

Erja Kautto-Knape

Oppilasta lamaannuttava  
kouluvuorovaikutus  
Aineistoperustainen teoria



Erja Kautto-Knape

Oppilasta lamaannuttava  
kouluvuorovaikutus  
Aineistoperustainen teoria

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212  
kesäkuun 29. päivänä 2012 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

Oppilasta lamaannuttava  
kouluvuorovaikutus  
Aineistoperustainen teoria

Erja Kautto-Knape

Oppilasta lamaannuttava  
kouluvuorovaikutus  
Aineistoperustainen teoria



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korhokangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Kristina Knape

URN:ISBN:978-951-39-4779-8

ISBN 978-951-39-4779-8 (PDF)

ISBN 978-951-39-4778-1 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2012, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2012

## ABSTRACT

Kautto-Knape, Erja

The paralysing school interaction: A grounded theory study of the students' view

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2012, 151 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, ISSN 0075-4625; 438)

ISBN 978-951-39-4778-1 (nid.)

ISBN 978-951-39-4779-8 (PDF)

This qualitative research aims at discovering a substantive theory that explains students' school achievement in order to shed new light on the perplexing phenomenon of underachievement. Although the school achievement of Finnish students is high according to PISA research the estimated proportion of underachieving students is about 10 - 20 % in each classroom. The substantive theory was formed to conceptualise the meaning - making processes and to explain students' behaviour, basic social processes, in episodes of negative experiences taking place within school settings with adult interactions.

The participants were five junior high school students (girls), three of whom were identified as underachievers and two as achievers. The data was gathered from interviews carried out from 2000 to 2007. The data also consisted of field notes (years 1999 - 2000), documents such as report cards, self-concept, self-esteem and health habits surveys (N=52) from the year 2000. The data was analysed according to grounded theory procedures at three coding levels: open, selective and theoretical. There were a total of 194 substantive codes, which were further grouped into 34 theoretical ones. These codes gave insight into the students' meaningful behaviour in four subcategories of basic social processes: shaming, fearing, becoming angry and giving up. The core category is the illumination of the paralysing process, which explains the students' level of school achievement.

The cause-consequence model of this substantive theory indicates that the students are not underachievers, but they fail to perform well or to adapt to the school's cultural system. The emotions that arise during a learning interaction are significant factors in the learning process. Students are paralysed due to the negative or hostile classroom climate, the humiliating behavior of teachers or other personnel, the feeling of rejection, facing improper academic challenges or unfair evaluating systems.

The literature integration, derived from several different research domains, consists of studies based on the role of social interaction in human behaviour within learning contexts. Further, this theoretical formation provided the ground for the formal theory, a multidimensional dynamic model which, on a general level, explains the students' school achievement as a negative spiral. The educational implications of the substantive and formal theories are discussed.

Keywords: Ethnography, grounded theory, classroom interaction, underachievement, school achievement, paralyzing school interaction, school achievement's negative spiral

**Author's address** Erja Kautto-Knape  
Department of Education  
P.O. Box 35  
FI-40014 University of Jyväskylä  
erja.kautto-knape@jyu.fi

**Supervisors** Professor (emerita) Paula Määttä  
Department of Educational Sciences  
Special Education  
University of Jyväskylä

Lecturer Anita Malinen  
Department of Educational Sciences  
Education and Adult Education  
University of Jyväskylä

**Reviewers** Professor Eija Kärnä  
Philosophical Faculty  
School of Educational Sciences  
Special Education  
University of Eastern Finland

University Lecturer Jenni Airaksinen  
School of Management  
Local Governance  
University of Tampere

**Opponent** Professor Eija Kärnä  
Philosophical Faculty  
School of Educational Sciences  
Special Education  
University of Eastern Finland

## ESIPUHE

Tämän väitöskirjan perustana on ollut vuonna 1999 käynnistynyt alisuoriutumiprojekti, jonka myötä heräsi kiinnostukseni ymmärtää, miten erityispedagogisesti voidaan poistaa oppimisen ja kouluasuoriutumisen esteitä tai tukea oppilaita suoriutumaan koulutyössään optimaalisesti. Tutkimukseni tavoitteena oli ymmärtää, millaiset oppilaasta johtuvat tekijät ovat yhteydessä kouluopäonnistumiseen ja miten erityisopettajana olisin voinut tukea näiden oppilaiden kouluasuoriutumista. Tutkimusprosessin myötä aloin kuitenkin yhä enemmän ymmärtää, että koulu järjestelmä ei ole yhdenvertainen kaikille oppilaille eikä ota huomioon oppilaiden erilaisia ja myös muuttuvia oppimis- tai perustarpeita. Olen täten kokenut tämän tutkimusprosessin ennen kaikkea haasteellisena oppimisprosessina, jossa minun on ollut mahdollisuus kehittää itseäni sekä ammatillisesti että ihmisenä. Väitöstyöni on opettanut minulle nöyryyttä, luopumista ja sitkeää uudelleen yrittämistä. Tämän tutkimusraportin julkaiseminen on usean vuoden tutkimusprosessin päätepiste. Pitkä tie on ollut sekä antoisa että vaativa, mutta nyt, kun se on käyty, tunnen suurta kiitollisuutta monia kanssakulkijoitani kohtaan.

Aloittaessani jatko-opintoja ensimmäinen ohjaajani oli professori Sakari Moberg. Hänen tarkat ja terävät kommenttinsa työni metodisista ratkaisuksista ja tutkimukseni tavoitteista ovat olleet oivallisia matkaeväitä. Olen kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaani vuonna 2000 professori Mobergin eräässä tutkijaseminaarissa lausumat kommentit: ”Älä aseta mitään maailmaa syleileviä tutkimustavoitteita – ota pieni ja selkeä pala maailmaa, johon pureudut syvälle” ja ”Perustele tulkintasi aineistolla”. Etnografille ensin mainittu kommentti oli varsin tiukka komento, mutta noiden kapea-alaisuuden ja aineistoperustaisuuden vaatimusten arvon olen kiitollisena ymmärtänyt vasta nyt, kun työ on tehty. Sakarin jäädessä eläkkeelle professori Paula Määttä jatkoi ohjaajani. Paulan tiukat kysymykset sekä tekemieni tutkimuksellisten ratkaisujeni perusteluvaatimukset auttoivat jäsentämään ajatteluani, mutta ennen kaikkea kiinnittämään huomiotani tutkimuskysymysteni kannalta oleellisiin asioihin ja tarpeettomiin rön-syihin. Olet auttanut myös monien apurahahakemusten ja lausuntojen laatimisessa. Paula olet ollut kannustava ja erilaisuuteni uskova ihminen. Olet kannustanut tekemään toisin kuin on ollut tapana tehdä. Kiitos siitä! Toinen ohjaajani lehtori, KT Anita Malinen on monin tavoin innostanut ja kannustanut minua pureutumaan varsin paljon kritiikkiä saaneeseen Grounded Theory -menetelmään – etenkin sen kiistellyimpään ja haasteellisimpaan, mutta mielestäni kuitenkin antoisimpaan glaserilaiseen suuntaukseen. Kiitos Anita! Taistelu jatkuu. Kiitokseni esitän myös väitöstyöni ensimmäisille esitarkastajille professori Joel Kiviraumalle ja professori Kimmo Jokiselle heidän kriittisistä, mutta työtäni eteenpäin vieneistä lausunnoistaan. Sydämelliset kiitokseni osoitan professori Tapio Aittolalle, jonka rakentavat ohjeet auttoivat minut tuosta kritiikin suosta.



Työni esitarkastajien professori Eija Kärnän ja lehtori, HT Jenni Airaksisen tarkat kommentit sekä rakentavat palautteet saivat minut palaamaan vielä kertaalleen tutkimukseni perusratkaisuihin. Esitän sydämelliset kiitokseni Teille molemmille sekä näistä asiantuntevista huomioistanne että työtäni eteenpäin vieneistä esitarkastuslausunnoistanne.

Syksyllä 2006 minun oli mahdollista ottaa virkavapaata avoimen yliopiston yliopistonopettajan työstäni Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksiköltä saamani apurahan turvin. Sain myös rauhallisen työtilan yliopiston kirjaston tutkijahuoneesta. Kiitokset näistä tuista, joiden avulla pystyin aloittamaan jo kertaalleen luovuttaneeni tutkimusprosessin uudelleen. Kiitokset myös nykyiselle tiedeyhteisölleni, Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselle, joka mahdollisti osallistumiseni kansainväliseen tutkijaseminaariin New Yorkissa 2009. Seminaarissa sain ohjausta tohtori Barney Glaserilta ja hänen kansainväliseltä ohjausryhmältään. Sydämelliset kiitokseni erityisesti tohtori Glaserille henkilökohtaisesta ohjauksesta. Tapaamisella on ollut ratkaiseva merkitys sekä työni ydinongelman hahmottumiselle että metodisille ratkaisuille. Kiitän myös häneltä saamastani stipendistä.

Vuodesta 2007 olen voinut jatkaa tutkimusprosessiani toimiessani sekä assistenttina että tohtorikoulutettavana ja vuodesta 2011 lähtien yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen erityispedagogiikan yksikössä. Sekä tiedeyhteisö että opiskelijat – olutkerhoa unohtamatta - ovat mahdollistaneet monentasoiset tieteelliset ja pedagogiset keskustelut. Erityisen lämmin kiitos Teille monille opiskelijoille, joiden kanssa olen voinut monissa eri yhteyksissä käydä keskustelua tästä tutkimuksestani ja päivittää tietojani siitä, miltä kouluelämä näyttää ja tuntuu 2000-luvulla.

Kun hätä on suurin, on apu lähinnä. Naapurini Heli, Sirkka ja Marja-Liisa, Teille kaikille esitän nöyrät kiitokseni monenlaisesta tuestanne. Samoin olen kiitollinen saamistani virikkeistä ja ohjeista työkavereilleni Markku Leskiselälle, Anna Rytivaaralle, Helena Sumeelle, Carita Kiilille ja Kirsi Biskopille. Kiitos Marketta Korhonen ystävydestäsi ja avustasi julkaisua vaille valmiin työni kielellisessä viimeistelyssä. Kiitokseni myös pojalleni Kristerille ja kielikeskuksen Jennifer Nelsonille raportin englanninkielisten osien tarkistamisesta. Työni grafiikoiden viimeistelyistä osoitan kiitokseni Sirpa Muhoselle ja Riku Suoniolle ja väitöskirjani viimeistelystä ja julkaisuprosessista vastanneille Ville Korkiakankaalle ja Pekka Olsbolle. Väitöstyön etenemistä edesauttavat monet eri tahot, joiden osuutta me tutkijat emme aina huomaa. Kasvatustieteen tiedekunnan opintoasianpäällikkö Riitta Kesonen on työtuntejaan laskematta ollut käytettävissä ja pitänyt minut ajan tasalla työni eri esitarkastusvaiheissa. Kiitos kaikesta avustasi!

Olen näiden vuosien aikana voinut tehdä töitä monien mukavien kollegoiden kanssa sekä Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa että kasvatustieteen laitoksella. Ketään erikseen nimeltä mainitsematta haluan osoittaa kiitollisuuttani Teille kaikille monista antoisista ja tieteellistä tutkimustyötäni edistäneistä keskusteluistamme. Kanssanne olen voinut jakaa myös elämän iloja ja

suruja. Erityiset kiitokseni Elina Lehtiselle: apusi ja tukesi ovat olleet korvaamattomat.

Tutkimukseni ei olisi kuitenkaan ollut mahdollinen ilman tutkittavia ja koulua, jonka henkilöstöltä sain paljon arvokasta tietoa koulukäytänteistä. Kiitokset myös Teille 20 oppilaalle, joita haastattelimme tutkimusapulaiseni Virpin kanssa vuonna 2000. Erityisesti olen kiitollisuuden velkaa Teille viidelle tyttöoppilaalle, nykyiselle nuorelle naiselle, jotka ystävällisesti otitte vastaan uudet haastattelupyynnöni ja olitte valmiita vielä kerran muistelemaan, miltä tuntui käydä koulua. Ilman Teitä tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollinen. Haastattelumateriaalien käsittelyssä minua ovat auttaneet Tuuli Kinberg-Hacklin, Sofia Mattila ja tyttäreni Kristina. Kiitos!

Kaikkein eniten tutkimukseni valmistuminen on edellyttänyt arjen jakamista, koska olen tehnyt tämän tutkimukseni lähes kokonaan työn ohella. Niinpä haluan lopuksi kiittää sekä läheisiäni että lapsiani ja juuri edesmennyttä puolisoani Harrya. Ensiksi kiitokseni Petrille ja Kaille perheinenne ja Kristinan poikaystävälle Eelikselle vanhempineen - olette tuoneet turvaa ja jatkuvuutta elämäämme. Kristina ja Krister, vanha sanonta "suutarin lapsella ei ole kenkiä" lienee paikallaan. Kasvatustieteilijän lapsina ette ehkä ole saaneet kaikkein parasta hoivaa äidiltänne, jolla ei kenties koskaan ollut riittävästi aikaa Teille. Olette kuitenkin monella tapaa elämänne varrella osoittaneet sellaista sydämen sivistystä, jota pidän kaikkein arvokkaimpana sivistyksenä - sivistyksenä, joka ei koskaan vanhene. Puolisoni Harry - kiitos rakkaudestasi! Kiitos, että pidit huolta lapsistamme ja kodistamme. Kiitos, että siedit kaikkea sitä epäjärjestyttä ja yksinäisyyttäkin, minkä sekä työni että tutkimukseni aiheuttivat. Niin kovasti toivoin, että olisit voinut jakaa tämän hetken kanssamme.

