

1024/99

1607

EN OLE TYHMÄ – OLEN ALISUORIUTUJA

MARIKA HURTTA

Kasvatustieteen
Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kevät 1999

HURTTA, MARIKA: EN OLE TYHMÄ - OLEN ALISUORIUTUJA. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kevät 1999.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alisuoriutujien mielipiteitä koulusta ja alisuoriutumisen syyistä. Tutkimus on fenomenografinen tapaustutkimus. Tutkimus tehtiin haastattelemalla kolmea yhdeksäsluokkalaista, jotka oli kaksi vuotta sitten Laukaalla tehdyn kouluprojektin (Elämän Syrjästä Kiinni) perusteella todettu alisuoriutujiksi. Haastateltavista yksi oli tyttö ja kaksi poikaa.

Tutkimuksen teoriataustassa on käsitelty alisuoriutumisen lisäksi motivaatiota ja minäkäsitystä, koska niillä oletetaan olevan yhteyttä koulumenestykseen. Koulumenestystä on tarkasteltu koulusaavutusten ja älykkyyden välisenä yhteytenä. Motivaatiolla tarkoitetaan voimaa, jolla oppilas kiinnostuu koulusta ja oppimisesta. Se voi olla ulkoista, jolloin oppimista tapahtuu palkkioiden toivossa. Motivaatio voi olla myös sisäistä, jolloin oppiminen on omaehtoista eikä sinällään tarvitse ulkoisia palkkioita. Alisuoriutujilla oppimismotivaatio on yleensä heikko. Minäkäsitys on asennoitumistapa itseä kohtaan. Se kertoo, millaiseksi yksilö kokee itsensä toisten silmissä. Positiivisen minäkäsityksen omaavat oppilaat menestyvät koulussa paremmin kuin epävarmat. Alisuoriutujien minäkäsitys on yleensä heikko.

Alisuoriutumisen syitä selvitetään alisuoriutujien omasta näkökulmasta. Syitä alisuoriutumiseen on pyritty myös selvittämään kirjallisuuden (esim. Rimm 1986, 1995) ja aikaisempien tutkimuksien (esim. Annala 1979, 1986 ja Aho 1992) perusteella. Haastateltavien minäkuva on tutkijan omaa tulkintaa.

Haastatteluissa kävi ilmi, että alisuoriutujat eivät poikkea normaalisti suoriutuvista oppilaista juuri mitenkään. Koulu jostain syystä vain ei kiinnosta tai sille ei jää aikaa harrastuksilta. Tutkimuksessa ilmeni myös, että minäkuva ei alisuoriutujalla välttämättä ole heikko.

Avainsanat: alisuoriutuja, alisuoriutuminen, minäkäsitys, motivaatio

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO.....	3
2. ALISUORIUTUMINEN.....	5
2.1 Alisuoriutumisen käsite	5
2.2 Alisuoriutumisen syitä	8
2.3 Alisuoriutujien määrittely	12
2.3.1 Erotuksen menetelmä	13
2.3.2 Regressiomenetelmä.....	14
2.3.3 Ideaalimenetelmä	15
2.4 Keskeiset muuttajat alisuoriutumisen määrittelyssä.....	16
2.4.1 Koulusaavutukset	16
2.4.2 Älykkyys	17
2.5 Koulusaavutusten ja älykkyuden välisistä yhteyksistä	19
3. MOTIVAATIO	21
4. MINÄKÄSITYS	25
4.1 Minäkäsitysteorioita	25
4.2 Minäkäsitys ja minäkuva	27
4.3 Minäkäsityksen muotoutuminen.....	31
4.4 Koulun vaikutus minäkuvaan	34
5. TUTKIMUKSIA ALISUORIUTUMISEEN LIITTYVISTÄ TEKIJÖISTÄ.....	38
5.1 Oppilaskohtaiset tekijät.....	38
5.2 Koti ja vanhemmat	41
5.3 Koulu.....	43
6. TUTKIMUKSEN MALLI JA TUTKIMUSONGELMAT	46
6.1 Tutkimuksen malli	46
6.2 Tutkimusongelmat.....	46
6.3 Tutkimusaineiston hankinnasta.....	47
7. METODOLOGINEN VIITEKEHYS	49
8. HAASTATTELUN ANTIA	53
9. USKOTTAVUUS TARKASTELUA.....	65
10. POHDINTAA	69
Lähteet:.....	72

1. JOHDANTO

Peruskoulun opetussuunnitelman mukaan jokaiselle oppilaalle pyritään antamaan mahdollisuus edetä opiskelussaan kykyjään ja edellytyksiään vastaavalla tavalla (Komiteanmietintö 1970: A4, 131). Oppilas kuitenkin itse lopulta päättää omien kykyjen kehittämisestä tai kehittämättä jättämisestä. Alisuoriutuminen kuvaa sitä, että oppilas ei koulutyössään käytä kaikkia älyllisiä voimavarojaan ja näin ollen hänen koulusaavutuksensa jäävät heikoiksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten alisuoriutujat viihtyvät koulussa. Lisäksi halutaan selvittää alisuoriutumiseen johtavia syitä oppilaiden itse kertomina. Syitä selvitellään myös sekä kirjallisuuden että aikaisempien tutkimusten avulla. Tutkimus on tapaustutkimus ja tutkimusmenetelmänä on käytetty haastattelua.

Alisuoriutujat eivät ole tyhmiä. Heillä on kyllä kapasiteettia älykkyydessä, mutta jostain syystä he eivät käytä sitä koulutyössä hyväkseen. Alisuoriutujan koulusaavutukset eivät vastaa hänen älykkyystasoaan. Joku voisi sanoa, että on tyhmyyttä jättää omat voimavarat käyttämättä, mutta asia ei välttämättä ole näin helposti selitettävissä. Syyt kykyjen käyttämättä jättämiseen saattavat juurtua jo pitkän ajan takaa.

Käsitteenä ja ilmiönä alisuoriutuminen saattaa olla opettajille vieras. Opettaja kyllä huomaa luokassaan heikosti menestyvät oppilaat, mutta tietääkö hän kuinka moni heistä suoriutuu heikommin, kuin mihin kyvyt antaisivat mahdollisuuden. Oppilaan älyllisten kykyjen määrittely jää opettajan oppilaantunteuksen varaan. Persoonallisuuden piirteiltään alisuoriutuja ei välttämättä poikkeakaan toisista oppilaista mitenkään ja tämä hankaloittaa heidän huomaimistaan. Alisuoriutuja ei halua erottua massasta.

Mistä alisuoriutuminen sitten johtuu? Selityksiä voi olla monia tai se saattaa olla monen asian yhteissumma. Alisuoriutuminen voi olla seurausta jatkuvista epäonnistumisista koulussa ja kotona. Epäonnistumisistaan oppilas syyttää itseään eikä enää luota omaan kykyihinsä. Onnistumisen odotukset eivät ole jatkossakaan korkealla yrittämisen halun puuttuessa. Toisaalta alisuoriutuminen voi johtua yksinkertaisesti kiinnostuksen puutteesta koulunkäyntiä kohtaan. Mielenkiintoisemmat asiat vievät ennen läksyihin käytetyn ajan ja koulutyöt ikään kuin vain jäävät. Ja luonnollisesti jokainen meistä kaipaa hyväksyntää ja kannustusta. Tällaisen puutteessa heikompi oppilas saattaa tuskastua itse tekemiseen ja jättää koulutyöt omaan arvoonsa. Opettajan tulisi tunnistaa ja huomioida tällaiset oppilaat ja vahvistaa heidän minäkäsitystään. Haastattelemani oppilaat on jo onneksi huomattu ajoissa ja heillä on ollut mahdollisuus osallistua ohjaukseen yläasteen ajan.

Mitä oppilaat sanovat itse? Tässä tutkimuksessa olen haastatellut kolmea alisuoriutujaksi todettua oppilasta. He kertovat mieltelmiään kodista, koulusta, menestymisestään ja tulevaisuuden suunnitelmistaan. Kaikkiin alisuoriutujiin tarinoita ei voida yleistää, mutta joitain piirteitä saattaa tunnistaa jopa itsestään.

Haastatellut oppilaat on määritelty vuonna 1997 Keski-Suomessa Laukaalla tehdyssä "Elämän Syrjästä Kiinni" -kouluprojektissa regressiomenetelmän perusteella alisuoriutujiksi. He ovat olleet jatkuvassa seurannassa ja ohjauksessa jo kaksi vuotta. Tuloksia on jo syntynyt, mutta onko muutos pysyvää, kun on aika siirtyä jatko-opintoihin, se on oppilaista itsestään kiinni.

2. ALISUORIUTUMINEN

2.1 Alisuoriutumisen käsite

Schwitzegebel (1965) on todennut, että alisuoriutumisessa on kyse älyllisen kapasiteetin perusteella oletetun ja todellisen koulumenestyksen välisestä erosta (Aho 1992, 13).

Annalan (1986) mukaan alisuoriutuminen kuvaa tilannetta, jolloin älykkyyden ja koulumenestyksen välillä vallitsee epätasapainotila. Koulusuoritukset jäävät alle älykkyyds- ja kykytason. Alisuoriutumisen käsite liittyy koulumenestyksen ja älykkyystekijöiden väliseen yhteyteen, joka on havaittu suhteellisen voimakkaaksi. (Annala 1986, 15.)

Käsite alisuoriutuminen on heikko siinä suhteessa, ettei se kerro, minkä alisuoriudutaan. Moni opettajakaan ei tiedä mitä käsite tarkoittaa, saati sitten tunnista alisuoriutujia luokassaan. Alisuoriutumiselle onkin annettu useita nimityksiä. Thomas ja Crescimbenin (1970) käännöksessä käytetään käsitettä "vajaasuoriutuminen". Vaherva (1974) käyttää käsitettä "alisaavuttaja". Myöskään näistä ei saada selville yhtään sen paremmin käsitteen merkitystä. Sandven (1976) puhuu "itsensä toteuttamisen puutteesta" (lack of self realization). Armstrong (1967) käyttää käsitettä "kyvyn tuhlaus". Svensson (1971) käyttää termiä "suhteellinen koulusaavutus" (relative achievement) koulusaavutusten yhteydessä olevia tekijöitä selvitellessään. Lyhyesti voitaisiin puhua

”älykkyystasoon nähden heikosta koulumenestyksestä” alisuoriutumisen sisältöä selvitettäessä.

Lavin (1965) on kritisoinut alisuoriutuminen -termin käyttöä. Hänen mielestään nimitys nostaa älykkyys- ja kykytestin liian suureen arvoon. Perusajatuksena on, etteivät älykkyys- ja kykytestit voi olla väärässä. Näinhän usein ajatellaankin. Tämä voidaan kuitenkin välttää, mikäli muistetaan, että se osa koulumenestyksen eroista, joita älykkyys ei pysty selvittämään, on muiden tekijöiden aiheuttamaa. Lavinin mukaan käsite alisuoriutuminen on myös negatiivisuontoinen. Luokassa opettaja näkee alisuoriutuja oppilaan laiskana, kurittomana tai epäkypsänä, kun hän ei tunnista oikeaa syytä oppilaan käyttäytymiseen. (Annala 1979, 8.)

Alisuoriutajat voivat olla luovia, verbaalisesti tai matemaattisesti lahjakkaita kuitenkin hyödyntämättä kykyjään koulussa. He pitävät kykynsä sekä opettajalta että vanhemmilta salassa. (Rimm 1995, 1-2.) Välttämättä lapset eivät itsekään tiedosta kykyjään normaaleissa koulutilanteissa ja alisuoriutumista ei kukaan saa selville.

Yleensä ajatellaan, että alisuoriutuminen ilmenee tiedollisella alueella. Täältä alueelta se on suhteellisen helposti mitattavissa ja todettavissa. Sandven (1976) laajentaa käsitettä myös sosiaalisuuden alueelle. Sosiaalisesti alisuoriutuvalla henkilöllä suhteet toisiin ihmisiin eivät ole hänen kokonaiskehityksen tasolla. (Annala 1986, 16.) Tässä tutkimuksessa tutkittavien oppilaiden alisuoriutuminen ilmenee tiedollisella alueella. Älykkyystestin perusteella saatua ennustettua koulumenestystä on verrattu havaittuun koulumenestykseen, koulutodistuksen kaikkien aineiden keskiarvoon.

Alisuoriutumista voi esiintyä koko älykkyysjakauman alueella. Luonnollisesti lahjakkailla tämä on yleisempää, heillä on enemmän kykyjä, joita jättää hyödyntämättä. Opettajan on vaikeampaa huomata lahjakkaat alisuoriutajat, sillä heidän koulumenestyksensä ei ole useinkaan luokan keskitasoa alemmalla. Lahjakkaat pärjäävät ilman suuria ponnisteluita.

Alisuoriutuminen yhdistetään usein oppimisvaikeuksiin. Tästä kuitenkin ei ole kyse. Käsitteiden sisällöt ovat erilaiset, vaikka niillä on yhteistäkin aluetta. Oppimisvaikeus käsite liitetään yleensä tavoitteiden saavuttamiseen. (Annala 1986, 16.) Alisuoriutujan kohdalla ei välttämättä ole kyse siitä, ettei opetus-suunnitelmassa esitetyt tavoitteet tulisi saavutetuiksi. Hän saavuttaa tavoitteet, mutta menee siitä, mistä ”rima on matalimmalla”. Osa oppimisvaikeuksista oppilaista kuuluu alisuorittajiin. Heitä ovat ne, joiden oppimisvaikeudet eivät johdu älykkyystason heikkoudesta. (Annala 1986 16.) Kun termiä tarkastellaan näinkin läheisesti tunnistaa useampi henkilö itsensä alisuoriutujaksi. Tärkeää kuitenkin määrittelyssä on, kuinka voimakasta ja pitkäaikaista alisuoriutuminen on.

Toisaalta alisuoriutumista voidaan pitää jonkinlaisena oppimisvaikeutena. Alisuoriutujalta puuttuu vain tahto ja motivaatio oppia opeteltava asia. Vaikeus on tällöin kuitenkin omasta tahdosta ja itsestä kiinni. Jos halu oppimiseen löytyy, katoaa myös oppimisen vaikeus, sillä alisuoriutujalla kuitenkin on kykyjä, joita hän vain ei ole hyödyntänyt.

Huolimatta puutteista, joita alisuoriutumiskäsitteellä on, termiä ei pitäisi hylätä. Käsitteellä on ainutlaatuinen merkityksensä. Se ilmaisevat älykkyuden ja koulumenestyksen välistä tietynsuuntaista epätasapainoa. Tämän vuoksi se on tarpeellinen kasvatustutkimuksessa. (Annala 1986, 17-18.) Alisuoriutujat ovat myös oppilaita, jotka todella tarvitsevat apua. Tämänkään vuoksi ei käsitettä tule unohtaa ettei samalla unohdeta alisuoriutujia.

Tutkimuksessa haastatellut oppilaat on määritelty Elämän Syrjästä Kiinni - kouluprojektissa seuraavan määritelmän mukaan alisuoriutujiksi. ”Alisuoriutuminen on ristiriita lapsen koulusuoriutumisen ja joidenkin lapsen kykyindeksien välillä. Jos lapsi ei työskentele koulussa kykyjään vastaavalla tavalla, hän alisuoriutuu.” (Trygg-Jouttijärvi 1999). Tässä tutkimuksessa alisuoriutuja on siis oppilas, jonka älykkyystesteissä saama tulos on huomattavasti korkeampi kuin hänen koulumenestyksensä keskiarvon muodossa antaa ymmärtää. Suorituksesta, joka sijoittuu huomattavasti ja johdonmukaisesti alle kykyjen edellyttämän tason, käytän termiä alisuoriutuminen.

2.2 Alisuoriutumisen syitä

Alisuoriutumiseen ei ole löydetty mitään geeniä tai muuta biologista selitystä. Jossain pisteessä vain oppilaiden suoritus muuttuu eikä työskentely ole enää heidän kykyjensä mukaista. Alisuoriutujissa voi huomata piirteitä epäjärjestelmällisyydestä. He unohtavat kotitehtävänsä, hukkaavat oppikirjojaan, he uneksivat tunnilla eivätkä kuuntele opetusta. He katselevat ulos ikkunasta tai juttelevat toisten oppilaiden kanssa. Heillä on huonot tai puutteelliset oppimistavat. He uskottelevat itselleen opiskelleensa jos he ovat ohimennen selanneet luettavat asiat. Jotkut ovat hitaita ja täydellisyyteen pyrkiviä ja he voivat kertoa, että jo tehdyt tehtävät ovat luultavammin väärin tehty joka tapauksessa. Toisaalta heidän papereissaan on huomattavissa paljon huolimattomuusvirheitä, koska työskentely on ollut hutiloivaa ja tarkoitus on ollut olla ensimmäisenä valmiina. (Rimm 1986, 2.)

Jotkut alisuoriutujat ovat yksinäisiä ja syrjäänvetäytyviä. He näyttävät, etteivät tarvitse ystäviä. Toiset ovat kiusattuja ja komentelevia. Heidän pinnansa vaikuttaa kireältä ja tappelu heidän kanssaan saattaa syntyä helpostikin. Jos alisuoriutuja näyttää kiinnostuneen koulusta, sen aiheuttaa usein sosiaalinen elämä tai urheilu. Hän valitsee yhden aineen tai opettajan, josta pitää ja pärjää tämän avulla. (Rimm 1986, 2-3.) Rimmin tutkimusten perusteella voidaan huomata, että alisuoriutujasta ei ole mitään prototyyppiä. Sitä ilmenee eri tyyppisillä oppilailla.

Svensson (1971, 8-9) on alisuoriutumista koskevia tutkimuksia tarkasteltuaan sanonut, että tutkijat voidaan jakaa kahteen ryhmään alisuoriutumislle annetun selityksen perusteella. Toinen ryhmä korostaa mittavälineiden puutteita, toinen yksilön luonteenpiirteiden ja ympäristöolosuhteiden merkitystä. Ensimmäisen ryhmän mukaan alisuoriutujien menestys on yliarvioitu (underachieving-overestimated). Myös useat tutkijat määrittelevät alisuoriutumisen

syyt eri lähtökohdista käsin. Määritelmien eroavaisuus saattaa johtua tutkijoiden erilaisista ennakkotiedoista ja taustoista.

Rimm (1995, 27-42) esittelee viisi keskeistä alisuoriutumisen aiheuttajaa.

1. Ensimmäiset elinvuodet. Jos lapsi on ei-toivottu, lahjakas, vammainen tai sairas, voi ongelma saada alkunsa heti lapsen syntymän jälkeisinä vuosina. Vanhemmat, jotka eivät näe todellista ongelmaa vaan määrätietoisesti antavat kaiken tai jotka näkevät lapsensa yhteiskunnan keskipisteenä edistävät pulmaa. Lapsuuden elinolosuhteet, kuten vanhemman kuolema, ero tai dramaattinen muutos ympäristössä voi myös aiheuttaa alisuoriutumista myöhemmin koulussa.

2. Liiallinen valta. Lapsilla, joilla on liikaa valtaa, mutta puutteelliset rajat, on helppo mahdollisuus alisuoriutumiseen. He manipuloivat toisia ihmisiä ja saavat toiset tekemään haluamallaan tavalla. Juonittelu ja ohjailu on heille ominaista. Huomatessaan omat keinonsa, niistä muodostuu pääasia. Maailmankuva vääristyy. Ilman vanhempien ja opettajien asettamia rajoja lapsi usein joutuu suuriin ongelmiin niin koulussa kuin myöhemmin elämässäänkin.

3. Epäyhtenäisyys ja vastustus. Näkemuserot kasvatuksessa syntyvät silloin, kun lapsella on useita eri kasvattajia. Kun kasvattajina toimii omat vanhemmat, isovanhemmat, isä- ja äitipuolet, päivähoitajat ja muut lapselle läheiset aikuiset, niin lapselle tulee liikaa erilaisia kasvatustaljeja. Vallitsevaa ja oikeaa ei tahdo löytyä ja lapsen ajatusmaailma ei pysy koossa. Jos lapsi saa monia vastakkaisia viestejä häntä kasvattavilta aikuisilta, ei hän tiedä ketä tulisi uskoa. Hänen itsetuntonsa huononee ja siitä on usein seurauksena myös alisuoriutuminen.

4. Sopimaton luokkahuone ympäristö. Koulut ja opettajat ovat tärkeitä alisuoriutumisen syntymisessä. Ala-asteella alisuoriutumisen oi-

reet helposti ymmärretään väärin. Opettajat kuvittelevat oppilaan ongelmien johtuvan oppimisvaikeuksista, vanhempien painostuksesta tai lapsen tunnepuolen turhautumisista. Tavalliset opetusmenetelmät eivät välttämättä tepsä alisuoriutujiin. Muutama huono vuosi, vääränlaiset opetustavat ja opettajan liialliset odotukset oppilaan kyvyistä saattavat aiheuttaa alisuoriutumista. Alisuoriutumista ilmenee myös, jos koulu on liian helppoa tai vaikeaa oppilaalle.

5. Kilpailu. Kokoajan kilpailevassa ympäristössä lapsi sijoittaa itsensä joko häviäjiin tai voittajiin. Ensimmäisessä ryhmässä lapsi ei luota itseensä, hän luovuttaa helposti, koska ajattelee, ettei kuitenkaan voi voittaa. Jatkuva häviäminen aiheuttaa motivaation laskun. Ympäristö, joka ei opeta oikeanlaista kilpailua, lisää alisuoriutumista.

