhtaudutaan toisin. Ajat ovat parantuneet hänen mielestään. Yhteiskuntakin on muuttunut niin, että alisuoriutujille ei enää ole paikkaa työelämässä kuten ennen. Hän muistaa omalta kouluajaltaan erään, joka ei sietänyt koulusysteemiä ja meni töihin. Hän arvelee ennen olleen enemmän sellaisia, jotka keskittyivät vain jollekin kapealle alalle ja laiminlöivät muun opiskelun (poikia, jotka vain laskivat matikkaa).

Alisuoriutujan määrittelemisen on hänen mielestään vaikeaa. Se on vaikea ilmiö, jota mitataan ”mutu-tuntumalla”, koska ei ole olemassa tarkkoja ja päteviä mittareita. Hänen mielestään on arveluttavaa sanoa jollekin, että tämä pystyisi parempaan. Hänen mielestään alisuoriutujat ovat laiskimuksia. He eivät viitsi tehdä mitään, mutta tarvittaessa joku tehtävä sujuu helpostikin. Heitä on kyllä monenlaisia, mutta yleensä alisuoriutuminen kasaantuu. Harvoin käy niin, että suoriutuisi vain yhdessä aineessa alle kykyjensä. Läksyjen tekevämmäisyys kasaantuu yleensä samoille kavereille. He eivät ole mitenkään erityisesti kaverisuuntautuneita tai nuorisokulttuurin harrastajia tai urheilijoita vaan yksinkertaisesti laiskoja, ei vaan viitsitä. Lisäksi on vielä jännittäjätyypit.

Hänen mielestään alisuoriutujien kanssa keinot ovat vähissä. Häirikkö voidaan poistaa luokasta eri paikkaan tekemään töitä tai vain rauhoittumaan. Uhkaukset eivät nykyään enää auta eikä koululla ole muitakaan konsteja. Opettaja ei voi pakottaa. Jos oppilas ei lue, niin hän ei sitten lue. Oikeastaan mitään muuta ei voi tehdä kuin yrittää patistaa ja houkutella tekemään. Hän on yrittänyt sanoa, että käyttäisivät edes koulussaoloajan järkevästi ja tekisivät edes tunnilla. Hänen mielestään on vain pakko ajatella, että se ihminen löytää elämässään sellaisen paikan ja asian, mitä haluaa tehdä; että tämä on sillä tavalla ohjautuva ihminen, että tekee sitä paljon ja hyvin, mitä haluaa tehdä. Suoriutuminen on oppilaan käsissä. Murrosikä tuo mukanaan omat ongelmansa, jolloin on vaikea saada maksimitulosta. Seitsemäsluokkalaiset ovat vielä niin hölmöjä eivätkä ajattele huomista ja tulevaa elämää, joten sellaiselle hän antaa konkreettisia kehotuksia. Lukiolaisille alisuoriutujille, aikamiespojille, hän on sanonut, että mitähän heistäkin isona tulee, että yrittäisivät vähän, mutta alisuoriutuja sanoo, ettei hänestä ikinä isoa tulekaan. Nykyisin ei huudeta enää entiseen tyyliin, että ”sinusta ei ikinä tule mitään”, eivätkä oppilaat siitä välittäisi. He ovat nykyään paksunahkaisempia. Hänen mielestään alisuoriutujalle on kaikki jo sanottu eikä hyviä sanoja enää ole.

Alisuoriutujaa auttaisi tasokurssit tai jokin paikka, missä tämä itsekkin jaksaisi. Hänen mielestään tämmöiset oppilaat pitäisi saada eri paikkaan, jotta voisi toisten kanssa opiskella eri tavalla ja tehokkaammin. Pienryhmä olisi hyvä, mutta jos he joutuvat siellä tekemään töitä, he eivät sinnekään vapaaehtoisesti mene. Hänen mielestään kodin tehtävä on kasvattaminen, koska kotona on kiristys- ja uhkausmahdollisuus. Koulussa saa ruuan vaikka ei teekään mitään

ja lukiossakin huolehditaan vaikka kuusi vuotta. Jotain tukitoimia ja positiivisia aikuismalleja täytyisi tarjota yläasteikäisille, joilla kotioloit ovat heikot ja kaveripiiri ei tarjoa positiivista opiskelumallia.

Alisuoriutajat ärsyttävät ja suuttavat häntä, mutta hän ei jaksakaan joka päivä jokaisesta alisuoriutujasta suuttua. Hän ei tunne saavansa mitään laiskimuksilta. Murrosikäistä hän vielä jaksaa jotenkin ymmärtää ja ajattelee, ettei tämä voi enempää ottaa itsestään irti, mutta lukiolaiset laiskimukset, jotka käyttäytyvät veltoisti, suuttavat. Hän ei ole huolissaan alisuoriutujista, koska kyvyt eivät häviä, jos niitä on. He voivat ottaa kyvyt käyttöönsä sitten, kun tarvitsevat. Laiskojen puolesta ei voi huolestua, kun ei ole keinoja auttaa. Sellainen alisuoriutumien hänestä on harmittavaa, joka johtuu jännityksestä. Silloin putoaa pohja pois siltä ajatukselta, että kun tekee työtä niin onnistuu. Silloin ei saa palkkaa työstään. Hankalien kotiolojen huomioon ottaminen ja ymmärtäminen ovat hänen mielestään ikuisuuskysymyksiä, mutta säälimällä ei mikään asia parane.

Hän näkee alisuoriutumisen ikään liittyvänä piirteenä osittain, mutta suurin syy siihen on vain velttous ja laiskuus. Ne, joilla on jotain oppimisvaikeuksia eivät hänen mielestään ole alisuoriutujia. Hänen mielestään on myös luonnollista, että jos jokin asia on kovin vaikea, niin sitä ei sitten huvita opiskella.

Opettajainhuoneessa alisuoriutujista ja heihin liittyvistä ongelmista voidaan kyllä voitella ja puhua, mutta kukaan vaan ei tiedä, mitä pitäisi tehdä. Eikä asia hänen mielestään pohtimalla parane. Hän tietää, miksi ei jonkun kanssa jaksakaan ja se riittää.

Koulutus valmisti aineen opettamiseen. Siellä ei ehditä eikä ilmeisesti aiotakaan tällaisiin erityiskysymyksiin puuttua ja vaikeaa se olisikin hänen mielestään. Käytännössä vaan näkee mitä työ sitten on. Nuoret kollegat ovat olleet kyllä tästä uudesta koulutuksestakin tullessaan aivan ihmeissään, että tätäkö se koulun arki on.

(6) Hän pyrkii ennen kaikkea siihen, että oppilas luottaisi itseensä. Lukiolaisten kanssa hän pyrkii siihen, että he luottaisivat itseensä niin paljon, että ryhtyisivät ponnistelemaan ja tulisivat kunnianhimoisemmiksi. Yläasteella painottuvat kasvuongelmat ja nuoruusiästä selviytyminen. Hän yrittää kannustaa ja vahvistaa oppilaita, ettei koulu tekisi hirvittävää haittaa heille.

Hänen mielestään alisuoriutujia on aina ollut, mutta niihin ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Ennen oltiin paljon tuomitsevämpiä ja syy alisuoriutumiseen oli aina oppilaan oma laiskuus, pahuus, saamattomuus tai ilkeys. Koulu laittoi oppilaita eri kasteihin myös koti-taustan perusteella, syy oli ikään kuin perinnöllinen.

Hän näkee alisuoriutujissa häiriöpiirteitä, joillakin vetäytymistä. Jotkut ovat ns. tavallisen oppilaan kirjoissa ja heidän alisuoriutumistaan ei huomata, kun heidän arvosanansa ovat tyydyttäviä, vaikka ne voisivat olla kiitettäviäkin. Alisuoriutuminen näkyy selvimmin huonoina todistusarvosanoina. Moni alisuoriutuja myös pelkää opettajaa ja pelko estää suoriutumisen; lukiossa on "lyötyjä" alisuoriutujia.

Hän pyrkii kohottamaan alisuoriutujan itseluottamusta. Hän pyrkii huomaamaan oppilasta yksilöllisesti ja keskustelemaan kahden kesken oppilaan kanssa. Hän pyrkii vahvistamaan oppilaan identiteettiä, että tämä voisi olla oma yksilönsä verrattuna muuhun perheeseensä. Hänen mielestään henkilökohtainen kontakti oppilaaseen on opetuksen ja oppimisen perusta. Hän yrittää sitkeästi kannustaa ja motivoida. Mitään taikasanaa alisuoriutujalle ei ole, vaan se on jatkuvaa huomioimista ja kannustamista. Hän yrittää hillitä häiritsevää ja alistuvalla tai vetäytyvällä hän puhuu kuin äiti tai tuttu aikuinen, jolle on tärkeää, että tämä oppilas menestyy ja joka uskoo, että tämä voi menestyä. Usein hän myös puolustaa alisuoriutuvaa muille opettajille. Moniongelmaisista oppilaita ja vaikeimpia tapauksia hän ohjaa mahdollisimman kii-reesti eteenpäin apua saamaan. Alisuoriutujalle olisi välitettävä tunne, että opettajia ei tarvitse pelätä. Hän muistaa joitakin alisuoriutujia, jotka ovat pystyneet korjaamaan ainakin pienessä määrin suoriutumistaan ja saaneet lisää itseluottamusta.

Hän on oppinut tietämään omat rajansa, vaikka aikaisemmin hän näki unia ongelmaisista oppilaita ja mielti heidän asioitaan kotonakin. Nyt hänelle on tullut rutiinia, paatumista. Jotkut vaikeimmat asiat huolestuttavat kuitenkin vapaa-aikanakin, koska oppilaat ovat niin tuttuja ja hän tuntee perheet liian hyvin. Paikkakuntalaisena hän pyrkii välttämään tilanteita,

joissa saattaisi törmätä oppilashuoltoasioihin. Joskus alisuoriutujan kannustaminen ja tukeminen turhauttavat, etenkin jos vanhemmat menevät mukaan oppilaan valheisiin ja puolustelevat. Hän suree myös opettajien yleistä suhtautumista alisuoriutujiin. Opettajat ovat joskus tosi kyllästyneitä alisuoriutuviin oppilaisiin, jotka tekevät opettamisen hankalaksi. Hän ymmärtää toisaalta opettajien olevan niin väsyneitä ja stressaantuneita, etteivät he jaksa panostaa alisuoriutujien lisävaatimuksiin. Useimmiten se on kuitenkin asennekysymys: opettaja näkee itsensä tiedon jakajaksi ja opettajaksi eikä kasvattajaksi. Hän tuntee olevansa nuorallakävelijä, joka varoo ärsyttämästä muita opettajia ja menemistä alisuoriutuvan oppilaan mukaan. Alisuoriutuja laittaa hänet miettimään elämää syvemmin ja laajemmin ja hyväksymään erilaisuutta. Hän joutuu myös etsimään uutta tietoa.

Hänen mielestään alisuoriutumisen syitä ei kannata liikaa tonkia. Jos kotona on alkoholiongelmia tai työttömyyttä ja niiden mukanaan tuomaa toivottomuutta, ei niitä koulu voi muuttaa. Hän näkee myös koulun ja opettajien aiheuttavan alisuoriutumista, ja että koulun suhtautumista tulisi muuttaa. Opettajalla on hänen mielestään kova valta; opettaja pystyy nujertamaan nuoren ja estää tämän oppimisen ja luottamisen omiin kykyihinsä. Koulu myös luokittelee oppilaita hyviin, kohtalaisiin ja huonoihin, ja leimaamisella opettaja tekee hirvää tuhoa. Jotkut opettajat ovat välinpitämättömiä ja naljailevat oppilaille. Opettajat eivät myöskään vaivaudu tai jouda juuri keskustelemaan oppilaiden kanssa kahden kesken, jolloin he saisivat oppilaista toisen kuvan kuin ryhmässä. Kahdenkeskiset juttelut liittyvät aina laiminlyönteihin tai rikkomuksiin, mutta rakentavia kahdenkeskisiä keskusteluja ei ole. Aineenopettajien maailma on akateeminen ja alalle valikoituvat jo sellaiset tyypit, joiden hienosti tehtyä päivää murrosikäinen vastustaa ja häiritsee. Jos opettajan ei tarvitse jakaa arkielämäänsä kenenkään kanssa, heijastuu se toisiin työssäkkin.

Murheistaan hän ei voi opettajainhuoneessa aivan avoimesti jutella, vaan valikoi, kenelle puhuu. Yhteistyö oppilashuoltoryhmän ja erityisopettajan kanssa on auttanut jaksamisessa. Samoin yhteistyö joidenkin luokanohjaajien kanssa. Koulutus hänen mielestään ei antanut minkäänlaisia valmiuksia oppilaan kohtaamiseen. Hänen aikanaan aineenopettajakoulutukseen ei ollut edes soveltuvuuskokeita ja sellaisen koulutuksen saaneita on vielä paljon. Tämän vuoksi hän näkeekin opettajien täydennyskoulutuksen tarpeelliseksi. Se voisi olla myös jonkinlaista työnohjausta. Tarvittaisiin tunnekoulutusta, omaan itseen tutustumista ja ohjausta alisuoriutujien kohtaamiseen. Hän uskoo, että opettajien asennetta voitaisiin muokata, jos joku ulkopuolinen perusteellisesti kertoisi, aivopesisi, alisuoriutumisesta. Opettajissa pitäisi herättää emootioita ja kokonaisuuden tajuamista yleensä oppilaiden kohtaamisessa. Opettajan opettaminen kasvattamaan olisi vielä tietotekniikkaakin tärkeämpää. Siihen pitäisi olla pakollista virkavapaata.