*"Rakkauden velka on ikuinen"* (Eero Lehtinen)

Jyväskylässä 22.5.2012

Erja Kautto-Knape

## KUVIOT

KUVIO 1	Teoreettisen koodauksen 6 C-malli (Glaser 1978, 74) .....	50
KUVIO 2	Aineiston jakautuminen viisikenttään .....	51
KUVIO 3	Aineistoperustainen lamaantumisteoria .....	63
KUVIO 4	Häpeämisprosessin analyysi 6 C:n mukaisesti (mukaiillen Glaser 1978, 74) .....	65
KUVIO 5	Pelkäämisprosessin analyysi 6 C:n mukaisesti (mukaiillen Glaser 1978, 74) .....	70
KUVIO 6	Ärsyyntymisprosessin analyysi 6 C:n mukaisesti (mukaiillen Glaser 1978, 74).....	74
KUVIO 7	Väistymisprosessin analyysi 6 C:n mukaisesti (mukaiillen Glaser 1978, 74) .....	78
KUVIO 8	Oppilaan kykyjen ja koulukäytänteiden vastaamattomuuden malli .....	82
KUVIO 9	Koulusuoriutumisen kielteistä kierrettä kuvaava malli.....	106

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Aineiston käsittelyn tasot ja toiminnot (Glaser & Strauss 1974) .....	38
TAULUKKO 2	Tutkimuksen haastatteluaineiston järjestyskoodaus ja määrät oppilaittain .....	48
TAULUKKO 3	Haastatteluaineiston määrä kolmannen aineistokarsinnan jälkeen.....	52
TAULUKKO 4	Aineiston määrällinen pelkistyminen ydinkategoriaksi.....	53
TAULUKKO 5	Häpeämisen käsitteellistäminen aineiston perusteella .....	56
TAULUKKO 6	Pelkäämisen käsitteellistäminen aineiston perusteella .....	57
TAULUKKO 7	Ärsyyntymisen käsitteellistäminen aineiston perusteella .....	59
TAULUKKO 8	Väistymisen käsitteellistäminen aineiston perusteella .....	60
TAULUKKO 9	Alakategorioita määrittävät käsitteet, alakategoriat sekä niiden jäsentyminen ydinkategoriaksi yhdistävän ominaisuuden perusteella .....	62
TAULUKKO 10	Aineistoperustaisen lamaantumisteorian luokittelu alakategorioittain sekä kirjallisuusintegraatiota ohjaavat keskeisimmät käsitteet ja aineistomerkkien määrä .....	88
TAULUKKO 11	Lamaantumisteorian kirjallisuusintegraatio ja paradigmaattinen jäsentyminen sosiaalisten prosessien käsitteiden perusteella .....	92

## SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
2	TUTKIMUKSEN JOHTOAJATUKSEN HAHMOTTUMINEN.....	11
2.1	Teoreettinen esiyymmärrykseni .....	14
2.1.1	Alisuoriutuminen yksilönäkökulman mukaan .....	15
2.1.2	Oppiminen ja kouluasuoriutuminen.....	16
2.1.3	Kouluasuoriutuminen yhteisönäkökulman mukaan.....	18
2.1.4	Kouluasuoriutujaksi arvioiminen.....	20
2.2	Oppilaan vai koulu yhteisön ongelma?.....	21
2.3	Tutkimuksen metodiset ratkaisut .....	22
2.4	Tieteellisen päättelyn vaiheet - yhteenveto.....	24
3	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA KYSYMYS.....	28
4	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	30
4.1	Etnografia.....	30
4.1.1	Etnografian tieteenteoreettinen tausta ja aineistonkeruu.....	31
4.1.2	Sisällönanalyttinen etnografia oppilaan koulukokemuksista .....	33
4.2	GT-menetelmä.....	35
4.3	Klassinen eli glaserilainen GT.....	39
4.3.1	Glaserilaisen GT:n tausta ja periaatteet.....	40
4.3.2	Teoreettinen herkkyys .....	41
4.3.3	Aineistoperustaisen teorian kirjoittaminen ja aiemman tutkimuksen kohdetta käsittelevän teoreettisen tiedon integrointi .....	43
4.4	Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto .....	44
4.5	Aineiston analyysi jatkuvan vertailun menetelmällä.....	47
4.5.1	Ensimmäinen esianalyysi ja tutkimuksen kohteen kontekstuaalinen rajaus.....	47
4.5.2	Toinen esianalyysi: tutkimuskohteen rajaus ja aineiston karsinta .....	50
5	OPPILASTA LAMAANNUTTAVA KOULUVUOROVAIKUTUS.....	54
5.1	Aineistoperustaisen teorian käsitteellistäminen .....	55
5.2	Aineistoperustainen lamaantumisteoria .....	63
5.2.1	Häpeämisen merkitys kouluasuoriutumiselle.....	64
5.2.2	Pelkäämisen merkitys kouluasuoriutumiselle.....	70

5.2.3	Ärsyntymisen merkitys kouluuoriutumiselle.....	73
5.2.4	Väistymisen merkitys kouluuoriutumiselle .....	77
5.3	Yhteenvedo analyysista ja aineistoperustaisesta lamaanumisteoriasta .....	84
6	LAMAANTUMISTEORIAN TEOREETTINEN INTEGRAATIO .....	86
6.1	Monitieteisen teoreettisen integraation perusteet.....	86
6.1.1	Yksilön kehitys ja oppiminen eri näkökulmien mukaan.....	89
6.1.2	Monitieteisen teoreettisen integraation jäsentyminen aineistoperustaisen lamaanumisteorian perusteella.....	91
6.2	Käyttäytymisen neurobiologinen muokkautuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.....	92
6.3	Sosiaalisen ympäristön merkitys oppimiselle ja kouluuoriutumiselle .....	96
6.4	Kognitiivisen oppimisympäristön merkitys kouluuoriutumiselle .....	102
6.5	Kirjallisuusintegraation perusteella tuotettu kouluuoriutumisen formaali teoria .....	105
7	POHDINTA .....	108
7.1	Aineistoperustaisen lamaanumisteorian ja formaalin teorian tarkastelut .....	108
7.2	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu.....	111
7.2.1	Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu.....	111
7.2.2	Tutkimusaineiston luotettavuus .....	115
7.2.3	Aineistoperustaisen eli substantiivisen teorian luotettavuus .....	117
7.3	Tutkimuksen etiikka.....	119
7.4	Tutkimuksen erityispedagoginen merkitys ja jatkotutkimusaiheet.....	121
	SUMMARY .....	127
	LÄHTEET .....	129
	LIITTEET.....	148

# 1 JOHDANTO

Suomen koululaisten opintomenestys on kansainvälisten arvioiden mukaan huippuluokkaa (Kupari ym. 2005) ja yhtenäisen perusopetusjärjestelmän vuoksi perusopetus on mahdollista kaikille alle 16-vuotiaille Suomessa asuville nuorille (Perusopetuslaki 1998, § 17). Yleisopetuksen tukena käytetään erityisopetusjärjestelmää, joka tukee oppilaita, joilla on erityisiä oppimisvaikeuksia tai oppimisen esteitä. Silti kussakin ikäryhmässä myös Suomessa arvioidaan olevan koulusaavutusten suhteen alisuoriutuvia oppilaita noin 10 - 20 % (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001).

Alisuoriutumisella tarkoitetaan tilannetta, jossa oppilaan kyvyt ja koulumenestys eivät vastaa toisiaan (Colangelo, Kerr, Cristensen & Maxey 2004, Smith 2005). Kansainvälisissä tutkimuksissa jopa yli 30 % koulunsa päättävistä nuorista on ollut koulupeäonnistujia (Whitmore 1980, 165 -166; Kovacs 1998; Smith 2005) ja lahjakkaiksi määritellyistä oppilaista jopa puolella koulusaavutukset ovat alle heidän kykyjensä (Rimm 1988; Matthews & McBee 2007; Baker, Bridger & Evans 1998). Koulutuksen yksi laatukriteeri taloudellisuuden ja tehokkuuden ohella on tasavertaisten oppimismahdollisuuksien tarjoaminen kaikille (Perusopetuslaki 1998).

Kiinnostukseni oppilaiden koulumenestykseen heräsi eräällä yläasteella toteutetun 3-vuotisen Alis-valmennuksen myötä. Alisuoriutumiprojektin tavoitteena oli tunnistaa alisuoriutuvat oppilaat sekä sen jälkeen järjestää näille oppilaille yksilöllisesti suunniteltua Alis-valmennusta (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001). Toimiessani tuossa koulussa erityisopettajana tiesin, että alisuoriutujiksi määriteltyjen oppilaiden syinä alisuoriutumiseen eivät olleet mitkään perinteiset oppimisvaikeudet. Olin siten utelias ymmärtämään, miksi kaikki oppilaat eivät menesty optimaalisesti koulutyössään, vaikka heillä olisi-kin kognitiivisia edellytyksiä vastata koulun heille asettamiin vaatimuksiin. Kiinnostavaa oli myös tietää, miten koulun sosiaaliset tilanteet, kuten vuoro-vaikutukset opettajien kanssa, ovat yhteydessä oppilaiden koulusuoriutumiseen.

Alisuoriutuminen ei ole kuitenkaan aiempien tutkimusten mukaan selkeää eikä yksinkertainen käsite, ja alisuoriutumisen syyt voivat olla moninaiset (Ba-

ker ym. 1998; Reis & McCoach 2000; Smith 2005, 6-7). Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa sekä etnografisena että grounded teoria -tutkimuksena uutta ymmärrystä alisuoriutumiseen yhteydessä olevista tekijöistä. Aineistoperustaisen teorian tuottamisen johtoajatus on, millaisia *sosiaalisia perusprosesseja* oppilaalle aiheuttavat negatiivisesti koetut opettaja-oppilas vuorovaikutustilanteet ja miten nämä prosessit ovat yhteydessä oppilaan kouluasuoriutumiselle, oppimiselle, koulutyöhön sitoutumiselle tai kiinnittymiselle ja osallisuuden kokemukselle.

Tutkimusryhmääni valikoitui etnografisen kenttätyön (1999–2000) perusteella viisi tyttöä, joista kolme oli määritelty alisuoriutujiksi vuonna 1999 sekä kaksi oppilasta, jotka opettaja-arviointien perusteella menestyivät optimaalisesti koulutyössään. Lisäaineiston kokosin vuosina 2004–2007 teoreettisen otannan perusteella (Glaser 1978). Tutkimusaineisto koostuu haastatteluista, kenttämistiinpanoista, määrällisistä mittauksista, dokumenteista ja metadatasta, jolla tarkoitetaan analyysiprosessin myötä kertyneitä havaintoja, oivalluksia sekä teoreettiseen kirjallisuuteen perustuvia muistiinpanoja (Patton 2002, 446).

Tämän tutkimuksen tulos eli kouluasuoriutumista selittävä aineistoperustainen teoria pohjautuu etnografiaan (kuvaus koulusta oppilaiden näkökulmasta), mutta tutkimuksen lopulliset tulokset tuotin grounded teorian jatkuvan vertailun menetelmällä, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa painottuvat sekä grounded teorian että jatkuvan vertailun menetelmän analyysiprosessien kuvaukset. Tutkimuksessa tuotettu *aineistoperustainen teoria* on syy-seurausmalli, joka selittää koulun aikuisvuorovaikutustilanteissa virinnetä oppilaiden sosiaalisia perusprosesseja eli käyttäytymistä. Aineistoperustaisen teorian perusteella muotoutunut kirjallisuusintegraatio on tämän aineistoperustaisen mallin mukainen synteesi kouluasuoriutumista ja sosiaalista vuorovaikutusta käsittelevästä tutkimustiedosta. Kirjallisuusintegraation pohjalta kehitetty *formaali teoria* kuvaa kouluasuoriutumista monimuuttujaisesti ja -tieteisesti. Tämän moniparadigmaisen jäsenyyksen perusteella voidaan arvioida, miten sosiokulttuurisessa kontekstissa virinneet oppilaan kokemukset voivat olla yhteydessä kouluasuoriutumiselle, oppimiselle, koulutyöhön kiinnittymiselle ja osallistumiselle.