Rimmin esittelemät alisuoriutumisen aiheuttajat ovat selkeitä ja ne voidaan tunnistaa jokapäiväisestä elämästä helposti. Ajoissa alisuoriutumisen oireet huomaten, ja niihin puuttuen, voidaan vaikuttaa lapsen suoriutumiseen myöhemmin koulussa. Vanhempien ja opettajien voi kuitenkin olla vaikeaa tunnistaa itsessään piirteitä, jotka aiheuttavat joissakin oppilaissa alisuoriutumista. Tahto vaikuttaa lapsien mahdollisuuksiin, ja tieto, kuinka sitä edistää, helpottaa auttamisessa.

Thorndike (1963, 7-20) on jakanut alisuoriutumisen syyt neljään luokkaan:

1. Mittausvirheet sekä älykkyy- että saavutustesteissä.
2. Heterogeenisuus saavutusvariaabelissa eli kriteeriheterogeenisuus. Tätä esiintyy esimerkiksi silloin, kun yhdistetään kahden koulun oppilaat samaan aineistoon ja toisessa koulussa on ankarampi arvostelu kuin toisessa. Myös saman koulun eri luokilla arvostuksen taso vaihtelee opettaja kohtalaisesti. Tällöin alisuoriutujiksi tulee määriteltyä paljon siitä koulusta tai luokalta, jossa arvostelu on ankarampi.

3. Stabiilit, suhteellisen muuttumattomat tekijät vaikuttavat saavutuskriteeriin, esim. sukupuoli, kodin sosioekonominen status, vanhempien koulutus.

4. Yksilölliset ja koulutukseen liittyvät tekijät, joita voidaan muuttaa ja manipuloida. Esimerkiksi istumapaikka, opetusmateriaali, lisäopetus. Tällaisten tekijöiden osuutta voidaan Thorndiken mukaan tutkia kokeellisten tutkimusten avulla, joissa variaabeleita muunnellaan ja nähdään missä määrin opetuksen järjestelyillä voidaan vähentää alisuoriutumista.

Tarkasteltaessa alisuoriutumisen syitä, huomataan, että koulusaavutukset ovat herkempiä ympäristövaikutuksille kuin älykkyystestitulokset. Koulusaavutusmittareita on vaikeampi laatia sellaisiksi, ettei ympäristötekijöiden vaikutus näkyisi tuloksissa. Mittausvirheiltä on kuitenkin mahdoton välttyä kummasakaan mittauksessa.

Thorndiken määrittelemät alisuoriutumisen syyt eivät kerro oireen aiheuttajaa kuten Rimmin. Syyt löytyvät pikemminkin määrittelymenetelmistä ja testeistä. Thorndiken syyt ovat myös helpommin yleistettävissä, sillä niissä ei käsitellä niinkään yksilöllisiä ongelmia. Rimmin mukaan vanhempien kasvatuksella on suuri vaikutus lapsen myöhempään suoriutumiseen ja alisuoriutumiseen voidaan vaikuttaa jo kotona hyvin paljon. Thorndike näkee taas koulussa ja opetuksen järjestelyillä suuren mahdollisuuden. Molempien määrittelystä löytyy hyviä asioita, vaikka ne toisistaan eroavatkin melkoisesti.

Alisuoriutuja oppilaita luokastaan tunnistaa opettaja, joka on opettanut oppilaita useamman vuoden ja jonka oppilaan tuntemus on hyvä. Hänen arvioidessaan alisuoriutujia, saadaan mielestäni kaikkein parhain tulos. Jo se, että hän pääsee seuraamaan oppilaita päivittäisissä tilanteissa ja hän tuntee oppilaat, tarjoaa paremmat mahdollisuudet, kun muutaman hetken mittaukset.

Syitä alisuoriutumiseen voidaan löytää monia kun niitä oikein etsii. Pääperiaatteena kuitenkin voidaan pitää sitä, että jollain alueella lapsella menee huo-

nosti ja on paha olo. Syrjäytyminen on noussut myös keskusteluaiheeksi näinä päivinä. Sen ollaan todettu myös olleen eräs alisuoriutumisen voimakkaimmista aiheuttajista.

Syrjäytymisprosessi alkaa usein jo varhaislapsuudessa. Se johtaa koulussa alisuoriutumiseen sekä myöhemmin ammatillisen koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jäämiseen. Syrjäytymiselle on tyypillistä nuoren ongelmien kasaantuminen. Kielteiset koulukokemukset ja heikko kouluviihtyvyys ovat syrjäytymisriskiä lisääviä tekijöitä. Huonommin menestyvät oppilaat suhtautuvat koulunkäyntiin muita kielteisemmin ja pitävät opettajan antamaa tukea heikkona. Heillä on paljon poissaoloja, koulupinnausta ja koulunkäynnin keskeyttämisajatuksia. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 51.)

Opettajan havaitessa nuorella syrjäytymiseen viittaavia ongelmia tulee käyttää enemmän aikaa oppilaan tarkkailuun ja varmistua ongelmista. Koulupinnauksesta ja selittämättömistä poissaoloista on melko helppoa pitää kirjaa. Tämän jälkeen hänen tulee puuttua tilanteeseen, jotta ongelmat eivät kasaannu niin suuriksi, ettei niitä enää voikaan ratkaista. Alisuoriutumisen ehkäisy tulee aloittaa niin pian kuin suinkin, ettei ongelma muodostu ratkaisemattomaksi.

2.3 Alisuoriutujien määrittely

Alisuoriutumisen määrittelymenetelmät voidaan jakaa regressiomenetelmään sekä erotuksenmenetelmään (Svensson 1971, 15). Farquhar ja Payne (1964, 874-884) ovat esittäneet edellä mainittujen lisäksi niin sanotun ideaalimenetelmän alisuoriutujien määrittelemiseksi.

Farquhar ja Payne (1964) ovat todenneet koulussa kykyjään huonommin pärjävien oppilaiden selville saatujen lukumäärien vaihtelevan suuresti riippuen käytetystä menetelmästä. Annala (1979, 112) on saanut samansuuntaisia tuloksia, joiden mukaan regressiomenetelmä tuottaa enemmän alisuoriutujia kuin erotuksen menetelmä.

Koska eri menetelmillä saadut tulokset poikkeavat toisistaan, on tutkimuksessa käytetyn menetelmän raportointi tärkeää. Tällöin lukija voi ottaa huomioon käytetyn menetelmän vaikutukset tuloksiin.

2.3.1 Erotuksen menetelmä

Erotuksen menetelmä perustuu malliin, jossa älykkyystasoa pidetään validina mittana yksilön potentiaaliselle kyvyille menestyä koulussa. Alisuoriutuminen määritellään älykkyystason ja koulumenestyksen välisenä erona, kun molemmat on ilmaistu samalla asteikolla. Kyseessä on siis mittaamalla saadun älykkyuden ja koulumenestyksen välinen ero. Ero aiheutuu yksilöllisistä häiriötekijöistä, jotka ovat varsinaisen alisuoriutumisen aiheuttajia. Kun joudutaan käyttämään mittareita, niin aina tulee mukaan oletettavissa oleva mittausvirhe. (Annala 1986, 38.)

Erotuksen menetelmät voidaan jakaa kolmeen eri ryhmään. Ensinnäkin alisuoriutujat voidaan määritellä jakamalla sekä älykkyys- että koulumenestystulokset kahteen eri luokkaan. Menetelmän mukaan oppilas, joka saa älykkyystesteissä korkean pistemäärän, mutta hänen koulumenestyksensä jää heikoksi, on alisuoriutuja. (Farquhar & Payne 1964, 874-884.) Tulosten vertailu voi tapahtua esimerkiksi prosenttiasteikolla: lasketaan persentiiliarvot tai voidaan käyttää mediaanijakoa tai kvartiileja. Tällöin voidaan katsoa kuuluuko älykkyysjakauman yläkvartiiliin sijoittuva oppilas myös koulumenestysjakauman yläkvartiiliin. Jos näin ei ole, on kyseessä alisuoriutuminen. (Annala 1986, 38.)

Tätä erotuksen menetelmää ovat käyttäneet mm. Shaw ja McCuen 1960 tutkiessaan lahjakkaita alisuoriutujia. Oppilaat, jotka älykkyystestin mukaan kuuluivat koejoukon yläkvartiiliin, mutta joiden todistuskeskiarvo oli luokan keskiarvon alapuolella määriteltiin alisuoriutujiksi. Gill ja Splika 1965 käyttivät puolestaan persentiiliarvoja alisuoriutujien määrittelemiseksi. (Aho 1992, 19.)

Toisessa erotuksen menetelmässä alisuoriutujat määritellään vertailemalla älykkyys- ja koulumenestysmittausten ääriryhmiä keskenään. Alisuoriutuja on oppilas, joka älykkyystestin mukaan kuuluu ylimpään ryhmään, mutta koulumenestyksen mukaan on alimmassa ryhmässä. (Farquhar & Payne 1964, 874-884.) Menetelmää on kritisoitu siitä, että ääriryhmien vertailu ilmoittaa vain sen, onko vertailuryhmien välillä eroa vai ei. Eron suuruudesta tai suunnasta menetelmä ei kerro mitään. (Aho 1992, 19.)

Kolmannessa erotuksen menetelmässä oppilaat asetetaan järjestykseen älykkyys- ja koulumenestysmittausten perusteella toisistaan riippumatta. Alisuoriutuminen määritellään järjestyslukujen eron perusteella. (Farquhar & Payne 1964, 874-884.) Tätä erotuksen menetelmää on soveltanut ja käyttänyt muun muassa Sandven vuonna 1976, joka tutki älykkäitä ala-asteikäisiä alisuoriutujia. (Aho 1992, 20.)

Lavin (1965) on arvostellut erotuksen menetelmää siitä, ettei se kontrolloi kykytekijää. Kun määrittely tapahtuu havaitun älykkyystason ja koulusaavutusten perusteella, alhaista kykytasoa olevan oppilaan on mahdotonta olla alisuoriutuja. Näin ollen älykkäät oppilaat ovat yliedustettuina alisuoriutujien joukossa. (Annala 1986, 38.)

2.3.2 Regressiomenetelmä

Regressiomenetelmä perustuu teoreettiseen malliin, jossa oletetaan spesifien tekijöiden vaikuttavan sekä koulusaavutus- että älykkyysvariabeliin. Regressiomenetelmän lähtökohtana on koulusaavutusten ja älykkyuden välinen korrelaatio, joka on ilmaistu regressioyhtälöllä. Alisuoriutuminen saadaan todellisten saavutusten ja älykkyuden perusteella ennustetun saavutuksen erona. Mikäli oppilaan koulumenestys on heikompi kuin regressioyhtälöllä esitetty koulumenestyksen ennuste, on kyseessä alisuoriutuja. (Annala 1986, 39.)

Regressiomenetelmä huomioi niin sanotun regressiovaikutuksen eli mittaus tuloksien vaihtelun koehenkilöillä eri mittauskerroilla. Menetelmä huomioi ky-

kytekijän eli alisuoriutumista voi esiintyä kaikilla kykytasoilla. Tämä otetaan huomioon silloin, kun alisuoriutumisen määrittelyssä käytetään havaitun ja ennustetun koulusaavutusten välistä eroa. Tästä syystä sitä pidetään parempana kuin erotuksen menetelmä. (Annala 1979, 19.)

Regressiomenetelmää ovat käyttäneet muun muassa Teigland ym. 1966 sekä Smith 1977 tutkiessaan alisuoriutujia (Aho 1992, 17-18). Myös tämän tutkimuksen alisuoriutujat on määritelty regressiomenetelmän mukaan. Tutkimuksen alussa ollaan käytetty sekä erotuksen menetelmää että regressiomenetelmää, mutta tutkimuksen edetessä on tutkimuksen projekti henkilö päätynyt regressiomenetelmään. Se on ollut hänelle kaikkein taloudellisin ja helpoin toteutettava. Ajansäästö ja regressiomenetelmän näppäryys on myöskin olleet kriteerinä menetelmän valinnassa. Koska Elämän Syrjästä Kiinni -kouluprojektin tavoitteena oli saada selville alisuoriutuvat nuoret, jotka halusivat ohjausta, oli regressiomenetelmä kaikkein selkein siihen tarkoitukseen. Lisäksi menetelmää on käytetty muissa suomalaisissa alisuoriutumista koskeissa tutkimuksissa ja tämä helpotti sen toteuttamista ja valintaa. (Trygg-Jouttijärvi 1999.)

2.3.3 Ideaalimenetelmä

Farguhar ja Payne (1964, 874-884) esittivät niin sanotun ideaalimenetelmän vertailluaan alisuoriutumisen määrittelyssä käytettyjä menetelmiä. Ideaalimenetelmä koostuu niistä ominaisuuksista, joita hyvältä määrittelymenetelmältä voidaan vaatia.

1. Saavutuskriteerin tulisi ottaa huomioon erot eri koulujen arvostelussa ja koostua lukuaineista.
2. Kyky pitäisi olla validi, reliaabeli ja stabiili siten, että se ottaa huomioon huonosti menestyvien, heikkojen lukijoiden korkeat pistemäärät ja vastaavasti alhaisten pistemäärien johtumisen sekaannuksesta testaustilanteessa tai heikosta motivaatiosta.

3. Valintamallin tulisi edustaa koulusaavutusten ja kyvyn koko aluetta ja olla laadittu erikseen molemmille sukupuolille. Valintamalli luokittelee kriteeriryhmät niin, että on suurempi todennäköisyys A -tyypin virheisiin (poistaa yksilöt, jotka olisi pitänyt hyväksyä ryhmään) kuin B -tyypin virheisiin (hyväksyä ryhmään yksilön, jotka olisi pitänyt hylätä). Valintamalli täyttää lisäksi parametristen menetelmien olettamukset ja kontrolloi regressiovaikutuksen.

Jokaisella menetelmistä on omat hyvät ja huonot puolensa. Riippuen tutkimuksen tarkoituksesta tutkija valitsee hänelle sopivimman menetelmän. Tutkimuksen aikataulu ja testin uusittavuuden mahdollisuus saattavat vaikuttaa menetelmän valintaan, samoin tutkijan omat intressit. Tärkeää kuitenkin on, että tutkija selvittää lukijalle valitsemansa menetelmän ja antaa tarvittavat perustelut menetelmän valinnalle.

2.4 Keskeiset muuttujat alisuoriutumisen määrittelyssä

Riippumatta siitä, millä menetelmällä alisuoriutumista määritellään, siinä on aina mukana kaksi muuttujaa: koulusaavutukset ja älykkyys.

2.4.1 Koulusaavutukset

Koulusaavutuksilla tarkoitetaan oppilaissa ilmenevää tavoitteiden mukaista käyttäytymistä. Koulusaavutuksia mitatessa pyritään selvittämään, missä määrin asetettuja tavoitteita on saavutettu. (Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1.) Opettaja voi suorittaa arvioinnin tai mittaamiseen voidaan käyttää koulusaavutustestejä. Opettajan suorittamalla oppilasarvostelulla tarkoitetaan yksittäisen oppilaan suoritusten vertaamista johonkin ennalta asetettuun kriteeriin. Vertailutulos ilmoitetaan arvosanana. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 29.) Oppilaiden menestyminen voi Annalan (1986) mukaan riippua koetyypistä. Myös eri opettajat arvostelevat eri tavalla. Jotkut oppilaat

jännittävät kokeissa niin kovin, ettei keskittymisestä olennaiseen tule mitään ja näin ollen hänen koetuloksensa ei välttämättä vastaa hänen kykytasoaan.

Valtakunnallisia koulusaavutustestejä pidetään luotettavampana kuin opettajan antamaa arviota. Ne ovat standardoituja ja ne mittaavat oppikurssien keskeisten sisältöjen osaamista. Niiden avulla voidaan mitata oppilaiden ja luokkien välillä olevia eroja koulusaavutuksissa. (Hirsjärvi 1982, 92.) Tällöin ei kuitenkaan huomioida opettajan painotuksia ja siitä johtuvia oppilaiden eritasoisuuksia tietotaustoissa.

Lavinin (1965) mukaan pelkästään koulusaavutustestien käyttö koulumenestyksen tason määrittelyssä ei ole riittävää. Tällöin poistuu opettajan harkinta, joka on teoreettisesti hyvin tärkeä tekijä. Koulusaavutustestissä saattaa myös tapahtua epäonnistumisia ja oppilaan tuntiosaaminen ei näy niissä. Oppilaan saama arvosana luonnehtii Lavinin mukaan enemmän oppilasta kuin älykkyystesti.

Nykyään monissa kouluissa käytössä oleva sanallinen arviointi kertoo oppilaasta vielä enemmän kuin numeroarviointi sekä oppilaalle että hänen vanhemmilleen. Sanallinen arviointi ei kuitenkaan ole saavuttanut kaikkien vanhempien keskuudessa suurtakaan suosiota. Sen avulla ei voi enää vertailla sisaruksia tai naapurin lapsia keskenään samoin kuin numeroarvioinnissa. Mutta mikä arvioinnin perustana onkaan. Onko se oppilaan oman kehityksen seuranta vai arviointia luokan keskitasoon verrattuna, se on aivan opettajasta kiinni.

2.4.2 Älykkyys

Älykkyuden määrittely ei ole helppoa eikä yksiselitteistä. Eri tutkijat määrittelevät älykkyuden eri tavoilla. Vaikka eri määritelmät poikkeavat toisistaan jonkin verran, voidaan niistä löytää myös yhteisiä piirteitä. Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että älykkyys on kyky ajatella abstraktisti ja kyky ratkaista ongelmia. (Uusikylä 1987, 4-5.) Ristiriitaisissa kannanotoissa on usein kyse siitä, että

kiistely perustuu erilaisiin tapoihin määrittellä ja tarkastella älykkyyttä koskevia asioita. Puhutaan eri asioista sitä kuitenkaan tiedostamatta.

Spearman esitti vuonna 1927 älykkyysteorian, jonka mukaan älykkyys muodostuu yleisestä kyvystä (g) ja lukuisista erityiskyvyistä (s). Yleisälykkyys (g) tulkitaan järkeilyksi ja sen uskotaan ilmentävän perinnöllisesti välittyvää älykkyyspotentiaalia. Yleisälykkyys sisältyy kaikkiin älykkyyttä vaativiin suorituksiin. Erityiskyvyt (s) liittyvät läheisesti kokemukseen ja harjaantumiseen. Spearman piti älykkyyden g-faktoria tärkeämpänä kuin s-faktoria, koska s-faktori sisältyy ainoastaan yksittäisiin älykkyyttä vaativiin tehtäviin. (Sternberg 1985, 4-5; Korkiakangas 1995, 152.)

Thurstonen vuonna 1938 esittämässä alkeistekijämallissa älykkyys koostuu seitsemästä toisistaan riippumattomasta älykkyyden alkeistekijästä: sanasujuvuus, kielellinen päättely, yleinen järkeily, numeerinen kyvykkyys, avaruudellinen päättely, havaintojen nopeus ja muisti. Älykkyyden luonnetta voidaan kuvata osatekijöiden profiilina: toiset tekijät ovat yksilöllä vahvempia toiset heikompi. (Korkiakangas 1995, 152.)

Hierarkkiamallit ovat pyrkineet yhdistämään käsitykset yleisälykkyydestä ja alkeistekijöistä. Hierarkkisen ajattelun mukaan älykkyys koostuu joukosta alkeistekijöitä, jotka ryhmittyvät yleisemmin kykyjen alueiksi: kielellis-koulutuksellinen älykkyys ja käytännön älykkyys. Älykkyyden rakenne muuttuu kehityksen myötä. Kehitys merkitsee osatekijöissä tapahtuvan suoritusten paranemisen lisäksi älykkyyden faktoreiden eriytymistä toisistaan. (Korkiakangas 1995, 153.)

Leinon (1977, 3-4) mukaan kyky ja lahjakkuus liitetään usein älykkyyden yhteyteen. Kyky voidaan määrittellä laajasti kypsymisen ja oppimisen tuloksena. Kyvyllä tarkoitetaan niitä suoriutumismuutoksia, jotka ovat olemassa tietyllä hetkellä. Kykyjen yhdistelmä muodostaa kykyrakenteen. Yleinen älykkyys puolestaan muodostuu eri kykyrakenteista.

Älykkyys on yksi osa lahjakkuutta, mutta kuitenkin edellytys muille lahjakkuuden osa-alueille (Lehtovaara 1978,189). Lahjakkuus samaistetaan usein älyk-

kyystestien mittaamaan älykkyyteen, joka on yksi tärkeä lahjakkuuden muoto. Älykkyystestit kehitettiin alunperin mittaamaan vain koulumenestystä. Ne eivät kata läheskään kaikkea älykkyyttä, saati koko lahjakkuutta. Älykkyystestit ovat kulttuurisidonnaisia ja mittaavat usein vain kielellistä lahjakkuutta. (Uusikylä 1996, 61.)

Älykkyysteoriat jaetaan pääpiirteittäin kahteen luokkaan: eksplisiittisiin teorioihin ja implisiittisiin teorioihin. Eksplisiittiset teoriat pyrkivät kuvaamaan älykkyyden eri aspekteja. Ne perustuvat tietoon, joka on kerätty älyllistä toimintaa mittaavia tehtäviä suorittavilta koehenkilöiltä. Eksplisiittiset teoriat ovat ”tieteellisempiä”, sillä niiden paikkansapitävyyttä voi kokeilla empiirisesti. Implisiittiset teoriat puolestaan kuvaavat sitä, mitä älykkyys on eri ihmisten mielestä. Niitä ei voi testata kokemusperäisesti. (Sternberg 1985, 39; Uusikylä 1993, 44.)