(7) Hän, haluaa kehittää oppilaan ajattelutapaa ja pyrkii opetuksessaan välittämään kokonaisnäkemyksen, johon tämä voi liittää persoonallisesti lisätietoja.

Alisuoriutuminen ei ole uusi asia. Alle kykyjensä suoriutuvia on aina ollut. Ennen heitä vain ei ole tietoisesti kartoitettu. Opettaja vain opetuksessaan harmitteli oppilaalle, että kyllä sinä pystyisit parempaan, jos vain haluaisit. Itse hän on tiedostanut aina, että joukossa on parempaan pystyviä. Se on ollut hetkellistä tietoa ryhmää opettaessa.

Hän muistaa oppilastapauksia, jotka ovat sitten myöhemmin elämässään selviytyneet hyvin, vaikka koulussa menikin huonosti. Hän on oppinut luottamaan, että alisuoriutujalle voi käydä aivan hyvin, eikä pidä tehdä liian nopeita johtopäätöksiä, jos oppilas ei joissain aineissa onnistu.

Hänen mielestään alisuoriutijat ovat sellaisia, jotka tervehtivät reippaasti ja osoittavat sillä tavalla, että tässä on selvitty. Alisuoriutijat ovat mielenkiintoisia, koska heillä on mahdollisuus vaikuttaa kohtaloonsa. He ovat juuri niitä, jotka pystyvät ratkaisemaan kohtalonsa jollain tavalla. Alisuoriutuminen voi olla myös jonkinlainen avunhuuto. Alisuoriutujilla on usein sopeutumisvaikeuksia ja epäsosiaalista käytöstä, jopa lintsauksia. Alisuoriutuja saattaa olla hankala pistäessään ”rantaliksi” oppitunnilla tai väläyttäessään osaamistaan yllättäen toisten ponnistellessa kovasti. Luokan työilmapiiri ei kestä aina tällaista. Tytöt ovat hänelle hankalampia kuin pojat, koska hän ei ole löytänyt sopivaa tapaa, miten huomata tyttöjä tar-

peeksi siten, että muut eivät kärsisi heidän saamansa huomion määrystä. Huomaamisen täytyy olla myös aitoa ja rehellistä. Työille ei voi sanoa niin suoraan ja ronskisti kuin pojille, että nyt teet tämän asian. Hän käy kuitenkin painia sen asian kanssa, kuinka jyrkästi tämän voi kenellekin sanoa. Vaikeita ovat myös hiljaiset alisuoriutujat, koska he jäävät usein huomaamatta hyvästä yrityksestään huolimatta tai unohtuvat.

Hän on mielestään pärjännyt aina hyvin alisuoriutujien kanssa. Hän kokee, että hänellä on voimakkaat sympatiat alisuoriutujiin ja aika kova halu saada heidät tekemään maksimaalinen tulos. Hän pyrkii saamaan selville ja ymmärtämään niitä syitä, miksi joku alisuoriutuu. Hän keskustelee oppilaan kanssa ja kannustaa tätä harrastuksissa ja niissä asioissa, joissa tämä on vahvoilla. Alisuoriutuminen hänen omassa aineessaan ei ole hänelle loukkaus eikä hän enää kiristä kuten nuorempana, jos aine ei oppilasta kiinnosta. Nuorena ja innokkaana hän korosti oman aineen tärkeyttä ja hiosti enemmän oppilaita. Nykyään hän tunnustaa realiteetit eikä niin syytä epäonnistumisista itseään. Joidenkin kohdalla hän voi myös "taktisesti perääntyä", luovuttaa tavallaan ja antaa oppilaan keskittyä omaan vahvaan alueeseensa. Joidenkin kohdalla on viisainta antaa heidän vain olla, antaa jonkinasteinen oma vapaus. Pakottaminen ei auta, joten usein ainut keino alisuoriutujan kanssa on suostuttelu ja narraaminen. Kehuminen on myös tärkeää, mutta mikä on sen oikea aste. Hän on vedonnut siihen, että oppilas pystyy itse ratkaisemaan asiansa, nyt tai sitten myöhemmin. Hän on tehnyt alisuoriutujille omia kokeita, jotta on saanut heidät ylipäätään tekemään jotakin kokeessa. Niissä he ovat suoriutuneet hyvin, mutta ongelmana ovat todistusarvosanat. Häntä on moitittu siitä, että hän antaa alisuoriutujille liian hyviä arvosanoja eikä siten ole tasapuolinen. Tekeillä työtä ja suuntaamalla ajankäytön kotona toisin alisuoriutuja selviytyisi paremmin, mutta miten paljon opettaja pystyy riistämään oppilaan läksyntekoajaa. Työskentely alisuoriutujan kanssa on pitkäjänteistä: sana silloin, toinen tällöin – siitä muodostuu kokonaisuus.

Alisuoriutujan kohtaaminen on vaikea tilanne. Tuntuu pahalta, kun ei tiedä, mitä oppilas haluaa viestittää, miksi hän ei käytä kykyjään. Yhteiskunta asettaa kuitenkin koko ajan lisää paineita pärjäämiselle ja koulun tulokselle. Ongelmaa olisi helpompi lähestyä, jos ymmärtäisi syitä oppilaan alisuoriutumiseen.

Hänen mielestään ne syyt, miksi joku ei käytä kykyjään ovat hyvin mystisiä. Taustalla, kotona ja asuinympäristössä, saattaa olla monenlaisia syitä. Syitä on myös koulussa: millaiset sen käytänteet ovat ja miten koulu yhteisö kokonaisuudessaan suhtautuu. Satunnaisina syinä voivat olla oppilaan oma rakkaus-elämä ja elämän kuohuntavaihe. Koulussa oppilaan asioita hoitelee eri ammattilaiset, mutta kukaan ei ota kunnolla vastuuta. Alisuoriutuminen voi olla myös selviytymisstrategia ja oppilas pompottelee asioillaan isoa auttajajoukkoa.

Syiden etsimisellä ja asioiden korjaamisella syyllistetään aina joku. Se syyllistyy, jonka pitää muuttaa toimintatapojaan. Vanhemmat saattavat masentua ja asia pahenee. Koulussa saatetaan vaatia jotain opettajaa muuttamaan tapojaan ja yhteiskunta ja kunnalliset päättäjät vaativat koululta hyvää tulosta. "Korjaajan" täytyy siten olla koulun ulkopuolinen henkilö. Rinnakkaiskoulusysteemistä saattaisi löytyä joitain piirteitä, joita voisi hyödyntää alisuoriutumisen lieventämisessä. Alisuoriutuja itse tuskin syyllistyy. Hänen itsetuntonsaan on hyväksi, kun hän saa enemmän huomiota ja joku sanoo, että hän pystyy parempaan, kunhan vaan tekee vähän töitä.

Hän ei voi opettajainhuoneessa juurikaan puhua ongelmistaan. Siellä vain syyllistetään. Hänen toivottaisiin olevan ankarampi alisuoriutujille. Joitakin opettajakavereita on, jotka suhtautuvat samalla tavalla, mutta joku sanoo vain "so what, mitä siitä kiukkuunnut". Muutenkin alisuoriutujien kanssa eläminen on henkilökohtainen asia, jossa joko onnistuu tai ei. Ulkopuolinen ei siihen juuri voi vaikuttaa. Ainut keino ehkä olisi raha tukiovetukseen.

Koulutus keskittyi tunnin hoitamiseen ja ainedidaktiikkaan. Sieltä ei siihen aikaan saanut valmiuksia tällaisten kohtaamiseen tai hän ei ainakaan muista puhutun tämän tyyppisistä asioista.

Alisuoriutujalle hän sanoisi, että tällä on harvinaislaatuinen tilaisuus, että hän kuuluu niihin, jotka voi vähän valita, miten heille käy. Että tämän ei nyt kannattaisi heittää kirvestä kaivoon vaan kokeilisi ainakin tehdä kotitehtäviä ja pikkuisen reivaisi asennoitumista toisenlaiseksi, niin asia alkaisi korjaantua.

(8) Hänen pääperiaatteensa opettamisessa on elämässä selviytymisen opettaminen. Hän yrittää innostaa, kun oppilailla ei ole juuri itseluottamusta.

Hänen mielestään alisuoriutuminen on tihentynyt ja sitä alkaa olla liian paljon. Alisuoriutuminen on pojilla joskus ryhmäilmiö. Heillä ei välttämättä ole negatiivinen asenne kouluun eivätkä he ole häijyjä, mutta ovat vain huolettomia ja luottavat, että opettajat huolehtivat heistä. He keskittyvät vapaa-aikaan eivätkä tee juuri läksyjään. He saattavat valikoida kursseja johtajansa mukaisesti. Joitakin alisuoriutujia ei kiinnosta mikään, he ovat vain. Jotkut häiriköivät rajustikin. Jotkut ovat niin harrastuksessaan kiinni, että muu ei merkitse mitään. Joillekin seurustelu ja muu sosiaalinen elämä ovat kaikkein tärkeimpiä. Jotkut alisuoriutujat istuvat hiljaa ja antavat ajan kulua. Hänen mielestään alisuoriutuja on ennen kaikkea sellainen, joka saa kokeesta hyvän numeron silloin, kun viitsii lukea ja ihmettelee vain jos ei selviä tekemättä mitään. Oman kouluaikinsa luokallejääneitä hän ei pidä alisuoriutujina, sillä heillä oli yleensä syy, mikseivät pärjänneet.

Hän kokee jotkut alisuoriutujat mielenkiintoisiksi haasteiksi, joiden selviytymistä on kiva seurata. Hänellä on joitakin positiivisia kokemuksia, joissa oppilaan suoriutuminen on parantunut, kun on tehty yhteistyötä erityisopettajan, aineenopettajan ja projektityöntekijän kanssa. Joidenkin kohdalla opintomenestys ei ole parantunut, mutta itsetunto on vahvistunut, mikä on hänen mielestään tärkeä saavutus.

Hän on pyrkinyt eriyttämään opetustaan. Hänellä on tapana kirjoittaa koepaperiin palautetta ja rohkaisua. Hän on myös sanonut oppilaalle suoraan, että tämä pystyisi parempaan. Hänen mielestään opettajilla on paha tapa voitotella takana päin ja puhua keskenään, että pitäisi ja pitäisi tehdä ja siksi hän sanoo vaikka koko luokan kuullen, että parempaan oppilas pystyisi, jos tekisi jotakin. Hän on myös neuvonut, miten oppilas voisi lukea kokeisiin. Läksynkuulustelun yhteydessä hän yrittää herätellä kysymyksillään parempaan pystyvää. Hän yrittää kannustaa oppilasta ottamaan tavoitteen ja yrittää muuttaa tämän asennetta koulunkäyntiin, mutta joidenkin kohdalla asennetta on vain siedettävä. Hän uskoo sekä kannustamisen että moittimisen auttavan. Joskus hänen mielestään on annettava härskisti takaisin ja "silitettävä vastakarvaan". Joidenkin kohdalla vaatiminen on välittämistä. Repaleisen kotitaustan lasta hän yrittää kohdella hellempin ja ymmärtää enemmän tätä.

Oppilaan raju räyhääminen ja hyökkäävä käytös tuntuu hänestä pahalta. Se ottaa fyysisesti voimille ja kädet vapisevat luokasta poiskävellessä. Alisuoriutuja on monimutkaisempi kuin muut oppilaat, ja hän on usein neuvoton tällaisen oppilaan kanssa. Hän haluaisi auttaa enemmän, mutta tuntee, ettei osaa käsitellä häntä oikein. Alisuoriutujat eivät kuitenkaan vie hänen yöuniaa eikä hän heistä kovasti ahdistu, mutta he tuntuvat työpaikalla. Alisuoriutuminen on hänestä surullista, säälittävää ja harmittavaa. Eniten häntä harmittavat lukiossa olevat köllöttelijät eikä hän ymmärrä heidän välinpitämättömyyttään. Murrosikäisillä sen ymmärtää paremmin. Hän onkin oppinut odottamaan rauhallisesti murrosiän ohi, mutta ei suhtaudu kuitenkaan silloinkaan välinpitämättömästi. Hän ajattelee, että kaveri menee tarpeen tullen sitten kolmikymppisenä iltalukioon ja huomaa opettajan puhuneen totta. Vaikeimpia hänelle ovat sellaiset (urheiluharrastajat), joita opettajan kieli ei tavoita ollenkaan; heihin ei saa kontaktia.

Hän näkee kotitaustalla olevan paljon syytä alisuoriutumiseen ja nuorena hänelle oli suuri järkytys huomata, millaisia perhetilanteita oppilailla oli. Asenne koulusysteemiä kohtaan tulee usein kotoa. Levottoman seitsemänkymmentäluvun taitteen kasvatit ovat nyt vanhempia ja se näkyy koulussa. Hänen mielestään vanhemmat eivät vaadi tarpeeksi lapsiltaan eivätkä patista. Kuitenkin hänen mielestään puolet alisuoriutujista on sellaisia, joita hän ei osaa selittää eikä ymmärrä. Perhe voi olla ihan hyvä, mutta silti lapsi ei suoriudu eikä opiskelu kiinnosta. Joillakin alisuoriutuminen selittyy heikolla itsetunnolla. Koulussa myös hänen mielestään hössötetään ja temppuillaan liikaa, jolloin opiskelusta tulee kireää ja kiireistä. Oppilaille ei jää oppimisaikaa eikä opettajilla ole opetusrauhaa. Koulu pitäisi hänen mielestään rauhoittaa oppimisaikaksi. Opettajien pitäisi myös saada koulutusta hankalien tilanteiden kohtaamiseen. Kaikkien pitäisi hänen mielestään olla kiinnostuneita oppilaista yksilöinä eikä vain omasta aineestaan.