Tutkimuksen erityispedagoginen merkitys on tuottaa lisäymmärrystä siitä, millainen merkitys koulun sosiaalisilla vuorovaikutustekijöillä on oppilaiden numeroin arvioituun kouluasuoriutumiseen. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä myös ymmärrystä siitä, miten oppilaiden tunteet sekä muuttuvat että erilaiset oppimis- ja perustarpeet ovat yhteydessä kouluasuoriutumiseen. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää muun muassa opettajankoulutuksessa, suunniteltaessa ja toteutettaessa kouluopetusta ja laadittaessa opetuksen ja oppimisen arviointiperusteita ja -käytänteitä.

**Tutkimusraportin rakenne.** Johdannossa kuvaan tutkimuksen lähtötilannetta ja luvussa 2, miten tutkimuksen johtoajatus on hahmottunut ja täsmentynyt tutkimusprosessissa. Kuvaan, millaisin tiedoin olen ensiksi aloittanut tutkia kouluasuoriutumista ja alisuoriutumista ja miten sitten olen pyrkinyt sulkeistamaan tämän oman esiyymmärrykseni. Luku 3: tutkimuksen tavoite ja tehtävä. Luvussa 4 olen selvittänyt tämän tutkimuksen menetelmät ja alustavat tulkin-

tani etnografian perusteella. Luku sisältää kuvaukset tutkimuksen ydinryhmän muotoutumisesta, tutkimusaineistosta ja lopuksi esianalyysit, joiden myötä tutkimuksen kohde on kaventunut ydinkategoriaksi ja sitä määrittävien alakategorioiden analyysiksi. Luku 5 on tämän tutkimuksen tulos, joka selittää tutkimuksen kohteena olevaa sosiaalista tapahtumaa. Luvun 6 teoreettinen integraatio pohjautuu aineistoperustaiseen teoriaan ja sitä määrittäviin alakategorioihin. Luvun lopussa kuvaan teoreettisen integraation pohjalta tuottamaani kouluosuoriutumisen formaalia teoriaa. Luvussa 7 pohdin sekä aineistoperustaista että formaalia teoriaa, laadullisen tutkimuksen ja tuotetun aineiston luotettavuutta, tutkimuksen eettisyyttä ja lopuksi tämän tutkimuksen erityispedagogista merkitystä ja jatkotutkimusaiheita.



## 2 TUTKIMUKSEN JOHTOAJATUKSEN HAHMOTTUMINEN

Sekä etnografiassa että grounded teoria -tutkimuksessa teoreettinen perehtyneisyys tarkoittaa *teoreettista esiymmärrystä*, jota tutkijan tulee reflektoida ja sulkeistaa alkaessaan käsitellä empiiristä aineistoa. Tämän teoreettisen tarkastelun tehtävänä on kuvata tutkimuskirjallisuuden perusteella tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat, tutkimuskonteksti ja lopullista analyysiprosessia ohjaavan *johtajuksen* hahmottuminen. Luvun tarkoituksena on osoittaa, miten aiemmat teoriat eivät ole joko toimivia tai ne eivät tavoita tutkittavana olevan sosiaalisesti järjestäytyneen vuorovaikutustapahtuman ydintä. Luvun lopussa olen kuvannut, miten tieteellinen päättelyni on polveillut tämän tutkimusprosessini eri vaiheissa.

### 2.1 Teoreettinen esiymmärrykseni

Useimmissa tutkimuksissa alisuoriutumisella tai alisaavuttamisella tarkoitetaan tilannetta, jossa oppilaan kyvyt ja koulumenestys eivät vastaa toisiaan (Colangelo 2002; Colangelo, Kerr, Christensen & Maxey 2004; Reis & McCoach 2000; Smith 2003). Tässä tutkimuksessa käytän synonyymeina käsitteitä alisuoriutuminen (Smith 2003; 2005), akateeminen alisuoriutuminen (Baker, Bridger & Evans 1998) ja alisaavuttaminen (Tinklin 2003). Alisuoriutuvia oppilaita on joka luokassa (Annala 1986). Kaikkiaan alisuoriutuvia oppilaita eri tutkimusten mukaan on 15–34 % (Whitmore 1980, 165–166). Kansainvälisissä tutkimuksissa jopa yli 30 % koulunsa päättävistä nuorista on ollut koulupeäonnistujia (mt., 165 - 166; Kovacs 1998; Smith 2005) ja lahjakkaiksi määritellyistä oppilaista jopa puolella koulusaavutukset ovat alle heidän kykyjensä (Matthews & McBee 2007).

### 2.1.1 Alisuoriutuminen yksilönäkökulman mukaan

Yksilökeskeisissä alisuoriutumistutkimuksissa tutkimuksen kohteena ovat oppilaan psykologiset tai kognitiiviset ominaisuudet (Nurmi, Aunola & Onatsu-Arviolommi 2001; Aunola, Stattin & Nurmi 2000; Reis & McCoach 2000; Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli 2001), käyttäytyminen (Baker ym. 1998; Reis & McCoach 2000) tai kyvyttömyys sietää sosiaalista painetta (White, Sanbonmatsu, Croyle & Smittipatana 2002). Alisuoriutujilla on koulussa epärealistisen korkea tavoitetaso, mikä voi osaltaan selittää alisuoriutumista: tehtävässä epäonnistumisen seurauksena oppimismotivaatio voi laskea (Rimm 1988). Alisuoriutujilla voi kuitenkin olla realistinen tavoitetaso opintojen suhteen (Colangelo ym. 1993). Alisuoriutujan minäkuva on usein heikompi kuin menestyvien oppilaiden, sillä he käyttävät vähemmän tarkoituksenmukaisia ja tehokkaita ajattelu- ja toimintastrategioita onnistumisten ja epäonnistumisten selittämiseen kuin älykkyydeltään samantasoiset oppilaat (Nurmi ym. 2001; Aho 1996). Kuitenkin koulusuoriutuminen, yksilön minäkäsitys, akateeminen minäkäsitys kuten myös itsetunto, itseluottamus ja usko omaan kykyihin ovat sosiaalisia konstruktioita, jotka muodostuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Bogdan & Biklen 1992, 37; Crocker & Major 1989; Bandura ym. 2001; Uusikylä 2005, 153).

Yksilöpsykologisen näkemyksen mukaan oppilaan alisuoriutumiseriskistä lisääviä emotionaalisia tekijöitä ovat masennus, huomionhakuisuus, täydellisyysdentavoittelu sekä epäonnistumisen pelko (Whitmore 1980; Rimm 1988; Baum, Renzulli & Hébert 1995). Alisuoriutujista arvioidaan myös, että he ovat laiskoja tai huonoja organisoimaan asioitaan (Rimm 1988; Baker ym. 1998). Alisuoriutumisen syiden arvioidaan olevan yhteydessä oppimisvaikeuksiin tai huonoon itsensäätelykykyyn kuten tarkkaavaisuushäiriöön, vaikkei alisuoriutujilla olekaan oikeutta saada erityisopetusta toisin kuin oppimisvaikeuksisilla (Baum ym. 1995).

*Lahjakuusteoreetikot* tulkitsevat, että koulualisuoriutumiseen voivat olla yhteydessä oppilaan kotitausta, oppilaan tunteet ja ystävät, mutta myös koululla voi olla vaikutusta lahjakkaan oppilaan heikolle koulusuoriutumiselle. Alisuoriutuvien oppilaiden perheissä on todettu olevan epäselvät käyttäytymis- ja opiskelumallit tai perheissä ei kannusteta oppilasta itseilmaisuuksiin (Baker ym. 1998). Rimm ja Lowe (1988) näkevät, että perheillä on vaikeuksia aikataulujen laatimisissa, mutta Diazin (1998) mukaan vanhemmilla ei välttämättä ole keinoja tukea lastensa opiskelua, joten vanhempien tuki voi olla vähäistä. Green, Fine ja Tollefson (1988) eivät kuitenkaan ole tutkimuksessaan löytäneet tukea ajatukselle, että alisuoriutuminen johtuisi perheen ongelmista (mt.). Perheen ohella oppilaan ystävillä on tärkeä merkitys nuoren elämässä. Jos ystävät eivät arvosta koulumenestystä, on alisuoriutumisen riski suuri erityisesti tytöillä, joiden odotetaan olevan sosiaalisia ja menestyvän ihmissuhteissaan. (Dowdall & Colangelo 1982.) Lahjakkaiden oppilaiden alisuoriutumiseen on yhteydessä nuoren tarve tuntee kuuluvansa omaan vertaisryhmäänsä, joka voi perustua joko sukupuoleen, etnisyyteen tai sosiaaliseen statukseen. Paine olla mahdollisimman

samanlainen tuottaa ristiriidan koulutyöhön sitoutumisen ja kouluasuoriutumisen kanssa. Tällainen sosiokulttuurinen tilanne ilmenee kouluasuoriutumisenä, jota kuvataan ilmaisulla *akateeminen apatia*. (Neihart 2006.)

Alisuoriutumista voidaan tarkastella myös kouluasuoriutumisen näkökulmasta. Kouluasuoriutumisella tarkoitetaan käyttäytymistä, jota oppilaan *kykyjen asemesta* ohjaavat oppilaan kehittyminen ja suoriutumistavoittelu. (Nicholls 1986.) Sosiokognitiivisen näkemyksen mukaan oppimismotivaatioon ovat yhteydessä oppilaan käyttämät tavoiteorientaatiot, joita ohjaavat oppilaiden omat *käsitykset* kyvyistään. Optimaalisen kouluasuoriutumisen kannalta on haitallista, mikäli oppilas on *suoriutumissuuntautunut oppimissuuntautuneisuuden* asemesta. Suoriutumissuuntautuneet oppilaat tulkitsevat ennalta oppimistilanteita ja valitsevat oppimistavoitteikseen omiin kykyihinsä nähden alempia tehtäviä voidakseen välttää epäonnistumisia tai negatiivisia suoriutumisarvioiteja. Suoriutumissuuntautuneiden oppilaiden käyttäytymistä luonnehtivat epätarkoituksenmukainen avuttomuus, avunhakemisen ja tehtävien tekemisen vältteleminen, heikko ponnistelu vaativien tehtävien suhteen, vaikeisiin tilanteisiin liittyvät negatiiviset asenteet ja ajattelutavat. Heikkoa kouluasuoriutumista selittävät siten oppilaan valitsemat suoriutumisstrategiat, mutta strategioiden valintaan vaikuttavat oppilaan kokemukset oppimisympäristöstä. *Arviointiin* perustuvasa oppimisympäristössä oppilaita vertaillaan keskenään. Oppilaat pakotetaan näin keskinäiseen *kilpailuun*, mikä heikentää oppilaiden kognitiivisiin pyrki- myksiin liittyvää motivaatiota ja siten selittää heikkoa kouluasuoriutumista. Sen sijaan ympäristössä, jossa suoriutumisen arviointi ei perustu keskinäiseen vertailuun, oppilaat ovat jalomielisempiä ja kunnioittavampia myös heikosti suoriutuvia kohtaan. (mt.; Dweck 1986.) Oppimissuuntautuneiden oppilaiden kannalta puolestaan koulun asettamat liian alhaiset oppimistavoitteet aiheuttavat sekä pitkästyttämistä että pettymyksiä (Dweck 1986).

## 2.1.2 Oppiminen ja kouluasuoriutuminen

Tutkimukseni alkaessa olin kiinnostunut oppilaan heikkoon kouluasuoriutumiseen ja oppimiseen yhteydessä olevista yksilötekijöistä ymmärtääkseni, miten oppilaan erilaiset piirteet ja kulttuuriset tekijät, kuten perhe ja ystävät, vaikuttavat kouluasuoriutumiseen oppilaan oman näkemyksen mukaan.

Alisuoriutumiseen tai akateemiseen kouluasuoriutumiseen yhteydessä oleva tekijä on oppiminen. Erilaisten *oppimiskäsitysten* mukaan oppimisella tarkoitetaan yksilön käyttäytymisen muutosta, mutta tätä *behavioristista* näkemystä laajempi käsitys oppimisesta tarkoittaa muutosta yksilön kognitiivisissa toiminnoissa. *Kognitiivisen* määritelmän mukaan oppiminen tarkoittaa ensiksi muutosta yksilön käyttäytymisessä ja kyvyssä toimia oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisesti. Toinen ehto oppimisprosessille on, että muutosta on edeltänyt harjoittelu tai kokemus opittavan asian suhteen ja kolmas ehto kognitiivisen oppimisen näkemyksen mukaan on, että oppimisessa tapahtunut muutos on pysyvää eikä johdu esimerkiksi yksilön kypsymisestä. (Shuell 1986; Mahoney 1991, 57–58; Askew & Lodge 2000, 1-5; ks. myös Pritchard 2009, 1-4.) Perinteisestä (behavioristisesta) oppimiskäsityksestä poiketen kognitiivisen oppimisen

määrittely perustuu myös ymmärrykseen siitä, että oppimisympäristöllä (kontekstilla) on vaikutusta oppimiseen ja että yksilöllä voi olla aiempaa *tietoa*, jolle oppija aktiivisesti toimien perustaa uuden tiedon oppimisensa (Shuell 1986). *Sosiokognitiivisen* oppimisenäkemyksen mukaan koulussa yksi oppimisprosessiin vaikuttava tekijä on sosiaalinen vuorovaikutus, jossa muun muassa opettajan toiminnalla on merkitystä. Sosiokognitiivisen oppimisenäkemyksen mukaan oppilaan tulee saada opettajalta aiempien oppimiskokemustensa perusteella ohjausta, joka kiinnittää hänen huomionsa opittavan asian kannalta merkityksellisiin asioihin ja tapaan prosessoida tietoa. (Pollard 1990.)