2.5 Koulusaavutusten ja älykkyyden välisistä yhteyksistä

Tutkimusten mukaan älykkyyden ja koulusaavutusten välillä on selvä yhteys. Esimerkiksi Kuusisen ja Leskisen (1986) tutkimuksen mukaan älykkyydosamäärä selitti 45% koulumenestyksen vaihteluista. Yhteyden selvittämisen syynä voi olla testit. Kun ensimmäisiä yleisälykkyyttä mittaavia testejä kehitettiin, kriteerinä oli kouluopetuksesta hyötyminen ja koulumenestys opettajan arvioimana. Näin ollen testit korreloivat voimakkaasti koulumenestykseen ja myös ennustavat sitä. (Korkiakangas 1995, 161.) Opettajan tuntiessa testit, voi hän valmistella opetustaan testien suuntaan. Näin ollen oppilailla on testeissä tarvittavia taitoja enemmän kuin niillä oppilailla, joita testiin ei ole valmisteltu.

Ala-asteella koulumenestyksen ja älykkyyden väliset korrelaatiot ovat melko korkeita, mutta iän myötä ne pienenevät. Tämän suuntaisia tuloksia on saanut mm. Heinonen (1964) sekä Bloom (1964). Yläasteelle tultaessa muiden persoonallisuuden piirteiden osuus kasvaa. Cattell (1965) on jopa väittänyt, että muut persoonallisuuden piirteet kuin älykkyys ovat ratkaisevampia koulume-

nestyksen kannalta. (Annala 1986, 51.) Ala-asteella oppilailla on havaittavissa selvää opettajan ihannointia ja kunnioitusta. Koulu on uusi ja erilainen paikka verrattuna päiväkotiin tai muuhun ennen kouluikää olevaan aikaan. Yläasteelle tultaessa kaikki ei olekaan enää niin hienoa ja koulu menettää merkityksensä monen oppilaan mielessä. Murrosikä on mullistavaa aikaa monelle nuorelle ja silloin ei välttämättä aina käytetä älykkyyttä oikeissa paikoissa. Toisenlaisetkin selviytymiskeinot otetaan käyttöön.

Koulussa menestyvät oppilaat, jotka ovat alunperin kielellisesti lahjakkaita ja joilla on koulun käytäntöjen vaatimat ja korostamat kognitiiviset ja sosiaaliset valmiudet. Koulumenestyksen yhteys älykkyyteen vaihtelee eri sosiaaliryhmien välillä. Keskimmaisessä sosiaaliryhmässä näiden välillä on voimakkain yhteys. Ylimmässä sosiaaliryhmässä kaikki älykkään menestyvät hyvin koulussa. Alimman sosiaaliryhmän älykkäistä lapsista vähemmän kuin puolet sijoittuu parhaiten menestyvien ryhmään. Alimpaan älykkyydsryhmään ei sijoitu ylimmän sosiaaliryhmän lapsia ollenkaan. (Korkiakangas 1995, 162-163.)

Mutta mikä on opettajan oman asenteen vaikutus ja rooli opetuksessa sekä arvostelussa? Vaikuttaako oppilaan aikaisempi menestyminen tai heikkous arvosteluun ja näkeekö hän oppilaassa puolet, jotka haluaa nähdä ja sulkee silmänsä toisilta. Opettajan tietäessä oppilaan taustan, se ei saisi vaikuttaa hänen arvioimiseensa, mutta voiko sitä itseasiassa aina välttääkään?

Myös oppilaat itse voivat kokea itsensä tyhmemmäksi ollessaan alemman sosiaaliryhmän lapsia. Vanhempien asenne ja ympäristöstä saatu palaute nopeuttaa oman mielipiteen muodostamista. Etenkin jos palaute on negatiivista, oppilas kuvittelee olevansa huonompi ja näin ollen ei usko menestyvänsä koulussa hyvin eikä yritäkään niin kovasti. Ylemmän sosiaaliryhmän lapsilla kotona voi opiskelusta olla erilainen kuva kuin alemmassa sosiaaliryhmässä. Tällöin lapsilta ehkä odotetaan enemmän menestymistä ja yrittäminenkin on toisenlaista.

3. MOTIVAATIO

Motivaatiolla on suuri merkitys oppilaan suoriutumiseen koulussa. Jos hän on kiinnostunut opetettavasta asiasta ja haluaa oppia sen, on hän voimakkaasti motivoitunut. Tällöin oppiminen on helpompaa ja nopeampaa. Alisuoriutujilla usein on motivaatio-ongelmia.

Ojalan ja Uutelan (1993) mukaan motivaatiolla tarkoitetaan ihmisen toimintaa liikkeellepanevia, ohjaavia ja sääteleviä voimia. Motivaatio koostuu ainakin kahdesta osatekijästä, jotka ovat liikkeelle paneva voima ja tavoitteen saavuttaminen. Voimat, jotka saavat ihmisen toimimaan tavoitteen saavuttamiseksi, voivat olla biologisia tarpeita (vietit, vaistot, perustarpeet; jano, nälkä), psykologisia tarpeita (turvallisuuden, rakkauden ja kehittymisen tarve), tunteita (rakkaus, viha, pelko tai sääli), persoonallisuuden piirteitä (asenteet ja muut suhtautumistavat), motiiveja (vallanhalu tai menestyksenhalu) tai sosiaalisesta ympäristöstä johtuvia motivaatiotekijöitä, jotka ovat sidoksissa kulttuuriin, aikaan ja paikkaan. (Ojala & Uutela 1993, 47.)

Motivaatiosta on kysymys silloin, kun pohditaan, mihin toimintaan yksilö ryhtyy, kuinka innokkaasti hän toimii siinä ja mitkä seikat tuottavat hänelle tyydytystä. Motivaatioon liittyy siis toiminnan syy, peruste ryhtyä toimintaan, joka taas liittyy tavoitteeseen, siihen mitä toiminnalla saavutetaan. (Kuusinen 1995, 192.)

Rationaalisen motivaatioteorian mukaan ihminen vertailee käytettävissä olevien vaihtoehtojen tuottamaan todennäköistä hyötyä. Tämän jälkeen hän valit-

see sen keinon, joka antaa suurimman onnistumistodennäköisyyden, ja joka maksimoi saavutettavissa olevan hyödyn. (Ojala & Uutela 1993, 47.) Ihminen harkitsee käyttäytymisensä seuraukset ennakolta. Käyttäytymisen taustalla on aina jokin tavoite. Ihminen nähdään määrätietoisesti toimivana ja tiettyyn tavoitteeseen pyrkivänä, rationaalisesti käyttäytyvänä subjektina (Ojala & Uutela 1993, 47).

Toiset ihmiset vaikuttavat läsnäolollaan ihmisen toimintaan. Jos ihminen itse kokee toiminnan tärkeäksi ja ihmiset hänen lähiympäristössään ovat myös kannustavalla mielellä, toimii ihminen toisten odotusten mukaan. Rationaalisen toiminnan teorian kautta tämä on myös todistettavissa (Ojala & Uutela 1993, 48). Halu näyttää, että osaa suorittaa jonkin tehtävän hyvin auttaa tehtävän teossa. Toisten kunnioituksen ja hyväksymisen saanti toimii myös innostavana keinona.

Motivaatiotekijät voidaan jakaa ulkoisiin ja sisäisiin. Useimmiten motivaatio tulkitaan sisäisistä voimista johtuvaksi. Ihmisen toimintaa ohjaa tietoinen voima, tahto. Sisäiset voimat voivat olla myös tiedostamattomia pyrkimyksiä tai tarpeita. Ne kytkeytyvät yksilön omiin tarpeisiin, tavoitteisiin ja odotuksiin. Jos nykytilanne ei vastaa henkilön tavoitetasoa, hän pyrkii käytettävissä olevien keinoin saavuttamaan sen. (Ojala & Uutela, 1993, 48.) Sisäinen motivaatio voi olla yksilön intohimoista halua tehdä jotain; viulun soittaminen, käsitöiden tekeminen, hyönteisten tutkiminen. (Uusikylä 1996, 108.) Sisäisessä motivaatiossa tehtävä ei tunnu pakolta. Sen haluaa itse tehdä ja siitä nauttii. Koulu maailmassa oppilailta on mieliaineita, ja niissä oppimisen halun ja innostuksen aiheuttajana usein on sisäinen motivaatio.

Uusikylän (1996) mukaan ulkoinen motivaatio perustuu siihen, että yksilö toimii välineellisesti toteuttaen vain jonkun määräyksiä, kenties ansaitakseen rahaa, mainetta tai kunniaa. Ulkoiset motivaatiotekijät liittyvät sosiaaliseen ympäristöön ja toisten ihmisten vaikutukseen. Toisen ihmisen läsnäolo vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen ja suorituskykyyn. Käyttäytyminen muuttuu toisen ihmisen oletettuihin odotuksiin päin. Jos läsnäoleva henkilö on kannustava ja tehtävä on jo ennestään tuttu, suoritus paranee. (Ojala & Uutela 1993, 49-50.)

Rohkaiseminen ja kannustus tuovat itseluottamusta ja parantavat halua onnistua. Oppiminen ei ole niin helppoa ja pysyvää kuin sisäisen motivoituneella.

Motivaatiolla on merkitystä oppimisen ja tuloksellisuuden kannalta. Vahva motivaatio on omiaan parantamaan oppimistuloksia, vähäinen motivaatio heikentää niitä. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 201.) Oikein motivoituna tehtävässä onnistuu nopeammin ja vaivattomammin. Salon (1997, 100) mukaan oppimisen halu on oppimisen edellytys. Oppimismotivaation herättäminen ja ylläpitäminen onkin opetuksen eräs keskeisimmistä tehtävistä.

Kääriäisen, Laaksonen ja Wiegandin (1997, 205) mukaan oppilas motivoituu toimimaan ympäristön arvostamalla tavalla aluksi siksi, että häneltä sellaista toimintaa odotetaan (ulkoinen motivaatio). Myöhemmin oppilas sisäistää toiminnan tärkeyden ja hän toimii itseohjautuvasti tavoitteineen (sisäinen motivaatio). Sopivan vaikeat tehtävät innostavat yrittämään ja parantavat motivaatiota antaessaan onnistumisen elämyksiä. Oppilaan käsitys, millainen hän on, saa tukea.

Motivaatio paranee, kun siitä saa palkkion. Pedagogisissa tilanteissa myönteinen sosiaalinen vahvistaminen, opettaja kehuu oppilasta saatuaan oikean vastauksen, toimii palkkiona. Ulkoisena palkkiona voi olla myös etuoikeus, lupa hauskempaan toimintaan tai tavarahan (esimerkiksi tarra). (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 204.) Oppilaat kokevat palkitsemisen eri tavalla. Toiselle jo opettajan hyväksyvä nyökkäys käy palkkiosta. Huonomman itsetunnon omaava oppilas tarvitsee jotain enemmän tietääkseen onnistuneensa.

Koulumotivaatio liittyy tiukasti kouluviihtyvyyden kanssa yhteen. Jos koulussa viihtyy, motivaatiosisällön kehittymiselle on paremmat edellytykset. Oppilas, jolla on voimakas motivaatio välttää epäonnistumista ja heikko motiivi menestyä kokee koulun ahdistavana. Vahva menestymisen halu ja vähäinen epäonnistumisen välttely saa oppilaan viihtymään koulussa. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 49-50.) Huonosti koulussa viihtyvät oppilaat eivät huomaa keskittyä oleelliseen. Voimat menevät epäonnistumisen välttämistä välttämistä kehittäminen eikä opetettavalle asialle jää huomiota. Oppilaat, joilla on luontai-

nen kyky onnistua asioissa, saavat onnistumisistaan lisäpontta, eikä turhille huolehtimisille riitä aikaa.

Alisuoriutujia koulu ei jostain syystä motivoi riittävästi. He eivät arvosta koulua jostain syystä ja heillä on motivaatio-ongelmia. (Holopainen & Laakso 1982, 163.) Oppitunnilla voi puuhailia jotain aivan opetettavasta asiasta eroavaa, koska opittava asia ei jaksaa kiinnostaa. Siitä puuttuu se jokin, minkä todella haluaisi oppia tai porkkana, miksi se kannattaisi oppia. Opettajalta tai vanhemmilta saatu palkkio (positiivinen palaute tms.) ei ole riittävän suuri motivoidakseen oppilasta. Tai toisaalta opittavasta asiasta puuttuu idea, mikä saisi oppilaan mielenkiinnon säilymään aiheessa riittävän kauan ja oppiminen koettaisiin mielekkääksi ja tärkeäksi itselle.

Alisuoriutujan motivoimiskeinot voi olla vaikeaa löytää. Koulukielteisyys vaikeuttaa sitä ja ideat kiinnostuksen ylläpitämiseen tuntuu häviävän. Monesti alisuoriutujilla on vain yksi aine tai opettaja, jota jaksaa ja haluaa kuunnella ja opiskella. Motivointi tulee tehdä yksilökohtaisesti ja aloittaa jo vahvalta tuntuvien aineiden osalta, ettei siihen heti kyllästy seinän noustessa vastaan.

4. MINÄKÄSITYS

4.1 Minäkäsitysteorioita

Perinteisesti minäkäsitystä on pyritty lähestymään eri puolilta ja eri tavoin tutkijan näkemyksen ja oppisuunnan pohjalta. Minä (self) ja minäkäsitys (self-concept) käsitteiden erottaminen toisistaan on ollut tutkijoille ongelmallista. Tästä johtuu käsitteiden kirjavuus ja runsaslukuisuus. (Kääriäinen 1986, 21.)

Sosiaalipsykologisissa teorioissa minä jaetaan kahteen osaan: subjektiminään eli tekijään ja kokijaan sekä objektiminään eli koettuun minään. Subjektiminä ja objektiminä ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Yksilö saa kuvan omasta minästään omaksumalla muiden ihmisten asenteita itseään kohtaan. (Burns 1979, 6.)

Psykoanalyttisissa minäteorioissa minä kuvataan laajaksi käsitteeksi, jonka osat ovat ego, id ja superego. Freudin mukaan ego on ihmisessä tietoinen ilmiö, joka kontrolloi tunteita. Id edustaa viettielämää ja synnynnäisiä motiiveja ja superego on kulttuurista ja perheestä sisäistyneitä moraalisia arvoja ja ihanteita. (Burns 1979, 17-18.) Id ja superego ovat tiedostamattomia.

Kognitiivisessa psykologiassa ihminen nähdään aktiivisena ja valikoivana tiedon käsittelijänä, joka muokkaa kuvaa itsestään ja maailmastaan. Minäkäsitys on persoonallinen teoria itsestään. (Pölkki 1978, 5-13.)

Fenomenologisissa minäteorioissa inhimillistä käyttäytymistä ei voida ymmärtää tai ennustaa ilman tietoa minän tietoisesta havainnoinnista. Käyttäytyminen ei ole ainoastaan menneisyyden vaikutus ja nykyisyyden kokemus, vaan jokainen liittyy nämä kokemukset omiin havaintoihinsa persoonallisen merkityksen mukaan. (Burns 1979, 30.)

Rogers esittää fenomenologisen lähestymistavan pääkohdat seuraavasti:

1. Käyttäytyminen on tulos yksilön tekemistä havainnoista.
2. Havainnot ovat pikemminkin "fenomaalisia" kuin todellisia.
3. Havainnot on kytkettävä olemassa olevaan kenttään, jonka keskeinen kohta on minäkäsitys.
4. Minäkäsitys säätelee käyttäytymistä.
5. Minäkäsitys on melko pysyvä ja se tuottaa melko pysyviä käyttäytymismalleja.
6. Minän puolustusmekanismit toimivat silloin, kun yksilön havainnot ja kokemukset omasta minästä ovat ristiriidassa tiedostetun minäkuvan kanssa.
7. Itsensä toteuttaminen on ihmisen perustarve.

(Burns 1979, 48.)

Tässä tutkimuksessa käsittelen minää fenomenologisen minäkäsityksen pohjalta, joka korostaa yksilön elämyksellistä kuvaa itsestään. Yksilön toiminnan syitä selitetään hänen subjektiivisten kokemusten pohjalta. Haastattelumenetelmää käyttäessä fenomenografinen lähestymistapa tuntuu kaikkein sopi-

vimmalta. Lisäksi fenomenografinen minäkäsitysteoria on minulle kaikkein läheisimmältä tuntuvin ja tutuin.

4.2 Minäkäsitys ja minäkuva

Käsitteitä minäkäsitys ja minäkuva käytetään monissa tutkimuksissa toistensa synonyymeinä. Toisaalta minäkäsitystä pidetään laajempänä kokonaisuutena, joka koostuu joukosta minäkuvia.

Yksilön tavoitteellista toimintaa säätelee hänen minäkäsitys, joka edustaa minän tietoista aluetta. Minäkäsitys koostuu henkilön asenteista ja arvostuksista itseään kohtaan. Minäkäsityksen tehtävänä on säädellä persoonallisuuden johdonmukaisuutta. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 196-197.)

Minäkäsitykseen kuuluu joukko minäkuvia. Niitä muovaamat yksilön havainnot itsestään suhteessa muihin, tavoitteet, arvot ja ihanteet. Myönteiset ja hyväksytyksi tulemisen kokemukset tukevat itsekunnioitusta, lisäävät yleisen minäkuvan myönteisyyttä ja oman minän hyväksymistä. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 197.) Kielteiset kokemukset ja ympäristön viestien tulkinta sävyyn ”minusta ei ole mihinkään” lisäävät minäkuvan kielteisyyttä. Aikaisemmat kokemukset sävyttävät uusien tilanteiden kohtaamista ja niissä tapahtuvia tulkintoja ja toimintoja. (Kääriäinen 1988, 12-13.)

Yleinen minäkuva eriytyy elämänalueiden ja elämäntilanteiden mukaan. Oman selviytymisen antamien kokemusten pohjalta muodostuu niin sanottu suoriutusminä. Vastaavasti opintomenestys sekä muut opiskeluun yhdistyvät tekijät muovaavat opiskeluminää. Eri ”minät” voidaan kokea eri tavoin. Yksilö voi kokea sosiaalisen minänsä vahvaksi ja myönteiseksi, mutta tuntee huonommuutta opiskelijana, tai päinvastoin. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 197.) Erilaisissa tilanteissa sama ihminen voi käyttäytyä eri tavoin juuri eri minäkuvien vaikutuksesta. Kotona vanhemmilla voi olla lapsestaan täysin eroava kuva kuin koulussa opettajalla ja tovereilla.

Minäkäsitys on asennoitumistapa itseä kohtaan. Se kertoo, millaiseksi yksilö kokee itsensä lähinnä vanhempien, tovereiden ja opettajien käyttäytymisen heijastumana. Se osoittaa hyväksymisen ja paheksumisen asteen ja määrän, jolla yksilö uskoo itsensä kykeneväksi, menestyväksi ja ihmisenä arvokkaaksi. Kysymys on itseän kohdistuvien asenteiden yhdistelmästä ja sitä voidaan tarkastella tunteen, toiminnan ja tiedon suunnista. Kuvattaessa minäkuvan laatua dimensiolla myönteinen - kielteinen painottuu voimakkaimmin affektiivinen alue ja heikoimmin kognitiivinen puoli. (Kääriäinen 1988, 12-15.) Jos minäkuva on kovinkin kielteinen, ei järki toimi selkeästi ja asioihin suhtautuu tunneperäisesti hyvinkin voimakkaasti. Kuvitelmat ovat vaikuttavampia kuin olisi tarpeen ja näkökulma itseän on kuin katselisi synkänharmaiden lasien lävitse.

Kääriäinen (1988, 16) esittelee eri tutkimuksissa esille tulleita minäkuvalle tunnusomaisia piirteitä:

1. Minäkuvan muotoutumiseen vaikuttavat toisaalta yksilön tieto ja havainnot ympäristön suhtautumisesta häneen sekä toisaalta saadun palautteen vertaaminen normeihin ja odotuksiin siitä, millainen hänen tulisi olla ja miten hänen tulisi käyttäytyä. Odotukset tulevat sekä henkilön itsensä että ulkopuolisten taholta.
2. Minäkuvaan kuuluu kehityksellinen aspekti. Lasten minäkuva on tilannesidonnainen. Iän mukana tapahtuu kokemusten jäsentymistä ja eriytymistä. Kehittyessä minäkuva myös yleistyy ja tulee erityispiirteiltään pysyväksi. Minän arviointeihin varhaisvaiheessa yhdistyvä tilannesidonnaisuus vähenee.
3. Minäkuva on kokemusta organisoiva, monipiirteinen, hierarkkinen, pysyvä, kehityskykyinen, evaluatiivinen ja eriytyvä.
4. Minän arviointeihin vaikuttavat kasvuiässä muun muassa koulumenestys, sosiaalinen hyväksyntä, fyysinen viehättävyys ja älykkyys.

Yksilö imee ympäristön palautteen ja valitsee siitä itselleen sopivimmalta tuntuvat asiat. Käyttäytyminen on ympäristöstä riippuvaista. Eri tilanteissa odotukset ovat erilaisia ja se tarjoaa mahdollisuuden testata omaa käyttäytymistä, mikä tuntuu sopivimmalta. Kasvaessaan nuori huomaa omat mahdollisuutensa vaikuttaa ja oppii toimimaan tilanteissa niiden vaatimalla tavalla paremmin.