Hän voi nykyään purkaa murheitaan opettajainhuoneessa, vaikka siellä onkin kilpailua eikä myönteistä palautetta tarvitse odottaa. Nykykoulussa on kaikenlaisia avustajia, mutta

tarvittaessa nopeasti apua sitä on vaikea saada, ja erityisopettajakin on liian harvoin paikalla. Vaikeissa tilanteissa hän yrittää ajatella, että se on oppilaalle vain väliaikainen vaihe ja ettei tämä ole kotoa parempia eväitä saanut, eivätkä kaveritkaan kehu kuin huonoista saavutuksista. Jaksamisessa auttaa myös oma tärkeä harrastus.

Hänenaikaisensa koulutus ei valmistanut mitenkään tällaisiin tilanteisiin. Silloinen aukultointi oli vain opetustekniikkaa. Hän onkin ihmetellyt, miten on voinut olla opettajana ”ilman” opettajankoulutusta.

Alisuoriutujalle hän juttelisi suoraan ja avoimesti, että mitä tämän kotiin kuuluu ja millä oppilas itse selittää koulumenestystään. Hän purkaisi oppilaan kanssa yhdessä syitä ja miettisi, mitä tämä haluaa ja mikä olisi tavoite. Hän yrittäisi löytää tulevaisuudesta jonkin positiivisen kohteen, että oppilaassa heräisi halu tavoitella jotain parempaa.

(9) Hänen mielestään opetustyyli lähtee opettajan omasta persoonasta. Hän kokee olevansa oppilaslähtöinen opettaja, jolla on oma näkemys, miten asioita viedään eteenpäin. Hänen tavoitteina on laaja-alaisuus ja eri asioiden yhdistämiskyky. Hän pyrkii kasvattamaan oppilaita ihmisiksi. Hänen on helppo ja luontevaa tulla toimeen nuorten kanssa.

Alisuoriutumista on ollut varmaan saman verran ennenkin ja hän muistaa itsekin olleen jonkinlainen alisuoriutuja äidinkielessä lukivaikeutensa takia. Ennen alisuoriutuminen nähtiin usein perinnölliseksi piirteeksi.

Alisuoriutujia hän arvelee olevan reilut 10%, joista kumpaakin sukupuolta saman verran. Pojilla hänen mielestään on enemmän keskittymisvaikeuksia ja käytöshäiriöitä. Tytöillä taas ehkä enemmän oppimisvaikeuksia, mutta erot eivät ole selviä. Alisuoriutujan saattaa olla vaikea ymmärtää tehtävänantoa, mutta hän ei osaa sitä tuoda esille. Jotkut alisuoriutujat vetäytyvät ja pyrkivät olemaan huomaamattomia, ovat tekevinään ja nyhertävät jotain. Jotkut taas häiläävät toisten kanssa. Käytännön aineissa saattaa olla alisuoriutumista oppilailla, joiden on vaikea yhdistää tehtävää prosessiksi. Vilkkaut ja käytöshäiriöiset saattavat onnistua ryhmä- ja paritöissä, koska kaverit tuntevat tämän oppilaan ja osaavat varata tälle sopivan työpanoksen. Joillakin hiljaisilla alisuoriutujilla voi olla masennusta. Usein heillä ei ole myöskään ystäviä, mikä saattaa masentaa samoin kuin heikko koulumenestys ja lisätä viihtymättömyyttä koulussa. Keskittymiskyvyttömät eivät ehdi masentumaan ja heille on sosiaalinen puoli tärkeää.

Alisuoriutuvan oppilaan kanssa hän pyrkii ennen kaikkea elämäntilanteen eheyttämiseen, jos tällä on sosiaalisia ongelmia. Vasta sen jälkeen hänen mielestään voi asettaa yksilöllisiä ainekohtaisia tavoitteita. Hän selvittää tehtäviä henkilökohtaisesti oppilaalle, avustaa, selvittää ja käy usein tämän luona, jotta mielenkiinto työhön säilyisi. Hän valitsee myös tehtäviä sen mukaisesti, millainen vireystila oppilaalla on: joskus toiminnallisia tehtäviä ja joskus on annettava oppilaan vain olla. Hän käy jutustelemassa ja kuulostelemassa, mikä oppilaalla on. Teoria-aineissa oppilaan kanssa ei niin ehdi jutella ja siitä kärsivät varsinkin hiljaiset alisuoriutujat. Hän ei yritä pakottaa motivoitumatonta, vaan yrittää houkutelua ja ymmärtää, ettei kaikkia kiinnosta samat asiat. Tietyt työt on kuitenkin kaikkien tehtävä, mutta kaikkien ei tarvitse harrastaa asiaa eikä asennetta voi pakottaa muuttumaan. Hän juttelee alisuoriutujan kanssa muustakin kuin kouluun liittyvistä asioista, koska hänen mielestään oppilaan statusta nostaa se, että heidän muitakin tekemisiään arvostetaan. Jos oppilas kertoo joistakin ongelmista kotona tai koulussa, hän pyrkii viemään niitä eteenpäin.

Hän muistaa yhden onnistuneen alisuoriutujatapauksen, jossa henkilökohtaisen ohjauksen ja tuen avulla oppilaalle tuli onnistumisen kokemuksia ja hänen itsetuntonsa koheni sitä kautta niin, että hän uskalsi olla itsenäisempi eikä ollut enää kavereiden viettämissä.

Hän kokee alisuoriutuvan oppilaan vievän energiaa. Usein hän kokee tehneensä väärää ratkaisuja ja tulee pettymyksiä ja epäonnistumisen kokemuksia ja innostus lopahtaa. Hän kokee riittämättömyyttä: ettei osaa eikä ole keinoja eikä tietoaakaan tarpeeksi. Vaikeinta hänen mielestään on jonkinlaisen seinän tuleminen vastaan, kun on ensin lähdetty tavoitteiden mukaan kulkemaan ja sitten motivaatio notkahtaa. Vaikeimpia ovat huomaamattomat, koska heitä on vaikea saada avautumaan ja siten vaikea löytää keinoja päästä eteenpäin. Eriyttäminen ei hänelle sinänsä ole ongelma, koska siinä on vain toimittava sen mukaan kuin on pää-

tetty. Alisuoriutuja on hänelle haaste, johon on päästävä kiinni ja saatava kontakti. Haasteessa onnistuminen on hyvä tunne niin opettajalle kuin oppilaallekin. Alisuoriutuja voi olla tunnin pilaajakin silloin, kun tämä on aggressiivinen tai toimielias eikä häneen saa kontaktia. Silloin ärsyttää paitsi oppilas niin myös oma epäonnistuminen. Alisuoriutuja ei vie hänen yöuniaa, mutta ensimmäisenä vuotena hän mietti mielessään, mitä keinoja hän löytää ja miten pärjää näiden kaikkien kanssa.

Alisuoriutuja pysäyttää miettimään, että kaikki ei olekaan samaa iloista, herkkää ja toimivaa massaa, vaan on erilaisia ihmisiä. Se kehittää ammattitaitoa. Alisuoriutuja auttaa opettajaa löytämään omat resurssinsa ja rajansa ja antaa onnistumisen elämyksiä, jos resurssit löytyy.

Hän näkee alisuoriutumisen olevan joskus yhteydessä heikkoon itsetuntoon. Joissain tapauksissa saattaa olla aivoperäisiä syitä, jotka vaikuttavat käyttäytymiseen. Perheelläkin on vaikutuksensa sillä tavalla, että kannustaako se vai odottaako kaikilta lapsiltaan samanlaista suoritusta. Nykyään koulussa pyritään huomioimaan yksilöt eikä arvioida oppilasta sisarusten tai perheen mukaan.

Hänen mielestään alisuoriutujat ei ole ainut ryhmä, joka rasittaa opettajaa. Opettajalla on paljon rooleja, mutta hänen mielestään juuri se on opettajan työn rikkaus. Hän puhuu ongelmistaan toisten opettajien kanssa yhteisillä koulumatkoillaan ja vaihtaa kokemuksia ja vinkkejä.

Koulutus ei antanut eväitä näihin tapauksiin. Kokemus erilaisten vammaisten ja ongelmanuorten kanssa olemisesta sekä hyvin erilaiset työkokemukset ovat auttaneet eniten työssä. Harjoittelukoulut ovat hänen mielestään aina vähän akvaarioita, joissa ei yllätyksiä tule. Koulutuksessa ei ollut mitään erityistaitojen tai -tilanteiden harjoittelua tai edes ongelmakenttään tutustumista.

(10) Tämä merkitysverkosto on esimerkkinä analyysin kuvauksessa.

(11) Opettajana hän pyrkii kasvattamaan oppilaiden omaa vastuuta ja omaa itsenäistä ajattelua. Hän näkee opettamisen kokonaisvaltaisesti ja pyrkii siihen, että oppilaat ymmärtäisivät miksi jotain tehdään niin kuin tehdään ja, että jostakin seuraa aina jotakin. Hän ei helposti hermostu oppilaille. Hänen mielestään positiivisuus on tärkeää, ja jokaisen pitäisi saada onnistumisen elämyksiä. Huumorintaju on opettajan tärkeä ominaisuus ja opettajan pitää osata nauraa myös itselleen. Auktoriteetti ja rajat pitää hänen mielestään olla, mutta opettajan pitäisi muistaa, että jokainen oppilas on yksilö eikä voi katsoa kylmästi, että jokainen käy läpi saman opetussuunnitelman.

Hänen mielestään alisuoriutumista on aina ollut ja muistaa omalta kouluajaltaankin jonkun tapauksen. Alisuoriutuminen nähtiin silloin oppilaan omaksi viaksi tai elimelliseksi viaksi. Alisuoriutuminen on hänen mielestään lisääntynyt yhteiskunnan rajujen muutosten myötä.

Osa alisuoriutujista on "lusmuja" eli heillä olisi tietoja ja taitoja, mutta he eivät viitsi. Osa on pulpettiallergikkoja, jotka pärjäävät hyvin käytännön aineissa, mutta tieto- ja teoria-aineissa eivät suoriudu. Joillakin on sosiaalisia ongelmia. Jotkut alisuoriutujat ovat erittäin lahjakkaita ja aliarvioivat koulutyötä ja ovat ylimielisiä. Osa alisuoriutujista on asennevammaisia, osalla on koviksen kuori ja osalle peruskoulu on pelkkää pakkopullaa. Jotkut alisuoriutujat ovat kahdestaan jutellessa herkkiä ja heillä on hyviä ajatuksia ja pystyvät ajattelemaan asioita syvällisesti ja juttelemaan niistä, mutta toimivat joukossa toisin. Alisuoriutujat vaativat paljon huomiota ja ohjausta sekä kannustusta.

Hän pyrkii ennen kaikkea kannustamaan alisuoriutujaa ja kasvattamaan tämän itsetuottamusta sekä vahvistamaan tämän omaa minää. Hän yrittää lähteä liikkeelle oppilaan myönteisistä asioista. Hän keskustelee oppilaan kanssa kahden kesken ja miettii yhdessä, miten käyttäytymistä voisi muuttaa sekä pyrkii selvittämään, mistä käytös johtuu. Hän pyrkii ohjaamaan jokaista yksilöllisesti, mutta kaikille ei ole tarpeeksi aikaa. Hän yrittää mennä oppilaan asemaan, että muistaisi tämän olevan murrosikäinen, jota kiinnostavat enemmän monet muut kuin kouluun liittyvät asiat. Hän katsoo tärkeäksi puuttua asioihin heti, koska negatiivisilla asioilla on taipumus tarttua muihinkin. Alisuoriutujaa ei pidä enää "potkia päähän", vaan auttaa eteenpäin.

Alisuoriutuja vie hänen mielestään paljon voimavaroja. Yksikin häiritsevä oppilas luokassa rasittaa, jos opettajalla ei ole mitään keinoja tällaisen kohtaamisessa. Todella velton tai viitsimättömän kohtaaminen ”kuumentaa tunteita tavalla tai toisella” ja hänen tekisi mieli käyttää keskustelua järeämpiä keinoja. Hankalimmiksi hän kokee asennevammaiset, sillä asenteiden muokkaaminen on hidasta. Uransa alkuvuosina hän otti asiat kovasti itseensä ja hänellä oli unettomia öitä. Hän mietti, mikä hänessä oli vikana ja miten hän voisi auttaa oppilaitaan. Nykyisin hän pitää alisuoriutujia haasteena ja mielenkiintoisina tapauksina. Alisuoriutujat herättävät ajatuksia kovasti. Hänestä on hieno tunne, kun näkee jonkun suoriutuneen ja selvinneen elämässä. Alisuoriutuja vaatii opettajalta paljon: hänellä pitäisi olla näkemystä ja kokemusta ja monenlaisia lahjoja, millä hallita näissä asioissa sekä pitkäjänteisyyttä ja joustavuutta.