Oppiminen ja siten myös koulusuoriutuminen ovat moniulotteisia prosesseja, joihin vaikuttavat useat tekijät, kuten oppilaan persoonalliset piirteet, koulu-, luokkahuone- ja perhetekijät (Mather & Goldstein 2001, 5-8; 41). Näillä kaikilla on yhteisvaikutusta oppilaan oppimiselle, oppimiskokemuksille sekä siihen, millaisen kuvan oppilas muodostaa itsestään sekä ihmisenä, oppijana että yhteisön jäsenenä. (Shuell 1986; Baker ym. 1998; Reis & McCoach 2000; Smith 2003.) Oppilaan *luokkahuoneoppimisen* kannalta merkittäviä tekijöitä ovat luokkahuoneen ilmapiiri, oppijan oppimistarpeisiin vastaava opetus, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja oppilaan oppimiskokemukset (Askew & Lodge 2000; Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley 2002; Pianta & Stuhlman 2004; Wenzel 1994).

Biologisilla tekijöillä kuten sukupuolella ja temperamentilla tiedetään monien tutkimusten perusteella olevan yhteyttä koulusuoriutumiseen (Gallagher 1991). Poikien alisuoriutuminen on yleisempää kuin tyttöjen (Colangelo ym. 1993; 2004; Smith 2005; Uusikylä 2005). Lahjakkaiksi määritellyillä poikaoppilailta on tyttöjä suurempi todennäköisyys tulla arvioiduiksi alisuoriutujiksi. Eri arvioiden mukaan lahjakkaista pojista noin 50 % ja tytöistä noin 25 % on alisuoriutujia. (Weiss 1972; Uusikylä 2005, 152.) Colangelo ym. (1993) epäilevät kuitenkin, että suurin osa alisuoriutujatyttöistä jää luokittelun ulkopuolelle, koska he ovat luokassa usein aktiivisia eivätkä näin ollen herätä negatiivista huomiota toisin kuin alisuoriutuvat pojat (mt.). Joidenkin tutkimusten mukaan tytöt ovat kuitenkin suuremmassa riskissä alisuoriutua kuin pojat, sillä tytöt hakevat hyväksyntää eivätkä halua erottautua toisista oppilaista (Dowdall & Colangelo 1982). Tyttöillä alisuoriutumisen vaikutukset ovat pysyvämpiä ja jatkuvat myöhemmälle iälle kuin pojilla (Uusikylä 2005, 153-154). Brittiläisten koulutussosiologisten tutkimusten mukaan tyttöjen ja poikien koulusuoriutumiserot eivät johdu sukupuolesta vaan ympäristötekijöistä. Esimerkiksi köyhyys on merkittävämpi oppimisen este kuin sukupuoli. (Smith 2003.) Myös oppilaan sosiaalinen hyväosaisuus ennustaa hyvää koulusuoriutumista ja päinvastoin (Tinklin 2003).

Oppilaan temperamentilla on vaikutusta sekä kouluopeutumiseen että oppimiseen. Temperamentti määritellään ihmisen yksilölliseksi, geneettisesti määräytyneeksi tavaksi reagoida ja säädellä reaktioitaan kasvu- ja kehitysympäristöissään. (Rothbart & Ahadi 1994.) Vaikka temperamentti on luonteeltaan biologinen, on silti ympäristötekijöillä – etenkin koululla – merkitystä sille, millaiseksi oppilaan käyttäytyminen muotoutuu yksilön temperamentin perusteel-

la. Mikäli kouluympäristö ei ole yhteensopiva oppilaan temperamenttiperustaisten tarpeiden kanssa, voi tällainen ympäristö tuottaa oppilaalle sopeutumista ja oppimisvaikeuksia. (Henderson & Fox 1998; Keltikangas-Järvinen 2006b.) Oppilaan koulusuoriutumisen kannalta riskitekijöitä ovat opettajan ja oppilaan väliset temperamenttierot. Erityinen riski oppilaan koulumenestyksen kannalta on oppilaan *vaikea temperamentti*. Henderson ja Fox (1998) määrittelevät Thomasin ja Chessin (1977) mukaan temperamenttiltaan vaikeat oppilaat voimakkaasti reagoiviksi, kärsimättömiksi, mielialaltaan negatiivisiksi ja helposti syrjäänvetäytyviksi. Myös temperamenttiltaan hitaiden, arkojen ja pelokkaiden oppilaiden koulusuoriutumiseen ja oppimiseen voi vaikuttaa heille epäsopeiva koulun fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö. (mt.)

### 2.1.3 Koulusuoriutuminen yhteisönäkökulman mukaan

*Yhteisön* eli muun muassa koulun näkökulmasta tarkasteltuna alisuoriutuminen on oppilaan tarpeiden ja koulun oppimisympäristön välistä yhteensopimattomuutta (Whitmore 1989). Alisuoriutumisen syyt *akateemisten taitojen* näkökulmasta juontavat juurensa oppilaan ensimmäisiin kouluvuosiin. Esimerkiksi liian alhaiset vaatimustasot alemmilla luokilla eivät valmenna oppilasta ylemmillä tasoilla vaadittaviin akateemisiin taitoihin. *Sosiaalisen kehityksen* näkökulmasta oppilaan alisuoriutuminen alkaa kuitenkin vasta yläkouluvaiheessa, sillä tällöin oppilaat ovat kykeneviä tekemään vertailuja ja arvioita itsestään ja sosiaalisesta ryhmästään. Etenkin lahjakkaat oppilaat välttelevät tuomasta taitojaan esiin sosiaalisen paineen vuoksi. (Baker ym. 1998.) Myös oppilaiden kokemat opettaja-oppilas vuorovaikutustilanteet ovat yhteydessä koulusuoriutumiseen. Sekä huono suhde opettajaan että varhaisten positiivisten oppimiskokemusten, vaikutusmahdollisuuksien, mielenkiintoisten tehtävien puuttuminen ja pitkästymisen lisäävät oppilaan alisuoriutumisriskiä. (Emerick 1992; Baker ym. 1998; Baum ym. 1995; Diaz 1998; Whitmore 1980.)

Luokkahuonetasoisella välittömällä kouluvuorovaikutuksella on suurempi vaikutus oppilaan oppimiselle kuin epäsuorilla tekijöillä kuten opetus suunnitelmilla ja koulun johtamisella. Välittömiä, oppimisen kannalta merkittäviä tekijöitä ovat opettajan käyttämä aika opetukseen ja oppilaiden kohtaamiseen sekä opettaja-oppilas vuorovaikutuksen laatu. Sen sijaan *akateemisella vuorovaikutuksella*, jolla tarkoitetaan opettajan luokkahuonetyöskentelyn tyyliä eli tapaa kysyä, antaa palautetta tai korjata oppilaan vastauksia, ja luokkahuoneessa tapahtuvalla arvioinnilla on tutkimusten mukaan vain kohtalainen merkitys oppilaiden oppimiselle. Luokkahuoneen *tunneilmastolla* on sen sijaan lähes yhtä merkittävä vaikutus oppimiseen kuin oppilaan kyvyillä, kuten metakognitiivisilla taidoilla tai lahjakkuustekijöillä. Oppilaiden riskikäyttäytymisen estämisen kannalta kaikista merkittävin tekijä on opettajan luoma välittävä ja oppilasta kannustava luokkahuoneilmapiiri. (Wang, Haertel & Walberg 1993; Wentzel 1994.)

Erityispedagogisten tutkimusten mukaan monet oppimisvaikeudet johtuvat siitä, että yleisopetuksessa kieltäydytään mukautumasta kaikkien oppilaiden yksilöllisiin oppimistarpeisiin tai koulun odotukset oppilaiden suhteen ovat epätarkoituksenmukaiset tai epäselvät (Reynolds, Wang & Walberg 1987).

Myös koulun epäjohtonmukaiset toimintatavat saattavat aiheuttaa oppimisen ongelmia vahvistamalla oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä (Craft, Alber & Heward 1998). Alisuoriutumisen interventiotutkimusten perusteella keskeisiä koulutyöhön sitoutumista edistäviä tekijöitä ovat opettaja-oppilas vuorovaikutuksen parantaminen, oppilaan itsesäätelytaitojen ohjaaminen, oppilaan mahdollisuus opiskella kiinnostavia asioita yksilöllisen oppimistyyliinsä mukaisesti sekä mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa. (Baum, Renzulli & Hébert 1995).

Kontoniemen (2003) alisuoriutumistutkimuksessa aineisto on koottu opettajilta. Tulosten mukaan koulujärjestelmän tekijät, kuten suuret opetusryhmät ja aineenopettajien alati vaihtuvat oppilasryhmät, haittaavat oppilaantuntemusta ja oppilaiden yksilöllistä huomioonottamista ja ovat siten yhteydessä oppilaiden koulusuoriutumiseen (mt. 96–97). *Koulun kulttuurisilla* käytänteillä on merkitystä myös sille, miten oppilaita arvioidaan ja luokitellaan. Esimerkiksi Gordonin (2001) tutkimuksen mukaan äänekkäät ja tilaa ottavat tytöt tuntuvat opettajasta ärsyttäviltä (mt. 106). Opetustilanteissa ihanneoppilas on hiljaisuuden lisäksi aktiivinen ja sopivasti puhelias (Tolonen 2001, 141). Opettajat kohtelevat heikosti menestyviä ja hyvin suoriutuvia oppilaita eri tavoilla. Opettajien odotukset vaihtelevat sen mukaan, millainen ennakkokäsitys heillä on oppilaasta. Esimerkiksi liian alhaiset odotukset saattavat vähentää oppimista ja osallistumista koulutyöhön itseään toteuttavan ennusteen mukaisesti. Myös liian suuret vaatimukset näkyvät turhautumisena tai ahdistuksena ja voivat johtaa välttelykäyttäytymiseen. (Weinstein & Middlestadt 1979; Boaler, Wiliam & Brown 2000.)

Kivirauma (1995) puolestaan tulkitsee, että oppilaan koulupoikkeavuus on väline, jolla hän ratkoo kotoa peräisin olevia emotionaalisia ongelmiaan (mt. 119). Kivirauma on tutkinut pelkästään poikaoppilaita ja tutkimustulostensa perusteella päättelee, että yhteistä kaikille ongelmaoppilaille on tylsyyden kokemus (mt. 123). Laineen (2000) mukaan oppilaat puolestaan hahmottavat opettajat muun muassa ulottuvuuksille reilut ja epäreilut. Epäreilut opettajat ovat ylimielisiä, etäisiä, negatiivisia tai oppilaita tavalla tai toisella vähätteleviä. Opettajat välittävät oppilaille kokemuksen, ettei hänen kykyihinsä, ominaisuuksiinsa tai tahtoonsa luoteta. Tällainen kokemus saattaa valaa oppilaaseen uskoa maailman epäoikeudenmukaisuudesta ja oppilaan oman arvon vähäisyydestä. Oppilasta mitätöivissä tilanteissa oppilas saattaa torjua kommunikoinnin ja valita etäisyyden. (mt. 51–52.) Luokkahuonetilanteissa vallitsevissa epäsymmetrisissä valtasuhteissa oppilaat ja opettajat saattavat ryhtyä luomaan vuorovaikutusstrategioita eli alkavat neuvotella luodakseen säännöt vuorovaikutukselle. Neuvottelussa käytetään erilaisia keinoja vastapuolen alistamiseksi, taivuttamiseksi tai myöntäväiseksi saamiseksi. (mt. 71–72; Laine, K. 2001, 131.) Lahelman (2001) tutkimuksen mukaan oppilaat toivovat enemmän autonomisuutta ja vapautta päättää esimerkiksi opetuksen sisällöistä. Opettajat puolestaan kokevat, ettei heillä ole aikaa keskustella luokkansa kanssa. Myös oppilaat kokevat, ettei opettajilla ole heille aikaa. (mt. 87–88.) Tutkijan havainto oli myös, että opettajat antoivat

enemmän aikaa ja huomiota pojille kuin tytöille, kunhan pojat eivät olleet maa-hanmuuttajataustaisia tai kovaäänisiä työväenluokkaisia (mt. 86).