5. Minäkuva on hierarkkinen siten, että alemman tason käsitteet ovat konkreettisempia ja tilannesidonnaisempia kuin ylemmän tason käsitteet. Yleisesti voidaan sanoa, että yleinen minäkuva rakentuu useista alaskeemoista. Niiden keskeiset käsitteet vaihtelevat sen mukaan, mistä roolista (vanhempi, lapsi, koululainen, opettaja jne.) tai persoonallisuuden osa-alueesta on kyse.

6. Minäkuva on suhteellisen vakaa. Tosin hierarkian alimmilla tasoilla minäkäsitys saattaa vaihdella ajoittain tilannetekijöiden mukaan. Yleensä minäkuvan muutokset ovat melko hitaita, koska kyse on asennetekijöistä.

7. Minäkuvaan sisältyy omaan minään kohdistuvaa, toistuvaa arviointia. Kuva on myönteinen, jos henkilö katsoo olevansa ihmisenä hyvä ja kelpaava. Kielteinen käsitys itsestään on yleensä henkilöillä, joka pitää itseään kelpaamattomana.

8. Minäkuva eriytetään muista rakenteista, joihin se teoreettisesti liittyy. Esimerkiksi henkilön arviot henkisestä suoriutumiskyvystään liittyvät läheisemmin menestymiseen opiskelussa kuin sosiaalisissa tilanteissa selviämiseen. Jäsentyneeseen minäkuvaan yhdistyy mahdollisuus joustoon eri toimintatilanteissa niissä esiintyvien erilaisten vaatimusten mukaan.

Roolien vaihtuvuus tilanteesta toiseen piristää monesti käyttäytymistä. Muutokset eivät kuitenkaan ole kovinkaan suuria minäkuvan pysyvyydestä johtuen. Nuorella, jonka minäkuva ei ole aivan muotoutunut, ja jolla on paljon erilai-

sia käyttäytymistilanteita, voi minäkuva vääristyä liiallisten muuttumisien ansiosta, etenkin jos nuorelta jatkuvasti odotetaan tietynlaisia vaihtelevia tilannekäyttäytymisiä. Minäkuva pysyy positiivisena riittävien ympäristöstä saatujen myönteisten palautteiden ansiosta. Elämän halu säilyy ja oma minä koetaan turvallisena.

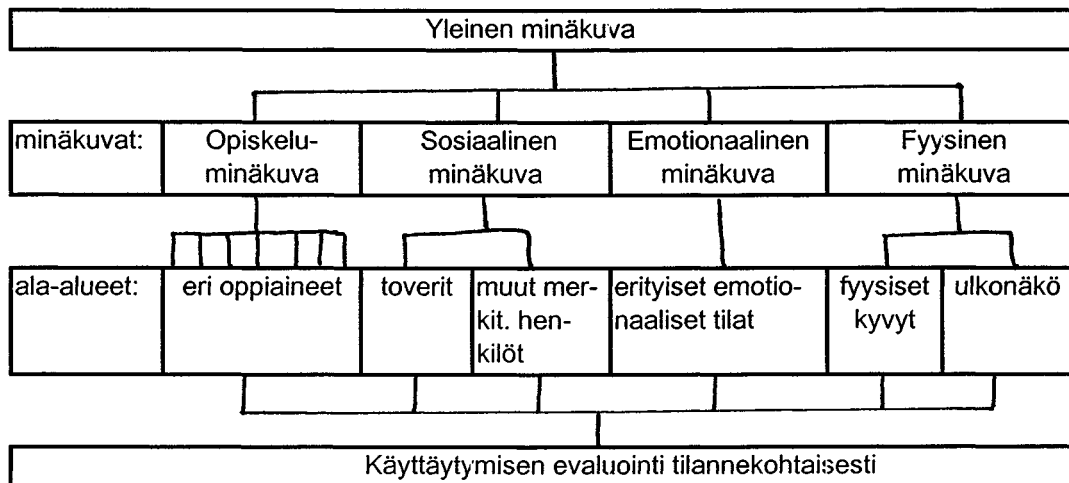
Eri tutkimuksissa minäkuva nähdään moninaisena ja alati muuttavana. Sitähän se todellisuudessa varmasti onkin. Eri tilanteissa ja eri ihmisten seurassa käyttäytyminen olemuksemme muuttuu tarkoituksen mukaisemmaksi. Roolien huomaamaton vaihtelu eri tilanteissa käy itsestään eikä siihen tule kiinnittäneeksi huomiota. Käytös on luontevaa.

Korpisen (1983) mukaan minäkäsitys koostuu kaikista niistä uskomuksista ja olettamuksista, joita yksilöllä on itsestään. Se sisältää ajatukset siitä, millainen hän on, mitkä ovat hänen tapansa toimia ja mitkä ovat hänen tärkeimmät ja vaikuttavimmat piirteensä. Lapsen minäkäsitys kehittyy sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena, lapselle läheisten ihmisten kautta. Minäkäsitys on lapsen subjektiivista arviointia itsestään eli millaiseksi hän kokee itsensä vanhempien, opettajien ja tovereiden silmissä käyttäytymisen heijastumana. (Kari 1985, 7.) Huono itsetunto saattaa laskea kuvitelmia omasta hyvydestään toisten silmissä ja huonontaa näin ollen myös lapsen minäkäsitystä.

Leino ja Leino (1997) kirjoittavat, että minäkuva muodostuu tyyli- ja arvojärjestelmän yhteisvaikutuksesta. Siinä keskeisenä on henkilön tietoisuus omasta itsestään ja omasta toiminnastaan. Minäkuvat ovat dynaamisia heijastuksia yksilön tunnetiloista ja toiminnoista, ja ne syntyvät minää koskevan tiedon käsittelystä. Tyylit yhdessä arvojen kanssa muodostavat moniulotteisen hierarkkisen järjestelmän, joka yhdistää ja muuntaa tietoa. Tyylit vaikuttavat tiedon käsittelytavan valintaan ja arvot ohjaavat tiedon sisällön valintaa. (Leino & Leino 1997, 63.)

Shavelson, Hubner & Stanton (1976) pitävät minäkäsitystä järjestäytyneenä rakennelmana siinä mielessä, että ihmiset järjestävät itseään koskevan informaation kategorioihin. Näitä ovat esimerkiksi fyysiset kyvyt, emotionaaliset ti-

lat, matematiikan taidot. Niistä siirrytään päätelmin itsestä eri osa-alueilla, esimerkiksi koulussa eri oppiaineittain, edelleen hierarkkisesti yleistäen päätelmiin itsestä koulun, kodin ja harrastusten alueilla ja edelleen päätelmiin itsestä yleensä. Hierarkian ylimmillä tasoilla minäkäsitys on vakaa, mutta laskeuduttaessa alemmaksi, minäkäsityksestä tulee yhä tilannesidonnaisempi ja epävakaampi (kuvio 1). (Shavelson ym. 1976, 412-413.)



Kuvio 1. Minäkuvan hierarkkinen jaottelu (Shavelson ym. 1976, 413.)

Tästä voidaan vetää johtopäätös, että minäkäsitys laajenee ja monipuolistuu yksilön kehittyessä lapsesta aikuiseksi. Koulutulokkaalla on siis jo käsitys minästä ja se muotoutuu lähinnä perheen ja hoitopaikan piirissä. Lapselle tuleva informaatio laajenee hänen tullessaan kouluun. Koulun tapahtumat ja tilanteet ovat lapsille eri tavoin merkitseviä riippuen heidän aikaisemmista kokemuksistaan.

4.3 Minäkäsityksen muotoutuminen

Minäkäsitys muotoutuu vähitellen yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen kautta. Usein miten lapset saavat vanhemmiltaan pääosin positiivista palautetta, joten varhaiset minäkäsitykset ovat lapsilla yleensä hyvin myönteisiä. Lasten minäkäsitys on tilannesidonnainen, mutta iän mukana yleistyy ja tulee peruspiirteiltään pysyväksi. Sosiaalisessa vertailussa lapsi saa palautetta tekemisistään, onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan. Lapsen ideaalinen ku-

va itsestä alkaa vähitellen saada realistisia sävyjä. (Kääriäinen 1988, 16.) Negatiiviset asiat muistetaan helpommin kuin positiiviset, joten olisi tärkeää muistaa aina positiivisen palautteen antaminen tilanteessa kuin tilanteessa. Positiivinen palaute toimii myös motivoivana keinona ja se monesti rohkaisee ylittämään itselle luodut aikaisemmat rajat ja kehittämään itseä edelleen.

Kouluikään tultaessa sosiaalinen vertailu alkaa nousta etusijalle. Silloin minäkäsitys saa monesti ensimmäiset vakavat kolhunsu. Jatkuvassa vuorovaikutusprosessissa oppilas kiinnittää erityistä huomiota tärkeiksi katsomiensa henkilöiden todennäköisiin odotuksiin ja arviointeihin. Tällaisia henkilöitä ovat opettaja ja oppilastoverit. Myös muut toverit ja vertaisryhmän jäsenet vaikuttavat minäkuvan laatuun. (Kääriäinen 1988, 16; Lahdes 1986, 367-369.) Yläasteikäisillä tovereiden mielipiteet ovat jopa tärkeämpiä kuin opettajien, vanhempien ja muiden aikuisten. Imago toveripiirissä alkaa muotoutua ja silloin ei ”kalkkisten” neuvoja tarvita.

Vanhempien neuvoista kuitenkin otetaan oppia vaikkei sitä heille suoranaisesti näytettäisikään. Nuori ei halua antaa vanhemmille mahdollisuutta sanoa:” mitä minä sanoinkaan..”. Tästä syystä he ennemmin kapinoivat vanhempien ohjeita vastaan ja tekevät oman mielensä mukaan monetkin tyhmiltä tuntuvat asiat. Nuoren kasvaessa tällainen käytös kuitenkin muuttuu, sillä hän tajuaa melko nopeasti, että hänen parastaan vanhemmatkin ajattelevat. Minäkäsitys kehittyy koko ajan sekä selkeissä tilanteissa että kapinoidessa auktoriteetteja vastaan.

Korpisen (1990, 13-15) mukaan minäkäsityksen muotoutumista voidaan kuvata muun muassa seuraavien prosessien avulla:

1. **Valinta ja sisäistäminen.** Yksilö valitsee uutta informaatiota ja kokemuksia sekä sisäistää arvoja, ihanteita, tavoitteita ja odotuksia, joita ympäristö hänelle tarjoaa. Sisäistetty informaatio integroituu osaksi ihanneminää, jossa se edustaa uusia ihanneminän ulottuvuuksia entisten joukossa. Aikaisempi minäkäsitys määrää, mitä informaatiota valitaan, sisäistetään ja integroidaan. Uusi informaatio sisäistetään to-

dennäköisemmin silloin, kun se tukee ja vahvistaa minän nykyistä rakennetta.

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

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

Minäkäsityksen muotoutumiseen vaikuttaa siis jo minän nykyinen rakenne ja ihanneminäkuva. Niiden pohjalle luodaan uutta ja kehitetään edelleen omaa persoonallisuutta. Jotta kehittymistä tapahtuisi, tulee haasteiden olla sopivia. Jatkuva ympäristöstä saadun palautteen tarkkailu kuuluu myös minäkuvan muotoutumiseen.

4.4 Koulun vaikutus minäkuvaan

Sopiva tasapaino menestyksen, selviytymisen, epäonnistumisen ja pettymysten välillä kasvattavat lapsesta itseensä luottavan, mahdollisuuksiinsa uskovan ja maailmasta kiinnostuneen, mutta myös oman itsensä ja rajoituksensa tuntevan realistisen persoonallisuuden. Terve koululainen haluaa ja uskaltaa kasvaa aikuisuuteen. (Salo 1997, 97.)

Koululla on suuri merkitys kasvattaessa lasta vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi, yhteisöön sopeutujaksi, jolla on myös omat mielipiteet. Miten oppilas suhtautuu kouluun ja sen antamiin velvollisuuksiin, heijastaa hänen suhtautumistaan myöhemmin yhteiskuntaan, työhön, sosiaalisiin normeihin ja velvollisuuksiin. (Salo 1997, 102.)

Jatkuvat epäonnistumiset, huonommuudentunteet, innottomuus ja kyllästymisen murentavat itsetuntoa. Negatiiviset koulukokemukset purkautuvat erilaisina häiriökäyttäytymisinä. Onnistumiset, ponnistelun tuottama mielihyvä, hyvä kaverihenki, opettajan tuki ja yhdessä tekemisen ilo tukevat oppilaan itsetuntoa. (Salo 1997, 102.) Oppilaalle tulee antaa todenmukainen käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitkä ovat omat heikot ja vahvat puolet oppimisessa. Tällöin hän pystyy käyttämään hyväkseen oikeita puolia itsessään ongelmatilanteissa ja mahdollisesti välttämään vaikeat tilanteet kokonaan.

Koululaisen itseluottamus tukeutuu niihin selviytymisen kokemuksiin, joita hän saa huomatessaan, että hän on yhtä hyvä kuin toisetkin. Samansuuntaisia kokemuksia hän saa havaitessaan, että kykenee hoitamaan asioita ja huolehtimaan tehtävistään. On myös tärkeää, että koululainen saa tehdä omia valintojaan ja päätöksiä. Aikuisen aito kiinnostus lasta kohtaan, hänen arvostamisensa yksilönä ja tunnustus yrittämisestä tukevat itseluottamusta. (Salo 1997, 106-107.) Itseluottamus kasvaa onnistumisen kokemuksien myötä ja siitä on hyötyä tulevaisuudessa tapahtuvassa suorituksessa pikemminkin kuin tämän hetkisessä.

Murrosikää lähestyttäessään lapsi saavuttaa sisäistä varmuutta ja vahvuutta. Vanhemmistaan itsenäistynyt koululainen solmii toverisuhteita koulussa ja va-

paa-aikana. Vanhempien osuus lapsen maailmassa vähenee ja ikätoverien merkitys kasvaa. Persoonallisuuden ja sosiaalisen kehityksen kannalta ystävät muodostuvat tärkeiksi tukijoiksi. Lapsi samaistuu samanikäisiin tovereihinsa ja rakentaa persoonallisuuttaan ystävien parissa saatujen kokemusten varassa. Ystävät tarjoavat lapselle myös uusia kokemus- ja ajatusmaailmoja sekä uudenlaisia käyttäytymismuotoja. Lapsi pääsee tutustumaan erilaisiin elämäntapoihin ja arvomaailmoihin. (Salo 1997, 109, 112-113.) Erilaisuus kiinnostaa ja omaa taustaa aletaankin epäillä. Onko vanhempani sittenkään tarjonneet minulle parhaan mahdollisen kasvuympäristön. Kysymykset pyöriivät mielessä eikä enää oikein tiedetä, mikä on oikein ja väärin. Pienikin virhe vanhemmilta saattaa aiheuttaa nuorelle suuren pettymyksen ja vanhempiin ei enää luoteta niin kuin ennen.

Nuoruusiässä auktoriteettiä horjuu. Lapsi alkaa suhtautumaan entistä kriittisemmin aikuisiin eikä hyväksy enää kaikkia vanhempien ja opettajan antamia ohjeita. Lapsi arvostelee aikuista ja haluaa perusteita. Kriittinen suhtautuminen kuuluu murrosiän esivaiheeseen. Kasvu itsenäiseksi ja asioita punnitseväksi on mahdollista vain tämän kehitysvaiheen kautta. (Salo 1997, 114.) Aikuisen tulee tällöin löysentää nuorelle asetettuja rajoja kuitenkin laskematta häntä kokonaan irti. Tila, vapaus ja oma aika tulee olemaan nuorelle entistä tärkeämpää ja sitä hänelle tulee antaa. Pitää kuitenkin muistaa, ettei hän ole vielä aikuinen ja että hän tulee tarvitsemaan vielä vanhempiaan. Ja kun tämä aika tulee heidän tulisi silloin olla saatavilla.

Vanhemmille nuoren käytöksen muutos saattaa tulla yllätyksenä. He kokevat sen voimakkaammin kuin ehkä olisi tarpeellista ja heidän puolustusmekanisminsa alkavat toimia. Ziehen (1991, 46-47) mukaan monet vanhemmat pelkäävät, että heidän lapsensa "sanoo itsensä irti", jättää heidät yksin. He tuntevat ahdistusta edessä olevasta tyhjiöstä. Pahimmassa tapauksessa vanhemmat voivat herättää nuorella syyllisyyden tunteita ja puhkoa tyttären tai pojan omanarvontuntoa neulanpistoilla. Tällöin seurauksena on vain raivoa ja neuvottomuutta. Yhteisyyden ja yhteisymmärryksen edellytykset ovat huonot. Toisaalta vanhemmat voivat luoda strategian, jolla koittavat päästä lapsensa kumppaneiksi. Paino asetetaan molemminpuoliselle luottamukselle ja keski-

näiselle ymmärtämiselle. Tämä on sekä nuoren että vanhempien kannalta paras tilanne. Liiallinen nuoren kahlitseminen saattaa aiheuttaa suuremmat irtautumishalut ja vanhempien vastustuksen.

Nuoruuteen kuuluu kriisejä, jotka toiset kokevat voimakkaammin kuin toiset. 13. ja 16. ikävuosien välille sijoittuu ihmissuhteiden kriisi nuoren itsenäistytessä. (Salo 1997, 128.) Vanhempia ja opettajia tärkeämmiksi tiennäyttäjiksi muodostuvat omat ihanteet ja ikätoverit. Nuori haluaa oppia tuntemaan itsensä. Vertaisryhmä toimii tällöin itsearviointin mittapuuna ja tärkeänä pidetään sitä mitä kuvitellaan, että muut nuoret hänestä ajattelevat. Nuoren itsetunto riippuu paljolti ryhmästä. Hän on vasta itsetiedostuksensa kynnyksellä (Salo 1997, 135). Vahvan itsetunnon omaava nuori kestää enemmän kommentteja itseltään kuin heikon itsetunnon. Siksi vertaisryhmä haetaankin samantyyppisistä kavereista kuin itse on.

Halu hahmottaa omia persoonallisuuden piirteitä tekee nuoren epävarmaksi ja herkäksi arvioinneille. Tilanne, jossa arvot syntyvät, voi olla vaikea ottaa huomioon. Murrosikäinen imee kaiken hänestä lausutun itseensä ja siksi vanhemman, opettajan tai muun aikuisen taholta häneen kohdistettu arvostelu tuntuu nuoresta vaikealta kestää. Käsitys itsestä on horjuva ja tilanneherkkä. Oman huonommuuden, epävarmuuden ja ahdistuneisuuden heijastaminen ympäristöön, vanhempiin, muihin aikuisiin tai koko yhteiskuntaan on myös tavallista. Maailma saattaa tuntua ahdistavalta paikalta ja aikuiset ällöttäviltä. (Salo 1997, 135-136.)

Kun puhutaan murrosiän vaikeuksista on kysymys niistä ristiriidoista, joita syntyy nuoren ja hänen ympäristönsä välillä eikä vain nuoren sisällä olevista vaikeuksista. Jokainen koululainen käy oman murrosikänsä koulua käydessään läpi ja tällöin koulun tulisi osata suhtautua heihin niin, että se parhaalla tavalla tukisi nuoren kehitysvaihetta ja että ristiriita nuoren ja ympäristön välillä vähenisi. (Salo 1997, 140.)

Ristiriitoja voi olla myös oman minän ja vanhempien välillä. Nuori haluaa kasvaa aikuisuuteen ja hän hakee malleja vanhemmiltaan. Mikäli hän ei voi näh-

dä mitään aikuisen persoonallisuuden piirrettä siltana omaan itseensä, aikuisesta tulee sietämätön. ”En minä tommoiseksi halua tulla!”; nuori saattaa ajatella. Aikuisesta, joka nuoren yläpuolella olevana edustaa vain eroa ja nuoren mielestä huonoja piirteitä, tulee ylivoimainen ja uhkaava. Tällöin nuori saattaa halutakin säilyttää itsenä jatkuvasti samanlaisena myös muutoksessa aikuiseksi. (Ziehe 1991, 94-96.)

Alisuorituvalle nuorelle on omassa minäkuvassaan ehkä jotain epäselvyyksiä ja tällöin opettajan komentelu ja arvostelu vain pahentavat tilannetta. Oikeassa paikassa oikeaan aikaan sanottu kommentti ei vaikuta häiritsevästi, mutta mistä oikean hetken aina tunnistaa. Koululle tarjotaankin haasteita opetuksen lisäksi myös kasvatuspölelta. Ovatko opettajat siihen valmiita ja suostuvaisia?

5. TUTKIMUKSIA ALISUORIUTUMISEEN LIITTYVISTÄ TEKIJÖISTÄ

Opettajia ja vanhempia varmasti kiinnostaa, miksi kyvyiltään samantasoisista oppilaista toinen menestyy koulussa ja toinen ei. Seuraavaksi tarkastelen alisuoriutumiseen liittyviä tekijöitä aikaisempien tutkimuksien perusteella.

Rimm (1995, 388-392) on alisuorituja tutkiessaan päätenyt kahteentoista niin sanottuun teesiin, jotka vaikuttavat lapsen suoriutumiseen koulussa. Hänen mielestään alisuoriutuvia lapsia voidaan auttaa, kunhan ongelmaan puututaan riittävän ajoissa. Rimmin teesit olen listannut liitteessä 4.