Alisuoriutumisen hän näkee monen asian summaksi. Osasyinä ovat laman vaikutukset. Avioerot sekä työttömyyden mukanaan tuomat taloudelliset vaikeudet ja henkinen ilmapiiri haavoittavat murrosikäisen tunne-elämää. Hänen mielestään näissä näkyy myös se, että vanhemmat ovat vapaan kasvatuksen tuloksia, joilla itsellään ei ole ollut mitään rajoja. Osa on kokenut paljon epäonnistumisia ja luottamus ja usko onnistumiseen on rapissut. Osa taas on pidetty niin pumpulissa ja heidän puolestaan on tehty kaikki niin, että he eivät luota itseensä ja itsetunto saattaa olla heikko. Lahjakkaat alisuoriutujat suuntaavat koulussa turhautuessaan energiansa häirintään tai muuhun omaan puuhaan. Aineopettajasysteemi hänen mielestään tuottaa ongelmia siinä mielessä, että siinä oppilaat vaihtuvat aina tunnin tai parin välein ja luottamussuhdetta oppilaaseen on vaikea muodostaa.

Hänen mielestään opettajainhuoneessa jutellaan avoimesti ongelmaoppilaista ja pohditaan yhdessä auttamiskeinoja. Työyhteisön yhteiset virkistysillat ja -retket tukevat työssä jaksamista. Hän on kuitenkin huolestunut siitä, että monen opettajan on vaikea puhua omasta jaksamisestaan todella ja helpompaa on vain jäädä välillä sairauslomalle. Hän miettii, auttaisiko jaksamiseen työnohjaus vai jokin muu.

Koulutuksesta hän ei saanut mitään eväitä hankalien oppilaiden kohtaamiseen. Asiat on pitänyt oppia kantapään kautta. Hänen mielestään opiskeluun olisi saatava itsetuntemuksen opettelua niin, että opettaja uskaltaisi ja osaisi olla oma itsensä. Hän pohtii, kadotetaanko opettajankoulutuksessa se, että opettajakin on todella ihminen. Tärkeää hänen mielestään olisi se, että opettaja olisi elämänmyönteinen ja innostunut asiastaan. Hän miettii, millaisia opettajat ovat, kun vanhemmat sanovat olevan vaikea soittaa heille. Jos näin on vanhemmilla niin, mitä se sitten on oppilailla. Hän arvelee, ettei näin saavuteta välttämättä hyviä tuloksia.

(12) Hän kertoo olevansa toisaalta aika tiukka opettaja ja vaatii melko paljon oppilailta. Toisaalta hän on lähellä oppilaita. Hän on innostunut työstään. Hänen pyrkimyksensä on oppimisilmapiiri, jossa koettaisiin onnistumisen elämyksiä ja että opiskelu voisi olla myös mukavaa. Hänen tavoitteenaan on, että kaikki oppisivat perusasiat ja hän miettii, millä saisi oppilaat innostumaan tarpeeksi. Motivointi ja eriyttäminen ovat hänestä tärkeitä, mutta vaikeita.

Hänen mielestään alisuoriutujia on muutama joka opetusryhmässä, pahimmassa jopa kolmannes. Poikia on ehkä enemmän. Ruotsin kieli on loistava esimerkki alisuoriutumisesta. Hänelle oli yllätys se uskomattoman kielteinen asenne, mikä oppilailla on ruotsin kieltä kohtaan. Omasta kouluajastaan hän muistaa vain muutaman olleen alisuoriutuja. Näistä ainakin yhden alisuoriutuminen selittyi epämääräisillä kotioloilla. Yksi hänen lähisukulaisensa lienee myös alisuoriutuja.

Alisuoriutujissa on hänen mielestään eniten niitä, jotka eivät viitsi tehdä tarpeeksi tai olenkaan töitä. Useilla on kielteinen asenne. Heitä ei huvita eikä kiinnostaa opiskelu. Alisuoriutujat ovat sellaista ”luuseriporukkaa”. Alisuoriutujissa on myös hiljaisia vetäytyjiä ja sellaisia, jotka eivät vaivaudu tekemään edes helppoakaan tehtävää. Alisuoriutuminen näkyy joskus ylimielisyytenä ja huonona käytöksenäkin. He voivat olla kovaäänisiä, juttelevat kavereiden kanssa, leikkivät kännyköillä tai kirjoittelevat kirjeitä kielloista välittämättä.

Hän yrittää kannustaa alisuoriutujaa ja rohkaisee tätä yrittämään. Hän yrittää eri tavoin nostaa oppilasta ylös suoriutumiseen. Välillä hän huomauttaa vähän ilkeästikin. Hän saattaa raivostua oppilaalle ja huutaa.

Alisuoriutuja ei anna mitään, mutta vie opettajalta paljon energiaa. Väsyneenä hän saattaa raivostua helposti ja on vielä kotonakin raivoissaan ja pohtii tapahtumia. Ennen koulu-työhön tuloa hän ei ollut raivostunut. Aroille alisuoriutujille hän ei kuitenkaan suutu tai huuda eikä piikittele. Heidän ahdistuksensa tarttuu häneen helposti ja hän on avuton. Hän ei tiedä, mitä sanoisi oppilaalle, jota koko elämä painaa eikä mikään jaksaa kiinnostaa. Hän haluaisi auttaa, mutta keinot loppuvat kesken ja hän pelkää tekevänsä asiat vain pahemmiksi. Hän ei raivoa myöskään oppilaalle, jolla kotitausta on ongelmainen. Sellaista hän ymmärtää eikä viitsi painostaa, koska tällä jo muutenkin on niin paljon taakkaa. Jos oppilaan kotitausta on kunnossa, hän ärsyyntyy helposti. Laiskimukset, joita ei huvita eikä kiinnosta, hermostuttavat häntä, koska hänellä itsellään on ollut kunnianhimoa ja hän on tehnyt kaikki tunnollisesti. Hän tuntee riittämättömyyttä eriyttämisessä ja motivoimisessa. Häneltä meinaa loppua kärsivällisyys ja hän hermostuu, jos oppilas ei ymmärrä asioita. Hän syyllistyy myös helposti ja miettii, onko hänessä jotain vikaa tai onko hän opettanut huonosti tai eikö ole osannut motivoida, kun oppilas ei suoriudu. Hänen mielestään opettajan pitäisi hallita opetus ja hän haluaisi tukea oppilasta. Alisuoriutuja on muita ongelmaisia oppilaita hankalampi kohdattava, koska tämän pitäisi osata. Alisuoriutuja saattaa olla hänelle päivän pilaaaja, kun hän on ensin hyvällä tuulella ja sitten alisuoriutujan kohdattuaan miettii vielä tunteja jälkeenpäinkin asiaa ja kiukuttelee kotona. Hän koettaa ottaa alisuoriutujan haasteena. Joskus tämä vie häneltä yöunia. Kesäloman muutamana ensimmäisenä yönä hän näki painajaisia koulusta.

Alisuoriutumiseen hänestä vaikuttavat sekä perimä että ympäristö. Jotkut ovat luonteeltaan jo vähän hurjapäitä. Monilla on kyse keskittymiskyvystä ja vastuuntunnosta. Jos kotona ei vaivauduta patistamaan eikä välitetä, onko läksyt tehty, niin muusta kiinnostuneelta murrosikäiseltä ne jäävät tekemättä ja taso laskee. Kotona pitäisi vaatia tekemään ja totuttaa myös pettymyksiin. Hänen mielestään kotoa pitäisikin saada joku mukaan, joka vaatisi alisuoriutujaa tekemään. Opettajan olisi hyvä tietää oppilaan taustoista, että ei tekisi liian suurta numeroa läksyistä.

Opettajainhuoneessa hän voi puhua ongelmistaan ja kimppekyydissä he vaihtavat kokemuksiaan paljon. Jaksamista auttaa myös juttelut opiskelukavereiden kanssa ja matkustelu.

Koulutus antoi hänen mielestään valheellisen kuvan koulusta. Koulutuksessa sai liian hyvän kuvan oppilaista ja koko systeemistä. Hän ei muista tavanneensa harjoittelussa yhtään turhautunutta oppilasta. Hänelle oli melkoinen shokki, kun tuli oikeaan kouluun. Koulutus ei antanut mitään valmiuksia, miten yrittää lähestyä oppilaita tai mitä luokanohjaajana kannattaa kysellä oppilashaastattelussa tai miten toimia hankalissa tilanteissa. Nyt on pitänyt vain käyttää maalaisjärkeä. Koulutuksessa oli hänen mielestään vain oman aineen opettamista, ”temp-pujuttuja”. Työssä hän huomasi, että vaikein tehtävä ei olekaan keksiä jotain hyvää temp-pua, vaan hoitaa työ ilman mitään temp-puja ja pitää luokka kasassa.

(13) Hän pyrkii tukemaan ja kannustamaan oppilaita ja vähentämään niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttamassa alisuoriutumiseen.

Hän ei löydä omalta kouluajaltaan alisuoriutujia, mutta arvelee niitä kuitenkin olleen. Yliopistoajaltaan hän muistaa yhden tapauksen. Hänen mielestään alisuoriutuminen tuskin on lisääntynyt, mutta siihen kiinnitetään ehkä enemmän huomiota. Alisuoriutujiin kannattaa hänestä panostaakin, sillä yhteiskunta säästää tulevaisuudessa etenkin, jos kyseessä on reilusti heikkoja alisuoriutujia.

Alisuoriutujia on monenlaisia. Joku saattaa olla hyvinkin lahjakas, mutta on asioita, joiden takia hän ei käytä kykyjä hyväksi tai käyttää niitä vain ajoittain riippuen elämäntilanteista. Osa alisuoriutujista on rauhattomia ja lyhytjänteisiä ja he purkavat ahdistustaan ulospäin. Osa on hiljaisia. Jotkut ovat kapea-alaisesti erityislahjakkaita ja jotkut kuuluvat marginaaliryhmiin. Alisuoriutujalla saattaa hänen mielestään tulokset heilua erilaisten tekijöiden vuoksi laidasta laitaan. Jotkut ovat onnistuneet parantamaan tuloksia, kun on lähdetty liikkeelle oppilaan omasta tasosta yksilöllisesti opettaen.

Hän keskustelee alisuoriutujan kanssa tämän koulutilanteesta, mitä mieltä tämä itse siitä on ja pystyisikö tämä mielestään parempaan. Hän yrittää kannustaa ja saada oppilaan huomaamaan, minkälaisia kykyjä tällä on ja miten tämä voisi niitä käyttää enemmän hyväkseen.

Hän yrittää saada oppilaan miettimään, mihin tämä haluaa tulevaisuudessa. Useimmilla on muitakin ongelmia, jolloin hän ottaa kotiin myös yhteyttä ja järjestelee mahdollisesti tarvittavia tukitoimia. Joskus hänen on pakko valikoida kehen satsaa, kun resurssit ovat rajalliset. Hän ei kovasti huolehdi, jos hyvin lahjakkaalla keskiarvo on kahdeksan tienoilla ja oppilasta ei vain huvita koulu. Hän ajattelee tämän löytävän paikkansa ja ottavan kyvyt käyttöönsä tarvittaessa.

Välillä hän väsyä alisuoriutujien kanssa, kun näillä tulee motivaation repsahduksia ja huonoja kausia. Näiden motivointi ei ole helppoa ja häntä ärsyttää ja vihastuttaa tilanne, että oppilas ei kerrassaan motivoitu. Aluksi hän yrittää, mutta kun tuloksia ei tule, hän ärsyyntyy ja on vihainen, vaikka yrittääkin olla sitä oppilaalle näyttämättä Toisaalta hän tietää, että repsahdukset kuuluvat asiaan ja että sitten on tehtävä vain se, mitä pystyy. Joskus hän ajattelee, että ”antaa mennä sitten”. Erilaisen kotitaustan hän ei usko vaikuttavan hänen reagointiinsa. Äänekkäät, jotka vaatimalla vaativat huomiota, ovat hänelle rasittavimpia; kaikkien luona pitäisi olla samaan aikaan. Hiljaisetkin ovat tavallaan rasittavia ja ärsyttäviä. Hän yrittää saada heihin liikettä ja yrittää jututtaa heitä. Alisuoriutuja saattaa olla hänelle joskus päivän pilaaaja, mutta ennen kaikkea haaste. Yöunia hän ei alisuoriutujan vuoksi menetä. Hänestä on vaikeampi sietää alisuoriutuvan erilaisuutta, jos ei tiedä selkeää syytä, miksi tämä ei suoriudu eikä tiedä oppilaan taustoja.

Alisuoriutumisen syy-seuraus -suhteet ovat hänestä hyvin monimutkaisia. Kodin olosuhteet vaikuttavat jonkin verran: vanhempien tuki ja kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan ja se, mitä kotona tapahtuu. Joiltakin puuttuvat rajat tai vanhempien läsnäolo. Joidenkin elämä saattaa olla kovinkin repaleista ja voimavaroja vievää. Kuitenkin kodin tuesta huolimatta, joku saattaa alisuoriutua, etenkin jos lapsella on jotain erityisvaikeutta, mitä ei ole huomioitu. Murrosikä korostaa myös monia ongelmia.

Oppilashuoltoryhmä on hänen tärkeänä tukenaan ja hän keskustelee kollegojen kanssa. Alisuoriutujat vievät kuitenkin paljon voimavaroja ja opetustilanteet ovat hyvin tiiviitä ja luovia eivätkä tunnit mene välttämättä sillä tavalla kuin on suunnitellut. Hänen mielestään työhohjaus tai jonkinlainen purkuryhmä vastaavissa tilanteissa työskenteleville olisi tarpeen, että saisi purkaa asioita, joita on huomaamatta kertynyt sisälle.

Koulutuksesta hän katsoo saaneensa jonkinlaista tietoa erilaisuudesta ja siinä mielessä alisuoriutujastakin, mutta ei niinkään tällaisen oppilaan kohtaamisesta.