#### 2.1.4 Koulusuoriutujaksi arvioiminen

Oppiminen on sekä monitasoinen ja -muuttujainen kognitiivinen prosessi että vaikeasti määriteltävissä oleva tapahtuma, minkä vuoksi myös oppimisen *arviointi* on vaikeaa (Shuell 1986). Koulusuoriutuminen saattaa siten olla enemmän arvioinnin kuin oppilaan oppimisen ongelma eikä arviointi välttämättä edistä oppilaan oppimista (Guskey 1994). Koulusuoriutumisen arviointiin vaikuttavat oppilaan persoonallisten tekijöiden ja sukupuolen ohella myös koti ja perheen sosioekonominen status ja etnisyys. Etenkin heikko sosioekonominen status ja etnisyys lisäävät oppilaan *riskiä tulla määritellyksi* alisuoriutujaksi. (Smith 2005, 3.)

Brittiläisten koulutussosiologioiden näkemyksen mukaan koulun *institutionaaliset rakenteet ja käytänteet lisäävät oppilaiden välisiä eroja*. Tällaisia oppilaiden välisiä eroja lisääviä käytänteitä ovat muun muassa oppilaiden luokittelu tai ryhmittely esimerkiksi onnistujiin ja epäonnistujiin tai ongelmaoppilaisiksi. Alhainen sosioekonominen status lisää oppilaan riskiä joutua oppiennätysten suhteen alhaisiin tasoryhmiin. Tällaiset etukäteisryhmittelyt vaikuttavat oppilaiden suoriutumistasoihin, joiden arviointiin puolestaan vaikuttavat *opettajien ennakkokäsitykset* oppilaan ominaisuuksista. Esimerkiksi oppilaiden *tasoryhmittelyyn* voivat vaikuttaa kognitiivisten kykyjen asemesta opettajien stereotyyppiset käsitykset oppilaan perheen, sosiaalisen taustan, etnisyyden ja sukupuolen sekä koulusuoriutumisen välisistä yhteyksistä. Etenkin suoriutumistasoltaan alempiin tasoryhmiin luokitellut oppilaat ovat koulutyön suhteen onnettomampia, asenteiltaan negatiivisempia ja itsetunnonaltaan heikompia kuin ylempiin tasoryhmiin sijoitetut oppilaat. Näin ollen tasoryhmittely on ensiksi epätasoarvoista ja toiseksi opetus suunnitelmien eriyttäminen tasoryhmien perusteella lisäävät entisestään oppilaiden sosioekonomisesta taustasta johtuvia eroja ja polarisoitumista koulumyönteisiin ja koulukielteisiin oppilaisiin. (Boaler, William & Brown 2000.) Sosioekonomiseen statukseen perustuvat opetus- ja arviointikäytännöt myös lisäävät entisestään alempien sosiaaliluokkien oppilaiden koulusyrjäytymisriskiä ja ovat siten yhteydessä näiden oppilaiden alhaiseen jatkokouluttautumiseen (Connolly 2006). Tutkimustietoa tarvitaan kuitenkin lisää siitä, miten koulu alituisesti tuottaa sosioekonomisesti heikompien oppilaiden koulualisuoriutumista (Dunne & Gazeley 2008).

Koulusuoriutumisen mittaukseen ja arviointiin liittyvää *kritiikkiä* esittää kehityspsykologi Bronfenbrenner (1991). Yksilön kehitykselliset piirteet on useimmissa kehityspsykologisissa tutkimuksissa määritelty käsitteellisesti ja operationaalisesti ottamatta huomioon ympäristöä, jossa yksilö kehittyy. Tutkimustulosten perusteella tehtyjen päätelmien ongelmana on oletus, että psykologinen merkitys säilyy samana riippumatta siitä kulttuurista, luokasta tai ympäristöstä, missä ne on havaittu ja missä ihminen elää. (mt. 6.) Myös Kauffmanin (2001) näkemyksen mukaan oppilaan käyttäytymisen ja suoriutumisen arviointiin vaikutta-

vat toimintaympäristön normit ja niiden perusteella muodostuneet *sosiokulttuuriset odotukset* eivätkä mitkään universaalit lainalaisuudet (mt. 7).

Kouluepäonnistujaksi **arvioiminen** voi siten olla myös **koulujärjestelmän kyvyttömyys** tunnistaa ja kohdata kaikkien oppilaiden oppimistarpeita tai osaamisvalmiuksia (Smith 2005, 5; White ym. 2002). Toisaalta myös testaus- ja arviointijärjestelmät voivat olla syynä alisuoriutumiseen ja tuottavat oppilaiden eriarvoisuuskokemuksia (Smith 2005, 4). Alisuoriutumiskäsite ei siten kerro niinkään oppilaiden suoriutumisesta ja siitä, miten heitä tulisi tukea, vaan niistä arviointi- ja mittaussäilyneistä, joilla oppilaita luokitellaan suorittajiin ja alisuorittajiin. Koulun tulee kuitenkin toimia yhdenvertaisuusperiaatteella ja tasoittaa oppilaiden sosiaalisista taustoista johtuvia suoriutumiseroja. (mt. 2-3.)

## 2.2 Oppilaan vai kouluyhteisön ongelma?

Koulualisuoriutujaksi määrittelemisen ja arviointi ovat ongelmallisia, koska alisuoriutuminen on sekä monimuuttujainen että epämääräinen käsite. Alisuoriutuminen ei myöskään kuulu diagnostiseen järjestelmään (esim. DSM IV tai ICD-2), eikä siten oikeuta oppilasta välttämättä saamaan erityisopetuspalveluita. Tämän vuoksi kouluilla ei aina ole riittäviä voimavaroja ja osaamista opettaa ja ohjata koulutyössään menestymätöntä oppilasta. Toisaalta suomalaisen koulutuspolitiikan yhtenä tavoitteena on ensin 1970-luvulta lähtien ollut integraatioon pohjautuva koulutuspolitiikka ja sitten 1990-luvulta lähtien tätä laajempi näkemys kaikille yhteisestä, inklusiivisesta koulusta (Moberg & Savolainen 2009, 90). Kaikille yhteisen koulun toiminta perustuu erityis- ja yleisopetuspalveluiden yhdistämiseen ja *jokaisen oppilaan* yhdenvertaisiin oikeuksiin saada yksilöllistä tukea ja käydä koulua yhdessä ikävertaisryhmänsä kanssa (mt., 90; Peterson & Hittie 2003; Opetushallitus 2004). Myös opetusministeriön erityisopetuksen strategian mukaisesti jokaisen oppilaan tulisi saada hänelle kuuluvaa yksilöllistä tukea, mikä perustuu ongelmien tai riskien varhaiseen tunnistamiseen sekä yksilölliseen tuentarpeen määrittelemiseen (Opetusministeriö 2007).

Erityispedagogiikan toimintaa ohjaavat *eettiset periaatteet* ohjaavat sekä käytännön toimintaa että tutkimusta. Eettiset periaatteet perustuvat erityispedagogiikan ihmiskäsitykseen, jonka mukaan jokaisella ihmisellä on oikeus tasavertoon, itsemääräämisoikeuteen, integriteettiin (loukkaamattomuus, koskemattomuus) sekä osallisuuteen. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 79.) Näillä perusteilla koulusuoriutumisen tutkiminen pelkästään oppilaan ongelmina tuntui epäeettiseltä, sillä aiempiin tutkimuksiin perustuvien käsitysteni mukaan esimerkiksi koulussa alisuoriutuminen voi olla seurausta siitä, ettei oppilas ole saanut hänelle kuuluvaa kohtelua, mahdollisuutta osallistua, saada opetusta tai olla määräämässä häntä itseään koskevista asioista. Myös integriteettinäkömyksen vastaisesti opetusympäristö voi leimaamalla ja luokittelemalla tuottaa kokemuksen erilaisuudesta, mistä voi olla seurauksena itseään toteuttava ennuste (Goffman 1986). Koin sekä inklusioparadigman että eettisten pe-



riateiden vuoksi perustellumpana alkaa tutkia, tuottaako koulu- tai oppimisympäristö oppilaalle kokemuksia, jotka ovat yhteydessä heikkoon koulusuoriutumiseen kuin kuvailla alisuoriutuvan oppilaan psykologisia piirteitä, sosiaalista taustaa ja käyttäytymistä koulun kontekstissa.

Jäsennellessäni sisällönanalyttisesti etnografisesti tuotettua tutkimusmateriaalia sekä tehdessäni käsitekarttaa tekijöistä, jotka ovat yhteydessä oppilaiden koulukokemuksiin, aloin ihmetellä, otetaanko kaikki oppilaat huomioon yksilöinä. Saavatko kaikki oppilaat heidän erilaisiin tarpeisiinsa ja kognitiivisiin kapasiteetteihinsa nähden sopivaa opetusta? Edistääkö oppilaan koulusuoriutumista erilaiseksi oppijaksi tai alisuoriutujaksi luokittelu? Tutkimusten mukaan monet alisuoriutumista määrittelevät yksilöpsykologiset käsitteet voivat kuitenkin olla alkujaan sosiaalisia. Myös opettajien omat ennakkokäsitykset oppilaista tai heidän tietonsa oppilaiden sosio-ekonomisista taustoista vaikuttavat siihen, miten oppilaita sekä kohdataan että arvioidaan. Tutkimukseni tavoitteena oli alun perin ymmärtää, millaisia merkityksiä oppilaat antavat kokemilleen asioille koulussa ja sitä kautta lisätä ymmärrystä alisuoriutumisesta tai alisuoriutuvien oppilaiden itsetunnosta, minäkuvasta ja käyttäytymisestä. Tutkimusprosessin myötä aloin kuitenkin ihmetellä, miksi oppilaita luokiteltiin jonkin yksilöpsykologisen viitekehyksen perusteella, sillä koulussa näytti olevan paljon käytänteitä, jotka eivät vastanneet esimerkiksi näiden tutkimukseeni osallistuneiden nuorten erilaisiin tarpeisiin. Tutkimusintressiäni alkoi ohjata ihmettelyni, onko koulu järjestelmä, joka tasoittaa oppilaiden lähtötilanteista syntyneitä erilaisia valmiuksia oppia? Otetaanko koulussa huomioon sekä oppimistavoitteiden laatimisessa että arvioinnissa se, että jotkut oppilaat osaavat jo ennestään koulussa opetettavia asioita tai että oppilaat ovat oppimisnopeudeltaan erilaisia? Kumpi on alisuoriutuja: oppilas vai koulu yhteisö?

Johtopäätökseni aineistosta oppimiseni perusteella oli, että sisällönanalyysillä muodostettu etnografia ei selittänyt sitä, miten alisuoriutuminen ja sosiaalisissa opettaja-oppilas vuorovaikutustilanteissa virinneet oppilaan kokemukset olivat yhteydessä keskenään. Koin, että grounded teoria -menetelmä sopi etnografian sisällönanalyysia paremmin sosiaalisten prosessien tutkimiseen. Grounded teoria -menetelmän mukaisesti aloin *käsitteellistää* empiirisen aineiston perusteella, millaisia *sosiaalisia perusprosesseja* oppilaissa aiheuttavat negatiiviseksi koetut koulun aikuisvuorovaikutussuhteet.

### 2.3 Tutkimuksen metodiset ratkaisut

**Etnografisen menetelmän merkitys.** Tavoitteenani oli aluksi (vuosina 1999 – 2005) selvittää etnografisin (Syrjäläinen 1994; Wolcott 1999; Woods 1986) menetelmin, miten koulussa optimaalisesti suoriutuvat ja alisuoriutuvat oppilaat kokevat koulun kulttuurin ja millainen merkitys koulusuoriutumisella on jatko-koulutusvalinnoille. Etnografinen tutkimus perustuu teorialähtöiseen tutkimusasetelmaan ja aineistoanalyysiin sekä rikkaaseen tulosten kuvailuun (mt:t; Borg & Gall 1989). Tutkimuksen alkaessa vuonna 1999 tutkimusryhmään kuu-

lui 20 oppilaista (10 tyttöä ja 10 poikaa), joista viisi (4 tyttöä ja yksi poika) oli alisuoriutujia Alis-seulonnan perusteella (Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001) ja loput optimisuoriutujia opettaja-arviointien perusteella.

**Tutkimusaineistona** oli sekä laadullisin että määrällisin menetelmin kootua materiaalia. Laadullista tutkimusaineistoa olivat kenttäpäiväkirjat (observointi luokkatilanteissa ja keskustelut oppilaiden kanssa), teemahaastattelut (haastatteluteemat liitteessä 1) ja strukturoimattomat syvähaastattelut, joissa haastattelu eteni haastateltavien ehdoilla (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 45–48). Määrällisin menetelmin tuotettua tutkimusaineistoa olivat minäkäsitys-, itse-tunto- ja terveystapakyselyt. Dokumenttiaineistoa olivat oppilaiden kevättodistukset vuosilta 1999–2001 ja Alis-valmennukseen liittyvät kokousmuistiot.