Butler-Por (1987, 9) mainitsee kolme tekijää, jotka on liitetty alisuoriutumiseen: oppilaskohtaiset tekijät, koti ja vanhemmat sekä koulu. Annala (1986, 54) mainitsee edellä mainittujen lisäksi vielä toveriryhmään liittyvät tekijät.

5.1 Oppilaskohtaiset tekijät

Alisuoriutujan koulumenestys on jäänyt heikommaksi kuin hänen kyvyt edellyttäisivät syystä tai toisesta. Minäkäsityksen ja koulumenestyksen välillä on todettu positiivinen yhteys. Burns (1982) mukaan ei voida tarkkaan sanoa vaikuttaako koulumenestys minäkäsitykseen vai minäkäsitys koulumenestykseen. Vaikutus on molemminpuolinen. Rauste von Wright (1978, 13-14) puolestaan toteaa, että opiskelusuorituksissa menestyminen tukee myönteisen

minäkäsityksen kehittymistä. Itseensä positiivisesti suhtautuvat menestyvät paremmin koulussa kuin epävarmat oppilaat.

Alisuoriutujien minäkäsityksestä tehtyjen tutkimusten mukaan alisuoriutujalla itsellään on tunne omasta heikkomuudestaan toisiin nähden. Jos lapsen minäkäsitys on jo valmiiksi negatiivinen koulun tullessaan, lapsi ei luota eikä usko omiin kykyihinsä selviytyä koulussa. Positiivinen minäkuva ei kuitenkaan takaa sitä, että lapsi olisi kiinnostunut koulunkäynnistä. Lahjakas alisuoriutuja ei pidä koulunkäyntiä tärkeänä ja mielenkiintoisena ja näin ollen hänen koulusuorituksensa jäävät heikoiksi. (Butler-Por 1978, 18.) Samansuuntaisiin tuloksiin päätyivät myös Seikkula (1991) ja Mantila (1990) omissa tutkimuksissaan, jotka koskivat älykkäiden alisuoriutujien minäkuva.

Alisuoriutujat eivät arvosta koulunkäyntiä ja heidän asenteensa koulua kohtaan ovat varsin negatiiviset. Heillä on myös vaikeuksia sopeutua koulun. Toisin sanoen heillä on motivaatio-ongelmia. (Holopainen & Laakso 1982, 163.) Nykyisin vallalla oleva, paljolti kognitiiviseen psykologiaan pohjaava oppimiskäsitys korostaa, että ihminen valikoi oppimistaan omien persoonallisten taipumustensa ja tavoitteidensa mukaan. (Rask 1996, 92.) Toisin sanoen oppija, joka ei koe opetettavaa asiaa itsensä kannalta merkityksellisesti tai omaa persoonaansa ajatellen kiinnostavaksi, voi aina sulkea korvansa, eikä tällöin merkityksellistä oppimista tapahdu. Opetettavan asian sivuuttaminen käy hyvin helposti eikä sitä opettaja välttämättä huomaa laisinkaan.

Persoonallisuuden piirteiltään alisuoriutujat ovat usein syrjäänvetäytyviä, välinpitämättömiä, levottomia, emotionaalisesti epäkypsiä, epävarmoja ja heillä on keskittymisvaikeuksia. Alisuoriutujilla koulusuoritusten kannalta epäedulliset ominaisuudet ikään kuin kasaantuvat. (Rösler ym. 1986.) Holopaisen ja Laakson (1982, 163) mukaan alisuoriutujilla on todettu esiintyvän enemmän aggressiivisuutta, syrjäänvetäytymistä, sopeutumattomuutta ja vihamielisiä tunteita ympäristöä kohtaan kuin muilla. Alisuoriutujilta puuttuu tulevaisuuteen orientoituneisuus.

Alisuoriutumisen syynä saattaa olla epäonnistumisen pelko. Alisuoriutujalle on tyypillistä, että hän epäonnistuu tehtävissään. Epäonnistumisen hän tulkitsee johtuvan omista kyvyistään. Onnistumistilanteet alisuoriutuja tulkitsee johtuvan joko tehtävän helppoudesta tai sattumasta. Oppilas, joka kokee epäonnistuvansa usein alkaa vältellä tilanteita, joissa epäonnistumisen mahdollisuus on suuri. Oppilas valitsee aivan liian helppoja tehtäviä välttääkseen epäonnistumisen. Hän lakkaa yrittämästä, koska hänen mielestään yritystä seuraa aina epäonnistuminen. Toisaalta alisuoriutuminen voi aiheutua myös ”perfektionismista”. Tällöin oppilas pyrkii täydelliseen suoritukseen ja itse oppiminen on toissijainen asia. Oppilas keskittyy vain siihen, ettei tee virheitä. (Brophy 1989, 2.)

Alisuoriutujat ovat enemmän poissa koulusta kuin muut oppilasryhmät. Lisäksi heissä on enemmän luokalle jääneitä kuin muissa oppilasryhmissä. Poissaolot voivat olla oire siitä, että koulu ei tyydytä heidän tarpeitaan. (Annala 1986, 66.) Alisuoriutuja puuhailee erityisesti matematiikan tunnilla muuta kuin työhön liittyvää. (Holopainen & Laakso 1982, 163.) Mufson, Cooper ja Hall (1989, 8) toteavat, että sen lisäksi, että alisuoriutujat saavat huonoja numeroita, heidän luokkakäyttäytymisensä on puutteellista. He eivät valmistaudu tunneille, eivät ole tarkkaavaisia, eivätkä osaa käyttää vapaahetkiä hyödyllisesti ja tehokkaasti. Whitmore (1980, 186-187) puolestaan toteaa, että alisuoriutuja oppilaat eivät koe opetusta palkitsevana. Heidän huomionsa on kiinnittynyt muualle kuin opetukseen. Toiset yrittävät saada huomiota opettajalta häiritsevällä käytöksellä.

Rimm (1995, xvii) toteaa, että alisuoriutujia on lähes kaikilla luokilla ja heitä tulee kaikenlaisista perheistä. Lapset vain osaavat piilottaa omat kykynsä opettajilta ja vanhemmilta, eikä heitä huomata. Älykäs lapsi kyllä tietää, kuinka selvittää vähemmällä, jos asiat eivät kiinnosta.

Myös Annalan (1986, 197) mukaan joka luokalta löytyy alisuoriutujia. Tutkimustulosten mukaan alisuoriutujia näytti olevan 17% tutkimusjoukosta. Aikaisemmassa tutkimuksessaan Annala (1979, 114) löysi alisuoriutujia 15% tutkimusjoukosta. Tulosten mukaan alisuoriutuminen on pysyvämpää tytöillä kuin

pojilla. Kuitenkin Annala toteaa, että korrelaatiotutkimusten mukaan alisuoriutuminen on enemmän poikien kuin tyttöjen ongelma. Useiden tutkimusten pohjalta voidaan Annalan (1986, 67) mukaan todeta sekä iällä että sukupuolella olevan yhteyttä alisuoriutumiseen. Elämän Syrjästä Kiinni - kouluprojektissa saatiin samanlaisia tuloksia. Kun tarkasteltiin koko alisuoriutujien aineistoa ei tyttöjä seuloontunut niin helposti kuin tarkasteltaessa vain tyttöjen aineistoa. Pojat seuloontuivat kaikki sekä kaikkien alisuoriutuvien aineistoista että poikien aineistosta. (Trygg-Jouttijärvi 1999.) Tyttöjen ja poikien ryhmiä tulisikin tästä syystä tarkastella erikseen määriteltäessä alisuoriutumista.

5.2 Koti ja vanhemmat

Kotiympäristössä on paljon tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa lapsen kouluasuoriutumiseen. Ojasen (1976) mukaan vanhempien välityksellä omaksutaan kodissa tärkeinä pidettyjä arvoja, joiden pohjalta lapsi rakentaa omaa arvomaailmaansa. Butler-Porin (1987, 17) mukaan alisuoriutumiseen vaikuttavat vanhempien asenteet lapsen koulunkäyntiä kohtaan. Jos vanhemmat eivät osoita mitään kiinnostusta lapsen edistymiseen koulussa, ei lapsikaan koe koulunkäyntiä tärkeänä eikä halua työskennellä ahkerasti.

Vanhemmat ovat myös lapsen minäkehityksen kannalta tärkeitä henkilöitä. Heidän mielipiteet vaikuttavat hänen käyttäytymiseen ja minäkäsitykseen. (Rimm 1995, 389.) Vanhempien ja muiden lähi-ihmisten antama samaistumisen malli muovaa lapsen käsitystä itsestään. Useiden tutkimusten mukaan lapsen minäkäsitys kehittyy paljolti vanhempien minäkäsityksen kaltaiseksi. (Suikka 1979, 80.) Alisuoriutujan heikkoon minäkäsitykseen voi siis koulumenestyksen ohella olla yhteydessä myös samaistuminen vanhempien antamaan malliin.

Alisuoriutujilla on usein kommunikaatiovaikeuksia vanhempiensa kanssa. Alisuoriutujasta voi tuntua siltä, ettei hänen vanhempansa ole kiinnostuneita hänen koulunkäynnistään. Vaikka vanhemmat patistavat alisuoriutuvaa las-

taan tehtävien tekemiseen, he eivät kuitenkaan anna suorituksista positiivista palautetta. (Mufson, Cooper & Hall 1989, 8.) Lapsi saattaa tulkita vanhempiensa käyttäytymistä väärin ja tästä syystä heidän tiensä eivät kohtaa. Yhteisen kielen puuttuessa kommunikointi voi käydä ylivoimaisen vaikeaksi.

Vanhempien odotukset lapsensa menestymisestä ovat yhteydessä koulusuoritukseen (Finnäs 1978). Jos vanhempien odotukset lapsen koulumenestyksen suhteen ovat liian korkeat, lapsi saattaa pelätä tuottavansa pettymyksen vanhemmilleen. Pelko epäonnistumisesta saattaa johtaa alisuoriutumiseen, kuten aikaisemmin jo todettiin. Jos vanhemmat eivät odota lapsensa menestyvän koulussa eivätkä rohkaise häntä parempiin suorituksiin, ei lapsi yritäkään suoriutua tehtävistä parhaalla mahdollisella tavalla, vaan tyytyy täyttämään vanhempien odotukset. (Butler-Por 1978, 17.) Myös Rimm (1995, 388) toteaa, että lapsen suoriutumiseen vaikuttaa vanhempien johdonmukainen palaute lapsen koulumenestyksestä ja omista odotuksista.

Kodin sosiaalisten suhteiden rikkinäisyys sekä lapsen ja vanhempien välisen emotionaalisen läheisyyden puute voivat johtaa lapsen kehityksen häiriintymiseen ja vaikeuksiin kouluun sopeutumisessa. (Butler-Por 1978, 17.) Myös Finnäs (1978) on todennut kodin hyvällä ilmastolla olevan vaikutusta lapsen suhteelliseen koulusuoriutumiseen.

Rimmin (1995, 389) mukaan lapsi omaksuu toivotun käyttäytymismallin, mikäli samaistumiskohde on sopiva. Koululaisen esikuvina toimivat luonnollisesti hänen arvostamansa henkilöt. Vanhemmat ovat hänelle usein kaikkein tutuimpia ja heidän arvostuksensa ansaitseminen on tärkeää. Lapsi pyrkii käyttäytymään miellyttääkseen arvostamiaan ihmisiä. Tästä johtuen kodin ja vanhempien tuki niin koulutyössä kuin muissakin ratkaistavissa asioissa on lapselle tärkeää, vaikka hän ei sitä näyttäisikään.

5.3 Koulu

Ihmisen yksilöllinen ainutlaatuisuus muodostuu perimän, ympäristön ja yksilön yhteisvaikutuksesta, jossa tunnealueen kokemuksilla on suuri merkitys. Koulu voi ympäristötekijänä vaikuttaa sellaisiin kehityksen alueisiin, jotka ovat muuttavissa. (Rask 1996, 92.)

Butler-Por (1987, 94) jakaa alisuoriutumisen yhteydessä olevat koulutekijät kolmeen ryhmään: asenteelliset tekijät, opettajakohtaiset tekijät sekä opetussuunnitelmaan ja opetusmetodeihin liittyvät tekijät. Rimm (1995, 95-120) lisää Butler-Porin listaan vielä kilpailun ja yksilöllistämisen.

Koulussa opetuksen tarkoitus on saada aikaan oppimista. Opetus tuo esiin virikkeitä, jotka voivat johtaa oppijan sisäiseen ja ulkoiseen toimintaan ja tätä kautta oppimistuloksiin. (Leino & Leino 1997,23.) Opetus voi vaikuttaa oppimistuloksiin myös kielteisesti.

Opettajalla on oppilaidensa suhteen ennako-odotuksia, jotka ovat usein oikeita, mutta valitettavan usein myös vääriä. Myönteiset odotukset heijastuvat usein opettajan ja oppilaan välisenä hyvänä vuorovaikutussuhteena, joka motivoi oppilasta hyviin koulusuorituksiin ja saa hänet pitämään koulunkäynnistä. Kielteiset odotukset saavat opettajan kohtelemaan oppilasta kykyjään huomommalla tavalla ja alentaa tavanomaista vaatimustasoaan. (Uusikylä 1996, 134.) Monesti ensivaikutelma häiritsee myöhemmissä kontakteissa opettajan ja oppilaan välillä. Siitä on vaikeaa irtautua ja huomata, että toinen saattaa olla paljonkin muuttunut aikaisemmasta.

Opettajalla ja hänen oppilaantuntemuksellaan on alisuoriutumisen kannalta merkitystä. Kun opettaja tuntee oppilaansa, hän voi toimia oppilaiden oppimista edistävästi. Alisuoriutujia on vähemmän niissä luokissa, joissa sama opettaja on ollut kauan. (Annala 1986, 81.) Opettaja pystyy tällöin toimimaan luokassa tarkkailijana ja ohjaajana. Hän huomaa nopeammin muutokset oppilaissa, kun heidät tuntee pidemmältä ajalta.

Opettajan käsityksellä omasta roolistaan on yhteyttä oppilaiden oppimiseen. Jos opettaja pitää päätehtävänäään opettamista, on sillä positiivinen yhteys oppimiseen. Tietyillä opetusmuodoilla on myös yhteys oppimiseen tiettyjä asioita opettaessa. Luokkataso ja oppilaiden kyvyt ovat yhteydessä siihen, millainen opetus on hyvää. Oppilaan minäkehityksen kannalta tärkeää on myös oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde. Opettaja voi käyttää vaikutusvaltaansa niin, että oppilas oppii hyväksymään itsensä ja toiset ja siten kehittämään positiivisen minäkäsityksen. (Eskelinen 1981, 16.) Lapsi kehittyy luottavaiseksi ja oppii hillitsemään itsensä, mikäli totuttelemisen vastuuseen ja vapautteen tapahtuu vähitellen kypsytymisen kautta. (Rimm 1995, 390.) Opettaja luokassaan voi tarjota tällaisia tilanteita opetuksensa ohella.

Alisuoriutujan kohdalla on tärkeää, että opettaja antaa oppilaan kyvyistä realistisen kuvan. Opettajan opetustaito yhdistyneenä inhimillisyyteen ja oppilaiden aitoon kunnioittamiseen johtaa parhaisiin oppimistuloksiin, ja mikä tärkeintä, oppilaan itseluottamuksen kasvuun. (Uusikylä 1996, 123.) Itseluottamus on monesti kaiken lähtökohtana. Jos itse luottaa omaan kykyihinsä ja taitoihinsa tuntuvat tehtävätkin helpommilta ja niistä selviytyy nopeammin.

Koulun tulisi olla paikka, johon oppilas tulee mielellään tekemään koululaisen työtä. Sen tulisi antaa sekä älyllistä että esteettisiä virikkeitä. Oppimisympäristön tulisi koulussa olla sellainen, että se jo fyysisenä rakenteena tarjoaa oppimisärsyksiä monipuolisella tavalla. Oppilaan tulisi päästä tilanteisiin, joissa syntyy ristiriita oppilaan oman kokemus- ja tietomaailman sekä tarjolla olevan ärsykeistön välillä. (Rask 1996, 92-93.) Koulun tulisi huolehtia, että yhteiskuntaan kasvavat nuoret saavat mahdollisimman monipuoliset eväät matkalleen.

Fyysinen ympäristö koetaan erittäin keskeiseksi oppimisen tuloksellisuudessa. Opettaja viime kädessä päättää, hyödyntääkö hän mahdollisia koulun rakenteellisia tekijöitä opetustoiminnassa vai ei. Hänellä on keskeinen rooli oppimisen mahdollisuuksien säätelyssä. Hän omalla tietotustallaan saa aikaan eriyttävän oppimisen. (Rask 1996, 93.) Eri oppimistyylliset oppilaat tarvitsevat kukin omanlaista opetusta. Opettajan tulisi huomioida tämä opetuksessaan ja

käyttää mahdollisimman usein eri opetustyyliä, jotta jokainen oppilas saisi edes joskus itselleen helpoimmalla tavalla tietoa.

Fyysisellä ympäristöllä Patrikaisen mukaan tarkoitetaan luontoympäristöä, rakenteiden, laitteiden, välineiden ja esineiden muodostamaa teknologista ympäristöä ja ja niistä lähteviä havaintoärsykeitä. Sosiaalinen ympäristö pitää sisällään ihmisten välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen. Psyykinen ympäristö puolestaan tarkoittaa ihmisen sosiaalisen ja fyysisen ympäristön muodostamaa kokonaiskuvaa. (Rask 1996, 93.)

6. TUTKIMUKSEN MALLI JA TUTKIMUSONGELMAT

6.1 Tutkimuksen malli

Alisuoriutumiseen liittyvät tekijät on jaettu kolmeen ryhmään: Oppilaskohtaiset tekijät, koti ja vanhemmat sekä opettaja ja koulu. Jokaisella edellämainituista tekijöistä on vaikutusta oppilaan koulumenestykseen. Syyt alisuoriutumiseen ovat yksilöllisiä ja siksi valitsin menetelmäksi avoimen haastattelun. Haastattelun avulla pyrin löytämään oppilaan omia kokemuksiaan ja syitä, miksi hän alisuoriutuu koulussa, miltä se hänestä tuntuu ja miten hän kokee koulun yleensä?

Haastatellut oppilaat ovat olleet heille tarjotussa ohjauksessa jo kaksi vuotta. Miten he kokevat ohjauksen? Onko siitä ollut apua?

6.2 Tutkimusongelmat

Tutkimuksella on tarkoitus löytää kolmeen tasa-arvoiseen ongelmaan vastauksia. Kahteen ensimmäiseen ongelmaan on haettu vastauksia suoraan kysymällä oppilaiden mielipiteitä heiltä itseltään. Lisäksi tutkija on tehnyt omia tulkintoja haastatteluista. Kolmas ongelma on tutkijan tulkintaa oppilaan käyttäytymisestä ja olemuksesta yleensä haastattelutilanteessa.

1. Minkälaiseksi alisuoriutujat kokevat koulun?

Jos koulussa viihtyy, opiskeluun motivoituu ja se on mielekästä. Opettajalla on suuri merkitys opittavan asian rinnalla kouluviihtyvyyteen. Se vaikuttaa sekä oppilaan koulumenestykseen että hänen oppimishaluunsa.

2. Minkälaisia syitä oppilaat itse katsovat olevan alisuoriutumiseen?

Alisuoriutujista on aikaisemmin tehty mielestäni melko vähän tutkimuksia. Tehdyissä tutkimuksissa ei tietääkseni koskaan ole kysytty itse lapsilta alisuoriutumisestaan. Nyt tarkoitukseni on tehdä niin.

3. Minkälainen minäkuva alisuoriutujilla on?

Minäkuvaa on tarkoitus analysoida käytyjen keskustelujen perusteella tarkempia mittauksia tekemättä. Saatu minäkuva on tutkijan arvio oppilaasta.

Ongelmat rajautuvat vain tiettyjen oppilaiden henkilökohtaisiin asenteisiin. Tuloksia ei voi yleistää koko alisuoriutujajoukkoon. Ongelmien valinta on tapahtunut tutkijan mielenkiinnon pohjalta.

6.3 Tutkimusaineiston hankinnasta

Tutkimuksen kolme Vihtavuoren yläasteen 9.-luokkalaista haastateltavaa ovat osa niistä oppilaista, jotka osallistuivat Elämän Syrjästä Kiinni -kouluprojektin tarjoamaan ohjaukseen. He osallistuivat testaukseen toukokuussa 1997 viikolla 20 ollessaan 7.-luokalla Vihtavuoren yläasteella. Samaan aikaan testaukseen osallistui 71 muuta saman koulun saman ikäluokan oppilasta ja heidän joukostaan seuloutui yhteensä 15 oppilasta, jotka todettiin alisuoriutujiksi. (Trygg- Jouttijärvi 1999.)

Tutkimuksessa käytettiin regressiomenetelmää. Kullekin oppilaalle ennustettiin älykkyyden (Ravenin älykkyydesti, katso liite 3) perusteella koulusaavu-

tusmuuttujan arvo. Sen jälkeen verrattiin ennustettua ja todellista koulusäätävyyttä (kaikkien aineiden keskiarvo viimeisimmässä koulutodistuksessa joulukuun 1996). Jos ennustetun ja todellisen keskiarvon erotus ($y'-y$) oli positiivinen ja suurempi kuin erotuksen hajonta ko. oppilas oli alisuoriutuja. (Trygg-Jouttijärvi 1999.)