(14) Hän kokee muuttuneensa vuosien myötä pois oppiainekeskeisyydestä ja kokee olevansa nyt enemmän kasvattaja. Hän haluaa ottaa oppilaan oppilaana ja pyrkii ymmärtämään, miksi tämä käyttäytyy niin kuin käyttäytyy. Hän tykkää opettaa ja viime vuosina nimenomaan kohdata oppilaita.

Alisuoriutuminen, ja etenkin tyttöjen alisuoriutuminen, on hänen mielestään lisääntynyt, vaikka hän tunnistaa sitä olleen jo omana kouluaikanaan. Jokaisessa opetusryhmässä on muutama alisuoriutuja. Hänen kouluaikanaan alisuoriutuminen oli lähinnä häiriökäyttäytymistä. Hän arvelee kokemuksen myötä myös havaitsevansa alisuoriutumisen herkemmin. Hän tunnistaa alisuoriutujaksi yhden serkkupoikansa, jonka elämässä selviytymistä hän miettii. Hän seuraa ja ajattelee tätä kokonaisvaltaisemmin kuin alisuoriutujaoppilasta. Huoli oppilaasta on suppeampaa. Oppilaan elämää näkee vuoden tai korkeintaan kolme vuotta, joten hän ei kykene muistamaan yhtään tapausta, joka olisi selvästi parantanut suoriutumistaan.

Alisuoriutujia hän kokee olevan hyvin monenlaisia ja erilaisia. Se, millaisia he ovat riippuu paljon vuodenajasta ja viikonpäivästä. Osa käy koulua tunnollisesti, mutta osa on paljon pois erilaisten psykosomaattisten oireiden vuoksi ja osa pinnaa. Joku on jännittäjätyppi. Yhä useampi häiriköi. Monella on heikko keskittymiskyky ja he kyselevät jatkuvasti. Joku on kuin vetelä rätti tai vetäytyy. Joitakin ei huvita eikä kiinnosta mikään. Joku ei saa työtään millään valmiiksi tai ei pääse työn alkuun, kun oma-aloitteisuus puuttuu.

Hän pyrkii selvittämään jokaisen kohdalla käyttäytymisen syyn. Hän pyrkii auttamaan omien kykyjensä mukaan ja viemään asiaa eteenpäin erityisopettajalle, luokanvalvojalle tai oppilashuoltoryhmään. Hän yrittää etsiä oppilaan onnistumisia ja pyytää myös oppilasta kirjoittamaan, mikä tämän työssä on onnistunutta. Hän kokee, että työssä onnistuminen on tärkeää etenkin alisuoriutujalle. Hän keskustelee kahden kesken oppilaan kanssa ja kyselee kuu-

lumisia. Hän herättelee oppilasta ajattelemaan omaa tilannettaan miksi -kysymyksillä ja yrittää saada tätä ottamaan enemmän itse vastuuta. Hän epäilee pohtineensa liian vähän sitä, miten saisi oppilaat innostumaan. Hän arvelee vaativansa oppilailta liikaakin, koska on itse ollut koulussa tunnollinen perfektionisti ja kova yrittämään.

Alisuoriutuja haittaa opettajan koulutyötä niin, että jaksaminen on välillä kyseenalaista. Hän on huolestunut niistä alisuoriutujista, joilla ei ole otetta nykyhetkeen ja joiden mielestä millään ei ole mitään väliä. Välillä jatkuva keskusteleminen ja kannustaminen turhauttavat. Hän tuntee riittämättömyyttä, kun äänekkäimmät vaativat kaiken huomion eikä hiljaisiin ehdi panostaa tarpeeksi. Suurten ryhmien tai omien voimien vähyden vuoksi hän ei ehdi eikä pysty kohtaamaan mielestään riittävästi oppilaita yksilöinä. Häntä harmittaa, että ei jaksaa muistaa, miten vaikeaa oppilaalla on saattanut olla ja mikä kenenkin tausta on. Välillä häntä ei jaksaa edes harmittaa. Hänellä on enemmän myötätuntoa ja ymmärrystä sellaiselle alisuoriutujalle, jolla kotitausta on risainen. Jatkuva kyseleminen ja kuuntelemattomuus suuttuttavat. Alisuoriutuja on eri tavalla haastava silloin, kun opettaja itse jaksaa keskustella ja auttaa. Joskus hän haluaakin auttaa kovasti, mutta joskus taas antaa asian olla. Joskus alisuoriutuja on tunnin pilaaja, jolle hän antaa vaihtoehtoiksi pitää suu kiinni tai mennä muualle. Hän voi suuttua oppilaalle ja sanoa, ettei kuuntele tätä enää yhtään ja että hänellä ja muilla on oikeus työrauhaan. Veltto käytös ärsyttää ja suuttuttaa kovasti ja tulee neuvoton olo. Välinpitämättömästi harteita kohotteleva ärsyttää myös ja on hankala kohdattava, koska häneen ei saa mitään otetta. Hiljaiselle ja aloitkevyttömälle hänellä riittää kärsivällisyyttä, koska tämä yleensä tekee heti, jos opettaja neuvoo. Alisuoriutuja nostattaa hänessä monenlaisia tunteita, mutta hän yrittää pitää ne sisällään. Hän pelkää myös joskus rankaisevansa numeroilla oppilaita. Alisuoriutujan arviointi on hänestä hankalaa, kun ei voi antaa numeroa todellisten taitojen perusteella.

Alisuoriutujat ovat hänen mielestään rehellisiä ja realistejakin ja heidän kuuntelemisensa avaa paljon hänen silmiään. Hänestä on mukavaa, kun nämä pyytävät vapaa-aikanaan häntä kanssaan kävelemään, vaikka päivällä olisi otettu tiukasti yhteen. Mahtavia hetkiä hänestä on, kun voi jutella oppilaan kanssa kuten ihminen ihmiselle eikä opettaja-oppilas -suhteessa. Samoin hieno hetki on silloin, kun huomaa oppilaan ymmärtäneen, mitä hän tarkoitti. Silloin tulee tunne, että kannatti jutella; tulee kohtaamisen tunne.

Hänen mielestään kotitaustalla on paljon merkitystä alisuoriutumisessa, mutta kodin vaikutus ei ole suoraviivainen. Sisarusten välillä saattaa olla valtataisteluja, joihin vanhemmat eivät ole jaksaneet tai huomanneet puuttua, vaikka koti saattaa olla muuten tavallinen. Joissakin kodeissa lapsilta vaaditaan kohtuuttomasti ja alisuoriutuja voi olla "pinsetillä käsitelty lapsi". Syrjäkyliltä voi tulla näennäisesti tasapainoisia oppilaita, mutta jotka ovatkin sulkeutuneita tai eivät uskalla ilmaista itseään. Arka ja ujo tai tunnollinen tai hidas saattaa alkaa suorittamaan heikommin ja mennä lukkoon sattuessaan levottomaan opetusryhmään.

Hän voi jakaa huolensa oppilaan luokanvalvojan ja erityisopettajan kanssa ja puhua muiden tätä opettavien kollegoiden kanssa. Jaksamisessa häntä on auttanut myös se, että hän pitää työstään ja monta kertaa hän innostuu opettaessaan niin, että murheet unohtuvat. Joskus hän jaksaa vain sisulla.

Koulutus ei valmistanut häntä mitenkään oikeaan työhön. Harjoittelu pani jopa ajattelemaan, ettei työstä voi selviytyä. Kasvatustiede hänestä kyllä muokkasi ajattelua. Hän on nuorilta kollegoiltaan kuullut, ettei koulutuksessa vielääkään opeteta vuorovaikutustaitoja, jotka hän näkee erittäin tarpeellisiksi etenkin luokanvalvojan tehtävissä, joissa joutuu selvittelemään paljon kielteisiä ja hankalia asioita.

(15) Hän pyrkii saamaan luokkaan mukavan ilmapiirin oppimisen edistämiseksi. Oppilaantuntemus on hänen mielestään tärkeää, mutta aineenopettaja ei kovin paljon tiedä oppilaistaan eikä tunne vanhempia.

Alisuoriutuja on hänen mielestään ollut aina, aikaisemmin hänen aineessaan jopa enemmän, mutta nyt vasta on alettu asiaan kiinnittää huomiota. Joka opetusryhmässä kuitenkin on joku alisuoriutuja. Alisuoriutuminen on oravanpyörä, johon ajaudutaan. Opiskelumotiivit saadaan ehkä vasta aikuisena, kuten hänen serkulleen kävi.

Alisuoriutujia on monen tyyppisiä. Hän saattaa olla fiksu ja älykäs ja on tottunut pääsemään mahdollisimman helpolla. Hänen ei ole tarvinnut opiskella pärjätäkseen ja sitten myöhemmin ei osatakaan tehdä opiskelutyötä. Usein motivaatio tekemiseen puuttuu. Alisuoriutuja kyselee "miks mun pitäis?" ja etsii toisia polkuja. Hankalin alisuoriutuja on se, jolta opiskeluhalu puuttuu kokonaan, se entisajan "junttura". Joskus tällainen on laitettava pakon eteen. Yleensä hän pyrkii kannustamaan ja kehuu aina, kun vain on mahdollista. Parhaita ovat kahdenkeskiset tilaisuudet oppilaan kanssa, kuten tukiopetuksessa, jolloin päästään toisenlaiseen ilmapiiriin. Hän voi kysellä alisuoriutujan tuntemuksia ja mikä tästä on vaikeaa. Oppilas saa myös kysellä häneltä. Hän yrittää saada oppilaan avautumaan. Vapaa-ajan toiminnissa ja retkillä saa usein hyvän kontaktin oppilaaseen, ja tällainen tutustuminen auttoi ainakin yhtä alisuoriutuvaa oppilasta. Paremman tutustumisen myötä oppilas alkoi tunnillakin tekemään töitä ja alisuoriutumisen korjautui.

Alisuoriutuja on ilman muuta haaste ja ajatusten herättäjä. Ehdottomasti vaativin oppilasaines. Motivointi on vaikea asia, mutta kovan kuoren alta löytyy usein mukava tyyppi. Kun tällaisen kanssa onnistuu, on opettajallakin tosi suuri onnistumisen ilo. Alisuoriutujan myötä koetut vaikeudet kuitenkin kasvattavat ihmisenä ja tuovat lisää ymmärrystä; ei ole heti tuomitsemassa.

Kodilla on vaikutusta alisuoriutumiseen, esim. vaikeat elämäntilanteet, mutta vaikutuksensa on myös koululla. Yhdelle oppilaalle on aika vähän aikaa. Hän pyrkii ottamaan huomioon oppilaan kotitaustan ja yrittää lieventää kouluolosuhteita, jos kotioloit ovat ongelmalliset. Hän keskustelelee avoimesti koko opetusryhmän kanssa, mitä keneltäkin vaaditaan ja ryhmänä pyritään auttamaan ja kannustamaan.

Opettaessaan alisuoriutujaa hän kokee kaikenlaisia tunteita: surua, sääliä, vihaakin. "Siinä kyllä tuntee!" Hyvin usein hän on neuvoton. Hän keskustelelee hankalista tilanteista työkavereiden ja rehtorin kanssa ja he yrittävät yhdessä löytää ratkaisuja. Viime aikoina hän on miettinyt hankalia asioita yölläkin ja on huolestunut tilanteestaan. Joskus yöllä tulee kyllä ahaa-elämyksiäkin. Harrastukset, metsäkävelyt, ruumiillinen työ ja mökkielämä antavat myös voimia.

Koulutus hänen opiskeluaikanaan oli pelkkää aineenopettajakoulutusta, aineenhallintaa temppeuineen ja näytöksineen. Vuosien myötä hän on hankkinut lisäoppia kursseilta, ammattikirjallisuudesta ja ihmissuhdetaitoja opiskellen.

(16) Hän on innostunut ja rauhallinen opettaja, joka pyrkii antamaan mahdollisimman hyvän perusopetuksen. Jos perusasiat hutaistaan, hankaloittaa se myöhempää oppimista.

Alisuoriutumista on aina ollut ja tulee aina olemaan ja se tietää opettajalle oikein kunnon töitä. Tukitoimia alisuoriutujille ei aikaisemmin ollut. Jotkut opettajat tosin yrittivät auttaa ihan tosissaan, mutta pääasiassa todettiin vain, että oppilas on ollut laiska tai ei taida oppiakaan. Viime vuosina alkuopetukseen on tullut enemmän erityistukea vaativia oppilaita. Tähän on monia syitä eikä yksi tekijä selitä ilmiötä, mutta pelkkää laiskuutta se ei ainakaan ole.

Hän näkee alisuoriutumisen olevan usein jokin voimakas luonteenpiirre: vilkkautta tai hiljaisuutta. Tasaisen järkeviä heissä ei ole, vaan he ovat yleensä ääripäitä. Voimakas persoonallisuuden piirre hallitsee sitten oppimistapahtumaa joko liiallisena varovaisuutena ja arkuutena tai häiritsevänä vilkkautena ja tehtävien hutaisuuna. Alisuoriutujilla on usein erityistaitoja, esim. taiteellisia taipumuksia.

Hän pyrkii tasoittamaan alisuoriutuvaa suuntaan tai toiseen määrätietoisesti mutta hellävaraisesti ohjaten. He vaativat ohjausta koko ajan esimerkiksi siinä, miten toimitaan toisten kanssa. Pojilla alisuoriutuminen näkyy usein vilkkautena, mutta pelkkä vilkkaus ei ole alisuoriutumista. Alisuoriutuja on haaste opetustyölle ja selviämislle yhteisellä taipaleella. Alisuoriutuja ei herätä hänessä negatiivisia reaktioita vaan auttamisen halua. Hänen tavoitteensa on opettaa oppilaita, jotka hänelle on annettu ja viedä heitä kaikin voimin eteenpäin.