**Teoriaperustainen analyysi ja eettinen ristiriita.** Tuotin sisällönanalyyttisesti empiirisen aineiston perusteella etnografian, joka alkoi kirkastaa ymmärrystäni siitä, miten koko koulun kulttuuri on sosiaalisesti järjestynyt, mutta aineistosta näytti kuitenkin juontuvan teemoja tai kategorioita, jotka eivät sopineet aiempien tutkimusten mukaisiin käsityksiin alisuoriutumiseen yhteydessä olevista tekijöistä. Osa teemoista näytti tulkintani mukaan liittyvän epäonnistuneeseen vuorovaikutukseen, jota ei mielestäni voinut nähdä yksistään oppilaan epäonnistumisena tai ongelmana. Koin myös eettisesti arveluttavana alkaa kuvailla näitä oppilaita tai heille merkityksellisiä asioita, koska *”Koulusuoriutuminen on Delislen ja Bergerin (1990) mukaan sosiaalinen konstruktio, jonka leimavaikutus saattaa kohdistaa ja siirtää ongelman ja siten myös interoventiotarpeen vain oppilaaseen”*. (Kenttäpäiväkirja 2005.)

Leimavaikutuksen ja mahdollisen itseään toteuttavan ennusteen (Goffman 1986) vuoksi oli myös eettisesti ongelmallista koota aineistoa ongelmalähtöisesti sekä kuvailla tutkimusraportissa näitä kouluun ja oppilaisiin liittyviä tapahtumia etenkin, kun oppilaat eivät omasta mielestään kokeneet olevansa alisuoriutujia (Hoover-Schultz 2005). Myös yhden koulun ja muutaman tutkimusinformantin tarkat tapahtuma- tai henkilökuvaukset olivat anonymiteetin säilyttämisen kannalta ongelmallisia.

Tein yhden uusintahaastattelun vuonna 2004, jossa tavoitteenani oli tarkentaa yhden alisuoriutujaksi määritellyn tyttöoppilaan näkemyksiä omasta alisuoriutumisestaan. Tässä keskustelussa kävi kuitenkin ilmi, ettei hän omasta mielestään tuntenut olleensa alisuoriutuja - enemmänkin ujo, arka ja hiljainen, mutta hyvin menestynyt numeroarvioinnin perusteella. Tämän haastattelun ja siitä tekemiäni tulkintojen perusteella aloin ihmetellä: Millainen valmius koululla on kohdata erilaisia oppilaita?

Alustavat tutkimustulokseni näistä koulun kulttuurin piirteistä herättivät kriittisen kysymyksen: syrjäyttääkö koulun sosiaalinen maailma ja kulttuuri oppilaan (Siljander 2007, 71–88; Laine 2000; Kuula 2000)? Millaista oppilasta koulussa osataan opettaa tai millainen persoona tai temperamentti sopii koulun kulttuuriin (Keltikangas-Järvinen 2006a)? Toteutuuko koulussa yhdenvertaisuusperiaate ja tarjoaako koulu perusopetuslain mukaisesti kaikille sopivaa yksilöllistä opetusta ja ohjausta (Perusopetuslaki 1998, 2 § ja 3 §)? Miten arviointi tukee oppilaan yksilöllisyyden huomioonottamista ja arvostamista? Miten ja

millaisia oppilaan ominaisuuksia koulussa arvioidaan? (Linnakylä & Välijärvi 2005.)

Onko sittenkin syynä järjestelmän kyvyttömyys kohdata tai opettaa oppilasta (Annala 1986, 25) vai pelkästään oppilaan sopeutumattomuus järjestelmään (Anundi 1996)? Alisuoriutuminen on määritelty lähinnä oppilaan oppimiseen ja kognitiivisen kapasiteetin käyttöön liittyväksi käsitteeksi, vaikka myös ympäristötekijöillä on merkitystä oppilaiden koulusuoriutumiselle (mm. Kontoniemi 2003). Koska alisuoriutumiskäsite ei ole selkeä eikä yksiselitteinen (Reis & McCoach 2000), tuntui grounded teoria -menetelmä tarjoavan mahdollisuuden tuottaa pelkästään aineiston pohjalta uutta mallia tai teoriaa koulusuoriutumisen sosiaalisesta luonteesta (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978).

**Grounded teoria (GT).** Vuosina 2005 ja 2006 perehdyin GT-metodologiaan ja erityisesti induktiiviseen päättelylogiikkaan (Glaser 1978; 1992; 2001; 2003; 2002; 2005a ja b; Siitonen 1999; Siitonen, Repola & Robinson 2002; Silvonon & Keso 1999; Lehto 2004). Tämän perehtymiseni sekä aiemmin alisuoriutumisesta tekemiäni tulkintojen ja päätelmien perusteella aloin lukea tutkimusaineistoani uudelleen etsien aineistosta pelkästään sellaisia oppilaiden kertomuksia, jotka jollain tapaa kuvasivat heidän *kokemuksiaan* opettajien kanssa käydyistä vuorovaikutustilanteista. Tutkimukseni tavoitteeksi muodostui täten oppilaiden sosiaalisten perusprosessien käsitteellistäminen oppilaiden näkökulmasta tuotetun aineiston perusteella (Glaser 1978, 75).

## 2.4 Tieteellisen päättelyn vaiheet - yhteenveto

Sekä etnografiassa että GT:ssa on vaikeinta osoittaa, miten tutkija on toiminut pelkästään aineiston ohjaamana ja osin *intuitiivisestikin*. Sosiologisessa tutkimuksessa käytetyt intuition kanssa samaa merkitsevät käsitteet vaikutelma, esiymmärrys, ennakkoluulo, sosiologinen mielikuvitus, välitön ymmärrys ja heuristiset oivallukset kuvaavat laadullisen tutkijan tulkintoihin pohjautuvaa tutkimusprosessia (Ehrnrooth 1990, 33–36). Mäkelä (1990) puolestaan tarkentaa, että tutkijan sosiologisen mielikuvituksen tehtävänä on keksiä yhtäläisyyksiä arkiajattelun erillään pitämistä ilmiöistä (mt. 44). *Heuristinen* tutkimusote pohjautuu *fenomenologiseen* tutkimustraditioon, jossa tavoitteena on ymmärtää ihmisten maailmaa ja todellisuutta heidän kokemustensa välityksellä sekä heidän omista näkökulmistaan käsin. Tutkija kehittää empiirisestä aineistosta yrityksen ja erehdyksen, erilaisten jäsenysten ja arvailujen kautta kuvausta, joka olisi mahdollisimman lähellä tutkittavien todellisuutta. (Patton 1990, 71–73.) Sekä etnografian että GT:n tieteenfilosofiat pohjautuvat fenomenologiaan (Glaser & Strauss 1974; Bogdan & Biklen 1992, 38–39). Näissä molemmissa lähestymistavoissa on tavoitteena tuottaa tekstimerkityksien perusteella erilaisia tutkittavien kokemuksia kuvaavia kategorioita, jotka jäsentävät tutkittavien merkityksenantoja (Niikko 2003, 36–40; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 116–117; 123). Fenomenologisessa tutkimuksessa käytetty käsite *esiymmärryksen sulkeis-*

*taminen* tarkoittaa tutkijan herkkyyttä ymmärtää, miten teoriaperustaisuus saattaa ohjata analyysiprosessia (Perttula 1995, 6; Niikko 2003, 35).

Aineistoperustaisen analyysin suhteen tällainen esiteoreettinen alkutilanne tuottaa ristiriidan, sillä tutkijan tulee ensin osoittaa lukeneisuutensa ja perehtymisensä omaan tieteenalaansa ja tutkimuskohdetta käsitteleviin teorioihin. Aineistoperustaisessa analyysissä tutkijan tulee jatkuvasti reflektoida näitä esioletuksiaan ja pyrkiä osoittamaan herkkyytensä ymmärtää esiteoreettista tasoa laajemmin sosiaalisen elämän piiloisia ja yksilöllisiä merkityksiä (Niikko 2003, 35–36; Glaser 1978).

GT-tutkimuksessa sulkeistamisen asemesta Glaser ja Strauss (1974) käyttävät käsitettä *teoreettinen sensitiivisyys*. Teoreettinen sensitiivisyys tarkoittaa tutkijan herkkyyttä reflektoida omaa esiyymmärrystään. Tämä tarkoittaa kriittistä suhtautumista omiin esiteoreettisiin oletuksiin ja kykyä oivaltaa tutkittavien kokemuksien monenlaisia ja mahdollisesti myös eri tieteenalojen paradigmojen mukaisia näkemyksiä sosiaalisen vuorovaikutuksen erilaisista merkityksistä. Näin analyysissä aineiston pilkkomisen ja synteessin perusteella tuotettu käsitejärjestelmä ei ole paradigmauskollinen, vaan aineistoperustaisuus saattaa tuottaa sekä monitasoisen että monille eri tieteenaloille juontuvan ja teoreettisia näkemyksiä sisältävän jäsennyksen tutkittavana olevasta sosiaalisesta tapahtumasta. (mt., Glaser 1978.)

Teoreettisella sensitiivisyydellä on merkitystä myös tutkimusprosessin päättelyloogiikoille (Glaser & Strauss 1974). Tässä tutkimuksessani päättelylogiikkani ovat polveilleet *deduktion*, *abduktion* ja *induktion* välillä ja vaiheilla sen mukaan, millaisia paradigmaattisia alkusitoumuksia, välipäätelmiä ja rajauksia sekä näiden perusteella tehtyjä ratkaisuja olen tehnyt tutkimusprosessini eri vaiheissa.

**Deduktiivisella päättelyllä** tarkoitetaan tieteenfilosofista päättelyä, joka tunnettujen tosiasioiden pohjalta johdetaan yksityiskohtiin (Grönfors 2008, 22–23). Tutkimuksen alkaessa päättelyni perustui sekä tieteenalani erityispedagogiikan tieteenperinteeseen että teoreettiseen tietooni oppimiseen ja kouluasuoriutumiseen yhteydessä olevista tekijöistä. Jatko-opinto-oikeutta hakiessani olin perehtynyt alisuoriutumista käsittelevään kirjallisuuteen ja muodostanut näin sekä tutkimustehtäväni että etnografisen tutkimukseni tavoitteet alisuoriutumista määrittelevän viitekehyksen perusteella. Aineiston analyysi perustui deduktiiviseen päättelyyn, jossa empiirisesti tuotettua materiaalia sovitettiin valittuun käsitejärjestelmään. Koin kuitenkin, että en pystynyt sisällönanalyttisellä menetelmällä tarttumaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kouluasuoriutumisen välisiin yhteyksiin. Toisaalta taas erityispedagogisen tietämykseni perusteella aloin epäillä, onko kouluasuoriutuminen sittenkään niin yksilön ominaisuuksista johtuva kuin useimmissa alisuoriutumistutkimuksissa esitetään. Koin myös epäeettiseksi alkaa kuvailla tai tyypitellä oppilaita, koska tiheä kuvailu saattaa murtaa anonymiteettia ja koska etenkin alisuoriutujaksi määrittelemisen voi olla leimaava ja toimia itseään toteuttavana ennusteena. Tämä kaikki esiymmärrykseni sekä teoreettinen tietoni ohjasivat uuden tutkimuskysymyksen aset-

tamista ja lisäaineiston keruuta. Tutkimustani ohjasi näin abduktiivinen päättelylogiikka.

**Abduktiivinen päättely** tarkoittaa päättelyä, joka asettuu deduktion ja induktion väliin. *Peircen* logiikan mukaisesti Grönfors (2008) pääättelee, että induktiivisuus perustuu siihen, että uudet tieteelliset löydöt (teorianmuodostus) ovat mahdollisia vain silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus eli johtolanka. Uusi teoria ei synny pelkästään havaintojen pohjalta, kuten induktiivisessa päättelyssä oletetaan. Tällainen tulkintaa ohjaava johtoajatus voi olla luonteeltaan varsin intuitiivinen, epämääräinen, mutta myös pitkälle muotoiltu hypoteesi. (mt. 25–26; ks. myös Siitonen 1999, 38–39.) Myös GT:ssa tutkimusta ohjaavat johtoajatuksat perustuvat aluksi tutkimusongelman mukaiseen teoreettiseen viitekehykseen ja oman tieteenalan paradigmoihin. Näiden teoreettisten sitoumusten perusteella tutkija voi perustella **tutkimuksen aukkopaikan**. Uuden ymmärryksen tai näkökulman tuottamisen vuoksi aineisto ja sen analyysi rajataan ja keskitetään kuitenkin vain niihin seikkoihin, joiden uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä ja oivalluksia tutkittavana olevasta sosiaalisesta tapahtumasta.

Abduktiivista päättelylogiikkaa edusti myös tutkimusprosessini vaihe, jolloin päädyin tarkastelemaan pelkästään negatiivisia koulukokemuksia. Oletukseni oli, että negatiiviset koulukokemukset ovat yhteydessä heikkoon, arvosanoin arvioituun, koulusuoriutumiseen ja heikkoon koulutyöhön kiinnittymiseen tai osallistumiseen.

**Induktiolla** tarkoitetaan tieteenfilosofista päättelyä, joka loogisesti etenee yksityiskohdista yleistyksiin. Induktiota käytetään, kun rakennetaan teoriaa havaintojen pohjalta. (Grönfors 2008, 23–24.) Laadullinen tutkimus on tyypillisesti induktiivinen tutkimusprosessin alkuvaiheissa etenkin, jos tarkoituksena on tuottaa koodausjärjestelmä, jonka perusteella voidaan kehittää mahdollisia luokituksia, malleja tai teemoja (Patton 2002, 453).