Koehenkilöistä poimittiin alisuoriutujat regressiomääritelmän mukaisesti ensin kaikista oppilaista ja sen jälkeen vielä erikseen sukupuolittain. Koko aineiston perusteella alisuoriutuja poikia oli kahdeksan ja tyttöjä seitsemän. Pojat olivat kaikki sekä koko aineistossa että poikien aineistossa määriteltynä. Tyttöjen aineistoa tarkastellessa huomattiin, että aineistosta löytyi yhteensä seitsemän alisuoriutuja tyttöä, joista vain kolme seuloutui koko aineistoa tarkastellessa. Seulonnat tehtiin erikseen eri aineistoista, koska haluttiin saada selville, miten eri aineistot vaikuttavat lopputulokseen. Seulonnan tarkoituksena oli löytää potentiaalisia oppilaita, joille voitaisiin tarjota mahdollisuutta osallistua kouluprojektin ohjaustoimintaan. (Trygg-Jouttijärvi 1999.)

Tähän tutkimuksessa haastatellut kolme oppilasta on valittu satunnaisesti alisuoriutujaoppilaiden joukosta. Elämän Syrjästä Kiinni -projektityöntekijällä ja alisuoriutuja oppilaiden vanhemmilla oli tammi-helmikuussa 1999 keskustelupalaverieja. Palaverien yhteydessä projektityöntekijä kysyi vanhemmilta tutkimusluvasta ja heidän suostuessaan oppilas valittiin tutkimuksen haastatteluun. Myös oppilaalta itseltään pyydettiin suostumus.

7. METODOLOGINEN VIITEKEHYS

Kvalitatiivinen tutkimus lähtee siitä, että ihminen on subjekti, joka pyrkii rakentamaan itselleen kuvan maailmasta. Hän ei ole vain ulkoisten ärsykkeitten heijastuma. Ihmisellä on myös kieli, jolla hän ilmaisee käsityksensä. Fenomenografinen tutkija ei pitäydy tutkimushenkilön ulkoiseen tarkkailuun eikä kerää häneltä pinnallista tietoa. Tutkija ryhtyy vuorovaikutukseen tutkimushenkilön kanssa ja näin pääsee syvemmälle tutkittavan tietoisuutta. (Ahonen 1994, 115, 121-122.)

Fenomenografinen tutkimus ei osittele ajattelua ja toimintaa muuttujiin ja tee kvantitatiivisin menetelmin johtopäätöksiä muuttujien suhteesta päätyäkseen kausaaliseen selitykseen. Ihmisen ajattelu ja toiminta on tällaiseen analytyttiseen tutkimukseen liian kokonaisvaltaista ja monisäikeistä. (Ahonen 1994, 122.) Tutkija perehtyy tutkittavaan käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat. Tämän jälkeen hän haastattelee henkilöitä saadakseen erilaisia näkökulmia asiaan. Saadut näkökulmat ja uudet käsitykset luokitellaan niiden merkitysten perusteella. Käsitysten erilaisuuden merkityksen selvittämiseksi ne kootaan vielä ylemmän tason merkitysluokiksi. (Ahonen 1994, 115.)

Alisuoriutumisen syitä tutkittaessa uskon saavani haastatteluista erilaisia perusteita alisuoriutumiseen. Osa näistä alisuoriutumiseen johtavista syistä on koulutyössä epäonnistumista selittäviä osa siitä johtuvia eli selitettäviä muuttujia. Merkitysluokat vaikuttavat melko selviltä. Aikaisempien tutkimusten pe-

rusteella alisuoriutumista voi aiheuttaa oppilaskohtaiset tekijät, koti ja vanhemmat, toveripiiri tai koulu. Yksittäisten syiden luokittelu on jo vaikeampaa.

Vilkon (1992) mukaan haastattelu on välitön tapa saada tietoa tutkittavilta. Haastatteluvaiheessa on tärkeää, että tutkija tiedostaa omat lähtökohtansa. Hän tietää mitä haluaa saada selville ja avartaa tarvittaessa kysymysten viitekehystä saadakseen käsitteillä olevasta asiasta kokonaisen ja aidon. Haastattelija myös kuuntelee mitä tutkittava sanoo. Seuraavat kysymykset muotoutuvat edellisten vastausten, ei niinkään oman suunnitelman perusteella.

Haastattelutilanne tulisi olla keskustelua, ei kuulustelu. Tutkijan ja haastateltavan välillä tulee vallita luottamuksellinen ilmapiiri, jotta tutkimustulokset ovat luotettavia. (Ahonen 1994, 136-137.) Haastateltavat oppilaat ovat jo osallisina Elämän syrjästä kiinni -kouluprojektissa, mikä on osa Alis -projektia. He tietävät tulevasta haastattelusta ennakkoon. Kerron heille tutkimuksestani ja uskon näin lisääväni luottamusta meidän välillä.

Alisuoriutumisen syitä etsittäessä ja lasta haastatellessa, pyrin pääsemään lapsen elämäkerronnalliseen puoleen sisälle. Kysymyksiä suuntaamalla ja vastauksiin tarttumalla yritän löytää alisuoriutumiseen viittaavia syitä jo varhaisemmista elämäkokemuksista. Haastattelussa ei pidä kiirehtiä, vaan edetä oppilaalle sopivaa vauhtia. Tigerstedtin (1992) mukaan oppilaan saadessa kertoa omista kokemuksistaan, houkuttelee se esiin aitoja tunteita. Omaelämäkerta minän ilmaisumuotona on valikoivaa elämän arviointia, jossa kertoja piirtää omaa minäkuvaansa. Jos haastattelutilanne vaikuttaa väkinoiselta ja nuori ei halua keskustella jostain asiasta, tulee asia unohtaa. Jos tutkija väkisin yrittää saada tutkittavan puhumaan asioista, joista hän ei halua, voi se vaikuttaa kielteisesti myös muihin haastattelussa käsiteltäviin asioihin. Tutkimus saattaa vaikeutua ja luotettavuus kärsiä, jos tutkittava tuntee olonsa epämieltyttäväksi.

Elämäkerrallisessa tutkimuksessa tulee huomioida saadun tiedon luotettavuus. Ihmisen muisti on valikoivaa ja näin ollen jotain tutkimukselle oleellista voi jäädä saamatta tai saatu tieto on väritynyt matkalla. (Eskola & Suoranta

1998, 123.) Etenkin lapsia ja nuoria haastatellessa tämä tulee muistaa. Muistin valikoivuus voidaan nähdä myös positiivisena. Ihminen saa itse päättää mistä asioita kertoo, tutkittava itse jäsentää tarinansa. Tutkittava ei ole vain tutkimuksen objekti, vaan hän toimii aktiivisena subjektina. (Eskola & Suoranta 1998, 123-125.) Kun ainekset tutkimukseen tulee tutkittavilta itseltään, se lisää tutkimuksen aitoutta. Tutkija kirjaa asiat sellaisenaan, kuin ne saa, ja tekee tulkintansa aidoista materiaaleista. Tutkimus on tällöin ihmisläheisempää.

Haastattelussa keskustelen oppilaan kanssa ja kerron tutkimuksestani ja nimettömyydestä. Varmistan, että oppilas on suostuvainen yhteistyöhön kanssani. Tämän keskustelun yhteydessä suoritan samalla haastattelua. Varmistan, että oppilas ymmärtää, mitä tahdon tietää ja että puhumme samasta asiasta. En käytä vaikeita termejä, vaan pyrin puhumaan oppilaiden kieltä. Tarvittaessa toistan haastattelun eri kysymyksiä käyttäen.

Tutkimuksen tulososaan otan mahdollisimman paljon suoria lainauksia oppilaiden puheista. Ennen haastatteluotteita tutkimuksessa on murrosikäisen kehityspsykologinen kuvaus sekä pieni kuvaus jokaisesta tutkittavasta oppilaasta, hänen perheestään, ystävistään ja luokasta, jossa hän opiskelee. Tämä kertoo lukijalle tilanteesta, missä oppilaat ovat ja jossa haastattelu on tehty. Lukijan on helpompi sisäistää lukemansa ja se mitä oppilas sanoo. Tutkimus tulee aidommaksi ja kertoo todellisista asioista.

Murrosikäinen oppilas saattaa olla vaikea haastateltava. Minun tulee varautua siihen ja miettiä haastattelukysymyksiä tarkkaan. Yksittäisillä sanoilla vastatut kysymykset eivät kerro niin lukijalle kuin tutkijallekaan paljoa. Portti oppilaan sisimpään pitää jollain keinolla vain saada avatuksi. Luottamus täytyy ansaita, jos kuvittelee saavansa haastattelusta jotain irti.

Koulu, jossa tutkimustani suoritan, on jo ollut osallisena kouluprojektissa ja he ovat mielellään siinä mukana, auttaahan ohjaukset opettajien työtä. Opettajat ovat tietoisia alisuoriutumisen ja he antavat oppilaiden käydä ohjauksissa. Tämä helpottaa haastatteluideni tekemistä, oppilaiden ei tarvitse "anoa" lupaa poistua oppitunnilta. Voin kääntyä luokanopettajan ja erityisopettajan puoleen

tarvittaessa. Haastatteluntekoajatauluista minulla on mahdollisuus neuvotella ja siinä ollaan joustavia koulun puolelta.

8. HAASTATTELUN ANTIA

Haastatteleman oppilaat ovat Vihtavuoren yläasteen yhdeksäsluokkalaisia. He ovat osallistuneet Elämän Syrjästä Kiinni -kouluprojektin tarjoamaan alisuoriutumista ehkäisevään ohjaukseen kahden vuoden ajan. Ohjaus on ollut vapaaehtoista. Se, että oppilaat ovat lähteneet ohjaukseen mukaan on jo iso askel alisuoriutumiseen vaikuttaessa. Heillä kaikilla on tietynlainen tahto vaikuttaa omaan suoriutumiseensa.

Ensimmäinen haastateltavani (H1) on lähes 16 -vuotias poika, jonka perheeseen kuului äiti, isä, kaksi pikkuveljeä ja pikkusisko. Lisäksi perheellä on lemmikkeinä kilpikonna ja akvaario. Pojan vapaa-aika kuluu harrastuksien parissa, partiossa ja kavereiden kanssa. Poika oli puhelias ja muutenkin pärjäävän oloinen. Tytöt olivat jo kovasti kuvioissa mukana, ainakin puheiden perusteella. Itsetunto ja suhde perheeseen vaikutti olevan aivan kunnossa. Toveripiirissä hän on pidetty, ikään kuin johtohahmona. Oma mainetta ei saa menettää, ja siitä syystä koulussa suoriutuminen ei kiinnosta. Poika tajuaa oman tilanteensa, mutta tarvitsee silti jonkun toisen sanomaan ja patistamaan. Haastateltava poika oli kouluprojektin tutkimushenkilö numero 14. Hänen pistemääränsä Ravenin testissä oli 51/60 ja keskiarvo edellisen joulun todistuksessa 7,4. Hän seuloutui ainoastaan kaikkien oppilaiden aineistosta.

Toinen haastateltavani (H2) on 15 -vuotias tyttö, jonka perheeseen kuuluu äiti, isä ja kaksi pikkusiskoa. Lemmikkinä perheellä on akvaariokalat. Tytöllä ei juuri harrastuksia ole. Vapaa-aika menee koulutehtäviin ja musiikin kuunteluun.

Tyttö vaikutti melko hiljaiselta ja syrjäänvetäytyvältä. Ylimääräisiä sanoja vastauksiin ei kovinkaan helposti ilmestynyt eikä minäkuva vaikuttanut kovinkaan varmalta. Muutaman vuoden takainen muutto toiselle paikkakunnalle ja rakkaan harrastuksen pois jääminen vaikuttavat yleisen kiinnostuksen katoamiseen. Suhde vanhempiin tuntui huonolta. Äidin kanssa ei paljoa keskustele, isän kanssa enemmänkin. Liekö murrosiän mukana tuomaa kapinaa? Haastateltava tyttö oli kouluprojektin tutkimushenkilö numero 19. Hänen pistemääränsä Ravenin testin mukaan oli 49/60 ja keskiarvo 7,6. Hän seuloutui ainoastaan tyttöjen aineistosta.

Kolmas haasteltavani (H3) on 15 -vuotias poika, jolla on isosisko, äiti ja isä. Harrastuksina on sählyn peluu ja punttisalilla käynti. Myös tietokonepelit ja kaverit vievät vapaa-aikaa. Poika vaikutti tasapainoiselta, jossain tilanteissa hieman omiin haaveisiin uppoutuneelta. Omaan itseensä luottaminen ei ollut aivan varmaa ja lauseet jäivät kesken, kun ei oikein tiennyt onko omassa puheessa mitään järkeä. Poika tulee perheensä kanssa hyvin toimeen ja voi keskustella asioistaan kotona. Tulevaisuuden suunnitelmat olivat vielä vähän hakusalla, mutta eihän tuossa iässä vielä mikään kiire olekaan. Haastateltava poika oli kouluprojektin tutkimushenkilö numero 67. Hänen pistemääränsä Ravenin testissä oli 45/60 ja keskiarvo 6,9. Hän seuloutui sekä kaikkien oppilaiden aineistosta että poikien aineistosta.

Seuraavana olen luokitellut aineiston haastattelurunkoa apuna käyttäen, poimien haastatteluista mielestäni merkityksellisimmät osiot mukaan.

Koulu

Jokainen oppilas löysi koulusta sekä mieleisiä asioita että vähän inhottavampiakin. Yhteistä oli suhtautumisessa opettajiin.

H1: meillä kyllä on täällä opettajia, jotka ei osaa opettaa... ne sanoo sen asiansa ja sit lähtää pois, mut jotkut taas ottaa kantaa siihen ja jotkut pitää hyvin kurissa ja toiset sit taas ei

H2: on opettajissa eroja niiku ala-asteen opettajiin... niissä on ihan hirvee ero. Ne on täällä yläasteella ihan semmosia tosikkoja.. ei ota mitään leikkilään, kaikki pitää tehdä just niiku ne sanoo.. ala-asteella ne on sitte paljon reilumpia.

H3: niiku jotkut ei oo sillä lailla niin tarkkoja ja toiset taas tarkistaa joka kerta onko läksyt tehtynä.. jotkut opettajat pitää minusta ja jotkut ei ne saattaa antaa aivan samanlaisesta työstä huonomman numeron tai jotain.. tai sitte sillee niiku tarkistaa ja kattoo aina mun tehtävät.

Yläasteelle siirtyminen ja monen opettajan kanssa toimeen tuleminen voi olla murrosikäiselle hankalaa. Ohjaileva aikuinen koetaan uhkaksi, vaikka tämä ei tietenkään tahtoen niin tarkoittaisikaan. Tietyntyyppisen ennakkokäsityksen mukaan joka kerta haetaan tietyistä ihmisistä jo kerran havaittuja piirteitä. Tällainen tilanne voi oppilaan mielestä olla esimerkiksi läksyjen tarkistaminen, jolloin olo saattaa tuntua leimaantuneelta, "Aina se kyttää!" Silloin opettajasta ei ehkä niin pidetä, vaikka muuten juttuun tulisikin ja opetettava aine olisi mieluista. Epämieluisan opettajan opettaessa ainetta, joka muuten olisi mielekäs, vie loputkin motivaatiot oppimiseen. Alisuoriutujan kohdalla se saattaa juuri olla se kynnys, joka vie loputkin oppimishalut.

Uusikylä (1996 134) puhuu myös opettajan ennako-odotuksista oppilaitaan kohtaan ja sen vaikutuksesta hänen asenteeseensa opetuksessaan. Kielteiset odotukset saavat opettajan kohtelevaan oppilasta kykyjään vastaavalla tavalla ja sitä ei ainakaan alisuoriutujien kohdalla toivottaisi. Kun opettaja todella tuntee oppilaansa, voi hän toimia oppilaiden oppimista edistävasti. (Annala 1986, 81.)

Jos oppilas kokee oppitunnin kulun seuraavanlaisena "...ne sanoo sen asiansa ja sit lähtää pois..", tulee helpolla tuntu, ettei opettaja välitä oppilaista. Ala-asteella tilanne on ollut erilainen ja siitä syystä yläasteella monien opettajien kanssa toimeen tuleminen voi olla hankalaa.

Murrosikäinen osaa jo arvostella opettajaa muutenkin kuin vain luonteen perusteella. Opettajan opetustaito joutuu parhaiden mahdollisten ja ehkä äänekäimpienkin arvostelijoiden pihteihiin yläasteella. Myös toveriryhmän mielipiteillä on vaikutusta opettajasta pitämiseen.

T: minkälainen on mukava opettaja?

H3: semmonen niiku reilu kaikille..

Sitähän me kaikki kaipaamme, että meitä kohdeltaisiin tasavertaisina. Eikä joka kerta tarvitsisi olla uudestaan ansaitsemassa luottamusta ja arvostusta.

Mikä sitten tekee jotkut oppiaineet inhottavimmaksi kuin toiset, jos ei opettajan vaikutusta huomioida.

T: mikä koulussa ei ole kivaa?

H1: ..no kielethän on tietysti aika hankalia... mut kyl ne hyvinkin sitte menee.

T: pystyykö tehtäviin vaikuttamaan jollain tavalla?

H1: no tietysti sillee, jos oppii pikkasen lisää ni se on suht koht helppoja, ja sit oppii lisää ja tuntuu niiku kivalta oppii se uus asia, mut siinä menee oma aikansa kun sen oivaltaa sen asian.

Jonkun aineen kohdalla uuden asian opittua huomaa, että se helpottaa tulevaa oppimista, mutta aina sitä ei muista ja luovuttaminen on yksinkertaisempaa. Onnistumisen elämyksiä tulisi saada enemmän, koska se toimii kaikkein suurimpana motivointikeinona. Tämän pojan kohdalla suoriutuminen on pienestä kiinni. Toisaalta oppiminen ja menestyminen kiinnostaa, mutta minkä kustannuksella? Holopainen ja Laakso (1982, 163) ovat tutkineet motivaatio-ongelmia enemmänkin ja todenneet onnistumisen elämysten suuren vaikutuksen oppilaiden koulusuoriutumiseen.

T: tuntuuko, että koulussa on joskus liian isoja hommia kotitehtäväksi?

H2: on vähä liikaa, nii nyttekii tulee monta hommaa päällekkäin ja sit on valtakunnallisia kokeita kaikkee ettei sillee pysty keskittymään.

T: onko jotain sellasia aineita, joista et tykkää?

H2: äikkä ja matikka.

T: mikäs niissä on semmosta?

H2: en mä tiiä... ne on vaan niin ärsyttäviä aineita enkä mä oikein osaa kumpaakaan.

Liian monta asiaa päällekkäin mietittävänä ja selvittävänä ei ole aikuisillekaan helppoa, kuinka siitä voisi murrosikäinen kunnialla selvitä. Helposti

saattaa menettää mielenkiinnon joka asiaan asioiden kasaantuessa ja kaikki hommat jäävät tekemättä, kun ei tiedä mihin tarttuisi. Helpot asiat eivät tunnu epämiellyttäviltä. Niissä onnistuu eikä epäonnistumisen tunteita usein ilmaannu. Jos jotain ainetta ei osaa, ei se myöskään ole mielekästä oppia. Ikäviltä tuntuvat asiat eivät houkuttele yrittämään senkään vertaa. Luottamuksen puute omiin kykyihin ei ole sekään lisäämässä oppimishaluja ja helpottamassa oppimista.

T: onko semmosia aineita, joista et tykkää?

H3: no ruotsi on kaikkein inhottavin.

T: mikä siitä tekee inhottavan?

H3: se on aika hankalaa.

Kenestäkään ei ole kiva lyödä päätä jatkuvasti seinään. Valitettava tosiasia kuitenkin on, että jos perusteet jossain aineessa ovat puutteelliset, ei jatkoakaan voi näyttää hyvältä, ellei sen eteen tee todella paljon töitä. Ja jos joku asia tuntuu hankalalta, on korkea kynnyks edes yrittää selvittää siitä. Epäonnistumisen pelko karkottaa yrittämisen haluja.

Kaikkien haastateltavien kohdalla oli selkeästi huomattavissa yhteisiä piirteitä. Opettajalta kaivataan reiluutta. Haastateltava poika 1 haluaisi myös enemmän huomioimista yksilönä. Tämä kertoo hänen hyvästä itsetunnosta. Heikomman itsetunnon omaavat kaksi muuta haastateltavaa haluaisivat ennemmin olla syrjässä muiden huomioilta. Epämieluisalta tuntuva opettaja ja vaikeasti opittavat asiat tekevät kouluaineet inhottaviksi. Oppimishalu voidaan menettää.

Koti ja vanhemmat

Vanhempien asenne koulunkäyntiä kohtaan vaikuttaa väistämättä myös nuoren asenteeseen. Liiallinen vaatiminen ei ole hyväksi nuoren itsetunnolle, mutta myöskään hälläväliä -asenne ei kovinkaan innostavalta tunnu. Vanhempien ylireagointi nuoren menestymiseen tai epäonnistumiseen altistaa lapsen odotuspaineille ja oppiminen hankaloituu (Rimm 1995, 389). Butler-Por

(1978, 17-18) on myös tutkinut vanhempien asenteen vaikutusta nuorten koulunkäyntiä kohtaan ja saanut samansuuntaisia tuloksia.

T. Miten kotona vanhemmat suhtautuu sun koulunkäyntiin?

H1. Kyllähän ne jatkuvasti sillee kannustaa. Meidän äitikin sano, että lue nyt että tulee hyvät numero. Se ei auta enää kun menee ammattikouluun.