Ala-asteella ei usein näy vielä kovin voimakasta motivaation puutetta. Hän muistaa kuitenkin yhden "terävän" pojan, jolla oli viidenneltä luokalta lähtien voimakasta kapinahenkeä. Tilanne saatiin hallintaan kuitenkin tiiviillä yhteistyöllä vanhempien kanssa. Hän näkeekin yhteistyön vanhempien kanssa avaimiksi alisuoriutujien auttamisessa. Arviointikes-

kustelut ovat oivia tilanteita kysellä, tutkia ja viedä asioita eteenpäin. Hän korostaa "asiakkaan vastuuta" eli vanhempien antamien tietojen keskeisyyttä. Opettajalta kuluu lukuvuosi ennen kuin hän on perillä yksittäisen oppilaan tilanteesta, siksi vanhempien aktiivisuus on tärkeää. Opettajien välinen tiedonsiirto on myös tärkeää, mutta siinä voi siirtyä ennakkokäsityksiäkin, koska kaikki eivät tule toimeen kaikkien kanssa samalla tavalla.

Osa alisuoriutuvista näkyy heti ensimmäisen kouluvuoden aikana. Kouluhaluttomuus voi olla näkyvissä jo ensimmäiselläkin luokalla. Luovuttajatyypit näkyvät ehkä neljännen luokan jälkeen, kun tiedollinen taakka kasvaa. Neljännen luokan keväällä saattaa alkaa uusi kouluura, jossa kaikenlainen tekemättömyys on kunnioitettavaa, opettajan huomautukset kiinnostavat ja ryhmän johto kiistoihin alkaa.

Alisuoriutuva oppilas vaatii yhteydenpitoa kotiin, henkilökohtaista ohjausta, päivittäisiä keskusteluja ja puhelinkeskusteluja kouluajan ulkopuolella. Usein asiat jäävät vaivaamaan hänen mieleensä illallakin. Ensimmäisen luokan syksyllä näihin on satsattava erityisesti, koska myöhemmin asiat kertaantuvat. Lapselle on turvattava alusta asti järvevä oppimisympäristö. Eniten töitä teettävät ylivilkkaat, koska ryhmän työskentelyrauhasta ja turvallisuudesta on pidettävä huolta.

Hän ei pysty muistamaan yhtään tapausta, jossa voisi osoittaa alisuoriutumisen johtuvan heikoista kotioloista. Uusperhetilanteissa saattaa tulla levottomuutta ja rauhattomuutta, mutta koti ei hänen mielestään ole huomattava alisuoriutumisen aiheuttaja. Koulussa mennään keskilinjaa ja tasoitellaan, mikä aiheuttaa alisuoriutumista joillekin. Hän arvostaa alisuoriutujaa, joka antautuu omalle alalleen vaikka laiminlyökin sitten kouluopiskelua. Sellainen päättäväisyys on hänestä kunnioitettavaa. Koulu ei vain osaa huomioida tällaisia lahjakkaita. Koulumenestys ei myöskään takaa kaikille elämässä selviytymistä.

Hänen mielestään jokainen ihminen on mielenkiintoinen ja erityisesti ne, joissa on jotain erityistä, sillä heiltä oppii. Alisuoriutuja voi olla päivänpilaajakin, mutta mitä nopeammin saa tilanteen nollattua, sitä parempi. Jos tunteet jäävät pitkäksi aikaa vellomaan, se haittaa koko oppimista. Kannattaa toivoa parempaa huomista ja seuraavaa tuntia. Opettajan on hallittava tilanne: tunteet saa ilmaista, mutta niiden vangiksi ei saa jäädä.

Hän on lukenut jatkuvasti erityispedagogista kirjallisuutta ja keskustellut kollegoiden kanssa ongelmista. Koulutus ei hänen mielestään varsinaisesti valmistanut ongelmatilanteiden kohtaamiseen.

(17) Hän kokee olevansa tasapuolinen työnjohtaja, jossain mielessä perinteinenkin opettaja. Omalta lukioajaltaan hän muistaa enimmäkseen poikia, joita voisi sanoa alisuoriutujiksi. He ovat kuitenkin päässeet elämässään eteenpäin alettuaan vanhempaan tekemään töitä. Vain yhtä heistä voi sanoa jollain tavoin syrjäytyneeksi. Ennen opetettiin vain yhtä porukkaa, eikä mietitty yksittäisen oppilaan asioita tai tuettu erityisesti. Kaksi hänen omaa serkkupoikaansa ovat selviä esimerkkejä alisuoriutujista. He löysivät sisäisen opiskeluhalun vasta aikuisina.

Alisuoriutuja on hänen mielestään sellainen, joka ei tee töitä kykyjensä mukaisesti. Heitä on niin lahjakkaita kuin vähemmän lahjakkaitakin. Osa on hyvin lahjakkaita. Enemmän heitä on pojissa. He huomaavat vahvuutensa ehkä vasta ihan aikuisina. Nämä pojat ovat usein luokan häiriköitä tai pellejä. Jotkut ovat hyviä johtajatyyppejä ja porukan vetäjiä. He touhuavat kaikkea muuta eivätkä paneudu koulutyöhön. Alisuoriutuvat tytöt ovat usein hiljaisempia. Viime vuosina tosin tyttöjen käyttäytyminen on alkanut muuttua. Jotkut alisuoriutijat ovat masentuneita ja heille kaikki on synkkää. Tällaisilla on usein kotioloissa ongelmia. Jotkut alisuoriutijat selviävät kaikesta iloisella hymyllä. He sutaisevat hommat nopeasti ja ajattelevat aina myönteisesti, luottavat onneen. Alisuoriutuminen alkaa näkyä selvemmin kolmannella tai neljännellä luokalla. Ilmenemiseen vaikuttavat tietysti oppilaan kehittyminen ja elämäkokemukset.

Alisuoriutumisen hän näkee paljon motivaatio-ongelmaksi. Hän pohtii paljon, mitä sen takana on. Onko se opittu malli mennä sieltä, missä aita on matalin vai onko perheessä avioeroproessi tai muita rasitteita? Opettajan rooliakaan ei voi sivuuttaa. Opettaja menee helposti omaa putkeansa yhtä ryhmää opettaen eikä huomaa yksittäisten oppilaiden tarpeita. Opettaja ei jaksa tai osaa puuttua asiaan. Kaiken voi aina selittää myös ajan puutteella.

Alisuoriutuva oppilas on hänelle haaste ja ennen kaikkea ajatusten herättäjä. Hän kokee saaneensa paljon näiltä oppilailta. Helppojen oppilaiden kanssa pääsee vähällä, mutta ammatitaito ei silloin kasva. Motivointi ja eriyttäminen ovat hänen mielestään kaikkein vaikeinta, ja jokaiselle pitäisi löytyä oikea riman korkeus. "Kaikille samaa" -ajatuksen hän muuttaisi "kaikille rima omalle tasolle". Hyvät oppilaat oppivat helposti keinottelemaan, jos opettaja päästä heidät vähällä. Hän yrittää päästä tuntemaan oppilaitaan paremmin keskustelemalla heidän kanssaan ja etsii keinoja siihen, että oppilas ottaisi enemmän itse vastuuta. Keskustellessaan alisuoriutujan kanssa hän keskittyy siihen, mitä hyvää oppilaassa on ja mitä tämä jo osaa. Tämän jälkeen kartoitetaan, mitä vielä voisi korjata ja parantaa, ja mitä asioita kannattaa ylläpitää. Vaikeimpia hänelle ovat masentuneet alisuoriutujat, koska heihin ei saa kontaktia. Auttamiskeinot ovat silloin vähäiset. Samoin hiljaiset ovat vaikeita. Heidän alisuoriutumistaan ei aina edes huomaa.

Alisuoriutuja herättää hänessä paljon myötätuntoa, surua ja syyllisyyttäkin. Hän kokee voimattomuutta ja hätää oppilaan elämäntilasta, jos tämä on jo alaluokilla masentunut. Työskentely alisuoriutujan kanssa väsyttää joskus ja hän huomaa palanneensa "vanhaan tyyliin". Joissakin oppilastapauksissa hän on tehnyt itselleen välitavoitteita, joiden saavuttamista hän kontrolloi, ja karsii sitten opetusta muualta. Muutos näkyy yleensä ensin käytöksessä, mutta takapakkia tulee usein ja on kuin heittäisi vettä hanhen selkään. Se ärsyttää ja vihastuttaa. Se "nostaa aika lailla verenpainetta".

Voimia hänelle antaa vanhempien positiivinen asenne ja alis-projektin työntekijät. Kollegoilta, ainakin joiltakin aina, hän on saanut tukea ja keskusteluapua. Sitä hän pitää tärkeänä, sillä kenenkään kanssa sitä keskustelisi jollei kollegojen, jotka opettavat samoja oppilaita. Eri-tyisopettajan kanssa hän on myös yhdessä pohtinut ratkaisuja. Opettajien yhteisen pedagogisen keskusteluajan hän näkisi tärkeäksi työssä jaksamisen ja motivoitumisen kannalta.

Hän aloitti OKL:n vähän vanhempana ja tunsikin usein, ettei siellä juurikaan kehittynyt eikä kasvanut. Se oli hänen mielestään sirkustempuilua. Paras oppipaikka oli puolen vuoden työkokemus erityisammattikoulussa.

(18) Hän on kiinnostunut monesta asiasta. Rento ja hyvä henki sekä huumori ovat hänelle tärkeitä. Hän pyrkii olemaan "hengen luoja" ja on huomannut, että jos opettaja innostuu, innostuvat oppilaatkin. Opettajan on oltava myös strapetsitaiteilija ja monitaituri.

Hän arvioi alisuoriutujia olleen yhdestä viiteen oppilasta jokaisessa opettamassaan ryhmässä. Heidä oli myös hänen omana kouluaikanaan, mutta silloin oppilaita kohdeltiin yhtenä ryhmänä. Tukiopeutus oli ainoa tukimuoto ja palaute saatiin vain koenumeroina ja todistuksissa. Vanhempiin ei ollut tapana yhteyttä pitää. Hän tunnistaa alisuoriutujia tuttavissaan ja läheisissään. He kaikki ovat miehiä, jotka ovat pärjänneet koulussa alle keskitason, rimaa hiipoen, mutta sitten työelämässä saavuttaneet huikeasti.

Alisuoriutujat ovat hyvin erilaisia ja siksi aina mielenkiintoisia. Jotkut ovat hyvin menestyviä, jotkut eivät tuo itseään esille millään lailla, jotkut eivät keskity ja joillakin ajatukset ovat muualla. Jotain hän nimittäisi laiskaksi kaveriksi, jonka toivoo edes yrittävän tai tekevän vähän huolellisemmin ja perusteellisemmin. Joku on ryhmässä hiljainen ja huomaamaton, mutta ei kahden kesken ollessa. Alisuoriutujissa on yleensä poikia enemmän kuin tyttöjä, suhde voisi olla suunnilleen 5-6 poikaa paria tyttöä kohden. Tyttöjen alisuoriutuminen saattaa myös jäädä huomaamatta, koska he ovat usein kilttejä eivätkä häiriköi. Opettaja on tyytyväinen eikä osaa odottaa oppilaan pystyvänkään parempaan. Häirikköoppilas pistää aina opettajan ajatukset rullaamaan. Innostumattomia ja motivoitumattomia löytyy niin tytöissä kuin pojissakin.

Näiden auttaminen on ennen kaikkea oppilaantuntemuskysymys, johon kahdenkeskinen työskentely auttaa. Hän pyrkii itse huomaamaan enemmän yksilöllisiä tarpeita ja tukemaan juttulemmällä kahden kesken, kyselemällä tuntemuksia ja kuulumisia, neuvomalla ja asettamalla sopivia tavoitteita. Hän pyrkii selvittämään yleisasenteen koulua kohtaan ja kuuntelee oppilaan omia selityksiä suhtautumisestaan koulutyöhön. Joitakin on auttanut jo pelkkä vähäkin erityinen huomaaminen. Opettaja joutuu pohtimaan, missä tulisi tukea ja miten paljon voi vaatia keneltäkin. Joskus on annettava oppilaan vain olla rauhassa. Joitakin pitää toppuutella ja joidenkin tekemiseen on yritettävä saada rentoutta. Joitakin oppilaita hän yrittää opettaa

lähestymällä asioita heidän mielenkiintonsa kohteiden kautta. Silloin kun hän saa motivoitumattoman oppilaan innostumaan, hän miettii mikä sen sai aikaiseksi ja miten sen voisi siirtää toiseenkin tilanteeseen. Luokka on hänelle liiaksi massaa, josta ensimmäisen puolen vuoden aikana ponnahtavat esiin vain ääritapaukset. Yksilöt eivät nopeasti erotu isossa ryhmässä. Toisaalta luokan ollessa suuri opettajan on luotava rajat sille, mitä hänen on mahdollista tehdä. Hän miettii, miten kehittäisi yhteistyötä vanhempien kanssa niin, että he kertoisivat asioista, jotka veisivät kouluasioita eteenpäin; oppilaan ja perheen tavoista, tottumuksista ja käytännöistä. Erilaiset testitiedot oppilaasta ovat hyödyllisiä siinä mielessä, että niistä saa puolueettonta tietoa oppilaasta, mutta laajempaa tietoa tarvitsisi siitä, mitä koulussa voisi tehdä testien jälkeen oppilaan auttamiseksi.