GT:n induktiivinen päättelylogiikka tarkoittaa, että tutkija etenee pelkästään aineiston perusteella ja ehdoilla. Kaikki alkukoodaukset tai aineiston jaottelut perustuvat *ominaisuusanalyysiin*, jossa jotain aineistosta esiinnoussutta (emergenssi) tapahtumaa tarkastellaan yhtäaikaisesti monesta eri näkökulmasta syy-seurausprosessina. (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978.) Puhtaan induktiivisuuden vaatimus tai käsite on kuitenkin suhteellista ja voi vaihdella asteeltaan (Patton 1990, 59). Puhdas induktivismi eli keksimisen logiikka on kuitenkin mahdotonta ja yhtä absurdi ajatus kuin ikiliikkujan keksiminen (Töttö 1999). Pelkästään käyttämämme kieli ja etenkin tieteen kieli sisältää paljon käsitteitä, joilla on teoreettinen alkuperä, vaikka niitä käytettäisiinkin arkikielessä. Myös tutkimusaineisto on luonteeltaan tulkinnallista, tutkijan esioletuksiin perustuvien näkökulmien mukaan tuotettua. Analyysiprosessissaan tutkija edelleen tulkitsee tätä tulkintaa perustuvaa materiaaliaan. Induktiivinen analyysi voidaan kuitenkin määrittellä *aineistokeskeiseksi* prosessiksi (Kiviniemi 1999, 70–73), joka tuottaa aiempiin teorioihin nähden uusia kategorioita tai erilaisia käsitteitä (Glaser & Strauss 1974).

Analyysiprosessissa muodostuneet teoreettiset konstruktiot pohjautuvat tutkijan esiyymmärrykseen sosiaalisen elämän lainalaisuuksista, minkä vuoksi analyysiprosessiin alkaa tulla hypoteettisia tulkintoja. Näin alkujaan induktiivinen analyysi muuttuu induktiivis-deduktiiviseksi. Tässä vaiheessa muun muassa GT-tutkimuksessa myös teoreettisesta kirjallisuudesta tehdyt muistiot (memot) toimivat tutkimusmateriaalina alkuperäisen empiirisen aineiston ohella. (Glaser 1978.) Patton (2002) käyttää tästä tutkimusprosessin myötä kertyneestä kirjallisuutta sisältävästä aineistosta käsitettä *metadata* (mt. 446).

### 3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA KYSYMYS

Laadullisessa tutkimuksessa ongelmanasettelu ja tutkimuskysymys muotoutuvat ja täsmentyvät vasta tutkimusprosessin aikana. Joskus tutkimuksen kysymyksenasettelu on mahdollista vasta, kun koko aineisto on jäsentynyt ydinkategoriaksi ja sitä määrittäviksi, toisiinsa yhteydessä oleviksi alakategorioiksi. Tämän tutkimuksen alkaessa kokosin aineistoa etnografisin menetelmin. Näin teoreettisen viitekehyksen eli alisuoriutumista selittävien käsitteiden perusteella tuotettu tutkimuskysymys ohjasi aineiston keruuta ja analyysia. Tutkimustehtävänä oli etnografisessa vaiheessa selvittää, miten tämän tutkimusryhmän (n=20) nuoret kokevat koulun kulttuurin. Millaisia merkityksiä he antavat kokemilleen asioille? (Liite 1 vuonna 2001 tehdyn haastattelun teemat).

Sisällönanalyysia tehdessäni mielenkiintoiseksi muodostuivat oppilaiden kertomukset koulun sosiaalisista vuorovaikutustilanteista. Tekstimuotoisen aineiston ja siitä luomani kuvan, etnografian, perusteella aloin ihmetellä, mitä näissä vuorovaikutustilanteissa tapahtui. Tämän esiyymmärrykseni perusteella aloin tarkastella aineistoa rajautuen kouluvuorovaikutuksen kannalta olennaisiin ja merkityksellisiin aspekteihin (Laine, K. 2001, 37–40). Kiinnostuin, miten kielteiset kouluvuorovaikutuskokemukset ovat yhteydessä kouluasuoriutumiseen. Tutkimukseni johtoajatusta alkoi ohjata ihmettelyni, **miten negatiiviseksi koetut opettaja-oppilas vuorovaikutustilanteet ovat yhteydessä oppilaiden kouluasuoriutumiseen, kouluviihtyvyyteen ja koulutyöhön kiinnittymiseen.** GT-menetelmä sopi mielestäni kokoamaani empiiriseen aineistoon ja mahdollisesti piilevien **sosiaalisten perusprosessien** analysointiin ja **käsitteellistämiseen.** (Glaser 1978). Monimuotoisesti tuottamani aineiston perusteella pystyin kontekstuaalisesti paikantamaan oppilaiden kokemuskertomuksia ja arvioimaan näihin tapahtumiin mahdollisesti yhteydessä olevia samanaikaisia tekijöitä.

Tutkimukseni tarkoituksena oli tuottaa kouluasuoriutumista selittävä aineistoperustainen teoria (Glaser 1978; 2001; 2003; 2007). Kiinnostukseni kohteena olivat sellaiset mahdollisesti piilevät sosiaaliset perusprosessit, jotka saattaisivat olla yhteydessä oppimiseen ja kouluasuoriutumiseen. Erityispedagogisesti

oli mielenkiintoista selvittää, miten toiset ihmiset tai koulun käytänteet tai kulttuuri ovat yhteydessä oppilaan koulusuoriutumiseen, - viihtyvyyteen tai koulutyöhön kiinnittymiseen. **Miksi** ja millaisia merkityksiä oppilas antaa erilaisille kokemilleen asioille ja millaista käyttäytymistä nämä kokemukset aiheuttavat? **Miten** nämä kokemukset ilmenevät käyttäytymisen tasolla tai miten oppilaat ratkovat näitä kohtaamisia? Erityispedagogiikan näkökulman mukaisesti oppimista ja koulusuoriutumista selittävä tekijä voi olla myös oppimisympäristö. Tutkimukseni johtoajatus tarkentui tutkimaan oppilaiden *negatiiviseksi* kokemia *aikuisvuorovaikutustilanteita* ja näissä tilanteissa virinneitä reagoititapoja eli oppilaan käyttäytymistä.

Analyysia ja aineistoperustaisen teorian muodostamista ohjaavaksi tutkimuskysymykseksi tarkentui:

*Millaisia sosiaalisia perusprosesseja oppilaille aiheuttavat negatiiviseksi koetut koulun aikuisvuorovaikutustilanteet?*



## 4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Laadullisen tutkimuksen *epistemologiset* sitoumukset perustuvat ymmärrykseen, että ihmisen *tieto* todellisuudesta ei ole varmaa, vaan se on aina arvelua tai oletusta todellisuuden luonteesta. Myös tutkija itse vaikuttaa tuotetun aineiston laatuun. Tutkimuksen *luotettavuuden* kannalta laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä osoittamaan eikä todistamaan mitään, vaan tutkimuksen tavoitteena on tutkittavien ilmiöiden luonteen syvälinen ymmärtäminen sellaisina kuin ne ilmenevät ihmisten kokemusmaailmassa. Tutkimuksen tavoitteena on näiden tutkimuksen kohteena olevien ilmiöiden uudelleen nimeäminen ja jäsentäminen. (Borg & Gall 1989, 21–24.)

Oletus, että laadullisessa lähestymistavassa voidaan saavuttaa vain jokin rajallinen näkökulma tutkittavaan ilmiöön ja, että tieto on muuttuvaa, rajallista ja tietäjään, subjektiin sidottua, vaikuttaa **tutkimusmenetelmien** valintaan. Sekä **etnografia** että **grounded teoria** ovat taustoiltaan *fenomenologisia* lähestymistapoja, joissa tietoa voidaan saada luonnollisissa olosuhteissa pyrkien ymmärtämään tutkittavien kokemuksia sekä heidän niille antamiaan merkityksiä. Timo Laineen (2001) mukaan fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jotka syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ovat sekä kehollista toimintaa ja havainnointia että koetun ymmärtävää jäsentämistä. Fenomenologisen tieteenfilosofian mukaisesti ihmisen kokemuksen *tutkiminen perustuu* sekä *ihmiskuvaan* että *tiedonkäsitelyyn*. Ihmiskuva sisältää käsityksen ihmisen ja hänen maailmasuhteensa *intentionaalisuudesta*, mikä tarkoittaa ymmärrystä siitä, että todellisuus ei ole neutraalia massaa, vaan kaikki *merkitsee* meille jotakin ja kokemus muotoutuu näiden *intersubjektiivisesti* (yksilöiden välillä) muotoutuneiden merkitysten mukaan. (mt., 26–28.)

### 4.1 Etnografia

Etnografia on kulttuuriantropologiaan tai antropologiseen kenttätöyöhön pohjautuva laadullinen tutkimusote, jossa tutkitaan jotain kulttuuria ja siinä ilmen-

neitä sosiaalisia tapahtumia. Nimensä mukaisesti (kuvaus kansasta) etnografialla voidaan vähentää tutkijan ja tutkittavana olevan tapahtuman välistä etäisyyttä tai kuulua kuvailemalla jonkun ryhmän tapaa elää. Tässä tutkimuksessa informantit ovat yläkouluikäisiä. Tavoitteena on ollut kerätä monenlaista tietoa kenttätyössä tutkittavien näkökulmasta ja kuvata tuotetun aineiston perusteella, miten nämä tutkimukseen osallistuneet nuoret toimivat kouluvuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja millaisia merkityksiä näillä koulukokemuksilla on heidän käyttäytymiselleen. Pyrkimyksenä on paljastaa, millaisia uskomuksia, arvoja, näkökulmia tai motiiveja tässä koulukulttuurissa ilmenee ja miten nämä asiat kehittyvät tai muuttuvat ajan myötä ja eri tilanteissa. (Borg & Gall 1989, 387–391; Gordon, Holland & Lahelma 2001, 188–189; Woods 1986, 4–5.)

#### 4.1.1 Etnografian tieteenteoreettinen tausta ja aineistonkeruu

Etnografian tieteenfilosofiset oletukset pohjautuvat *fenomenologiaan* ja *symboliseen interaktionismiin*. Sekä fenomenologia että symbolinen interaktionismi (Bogdan & Biklen 1992, 34–38; Patton 1990, 75–76) tutkivat ihmisen käyttäytymisen sisäisiä, kokemuksellisia puolia eli pyrkivät ymmärtämään, miten ihmiset itse tulkitsevat tapahtumia tai todellisuuttaan. Fenomenologisen menetelmän avulla voidaan kuvata arkipäivän elämää ja etsiä yleisiä rakenteita subjektiiviselle kokemukselle. (Bogdan & Biklen 1992, 34; Maso 2001, 136–144.) Symbolinen interaktionismi on sosiaalipsykologinen tutkimusote, jonka keskeisimpiä kehittäjiä ovat *George Herbert Mead* (1934) ja *Herbert Blumer* (1969) ja jonka keskeinen *epistemologinen* oletus on, että ihmiset luovat jaettuun merkityksiä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Symboliseen interaktionismiin perustuvassa lähestymistavassa pyritään ymmärtämään tutkittavien kokemuksia ja selvittämään, millaisia symboleja ihmiset käyttävät ja miten ihmiset tulkitsevat tapahtumia kuvatessaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa virinneille kokemuksilleen antamia merkityksiä. (Patton 1990, 75–76; Rock 2001, 26–38.) Sosiaalisten vuorovaikutusprosessien tutkimuksissa voidaan myös selvittää, miten sosiaalinen kontrolli ilmenee koulussa (Gordon, Holland & Lahelma 2001, 189–191).

Etnografian epistemologia perustuu subjektiivisuuteen ja ymmärrykseen siitä, että tutkittava todellisuus sijaitse yksilön tietoisuudessa ja näin *tutkimustietoa* voidaan tuottaa subjektiivisesti rakentuneessa vuorovaikutuksessa. Etnografian ontologian (käsitys maailmasta ja ihmisen olemisen tavoista) perusteella oletetaan, että sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkitystä yksilön käyttäytymiselle. Etnografia on siten myös tapa kerätä tietoa, kuvailla ja analysoida tapoja, joilla ihmiset luokittelevat merkityksiä maailmassaan, mitä tietoa ihmiset käyttävät kuvatessaan kokemuksiaan ja mikä muokkaa heidän käytöstään ympäristön muodostamassa kulttuurisessa kontekstissa. Siten tutkijan on tärkeää tuntea tuo kulttuurinen konteksti, jossa ihmiset toimivat. Opettajana olin kiinnostunut, millaiset tekijät koulussa ovat oppimiseen ja koulutyöhön sitouttavia tai motivoivat oppilaita kilvoittelemaan oppimisessa. Millaiset tekijät puolestaan nakertavat oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja motivaatiota, joiden seurauksena oppilaan koulusuoriutumista määrittelee alisuoriutuminen? Etnografiassa pääasiallinen tutkimusinstrumentti on tutkija itse, mikä vaikuttaa sekä tuo-

tetun aineiston laatuun että myös koko tutkimuksen luotettavuuteen. Etnografisesti väritynyt tutkija on koulussa välimaastossa, alueella, jolla normaalisti ei ole ketään. Osallistuva havainnointi on yleisin aineiston keruumenetelmä, johon usein yhdistetään haastattelu. (Borg & Gall 1989, 391–404; Patton 1990, 68; 2002, 262–268; Saikkonen & Miettinen, 2005, 84–88; Woods 1986.) Tässä tutkimuksessa olen *kenttätöyssä* muun muassa osallistuvan havainnoinnin perusteella voinut päästä tarkastelemaan tutkimuskontekstin kulttuuria sisältäpäin. Haastatteluissa tuottamani aineisto on lisännyt ymmärrystäni, miten tutkittavat itse ovat kokeneet erilaiset sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ja miten he symbolisesti kuvailevat ja tulkitsevat näitä kokemuksiaan.