T. entä jos tulee huonoja numeroita?

H1: no kyllähän se sanoo, että vähän parantamisen varaa ois.

Vanhempien asiallinen suhtautuminen sekä kouluun että nuoreen yleensä auttaa parantamaan perheen sisäisiä välejä. Kun asioista voidaan keskustella saadaan myös tuloksia. Yhteisymmärrys ja samalla kielellä puhuminen on tärkeää nuoren aikuistuessaa.

T: miten kotona vanhemmat suhtautuu sun koulunkäyntiin?

H2: en mä oikeestaan tiedä.

T: onko tullu mitään kommentteja arvosanoista

H2.ei.

T: tai kokeitten jälkeen?

H2:ei

T: jutteletko työ mitään koulusta kotona?

H2: ei.

Keskustelun puute ei välttämättä johdu vanhemmista. Jotkut nuoret eivät jossain vaiheessa halua olla missään tekemisissä vanhempiensa kanssa ja jo puhuminen heistä saattaa tuntua vastenmieliseltä. Tämä vaihe ei onneksi useinkaan kestä kovin kauan ja terve nuori-vanhempi suhde ehtii kehittyä ennen aikuistumista. Vanhempien kiinnostuneisuus nuoren asioihin niin kouluun kuin vapaa-aikaankin vaikuttaa nuoren suhtautumiseen. Jos nuori vaistoa, ettei koulumenestys vanhempia kiinnosta, saattaa hän omaksua itse saman asenteen ja jättää koulun omaan arvoonsa. Vanhempien mielipiteet vaikuttavat nuoren käyttäytymiseen ja minäkuvaan, vaikkei nuori sitä myöntäisikään. Vaikutus on suurempi kuin saattaisi arvatakaan! Saman suuntaisia päätelmiä ovat tehneet muun muassa Mufson, Cooper ja Hall (1989) tutkimuksessaan.

T: miten kotona vanhemmat suhtautuu sun koulunkäyntiin?

H3: no kannustavasti. On ne sillee niiku kannustavia ainakin muihin kavereihin verrattuna.

T: antaako vanhemmat minkäläistä palautetta kotona?

H3: joo, jos saa niiku hyvän numeron ni kehuu ja jos saa jonkuu ysin tai kymppin ni ne antaa rahaa.

T: mitens jos menee huonosti?

H3: ei ne sit tykkää.

T: puhutteko työ koskaa kotona koulunkäynnin tärkeydestä

H3. No justii jos mä saan jotain huonoja numeroita ni silloin.

Palaute tulisi muistaa antaa sekä positiivisen että negatiivisen asian tiimoilta. Asian tärkeydestä keskustelu yhdessä nuoren kanssa auttaa häntä tajuamaan koulun käynnin tärkeyden ja vakavuuden. Tieto siitä, että minusta välitetään, tuo jonkinlaista turvallisuutta. Jos koulunkäynnin tärkeydestä puhuminen rajoittuu ainoastaan huonojen numeroiden jälkeiseksi keskusteluiksi, ei keskustelun tärkeys ja vaikutus ehkä mene nuorelle perille. Negatiivisten asioiden yhteydessä käydyt keskustelut muuttuvat mielessä myös negatiivisiksi, eikä niihin kohdisteta oikeanlaista huomiota. Vanhempien aika on nykypäivänä rajallinen ja siitä kärsii sekä nuorten koulunkäynti että kasvaminen aikuisuuteen.

Alisuoriutuminen

Mitä oppilaat sanovat alisuoriutumiselleen syiksi. Tiedostavatko he niitä ja onko mitään ratkaisukeinoja ongelman selvittämiseen.

T: tiedätkö mikä voisi olla alisuoriutumiseen syynä?

H1: tuntuu että vapaa-aika on se suurin. Tahtoo jäädä niiku koululta se aika. Kun oon kellon ympäri poissa kotoa harrastuksissa, ni ei siinä paljoo aikaa jää ja kyllähän kavereiden kanssakin pitäis sillee olla.. ja tietysti kokeissa pitäis tehdä hitaammin ne tehtävät.

T: tiedätkö miksi alisuoriudut?

H2:en.

T: kuitenkin olet tietoinen, että olet älykkäämpi mitä numerot antaa tietoa..

H2: no en tiä, ei sekään niin varmaa oo..

H2:sen vastaukset kertovat itsetunnon puutteesta ja haluttomuudesta selvittää ongelmiaan aivan toisin kun H1. Hän tiedostaa ongelman, mutta onko se vielä riittävän suuri, että sitä pitäisi harrastusten kustannuksella selvittää. Mieleen nousee kysymys, mikä on murrosikäiselle tärkeintä, opettajan ja vanhempien vai kaveripiirin suosiossa pysyminen, etenkin jos vaikuttaa siltä, että on porukan johtohahmoja...

T: tiedätkö mikä voi olla alisuoriutumiseesi syynä?

H3: kait sitä pitäis lukee enemmän.. joskus ei vaan viitti... laiskottaa.

Nuorien vastaukset kuulostavat monen vanhemman mielestä aivan omien lastensa ajatuksilta. ”Ei ole aikaa, en jaksa, en viitsi, läksyjä ei tullut” on monessa perheessä tuttu lause. Alisuoriutumiseksi tällaisia voidaan kutsua vasta, kun se tapahtuu riittävän pitkällä aikavälillä ja nuoren kyvyt olisivat paremmat, mitä hän koulussa käyttää. Kuitenkaan mikään ei estä meitä puuttumasta siihen jo hyvissä ajoissa ennen kun oppilaan käytös muodostuu yhä useammin tällaiseksi. Jos laiskotus on alisuoriutumisen syy, niin sen selvittämiskeinot eivät voi olla vaikeita keksiä.

Yhteenvetona voisi todeta, että haastatteleman kolmen oppilaan kertomukset tukevat aikaisempia tutkimuksia alisuoriutumisen syitä määriteltäessä. Puheista on havaittavissa selkeitä heikon koulusuorittamisen selittäviä muuttujia.

Haastatteleman poika 1 itse sanoi, ettei hänelle jää koululle aikaa, koska vapaa-aika vie niin paljon ja kavereita ei saa unohtaa. Lisäksi hän toteaa, että tehtävät tulisi tehdä hitaammin. Pojan puheiden perusteella voi päätellä, että hänellä on jonkin tasoinen motivaatio-ongelma. Koulu ei osaa tarjota hänelle niin paljon haasteita, että se jaksaisi kiinnostaa. Koulutehtävät hän kyllä koittaa tunnollisesti tehdä, mutta ajanpuutteessa tehtävät tulee tehtyä vähän huiloiden ja se laskee suoriutumistasoa. Pojan alisuoriutumista selittävä muuttuja on kuitenkin luultavasti kaveripiiri. Porukan johtohahmo ei voi alkaa yhtäkkiä tunnolliseksi koululaiseksi, koska ei sitä ole aikaisemminkaan ollut.

Toinen haastateltavani, tyttö, ei osannut tai halunnut itse sanoa syytä alisuoriutumiselleen. Hänen puheistaan ja käyttäytymisestään voi kuitenkin huomata, ettei hänen itsetuntonsa ole korkealla ja epäonnistumisen pelko aiheuttaa yrittämisen halun laskun. Tunne siitä, ettei vanhempia kiinnosta omat asiat riittävästi puuttuakseen niihin, aiheuttaa ehkä vihamielisyyttä heitä kohtaan. Puutteellinen nuori-vanhempi vuorovaikutussuhde osaltaan heikentää koulusuoriutumista. Nuorelle tärkeiden asioiden menettäminen (tuttu ympäristö, kaverit ja mieluisan harrastuksen jättäminen), vähentää hänen elämän halua ja minäkäsitystä. Huono minäkäsitys on tytöllä selkeästi alisuoriutumista selittävänä muuttujana.

Toinen haastattelemani poika sanoi alisuoriutumiselleen ehkä yleisimmin annetun syyn, laiskuus. Koulumotivaation puuttuessa ei koulutehtävät tunnu tärkeiltä. Laiskuus voi olla myös selitettävänä muuttujana, sillä pojalla oli selkeästi tietynlaista epävarmuutta omista kyvyistään. Ulkonaisesti hän vaikutti reippaalta, mutta puheessa oli havaittavissa lauseiden hyväksymisen hakuisuutta. Epävarmuus omista kyvyistä ei innosta yrittämään. Jatkuvat epäonnistumisen tunteen voi välttää helpoiten jättämättä tehtävät kokonaan tekemättä. Pojalla oli myös minäkuvassa heikkoutta. Kuvitelmat, että opettaja aina kiinnittää juuri häneen huomiota ja rankaisee häntä, kertovat siitä.

Tulevaisuus

T: oletko ajatellut tulevaisuutta, ysi luokka on loppumaisillaan?

H1: mä meinasin tonne kotitalousalalle kokiksi lähtee ammattikouluun.

T: minkälaiseen paikkaan töihin sitten ammattikoulun jälkeen?

H1: jonnekin ravintolaan tai laivalle kokiksi. Jos kielipää riittää ni laivalle... se pitää se ruotsi osata jos meinaa... eiköhän aina joku nälkänen suu ruokaa tarvitse!

Kokkaushommia harrastavan pojan tulevaisuuden haaveet vaikuttavat melko selkeiltä ja saavutettaviltakin. Ja jos tämä poika ei ruoanlaitolla pärjää niin varmasti sitten hyvän itsetunnon ansiosta puhetaidollaan ja ihmisten viihdyt-

tämisellään. Laivatöiden kiinnostuksesta johtuen saattaa jostain ilmaantua ylimääräistä motivaatiota kielten opiskeluunkin.

T: Mitä aiot tehdä ysiluokan jälkeen?

H2: lukioon ja sitte lääkkeeseen anestesiaalääkäriksi opiskelemaan.

T: onko mitään muita ammatteja mielessä?

H2: Ei.

Rimm (1986, 4) kirjoittaa alisuoriutujien epärealistisista tavoitteista. Alisuoriutajat eivät huomaa omia mahdollisuuksiaan. He kuvittelevat selviävänsä myöhemmissä kouluissa paljon paremmin kunhan pääsevät välttämättömistä pahoista eroon. Mutta eihän sitä vielä tiedä mihin he vielä kykenevät. Tietynlainen motivaatio jotain asiaa kohtaan todella saattaa nostaa oppilaan oppimistason huomattavasti korkeammalle, mutta se tulee huomata ajoissa. Tämän tytönkin tulevaisuuden suunnitelmat ovat hänen itsensä mielessä aivan selkeinä. Kuinka hän tulee pärjäämään riippuu täysin hänestä itsestään.

Ohjauksesta saatu hyöty

T: onko sinulle ollut minkälaista hyötyä olla tässä Elämän Syrjästä Kiinni -projektissa mukana?

H1: no pystyy niiku miettimään mitä pitäis tehdä sit että oppis.. kun se on jatkuvasti edenny niin et omia hyviä ja huonoja puolia on yritetty ettiä ja sit on etitty syitä miks se kouluelämä on jääny vähemmälle.

T: oletko huomannu itsessä mitään muutosta?

H1: no on siitä tietysti pikkusen aina... siihen pitäis panostaa tietty. Arvosanat on pikkasen noussu.

T: mitä kun ohjaus nyt sitten loppuu?

H1: pitäis vaan pitää mielessä noi jutut ja ottaa ittee niskasta kiinni ettei se riistäydy käsistä.

Ongelmien tiedostaminen on jo hyvä alku niistä eroon pääsyyn. Oma panos tulee pysytellä kohtuuden rajoissa, jotta siihen jaksaa syventyä. Liiallinen edistyksen näkeminenkään tuskin haitaksi on! Poika sanoo, että ”..pystyy miettimään mitä pitäis tehdä, että oppis..” Hänen ohjauksesta saama hyöty

tarjoaa hänelle keinot, joita itse hyödyntäen pääsisi alisuoriutumisestaan eroon. Puheet kaikki on konditionaali muodossa, "pitäisi", kun kerran ei ole pakko ja vähemmälläkin pärjää, niin on hyvin helppoa unohtaa mitä pitäisi tehdä.

T: onko sinulle ollut minkäläistä hyötyä olla tässä Elämän Syrjästä Kiinni - projektissa mukana?

H2: no en oikeestaan tiää.

T: Onko siitä ollu apua?

H2: kyllä varmaan.

T: millä tavalla?

H2: no ehkä ne ajattelee sitä asiaa... kolunkäyntiä et se pitäis ottaa vähän vakavammin.

T: mitens sulle itelle?

H2: no ei oikeestaan.

T: onko se pistäny mitään ajattelemaan?

H2: vähä...mut ei paljoo.

Ikään kuin H2 ei lukisi itseään alisuoriutujien ryhmään laisinkaan ainakaan koko ajan. Tai ainakaan omalla kohdalla koulunkäynnissä hän ei näe ongelmia riittävän suurina niihin puuttuakseen. Koulunkäynnin vakavammin ottaminen on monen nuoren kohdalla aiheellinen toimenpide yläasteiässä. Miten sen vakavuuden ymmärtää ja mitä tekee sen eteen on nuoresta itsestään kiinni.

T: onko sinulle ollut minkäläistä hyötyä olla tässä Elämän Syrjästä Kiinni - projektissa mukana?

H3: on siitä varmaan sillee ollu, että on oppinu tietää miten kannattaa opiskella ettei opiskele sillee että haukionkala, haukionkala..

Kun tietää miten ei kannata opiskella ei silti välttämättä tiedä sitä oikeaa keinoa. Jokaisella on omat tyylinsä ja tapansa. Ne tiedostaen ja osaten käyttää hyväksi tuloksiin päästään nopeammin. Ohjauksissa on varmaankin puhuttu pojan kanssa haukionkala, haukionkala lausahduksista, sillä hän se heti huomasi mielestään poimia.

Ohjauksesta on selvästi ollut oppilaille jonkinlaista hyötyä. Jos ei koulutulokset ole kovin paljon muuttuneet, niin ainakin tietoisuus, kuinka opiskelutottumuksia tulisi muuttaa on herännyt. Ohjauksessa käyviä oppilaita on enemmänkin kuin vain nämä kolme haastateltavaa. Tästä johtuen ohjausaikoja on ollut vain kerran kuukaudessa. Tämä on ehkä liian harvoin näinkin vakavassa ongelmassa. Asiat ehtivät unohtua, ja jos niihin ei painosta, saattaa ongelman ratkaisukin viivästyä tai kadota siihen kokonaan.

9. USKOTTAVUUS TARKASTELUA

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Hänen oma subjektiivisuus ja aikaisemmat tiedot ja kokemukset vaikuttavat hänen tahtomattaankin tutkimukseen. Hallittu subjektiivisuus on yksi luotettavuuden kriteereistä. Siksi omaa kokemusmaailmaa tuleekin käsitellä tietoisesti. (Ahonen 1994, 122.) Aikaisempiin tutkimuksiin tutustuesssa ja käsitteitä rakentaessa tulee tuntu, että on jo ennakkokäsitys tulevista tutkimustuloksista. Tutkijan tulee muistaa, että tämä ennakkokäsitys on vain jonkinlainen arvaus, eikä se saa vaikuttaa haastatteluun tai haastatteluraporttien tulkinnaan. Nyt ollaan etsimässä uutta tietoa! Minua ennakkokäsitys tietyllä tavalla ohjasi haastattelurunkoa tehdessä ja ehkä vähän haastattelutilanteissakin, mutta en usko että se millään tavalla pääsi haastatteluiden tulkintoihin vaikuttamaan. Tietynlainen tieto tutkittavasta asiasta helpottaa ja nopeuttaa tutkimuksen etenemistä.

Tutkimus täyttää aitouden kriteerin, mikäli aineiston hankinnassa tutkijan ja tutkittavien välillä vallitsee yhteisymmärrys aineistosta ja kategorioista, joihin aineisto sijoittuu. Tutkijan täytyy myös pitää mielessään teoreettiset lähtökohtansa. (Ahonen 1994, 130.) Haastattelu voi rönsyillä yli äyräitten, mutta tutkijan tulee poimia aineistosta omaan tutkimukseen liittyvät asiat ja jättää muu huomioimatta. Vaikka haastattelun kulku riippuu oppilaan antamista vastauksista ja vinkeistä, voi tutkija johdatella häntä takaisin käsiteltävään aiheeseen aikaisemmin suunniteltujen kysymysten avulla. Joskus, kuten kävi myös haastatteluissani, myös tutkija saattaa erehtyä puhumaan ei niin oleellisista

asioista haastateltavan kanssa. Tämä ei vaikuta tutkimustuloksiin, kunhan tutkija osaa poimia aineistosta itselleen olennaisimmat osat. Muista asioista keskustelu kesken haastattelutilanteita saattaa jopa avata väylän haastateltavan luokse tutkijan ja haastateltavan ollessa vieraita toisilleen.

Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Aineisto ja johtopäätökset ovat aitoja ja ne liittyvät tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Ylitulkintaa ei saa olla. (Ahonen 1994, 152.) Kun tutkimuksessa kertoo mahdollisimman tarkasti aineistonkeruusta ja sen jälkeisistä tapahtumista, luotettavuus paranee. Reabilisuus paranee jos haastattelee useammin, osoittaa yhdenmukaisuuden eri tavoin (kysymyksiä muuntelemalla, kysymällä samaa asiaa eri tavoin) ja käyttää useampia havainnoitsijoita tai tallentaa haastattelun sekä kirjallisesti että nauhalle. (Eskola & Suoranta 1998, 213-215.) Tässä tutkimuksessa haastattelut on tallennettu nauhalle. Haastattelun jälkeen tutkija on tehnyt muistiinpanoja haastattelutilanteen ilmapiiristä, jotta tulkintaa on helpompi tehdä nauhoitettujen keskustelujen perusteella. Litterointi vaiheessa tallennetut tiedot on kirjattu haastateltavien puhekielen mukaisesti. Litteroinnissa oli pieniä vaikeuksia haastateltavien hiljaisen äänen käytön takia. Tämä kuitenkin korjaantui monen eri kuuntelun ja varmisteluiden jälkeen.

Tutkijan on varauduttava puolustamaan aineistonsa merkittävyyttä. Hänen tulee olla tietoinen aineiston kulttuurisesta paikasta ja sen tuotantoehdoista. (Eskola & Suoranta 1998, 215.) Tutkittaviin oppilaisiin on hyvä tutustua ennen tutkimustilannetta. Vuorovaikutusta haastattelutilanteessa helpottaa, kun tietää kenen kanssa keskustelee. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan haastattelussa tutkijan on osallistuttava aktiivisesti aineiston tuottamiseen. Tässä kuitenkin on hyvä pitää mielessä kenen kokemuksia ja kertomaa tutkitaan, tutkijan vai haastateltavan oppilaan. Toinen oppilas tarvitsee enemmän johdatelua ja suoria kysymyksiä kuin toinen. Kun tutkija tuntee haastateltavan on hänen helpompi kysymyksiään suunnata.

Tässä tutkimuksessa tutkija ei päässyt tutustumaan haastateltaviin henkilökohtaisesti etukäteen. Tämä ei kuitenkaan haitannut haastattelua, sillä siihen

oli varattu runsaasti aikaa. Ennen varsinaisen haastattelun alkua tutkija käytti aikaa tutustumiseen ja tutkimuksesta kertomiseen.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Näin ollen aineistoa ei kannata ahnehtia liikaa vaan keskittyä tiettyihin edustaviin tapauksiin, jolloin tutkimuksen luotettavuus näkyy selvemmin. (Eskola & Suoranta 1998, 61, 170, 216.) Alisuoriutumisen syitä etsittäessä oleellista on löytää muutama edustava tapaus ja tutkia heitä. Tutkimustuloksia ei pyritäkään yleistämään koko oppilasjoukkoon vaan alisuoriutumista pyritään selvittämään alisuoriutujaoppilaitten omasta näkökulmasta.

Lukijan tulee pystyä seuraamaan tutkijan päättelyä. Luokittelu- ja tulkintäsäännöt esitetään niin yksiselitteisesti kuin suinkin. Toisen tutkijan on pystyttävä seuraamaan tutkimusta ja tekemään samat tulkinnat aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 217.) Kun lukijalle antaa riittävän aineistokatkelman, josta tulkinta on tehty, paranee tutkimuksen uskottavuus. Tähän tutkimukseen on liitetty suoria otteita haastatteluista, jotta myös lukija pystyy itse ymmärtämään jotain oppilaiden ajatusmaailmasta ja tekemään omat päätelmänsä ja tulkintansa.

Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkijan on tarkistettava vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Ei kuitenkaan niin, että tutkittavat itse arvioisivat tulkintoja. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Tutkijan tulee myös kysyä itseltään onko oma tulkinta ainut mahdollinen. Epäselvistä asioista kannattaa keskustella oppilaan luokanopettajan kanssa. Hän tuntee oppilaan paremmin ja ehkä ymmärtää mitä mikäkin lause oppilaan suusta tultua tarkoittaa. Tutkijalla on ollut mahdollisuus keskustella haastatteluiden jälkeen kouluprojektityöntekijän kanssa, joka tuntee oppilaat ja heidän taustansa hyvin. Keskustelut on tehty aina vasta haastatteluiden jälkeen, jotta ennakkotiedot eivät vaikuta tutkijan asenteeseen.