Alisuoriutuva oppilas herättää ennen kaikkea mielenkiintoa, mutta joskus myös suurta epätoivoa, jolloin hän yrittää vain olla jankuttamatta. Hankalinta on, kun huomaa, että suoriutumisen olisi pienestä kiinni. Harmittaa, kun oppilas yksinkertaisesti on laiska. Silloin miettii, sanoako vielä kerran vai eikö. Sellaista oppilasta, jolla on kotona ongelmia, hän käsittelee "pumpulikäsineillä". Tällaista ehkä sääliinkin ja haluaa tukea, mutta ns. tavallisista oloista tuleva ärsyttää helpommin ja saa "standardireaktioita". Alisuoriutuja ei kuitenkaan vie yöunia. Hän puhuu kollegoiden kanssa ongelmista ja koti- ja arkielämä ovat hyviä purkupaikkoja.

Alisuoriutuja antaa eväitä reppuun ja tekee työstä mielenkiintoisen. On mahtavaa huomata oppilaissa aina uusia piirteitä.

Alisuoriutuminen alkaa näkyä kolmannella tai neljännellä luokalla. Alkuopetuksessa sitä on vielä vaikea erottaa kypsymisestä. Koulu itsessään voi aiheuttaa tai ainakin vahvistaa alisuoriutumista oppimisympäristön ongelmilla, kuten isoilla opetusryhmillä ja oppilaantunteuksen puutteilla. Oppiaineet eivät myöskään välttämättä ole jokaisen oppilaan vahvuusalueilta. Syytä voi olla niin ikään kodin vaatimuksissa ja odotuksissa sekä asenteissa.

Koulutus ei hänen mielestään valmistanut kovinkaan perusteellisesti kohtaamaan tällaisia oppilaita. Eriyttäminen oli hänen opiskeluaikanaan muotitermi, mutta se jäi enemmän teorian tasolle. Harjoittelusta hän muistaa jonkin oppilaan seurantaraportin, jossa varmaan pyrittiin yksilön tarkempaan huomioon ottamiseen. Muuten harjoittelukin keskittyi enemmän oppiaineksen läpiviemiseen, onhan opiskelijan arkielämän tuntemus vielä niin vähäistä. Työ on opettanut enemmän, mutta hän tarvitsisi tukea, että teoria ja käytäntö yhdistyisivät.

(19) Hän on kärsivällinen, kiireetön ja kuunteleva opettaja, joka haluaa antaa elämäneväitä oppilailleen. Hän pyrkii vahvistamaan oppilaiden itsetuntoa ja luomaan opiskelumotivaatiota ja hyviä opiskelutapoja. Hän pitää tavoitteenaan sanoa jokaiselle oppilaalle jotakin aivan henkilökohtaisesti joka päivä. Usein hän pohtii, miten voisi opettajana kohdata oppilaan niin, että tämä tuntisi opettajan olevan vain häntä varten. Opettaja on hänen mielestään mallina muille oppilaille siitä, että joku oppilas saa olla juuri sellainen kuin on. Tärkeää on turvallinen oppimisympäristö, jossa voi kokea yhteenkuuluvuutta muiden kanssa.

Hän on kohdannut alisuoriutujia ja alisuoriutujavanhempia jo aivan alkuopetuksessa. Vanhemmilla saattaa olla pelkoja oppimisesta ja koulutuloslokaalla on sitten sen mukaisia paineita ja odotuksia, ettei selviä. Alkuopetuksessa alisuoriutuminen on usein sitä, että oppilas tarvitsee jatkuvasti vahvistuksen tekemiselleen ja aikuisen vierelleen. Varsinkin tytöillä on sosiaalinen paine onnistumiseen ja he vertaavat heti itseään toisiin.

Omalta kouluajaltaan hän muistaa muutamia alisuoriutuvia poikia, jotka olivat hänen mielestään väärässä paikassa oppimassa. Toinen oli itkevä ja arka poika ja toinen häiriköivä keskiverto-oppilas. Koulusysteemi johti heidät suoriutumaan alle kykyjensä tai ainakin vahvasti käyttäytymistä siihen suuntaan. Opettaja osasi kyllä huomata heitä ja ilmapiiri oli vapaa. Nyt nämä ovat pärjääviä miehiä. Hänellä on myös yksi serkkupoika, jota voisi luonnehtia alisuoriutujaksi.

Koti ei hänen mielestään välttämättä aiheuta alisuoriutumista. Siihen voi olla vaikuttamassa myös lapsen oma persoonallisuus ja luonteenpiirre. Oppilaan oma mielikuvitus luo usein lisää paineita. Koulun osuus on miettiä, miten se vahvistaisi oppilaan itsetuntoa. Joskus oppilaan ja opettajan näkemykset ja persoonallisuudet saattavat olla ristiriidassa, ja se luo oppilaalle lisää paineita eikä hän kykene ottamaan kykyjään käyttöönsä.

Alisuoriutuja asettaa haasteen opettajan työhön. On kehittymisen paikka. Alisuoriutuva oppilas antaa motivaation tehdä työtä, mutta usein keinot ovat vähissä ja opettaja turhautuu. Vaikeutena on, miten pystyä ottamaan huomioon yksittäiset suunnitelmat joka hetki ja saada samaan aikaan koko ryhmä toimimaan. Keskeistä on rajaaminen ja karsiminen, olennaisen ja epäolennaisen erottaminen. Alisuoriutuja ei kuitenkaan sammuta opettajan intoa, vaikka yritysten epäonnistuessa joskus pistääkin vihaksi. Hän pyrkii ennen kaikkea vapaaseen kontaktiin alisuoriutujan kanssa. Työläin hänelle on sellainen oppilas, jolla oma yrittämisen halu on aivan nollassa. Tällaisen kanssa on yleensä keskusteluyhteydenkin luominen vaikeaa. Hän joutuu miettimään, miten taiteilee ja suunnittelee opetuksen niin, että päivän mittaan oppilaalle ei tule turhautumisen ja epäonnistumisen tunteita enää lisää. Oppilas saattaa kahdenkeskisissä opetustilanteissa tehdäkin, mutta sulkeutuu koko ryhmässä. Usein hän tuntee olevansa neuvoton. Opettajan pitäisi olla rehellinen eikä selitellä kenenkään puolesta ja toisaalta viedä opetus niin, etteivät muut kiinnittäisi huomiota siihen oppilaaseen. Joskus hän väsyä alisuoriutujien kanssa ja kantaa huolta heistä.

Alisuoriutujat eivät vie yöunia niin kauan, kun työpaikalla kuunnellaan ja on taustatuki ja voi saada neuvoja. Kotona hän ei kouluasioista puhu, vaan menee metsään miettimään tai alkaa ommella ja siirtää ajatukset siihen kokonaan. Joskus hankalat asiat on siirrettävä syrjään ja annettava aikaa. Hyvä on myös katsella sitä, mitä varmasti osaa ja antaa kritiikin tulla ja mennä. "Sisäinen kutina ja ylpeys omasta ammattitaidosta pelastaa monta tilannetta." Voimavarana on myös yhteistyö vanhempien kanssa. Koteja on lähestyttävä eri tavoin ja oltava kärsivällinen. Jos vanhemmat eivät anna tietoja, riittääköön, että opettaja päivän mittaan tuntee tilanteita ja oppilaan tunnetiloja ja sen mukaan löysää ohjaksia, kuuntelee ja on kärsivällisempi, ettei koulusta päin enää kuormaa lisittäisi.

Opettajankoulutuksessa keskitytään hänen mielestään opetettavaan asiaan ja edetään nopeasti tiedon sirpaleita heitellen. Tärkeää siellä on vain mitä ja miten opettaa eikä se, miten kasvatusilmapiiri etenee tai mitä vapauksia on ottaa tilanne kasvatuksen kannalta. Edes opetusharjoittelussa ei pysähtytty käsittelemään eteen tulleita ongelmatilanteita. Oppimisvaikeuksista hän muistaa kuulleen ainoastaan alkuopetuksen didaktiikan kurssilla. Hän ei osannut sellaisia edes ajatella, kun lähti töihin. Hän ei tiennyt, mitä se opettajan työ on.

Hän on miettinyt paljon kohtaamisia, kuten vanhempainiltoja ja henkilökohtaisia keskusteluja, joita ei opiskelussa huomioitu millään tavalla. Hänen mielestään opettajan olisi hyvä hakea oman kasvun paikkoja ja miettiä, mikä tilanne hänelle on vaikeaa, millaista on olla epävarma ja heikoilla jossain tilanteessa ja hakeutua sellaisiin tilanteisiin. Opettajat esiintyvät usein tilanteen hallitsevina ja varmoina, mutta vasta haasteellisen kokemuksen kautta saadaan varmuus sanoa joku asia ja ymmärretään myös vastapuolta. Ulkoisia asioita ja opetusmenetelmiä voidaan kehittää, mutta persoonallisuuden vahvistaminen lähtee omasta itsestä ja sisimmästä. Siksi hän puhuu opettajankin itsetunnosta.

(20) Hän sanoo olevansa opettajana opas ja ohjaaja, joka antaa kaikkien kukkien kukkia. Tärkeintä on, että asiat ihmisenä sujuisivat ja oppilas pystyisi ilmaisemaan itseään.

Hänen mielestään alisuoriutuminen on sitä, että oppilas ei vaan saa itsestään ihan kaikkea irti. Hän ei oikein ole huomioinut heitä eikä osaa oikein ajatella, kuka pystyisi parempaan. Hänellä on vain jako: hyvin pärjäävät, menettelevät ja heikot. Hän on panostanut lähinnä heikoimpiin. Hänelle riittää, kun oppilas pysyy mukana ja oppii jotakin. Hänen on vaikea erottaa, kuka on heikko ja kuka pystyisi parempaan. Uudesta luokasta yksilöt alkavat erottua vasta pikku hiljaa, mutta kuluvana vuonna hän on pohtinut asiaa enemmän. Hän haluaisi selkiyttää alisuoriutumisen käsitettä niin, että kollegojen kanssa keskusteltaessa tiedettäisiin puhuttavan samasta asiasta. Hänen käsityksensä mukaan alisuoriutuminen on kokonaisvaltaista, yleisellä tasolla olevaa. Se ei napsahda päälle vain jossain tiettyssä tilanteessa. Toisaalta joutuu pohtimaan, mistä sitten on lähtenyt liikkeelle se, että inhoaa jotain ainetta.

Lukioajastaan hän muistaa joitakin kavereita, jotka omistautuivat niin täysin jääkiekolle, että koulu ei sujunut eikä oikein myöhemmätäkään opinnot. Joku alisuoriutui hankalien kotiolojen takia. Hän tunnistaa alisuoriutumisen piirteitä myös lähisukulaisessaan, jolle riittää, että kokeista pääsee läpi ja helpolla.

Alisuoriutumisen syyt ovat yksilöllisiä. Kaikilla se ei ole itsetunnon heikkoutta. Se vaikuttaa, miten on oppinut hoitamaan asiat ja käyttämään resurssejaan, samoin kuin se, mitä odotuksia on asetettu ja mitä odotuksia itsellä on. Se on luonnekysymyksenkin: halu säästää itseä ja päästä helpolla. Joillakin epäonnistumisen pelko estää suoriutumasta, kun ei osaa ottaa tilannetta rennosti. Koulu pystyy auktoriteetti- ja instituutioasemallaan määräämään oppilaan tekemisiä ahdistukseen saakka. Joustamattomat opettajat ja koulu tiukkoine sääntöineen eivät rohkaise oppilasta ja oppilas unohtaa paljon hädissään. Syvimmät arvet jäävät aralle oppilaalle, ja hän lähtee koulusta entistä huonommalla itsetunnolla. Isommat oppilaat saattavat kapinoida yleisiä asioita ja koko systeemiä vastaan.

Ensisijaisesti hän pyrki rohkaisemaan alisuoriutujaa. Hän vahvistaisi oppilaan itsetuntoa ja rohkaisisi tätä tuomaan itseään esiin. Hän yrittäisi houkutella oppilasta tekemään ja saada tämän huomaamaan itse, että töitä on tehtävä. Hän ei patistele, vaan esittää, missä oppilaan kannattaisi yrittää enemmän ja tuo esille oppilaan hyviä puolia. Hän kyselee kuulumisia ja oppilaan omia mielipiteitä tämän koulusuoriutumisesta. Hiljaista alisuoriutujaa hän säälii ja auttaa, mutta häslääjää on käskettävä tiukasti ja tarvittaessa ajettava uloskin. Häiriköivää oppilasta hän ei kestä, vaan pinna palaa. "Älä viiti, mua ei kiinnosta" -tyyppi olisi hänelle punainen vaate ja hän näyttäisi suuttumuksensa niin luokassa kuin kahden keskenkin. Hiljaisen oppilaan kanssa hän keskustelisi ja kyselisi neuvoa erityisopettajalta. Jos alisuoriutujan kotiolot ovat kunnossa, hän pyrki saamaan vanhemmat yhteistyöhön ja tällainen alisuoriutuja on hänelle helpompi. Sellaiselle, jolla kotiolot ovat heikot eikä vanhemmat kykenisi tukemaan, hän antaisi paljon anteeksi, yrittäisi rohkaista ja auttaa koulun keinoin.