Kertomalla saadut tutkimustulokset selvästi niitä kaunistelematta, paranee niin tutkijan kuin tutkimuksenkin uskottavuus. Aina ei tulokset kuitenkaan vastaa

tutkijan odotuksia ja sekin pitää hyväksyä. Uusi tieto on aina tärkeää oli se sitten tutkijan odotusten vastaista tai niiden mukaista.

10. POHDINTAA

Alisuoriutajat eivät eroa normaalisti suoriutujista ulkoisesti juuri mitenkään. He eivät tuo itseään julki liikoja esittelemällä ja heidän tunnistaminen on hankalaa ilman testauksia tai opettajan tarkkaa havainnointia. Monesti alisuoriutajat pärjäävät luokassa keskitasoisesti tai hieman alle, sillä heitä on älykkäimpien oppilaiden joukossa runsaasti. Huomiota ei osata ehkä kiinnittää tai sitä ei pidetä tarpeellisena. Kohtuullinen koulumenestys riittää. Ajoittainen epäonnistuminen tulkitaan murrosikäisellä usein ikäkriisistä johtuvaksi eikä todellista ongelmaa huomata.

Alisuoriutajat itse ovatkin monesti sitä mieltä, että ”jos vähemmälläkin pärjää, miksi panostaisin enempää. Jos kukaan ei vaadi minulta suuria suorituksia ja menestymistä, miksi minä sitä itseltäkään vaatisin. Teen vain sen mitä tarvitsee ja niin jää kaikelle muulle tekemiselle enemmän aikaa”. Sanotaankin, että se on reitti, missä mennään siitä, mistä aita on matalimmalla. Kuka korkeammalta sitä ylittämään lähtisikään, kun vähemmillä ponnistuksilla selviää.

Miksi sitten tällainen tyyli pitäisi kieltää? Miksi opiskella tehokkaammin, jos vähemmälläkin pärjää? Ja ketä varten sitä pitää opiskella, itseä, opettajaa vai vanhempia? Näihin kysymyksiin saavat olla vastaamassa opettajat ja tutkijat, jotka väittävät, että jollain oppilaalla on kykyjä enempään, kuin hän antaa ymmärtää koulusuorituksissaan. Hyvät selitykset ovat tarpeen, jos alisuoriutuja meinataan saada motivoitukseksi töihin ja opiskelutyyli muutettua.

Onneksi kuitenkin alisuoriutajat eivät ole tyhmiä. He tajuavat itsekin melko helposti ongelman ja tekevät sille jotain, jos kokevat sen tärkeäksi. Mikä toimii tällöin motivointikeinona. Onko se kannustus, kiristys tai lahjonta? Vai onko motivaatio sisäistä, esimerkiksi tulevaisuuden suunnitelmat? Jokainen meistä on yksilö ja meihin tehoaa omanlaiset keinonsa. Ei voida sanoa, että jos tehdään näin, niin homma alkaa luistaa joka jätkän kohdalla. Jokaisen alisuoriutujan kohdalla tulee ongelmaa tarkastella yksittäisenä tilanteena. Tulee muistaa, ettei ongelma heti välttämättä ratkea, ei Roomaakaan päivässä rakennettu! Pikkuhiljaa selviytymiskeinoja etsien ja niitä harjoitellen alisuoriutumisesta voi päästä eroon. Jo se, että tiedostaa ongelman, on jo askel eteenpäin. Sen astumisella saattaa olla suuret seuraukset.

Mielestäni eräs tärkeämmistä asioista, mitä opettajat ja vanhemmat voisivat tehdä, on huomioida lapset ja nuoret yksilöinä. Nähdä heidät muinakin kuin vain kapinanhaltuisina nuorina. Ongelmia tulisi tarkastella syvemmin ja etsiä niiden aiheuttajia. Pelkät rangaistukset eivät niitä poista. Lapsia tulisi kuunnella ja heidän kanssa keskustella. Lapset tulisi tuntea. Vanhempien tulisi osata tulkita lastaan ja nähdä milloin lapsella on huono olla ja milloin heitä todella tarvitaan. Kodin ja koulun välisen yhteistyön lisääminen parantaa sekä vanhempien tietoisuutta lastensa päivästä kuin auttaa aikuisia olemaan lapsille hyödyksi.

Aikaisemmista tutkimuksista en ole löytänyt alisuoriutujien omia kommentteja haastattelun muodossa. Saamani vastaukset osasin ehkä odottaakin saavani. Tosin haastateltavani, kolme yhdeksäsluokkalaista, tyttö ja kaksi poikaa, ovat kaikki erilaisia luonteeltaan ja näin ollen keskustelumme oli jokaisen kohdalla omanlainen. Jokainen keskustelukumppanini toivoi yhdessä asiassa samaa; opettajilta reiluutta. Se on asia, johon meidän aikuisten olisi ehkä helppokin vaikuttaa, mutta meneekö sitten kaikki vanhat konseptit ja auktoriteetiarvot sekaisin. Tietyntaista molemminpuolista luottamussuhdetta ja arvostusta yläasteikäiset kuitenkin jo kaipaavat. Tähän jokaisen kannattaisi omalla kohdallaan kiinnittää huomiota.

Olisin voinut ottaa tutkimukseen useammankin alisuoriutujan haastateltavaksi, mutta totesin, että tutkimukseni on kertomus kolmesta nuoresta eikä haastattelun avulla saatuja tietoja kuitenkaan voida kaikkiin yleistää. Totesin kolmen haastateltavan riittävän, sillä olivathan keskustelutilanteet kaikilla vähän toisistaan poikkeavia. Saamani tietojen perusteella uskon ainakin ajatusten heräävän, ellei kaikki ihan toimintaan lähtisikään mukaan.

Mitä sitten, kun todetaan, että luokasta löytyy alisuoriutujia ja heidät saadaan ohjaukseen. Entä kun oppivelvollisuus päättyy ja on aika siirtyä uusien haasteiden pariin? Kuinka käy alisuoriutujien? Onko ohjauksesta jäänyt mitään mieleen ja muistaako saatuja ohjeita noudattaa? Pärjääkö tulevissa opinnoissa yhtään paremmin kuin aikaisemmin? Tässä olisi jatkotutkimusideoita, jotka minua itseäni ainakin kiinnostaisivat.

Mielestäni tutkimukseni on onnistunut. Sain haluamani tiedot. Osasin varautua siihen, että murrosikäiset eivät välttämättä ala vieraille ihmiselle juttelemaan. Olen kuitenkin tyytyväinen haastatteluihin. Haastattellessa pääsi tarkkailemaan samaan aikaan nuoren reaktioita eri kysymyksiin ja siitä pystyy myös tekemään tietynlaisia tulkintoja. Haastattelu tapaustutkimusta tehdessä oli minun kohdallani ja tutkimusaineistoani ajatellen paras vaihtoehto.

Lähteet:

Aho, S. 1992. Ali- ja ylisuoriutuminen peruskoulun ala-asteella ja lukiossa: alisuoriutumisen esiintyminen sekä sen yhteydet oppilaiden moraaliseen kehitystasoon, minäkuvaan, koulumotivaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin luokassa. Turku. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus kirjassa Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä OY. Helsinki. 113-159.

Annala, H. 1979. Alisuoriutuminen peruskoulussa: Alisuoriutumislmiön pysyvyys ja alisuoriutujien muutamien oppilaskohtaisten sekä toveripiiriin, kotiin ja kouluun liittyvien tekijöitten kuvailua. Kasvatustieteen lisensiaattitutkielma, Oulun yliopisto käyttäytymistieteiden laitos.

Annala, H. 1986. Alisuoriutumiseen liittyvistä tekijöistä ja niihin vaikuttamisesta: Odotusvaikutusteorian sovellus alisuoriutumisen lieventämiseen. Oulun yliopisto.

Armstrong, H.G. 1967. Wastage of ability amongst the intellektually gifted. The British Journal of Educational Psychology 37(2): 257-259.

Brophy, J. & Rohrkemper, M. 1989. Teachers strategies fos coping with perfectionist students. Institute fos research on teaching. Research Series 198. Michigan State University. Michigan.

Burns, R.B. 1979. The self Concept. Theory, measurement, development and behaviour. Longman, New York.

Butler-Por, N. 1987. Underachievers in School:issues and intervention. John Wiley and sons. Bath.

Duff, O.L. & Siegel, L. 1960. Biographical factors associated with academic over- and underachievement. Journal on Educational Psychology 51:43-46.

Eskelinen, T. 1981. Peruskoulun kuudesluokkalainen: minäkäsitys, asema luokassa ja toiminta koulun vuorovaikutustilanteissa. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 21.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus kirjapaino OY. Jyväskylä.

Farquhar, W. & Payne, D. 1964. A classification and comparison of tecniques used in selecting under- and overachievers. Personnel and Guidance Journal 42, 874-884.

Finnäs, L. 1978. Några föräldrakaraktistikas sambad med relativ skolprestation. En explorative undersökning, baserad på mellanskolelevers egna upp-

gifter om sina föräldrar. Meddelanden från siftelsens för Åbo Akademi forskningsinstitut 26.

Hirsjärvi, S. 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Otava. Helsinki.

Holopainen, E. & Laakso, K. 1982. Lahjakkaiden opetus. Teoksessa: S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Gummerus. Jyväskylä. 154-175.

Kangasniemi, E. & Mäki-Rahkola, M. 1975. Peruskoulun ala-asteen oppilasarvostelusta. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 251. Jyväskylän yliopisto.

Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366/1985. Jyväskylän yliopisto.

Komiteamietintö 1970: A4. Peruskoulun opetusuunnitelmakomitea mietintö 1. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Korkiakangas, M. 1995. Älykkyys ja lahjakkuus. Teoksessa: J. Kari (toim.) Kasvatuspsykologia. WSOY. Juva.

Korpinen, E. 1983. Opettajan koulutuksen kehittämistutkimus: Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehityksestä1: minäkäsitysmittarin ominaisuuksien tarkastelua ja alustavia tutkimustuloksia. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 16.

Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 34.

Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1986. Älykkyys ja koulumenestys. Psykologia 21, 243-248.

Kuusinen, K-L. 1995. Motivaatio kirjassa: Kari, J. (toim.) Kasvatuspsykologia. WSOY. Juva.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. WSOY. Porvoo.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. WSOY. Juva.

Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Loimaan kirjapaino Oy. Loimaa.

Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Otava. Keuruu.

Lavin, D.E. 1965. The prediction of academic performance. Russel Sage, N. Y.

Lehtovaara, A. & Hagfors, C. 1978. Psykologia. Gummerus. Jyväskylä.

- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Kirjapaino Oy West Point. Rauma.
- Leino, J. 1977. Matemaattisten kykyjen ja ajatteluprosessien kehittäminen kouluopetuksessa eli matemaattiset kyvyt ja asenteet. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 60.
- Mantila, V. 1990. Älykkäiden alisuoriutujien määrä peruskoulun viidennellä ja kahdeksannella luokalla sekä heidän ihanneminäkuvansa. Projektitutkielma. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Mufson, L., Cooper, J. & Hall, J. 1989. Factors associated with underachievement in seventh grade children. The Journal of Educational Research 83, 5-10.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. WSOY. Porvoo.
- Ojanen, K. 1976. Vanhempien kasvatustavoitteista. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Lapsi raportti B 21.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Rask, S. 1996 Koulu oppimisympäristönä kirjassa Koulun puolesta. WSOY. Juva. 121-139.
- Rauste von Wright, M-L. & Niemi, P. 1978 Nuorison ihmis- ja maailmankuva VIII. Opettajien odotusten yhteyksistä oppilaan käsityksiin, toimintaan ja koti-taustaan. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 29.
- Rimm, S. 1986 Underachievement Syndrome: Causes and Cures. Apple PUBLISHING. USA.
- Rimm, S. 1995 Why Bright Kids Get Poor Grades And What You Can Do About It. Crown Publishers, Inc. New York.
- Rösles, H.D., Biele, H. & Lange, E. 1986 Koulusuoritusten ja älykkyysarvion ero. Psykologia 21, 249-253.
- Salo, O. 1997. Crescendo - hitaasti kasvaen. Psykologian perustieto 2. Karisto Oy. Hämeenlinna.
- Sandven, J. 1976. Self-realization at school. An explorative study about causes of lack of self-realization. Scandinavian journal of educational Research 20, 85-102.
- Seikkula, J. 1991. Älykkäät alisuoriutajat peruskoulun viidennellä ja kahdeksannella luokalla sekä heidän minäkuvansa. Projektitutkielma. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.

- Sternberg, R.J. 1985. *Beyond IQ*. The Press Syndicate of the University on Cambridge.
- Suikka, S. 1979. Lapsen minäkuva ja vanhempien kasvatuseränteet. Teoksessa S. Nieminen (toim.) *Mielenterveyskäsite ja mielenterveysasenteet: niiden keskeiset aspektit ja yhteys persoonallisuuden piirteisiin ja demografisiin muuttujiin*. Ennaltaehkäisevän mielenterveystyön tutkimusprojekti. Helsingin yliopisto. Psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston tutkimuksia 1.
- Svensson, A, 1971. *Relative Achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- Thomas, G. & Crescimbeni, J. 1970. *Lahjakkaan lapsen ohjaaminen*. Otava. Keuruu.
- Thorndike, R. 1963. *The concepts of over- and underachievement*. Teachers college, Columbia University, New York.
- Tigerstedt, C. 1992. Omaelämäkertojen erillisteemojen analyysi kirjassa *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*, 99-113. Oy Gaudeamus AB. Helsinki.
- Trygg-Jouttijärvi, A-M. 1999. *Elämän Syrjästä Kiinni -kouluprojekti lukuvuosi- na 1997-1998 ja 1998-1999*. julkaisematon.
- Uusikylä, K. 1996. *Isät meidän*. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. WSOY. Juva.
- Uusikylä, K. 1996. *Oppilas on yksilö* kirjassa *Koulun puolesta*, 91-108. WSOY. Juva.
- Uusikylä, K. 1993. *Lahjakkaiden kasvatus*. WSOY. Juva.
- Uusikylä, K. 1987. *Älykkäiden nuorten koulukokemukset, persoonallisuus piirteet ja harrastuspreferenssit*. Joensuu yliopisto, kasvatustiedekunnan se- losteita 16.
- Vaherva, T. 1974. *Koulutustuotokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttu- jien selittäminä*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psycho- logy and social research* 27.
- Vilkko, A. 1992. *Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksia kirjassa Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*, 81-98. Oy Gaudeamus AB. Helsin- ki.
- Whitmore, J. R. 1980. *Giftedness, conflict and underachievement*. Allyn & Bacon. USA
- Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Gum- merus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Liite 1

HAASTATTELURUNKO

Perhe

- sisarukset, esikuva?
- lemmikit

Harrastukset

Kaverit

Kouluviihtyvyys

- mieliaineet
- inhoaineet
- opettajat, osaavatko suhtautua?
- läksyt
- onko muutoksia ala-asteelle?

Vanhempien suhtautuminen kouluun

- kannustavatko?
- mitä kommentteja arvosanoista?

Ketä varten koulua käydään?

Tulevaisuuden suunnitelmat?

Mitä mieltä Elämän syrjästä kiinni tutkimuksesta?

- Onko apua ja kelle?
- Miten opettajat suhtautuu?

Miksi alisuoriudut?

Mitä en vielä osannut kysyä?

Liite 2

Elämän Syrjästä Kiinni - kouluprojekti

Elämän Syrjästä Kiinni - kouluprojekti lukuvuosiksi 1997-1998 ja 1998-1999 on Laukaan kunnan ja Laukaan seurakunnan yhteishanke. Projekti sai alkunsa kirkon lapsi-, nuoriso- ja diakoniatyön vuosiaiheesta vuosiksi 1997 ja 1998, jonka innoittamana paikallisseurakuntien toivottiin kehittävän uusia toiminta- ja työskentelymalleja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

Projekti on toiminut Lievestuoreen yläasteella ja Vihtavuoren yläasteella. Projektissa on työskennellyt yksi Laukaan seurakunnan palkkaama projektityöntekijä. Projektin kustannuksista (elo-toukokuu) ovat vastanneet Laukaan kunta (koulu- ja sosiaalitoimi) ja Laukaan seurakunta puoliksi (vuosibudjetti n. 200 000 mk). Kesäkuun ja heinäkuun kustannuksista vastuu on ollut yksin Laukaan seurakunnalla.

Projektin tavoitteena on alisuoriutuvien eli koulussa alle kykyjensä menestyvien oppilaiden tunnistaminen ja heidän opiskelunsa tukeminen sekä uusien työskentelymallien ja työtapojen kehittäminen. Projektin toimintaidea on aktiivinen asioihin puuttuminen sekä kolmikantaisen työskentelymallin kokeilu (The Trifocal Model), jossa toimitaan yhdessä ja erikseen oppilaiden, vanhempien sekä opettajien kanssa. Projektin raportti luovutetaan syyskuussa 1999.

Liite 3

Testaus

Vihtavuoren yläasteen seitsemänsistä luokista (5) muodostettiin neljä testausryhmää. Kunkin ryhmän testaus kesti 2 x 60 minuuttia. Testitilanteessa oppilaille suoritettiin Ravenin älykkyystesti sekä minäkäsitys- ja kausaaliatribuutiotesti. Testauksen suoritti projektityöntekijä Anne-Maria Trygg-Jouttijärvi koulupsykologi Kari Kiiänmaan ohjauksessa.

Oppilaille oli aiemmin tuntivierailun yhteydessä esitelty Elämän Syrjästä Kiinni - kouluprojekti sekä siihen liittyvä testaus, jonka avulla pyrittiin seulomaan alisuoriutuvat oppilaat. Esittelyn yhteydessä oppilaille havainnollistettiin Ravenin testiä näyttämällä siitä ensimmäisen skaalan osiota A1 sekä mallittamalla kuinka vastauslomakkeeseen merkitään valittu vaihtoehto.

Mittareista

Oppilaiden älykkyyttä mitattiin Ravenin kehittämällä älykkyystestillä The Standard Progressive Matrices, Stes A, B, C, D ja E. Testi mittaa yksilön sen hetkistä kykyä käsittää tarkoituksettomia kuvioita, nähdä niiden väliset suhteet, keksiä kuvioden luonne täydentämällä niitä ja näin kehittää systemaattinen päättelymetodi. Testi koostuu 60 osiosta, jotka on jaettu viiteen skaalaan (A,B,C,D,E). Jokainen skaala sisältää 12 tehtävää, jotka vaikeutuvat edetessään. Koehenkilöiden tulee valita annetuista ratkaisuvaihtoehdoista se puuttuva kappale, joka täydentäisi näytetyn kuvion eheäksi ja loogiseksi. Testi perustuu Spearmanin kehittämään älykkyysteoriaan. (Raven 1960, 1.)

Oppilaiden koulusaavutuksia mitattiin koehenkilöiden viimeisimmän koulutodistuksen (joulukuun 1997) keskiarvoilla. Projektityöntekijä sai tiedot oppilaiden arvosanoista koulun kansliasta.

Oppilaiden älykyys testatti käyttämällä Ravenin älykkyystestin kaikkia skaaloja.

Älykkyystesti

Koehenkilöille jaettiin vastauslomakkeet, joihin heidän tuli täydentää pyydetyt henkilöllisyystiedot. Testauksen suorittaja havainnollisti vielä käyttäen ensimmäisen skaalan osiota A1, kuinka testi etenee ja miten vastaamine tapahtuu. Samalla varmistettiin kaikkien oppilaiden mahdollisuus nähdä esteettä valkokankaalle. Oppilailla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä. Testaus suoritettiin ryhmätestinä, jossa ongelmatehtävät näytettiin kalvoina valkokankaalle. Kunkin skaalan kuvia näytettiin s... Skaalan päätyttyä oppilailla oli mahdollisuus tehdä kysymyksiä. Muutoin testitilanne pyrittiin saamaan rauhalliseksi.

Liite 4

Rimmin 12 teesiä

1. Lapsen suoriutuminen on sitä todennäköisempää, mitä johdonmukaisemmin vanhemmat antavat lapselle positiivista palautetta tämän koulumenestyksensä ja omista odotuksistaan.
2. Lapsi omaksuu toivotun käyttäytymismallin, mikäli samaistumiskohde on so-piva.
3. Vanhempien mielipiteet vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen ja minäkäsitykseen.
4. Lapset jännittävät enemmän suriessaan tekemätöntä työtä kuin tehdessään sitä.
5. Vanhempien ylireagointi lapsen menestymiseen tai epäonnistumiseen altistaa lapsen odotuspaineille.
6. Lapsen itsetunto kehittyy ponnisteluiden kautta.
7. Masentuneisuus ja asioiden liiallisuus aiheuttaa lapselle samanlaisia oireita kun vanhempien ylireagoivuus.
8. Lapsi kehittyy luottavaiseksi ja oppii hillitsemään itsensä, mikäli totuttelemisen vastuuseen ja vapautteen tapahtuu vähitellen kypsymisen kautta.
9. Lapsi voi muuttua vastustelevaksi, mikäli joku aikuinen tukee hänen kapi-nointia vanhempiaan ja/tai opettajia kohtaan.
10. Vanhempien tulisi välttää turhia kinasteluja lapsen kanssa, varsinkin jollei-vat he tiedosta niistä aiheutuvia seuraamuksia.
11. Lapsesta kehittyy suoriutuja, mikäli hän oppii säännöt.
12. Lapsi haluaa suoriutua ja menestyä, jos hän oppii ymmärtämään yrityksen ja saavutuksen välisen yhteyden.

Lähde: Rimm, S. 1995 Why Bright Kids Get Poor Grades. Crown Publishers, New York.