Vanhempien kohtaaminen on jännittävää siinä mielessä, että koskaan ei tiedä, kuinka vanhemmat reagoivat asioihin. Palautteen antotapa on harkittava, mutta roolit häviävät tilanteen tiukentuessa ja opettajakin on ihan niin kuin ihminen ihmiselle. Tällaisiin tilanteisiin häntä ei ole koulutettu missään. Hänen mielestään opettajankoulutus antoi vähän eväitä erityistapauksiin ja kasvatustilanteiden kuten esimerkiksi koulukiusaamisen käsittelyyn. Harjoittelu oli lyhyt ja oppilaista kerrottiin vain jotain ylimalkaista. Tavoitteeksi tuli vain suoritus. Jonkinlaisen peruskäsityksen opettajan hommasta sai, mutta kaikki se, mikä sitten loppujen lopuksi onkin iso osa, jäi huomiotta. Miltei suurin osa opettajan työstä on muuta kuin perusopetusta, mutta siihen ei koulutuksessa paneuduttu.

Hän kokee alisuoriutujan pääasiassa ottavan opettajasta. Alisuoriutuja on kuitenkin mielenkiintoinen haaste, jota ei ammattilypeuden vuoksi voi sivuuttaa. Alisuoriutuja tuo erilaisuutta ja sen myötä antaa valmiuksia käsitellä asioita eteenpäin. Alisuoriutuja lisää opettajan ihmistuntemusta ja keinoja olla ihmisten kanssa sekä laajentaa ja rikastuttaa maailmakuvaa. Alisuoriutuja ei pilaa hänen päiväänsä eikä vie yöunia. Hän kertoo aina jollekin vaikeuksistaan ja kysyy neuvoa erityisopettajalta tai joltain muulta.

(21) Hän kokee olevansa tiukka mutta huumorintajuinen opettaja, joka ottaa oppilaat liian omakseen. Hän ajattelee heitä paljon vapaa-aikanaanakin. Hän pitää tavoitteenaan, että oppilas osaisi niin antaa kuin vastaanottaakin, kunnioittaisi ja arvostaisi toista ja kykenisi työskentelemään itsenäisesti. Jokaisen oppilaan ei tarvitse olla hyvä, mutta parhaansa pitää yrittää.

Omalta kouluajaltaan hän muistaa kaksi alisuoriutuvaa poikaa. Toinen oli velikulta, joka ei jaksanut keskittyä ja toinen, joka opiskeli vain pakon edessä ja jolle kuorma-autoilu oli tärkeintä elämässä. Hänen lähisukulaisensa on tavallaan myös alisuoriutuja.

Alemmilla luokilla hänen mielestään alisuoriutumista ei vielä juuri huomaa alkuinnostuksen takia. Kolmannella luokalla saattaa erottua jo pari oppilasta luokasta ja kuudennella alle kykyjensä suoriutuvia on ehkä 4-5 jokaisessa luokassa. Ylemmillä luokilla alisuoriutuminen näkyy luovuttamisena ja välinpitämättömyytenä. Se on ehtinyt jo masentaa oppilasta niin, että saattaa näkyä päälle päin olemuksestakin.

Alisuoriutumista on hänen mielestään kahta äärytyppiä. On hiljaisia, jotka tyytyvät vain olemaan ja viettämään aikaansa vetäytyen ja syrjäytyen. Toinen ääripää on häiritsevät ja hölisevät tai pellet. Lisäksi ovat ylitunnolliset, useimmiten tytöt, jotka tekevät kaiken viimeisen päälle ja silti epäonnistuvat kokeissa. Joitakin äärettömän kilpailullisiakin on, jotka haluavat aina voittaa ja luovuttavat, elleivät voita.

Suurin osa hänen kohtaamistaan alisuoriutujista on ollut poikia. Osa heistä on urheilijoita, jotka kokevat saavansa enemmän arvostusta urheilulla kuin koulusaavutuksilla. Kaverit arvostavat urheilutuloksia ja kavereiden arvostus on heille tärkeää. Monet pojat huomaavat vasta lukiossa, että olisi voinut lukeakin. Heiltä puuttuu ehkä kunnianhimoa. Tytöt voivat olla kateellisia koulussa pärjäävälle ja joku tyttö saattaa tämän vuoksi kätkeä kykynsä. Alisuoriutuminen riippuu hyvin paljon opettajastakin. Jos opettaja on täydellisyyteen pyrkivä, voi se ahdistaa lasta. Vaatimukset saattavat ahdistaa ja jännittää, mikäli kotona ei vaadita niin paljon. Koulun vaatimustaso yleisesti voi olla liian korkea eikä ymmärretä, mikä olisi kunkin oppilaan sopiva taso. Samoin käy, jos opettaja leimaa vain laiskaksi tai tyhmäksi eikä yritä auttaa. Vaatimustaso voi olla myös kotona liian korkea, ja palaute voi olla vain kielteistä. Hän muistaa erään kiitettävän tason oppilaan, joka oli masentunut ja otti pienetkin epäonnistumiset erittäin raskaasti ja oli arka ja pelokas. Osa masentuneista alisuoriutujista pitää yllä kovaa kuorta ja muuria edessään.

Hänen mielestään ikävimpiä ovat lyödyt alisuoriutajat. Heille hän on pyrkinyt tekemään helpompia kokeita, joissa he menestyisivät ja luottaisivat sitten osaamiseensa. Työläs on myöskin hiljainen alisuoriutuja. Häntä huolestuttaa, kun oppilas on kovasti kiinni itsessään eikä avaudu. Häntä pelottaa, että tällainen oppilas on syrjäytymisvaarassa. Hän kehuu oppilasta ja antaa aina mahdollisuuden tullen positiivista palautetta. Väsyttävien on häslääjä, joka kommentoi ääneen ja tietää tarpeen tullen. Aina hän ei jaksaa kuunnella kommentointia, vaikkei pidäkään oppilaita rasittavina.

Alisuoriutuja on hänelle aina haaste, joka ärsyttää poikkeuksena porukassa. Hän yrittää panostaa alisuoriutujiin ja osoittaa aitoa välittämistä. Tärkeää tässä haasteessa hänen mielestään on kuunteleminen ja pienten asioiden huomaaminen. Tulos ei välttämättä näy paljon käytännössä, mutta sen sijaan mielialassa – oppilas tekee ehkä yhden tehtävän enemmän tai huolellisemmin.

Alisuoriutujan kanssa hän pyrkii yleensä selvittämään, mistä on kyse. Onko alisuoriutuminen laiskuutta vai onko kotona ongelmia vai painaako tai ahdistaa jokin asia. Hän pyrkii selvittämään syyt ja vaatii sitten, että työt tehdään. Hän keskustelee myös vanhempien kanssa tiiviisti. Vanhemmat kertovat hänelle helposti asioistaan ja hän kokee olevansa vanhempien kanssa tasavertainen. Joskus hän antaa heille suoriakin neuvoja, mistä vanhemmat ovat antaneet myönteistä palautetta. Hän yrittää saada oppilaille oppimisen ja osaamisen riemua ja tunnetta, että on hyvä jossakin. Hän yrittää kannustaa yrittämään. Oppilaiden pitää oppia tekemään myös virheitä ja korjaamaan niitä. Hän saattaa suuttuakin oppilaille ja pyytää sitten anteeksi. Oppilaat pyörivät paljon hänen mielessään ja hän puhuu heistä kotona puolisolleen. Hän kokee olevansa ylisuojeleva ja oppilaista luopuminen on hänelle aina ahdistavaa ja vaikeaa. Siinä mielessä hän kokee päästävänsä oppilaat liiankin lähelle itseään. Usein hän näkee oppilaistaan unia ja he ovat hänen mielessään miltei jatkuvana prosessina. Hän ei silti koe sitä rasittavaksi.

Hän tykkää työstään. Se on hänelle ”henkireikä”. Työyhteisö antaa hänelle voimia ja hän voi opettajainhuoneessa ilmaista tunteensa ja kertoa ongelmistaan.

Hän kokee lähteneensä työhön ihan tyhjästä. Opettajankoulutus ei antanut mitään valmiuksia ihmisen kohtaamiseen. Hän poteekin usein huonoa omaatuntoa, kun ei osaa auttaa ja tuntee, että pitäisi koko ajan lukea ja omatoimisesti ottaa selvää erilaisista asioista. Hän lukee paljon ammattiin liittyviä artikkeleita, lehtiä ja kirjoja. Hän toivoisi, että OKL:ssa olisi enemmän psykologiaa ja opetettaisiin tunnistamaan oppilaiden hätää. Suurin osa opettajaksi opiskellevista on ”pumpulissa kasvaneita”, jotka eivät elämän vaikeuksista tiedä. Opettajankoulutus oli hänelle sirkustehtailua, jossa tärkeää oli viihtyminen ja se, että osasi tehdä mahdollisimman hienoja juttuja. Harjoittelu oli kaukana oikeasta kouluelämästä ja harjoitustunnit jäivät irrallisiksi.

Hän pohtii paljon omaa käyttäytymistään ja tekemisiään. Kahden erilaisen alisuoriutuja-tapauksen kautta hän puntaroi, antoiko hän mahdollisesti tukea alisuoriutumiselle päästämällä nelosilla läpi luokalta vai olisiko pitänyt olla tiukempi, vaatiiko hän liian täydellistä suoritusta, eikä hän huomannut tarpeeksi.

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. – Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. – A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. – The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. – Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. – Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatusaineiden opetus 1882-1917. – Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. – On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. – On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. – Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooli-odotuksista. – On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VIILANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. – The level of basic education in relation to the formation of the development milieu of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPO, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnonopetukseen. – The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämisessä. – Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttujien selittäminä. – Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. – Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. – The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmion mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologisten säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muutto- liikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamis- häiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla- kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSIÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma koti- kasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin koulu yhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämiskäytännön yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistuminen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokratia politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokratian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKIANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkonen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla- kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri- toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural- activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in Finnish families. 187 p. 1988.
- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication

- between parents and children in experimental situations. – Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimisterapian perustana. – The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. – Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. – Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilo-sofian ja pragmatismen valossa. – Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. – Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8 jährigen Kindern. – Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiiin. Yksilöllistetty mallioppimiskäytännön ohjelma päiväkotiiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. – The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. – Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. – Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. – Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. – Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. – Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuro psykologinen seuranta-tutkimus. – Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. – Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. PE3IOME 5 c. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasynteesi potilaan sosiaalisessa verkostossa. – The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. – On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. – The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. – Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. – Psykopatia rikoksentehtäjäiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasynteemit ja kehitysvyöhyke. – The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. – Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. – Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystarkkailuilla. – Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. – Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisa-

- dan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheyoo jiyuu booeiki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeutisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodilyness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimuvasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory -historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuurojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojenkehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARIA-LEENA, Nuoren sairastumisen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeutinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykykinen itsesäätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyyppin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen

- kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO, Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALIISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaa-tiossa. - Development of the work communi-ty and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environ-ment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesar-jassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUUJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neuro-kognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripoliittikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkinta-kehukset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opetta-misesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokous-keskusteluita työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityön-opetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeitä ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p.

- (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämänkudelma. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARIA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Kouluttautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiaкомпетенси. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikasele omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kinder garten children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENTTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäätely englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettamisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveystieteestä vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIIA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined - content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working

- life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. - Life after vocational special education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. - Dialogic learning in a small group. The process of student teachers' teaching practice during health care education. 165 p. Summary 7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelämään ja jatko-opintoihin. - Age-old craftmasters -Kotka vocational senior secondary school - giving skills for life, work and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARIA-LIISA, Laitoksessa asuvan kehitysvammaisen vanhuksen haastava käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaikutuskeinoja. - Challenging behaviour of institutionalized mentally retarded elderly people and measures taken by nurses to control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARIA, Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä rakentajana. - Adult education as determinant of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p. 2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows. Focus on speech and language during the first two years. - Keskonen kasvaa: puheen ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elinvuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. - Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. - Towards common quality: staff's, parents' and children's conceptions of quality in an integration group at a daycare center. 256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In search for the founding principles of the Finnish polytechnic institutes. A content analysis of the licence applications. 193 p. Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its relation to functioning in old age. - Elämän tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toimintakykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking in Finnish school's pedagogical texts from the 1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokkamutoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. - The educational outcomes of special classes for emotionally/ behaviorally disordered children and youth. 176 p. Summary 2p. 2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and time. The political rhetoric of the 1866 parliamentary reform in Sweden. - Edustus, kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa. 253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology education. In search of curriculum elements for Finnish general education schools. 158 p. Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatiomuutoksessa. - Self-determination in organisational change. 180 p. Summary 15 p. 2000.
- 173 AHONNISKKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in repeated neuropsychological assessment. 68 p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista mahdollisuuksiin. - The democratic ethos. From limits to possibilities? 217 p. Summary 2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. - Action research, narratives and the art of becoming a teacher. Developing narrative identity work in teacher education through action research. 237 p. Summary 4 p. 2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen. Uusia avauksia suomalaisen koulutusta koskevaan arviointikeskusteluun. - Views across assessment: New openings into the evaluation discussion on Finnish education. 266 p. Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The spatial, temporal, and cultural dimensions of protest against nuclear technology. - Kamp-pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p. 2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment. - Lasten ja nuorten suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöissä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena. - Developing assessment practices in special education. From a static approach to dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholil-

- le altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socio-economic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkääikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurauksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's the mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HOHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - ikäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyuden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness os drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUJJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön kehittämistyön asiantuntijuuden rakentuminen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.

- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversiivisessä ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä?- Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.