Tutkimusaineistonkeruutani ohjasi tieto alisuoriutuvista oppilaista, joten sekä havaintomateriaalia kootessani että haastatteluja tehdessäni pyrin arvioimaan, miten oppilaan toiminnoissa ilmeni, että hän oli alisuoriutuvaksi määritelty oppilas. Havainnoin ja haastattelin myös koulutyössään optimaalisesti suoriutuvia oppilaita. Etnografian luotettavuuden eli *triangulaation* mukaisesti oli tarpeen koota myös monipuolista aineistoa. (Patton 2002, 555–556; Patton 1990, 187–188). Kenttäjaksojen aikana luokkahuonehavainnointien ohella tein määrällisiä mittauksia oppilaiden itsetunnosta, minäkäsityksestä ja terveystavoista. Kokosin myös dokumenttiaineistoja kuten arviointitietoja (suullisia ja kirjallisia) ja kokousmuistioita. Muistiinpanoissani on myös merkintöjä oppilaiden kanssa käymistäni keskusteluista välituntien aikana koulun pihamaalla ja käytävillä. Kerroin myös koko tälle 8. luokan oppilasjoukolle yhden oppituntin ajan koulun liikuntasalissa, mitä olin tekemässä täällä koulussa ja mitä tavoittelin tutkimuksellani. Kysyin myös, että voiko tällaisella tutkimuksella opettaja tai aikuinen ”päästä jyvälle” siitä, miltä teistä tuntuu olla oppilaina ja voiko sellaiseen tietoon luottaa. Joidenkin oppilaiden mielestä ”*kysely tai haastattelu on ihan hyvä tapa saada tietää, mitä me haluamme tai miltä meistä tuntuu*” (Kenttäpäiväkirja 2000). Pidin myös vanhempainilloissa alustuksia ja esittelin muun muassa terveystapakyselyni perusteella tekemiäni päätelmiä siitä, mikä näitä heidän teiniikäisiään uuvuttaa. Tein muistiinpanoja näistä keskusteluista jälkikäteen, joten nämä muistiinpanot ovat ylimalkaisempia ja lyhyempiä kuin esimerkiksi luokkahuoneobservoinneista tekemäni päiväkirjat. Nämä lyhyet kommenttini ja muistiinpanoni kuitenkin täydensivät analyysi- ja tulkintaprosessissani tuottamaani kulttuurista kuvaa siitä, miten vanhemmat ovat huolissaan lapsistaan ja heidän koulusuoriutumisestaan. Vanhemmat halusivat tehdä jotain, jos vain tietäisivät, mitä heidän tulisi tehdä edistääkseen lastensa kouluhyvinvointia ja –suoriutumista.

Luvussa 4.4 olen kuvannut tämän tutkimuksen koko aineiston, mutta etnografialle tyypilliset tiheät kuvaukset olen sisällyttänyt tämän tutkimuksen tulososaan lukuun 5, jossa olen teoretisoinut oppilaiden käyttäytymistä aineiston perusteella. Luvussa 4.1.2 kuvaan, millainen alustava kuva oppilaiden koulusuoriutumisesta minulle muotoutui tämän monimuotoisen materiaalin perusteella ja miksi päädyin terävöittämään oppilaiden merkityksenantoihin liittyviä sosiaalisia perusprosesseja GT -menetelmällä. Tutkimukseni luotettavuutta olen pohtinut tämän raportin viimeisessä luvussa.

#### 4.1.2 Sisällönanalyttinen etnografia oppilaan koulukokemuksista

**Sisällönanalyysi.** Luin koko tutkimusmateriaalini läpi etsien tutkimuskysymykseni kannalta keskeisiä tapahtumia. Samalla tein merkintöjä ja kommentteja näihin materiaaleihin ja koodasin ja luokittelin koko aineiston tutkimuskysymyksen kannalta keskeisiin teemoihin, jotka kuvasivat oppilaiden erilaisia käyttäytymismalleja. (Patton 1990, 381; Tuomi & Sarajärvi 2004; Wolcott 2001, 32-35.) Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia merkityksiä oppilaat antavat koulukokemuksilleen. Tutkimusryhmässäni oli sekä koulussa alisuoriutuvia että hyvin menestyviä oppilaita, sillä pyrkimykseni oli selvittää, onko näiden oppilaiden välillä eroja, jotka selittäisivät alisuoriutumista.

Aluksi tyypittelin oppilaita sen suhteen, miten he suhtautuivat koulunkäyntiin, miten kokivat oppivansa ja millainen käsitys heillä oli itsestään. Analyysiani ja tulkintaani ohjasivat alisuoriutumista käsitteiden aiempien tutkimusten tulokset muun muassa siitä, miten alisuoriutujalla on heikko minäkuva ja itsetunto, huonot itsesäätelytaidot tai tavat organisoida koulutyötään. Alisuoriutijat voivat olla luovuttajia tai perfektionisteja, jotka pelkäävät epäonnistumista, joille mikään ei riitä. Tuotin käsitteellistettyjä kuvauksia siitä, mitä erilaiset sosiaaliset tapahtumat merkitsevät oppilaille, miten he niitä jäsentävät tai miten nämä koulukohtaamiset vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen.

Tyypittelin oppilaiden koulun sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa virinettä käyttäytymisiä jatkumoilla vähän – paljon. Esimerkiksi koulutyöstä innostuminen, kuvaa koulutyöhön kiinnittymistä ”paljon”, kun taas ”ihan sama” – kommentit olivat tyypillisiä oppilaille, joille koulu ei ollut tulkintani mukaan innostava mutta ei myöskään inhottava tai vastenmielinen paikka. Joillakin oppilailla näytti mielestäni olevan ongelmia, jotka eivät suoraan olleet koulunkäynnin ongelmia, mutta joiden vuoksi koulun käyminen näytti olevan ajoittain raskasta. Erään oppilaan sanoin ilmaistuna: ”kun ei vaan yksinkertaisesti enää jaksa” (Kenttäpäiväkirja 2000).

Tämän analyysini ja tulkintojeni perusteella jaottelin oppilaat kouluosuoriutumisen suhteen koulutyöstä innostuneisiin ja koulutyön suhteen välinpitämättömiin kuten anomisiin eli normittomiin luovuttajiin, alistuneisiin ja uupuneisiin tai aktiivisemmin käyttäytyviin kyseenalaistajiin ja vastustajiin. Tämän jaottelun perusteella en kuitenkaan mielestäni pystynyt selittämään sitä, mitä alisuoriutuminen tarkoittaa tai merkitsee näille oppilaille? Tai millaiset koulutekijät ovat yhteydessä esimerkiksi oppilaiden väsymiseen tai kouluuupumiseen (Tynjälä 1999) tai miten se, ettei voi vaikuttaa, on yhteydessä luovuttamiseen – koulumotivaation katoamiseen (Pirttiniemi 2000, 62-66)? Ihmettelystäni herätti myös oppilaan kapseloituminen: miksi joissakin opetustilanteissa oppilas ikään kuin vetäytyi kuoreensa tai miksi, vain joillakin oppilailla oli tapana ”pelata aikaa” tunnin alkaessa. Muistiinpanoissani ja luokkahuoneobservoinneissa pitämässäni päiväkirjoissa pohdin, ”miksi vain joidenkin tuntien alkaessa muutamat oppilaat haastoivat opettajan väittelyyn joko jostain tunnin teemasta tai siitä, mihin päällysvaatteet jätetään, saako pipo olla päässä tai voiko kännykkää pitää auki tunnin aikana. Keskusteluissa virisivät myös väittelyt

siitä, miksi oppilaalla pitää olla kirjat ja vihkot tai miksi täytyy tehdä kotiläksyjä.” (Kenttäpäiväkirja 2000.)

Etnografia oppilaiden koululle antamistaan merkityksistä oli kokonaisvaltainen yleiskuva koulun käytänteistä ja oppilaiden käyttäytymisestä, mutta ei mielestäni selittänyt, miksi joku sosiaalinen vuorovaikutustilanne aiheutti oppilaissa erilaista käyttäytymistä. Sosiaalisen interaktionismin mukainen holistinen lähetystapa voi olla Sharpin (1981) mukaan turhauttava, koska sen perusteella ei kehitetä tiukkoja teoreettisia käsitteitä (Gordon, Holland & Lahelma 2001, 191). Tulkitsemani tapahtumat eivät mielestäni kuvanneet vastustusta tai välinpitämättömyyttä, vaan pikemminkin konstruktivista, oppilaan hallitsemaa ja oman toiminnan kannalta rakentavaa käyttäytymistä. Nämä havaintoni olivat yhdenmukaisia muun muassa Woodsin (1986) ja Laineen (2000) koulun kulttuurista tekemien päätelmien kanssa. Toisaalta aloin ihmetellä, millainen kokemus tällainen ”ajanpeluu” oli niille oppilaille, jotka eivät osallistuneet tähän peliin vaan olivat hiljaa. Kiinnostavaa oli tietää, miten oppilaiden koulun sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa virinneet *tunteet* ovat yhteydessä heikkoon koulusuoriutumiseen tai koulutyöhön kiinnittymiseen.

Etnografisessa tutkimuksessa olin saanut monipuolisen ja monesta näkökulmasta (triangulaatio) (Patton 1990, 187–188) tuotetun aineiston, joka täydentyi kenttäjakson myötä kehkeytyneellä *hiljaisella tiedollani* (mt., 72) siitä, mitkä kentties ovat tutkittavien kannalta merkityksellisiä tapahtumia, mutta joita me aikuiset emme havaitse. Aloin siten kiinnostua, millaisia tunteita erilaiset kohtaamiset herättivät ja miten nämä tunteet vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen heidän omasta mielestään?

Havainto- ja haastatteluaineistoon perustuvan kuvailevan tutkimuksen kirjoittamisessa ongelma ei ole aineisto, vaan aineistosta eroonpääseminen. Tämä tarkoittaa, että laveat kuvailut saattavat uuvuttaa lukijan ja siten hämärtää, mikä on tutkimuksen tulos. Etnografia voi kuitenkin tuoda esiin tutkittavien äänen sekä monipuolistaa ymmärrystä tapahtumien merkityksestä tutkittaville (*emic*-näkökulma). (Wolcott 2001, 19–20.) Etnografinen tutkimus ei siis tuota uutta tietoa. Pitkäkestoisen ja monia näkökulmia avaavan kenttätöön perusteella voidaan kuitenkin tuottaa kirjoitettuna tietona uutta ymmärrystä siitä, miten ihmisten toiminta on sosiaalisesti järjestynyt jossain kulttuurisessa kontekstissa ja millaisia merkityksiä heidän kokemuksillaan on. (Tedlock 2000, 455.)

Mikrotason vuorovaikutustilanteita voidaan tutkia etnografiaa tarkemmin *etnometodologisesti*. Garfinkelin (1967) mukaan etnometodologiassa pyritään ymmärtämään kansan tapoja jäsentää maailmaansa. Garfinkelin etnometodologisessa kehyksessä tutkija pyrkii suuntaamaan huomionsa toimijoiden intersubjektiivisiin näkökantoihin ja tätä kautta todellisuuden sosiaaliseen rakentumiseen. Näin ollen puhuttu kieli ymmärretään todellisuudesta tuotettuna kuvauksena, jolloin kontekstin rooli korostuu. Etnometodologiassa tutkimustapahtumaa lähestytään esimerkiksi *mikrotason etnografiana*. Tällöin tutkimusentavoitteena on tuottaa muun muassa Hargreavesin ja Woodsin (1984) mukaan tietoa siitä, millaiset säännöt ja kompetenssit ohjaavat oppilaiden käyttäytymistä kou-

lun aikuisvuorovaikutustilanteissa. Etnometodologisissa lähestymistavoissa on Hethin ja Warrenin (1982) mukaan tutkittu myös *kieltä* ja sen merkityksiä luokahuonekonteksteissa. (Gordon, Holland & Lahelma 2001, 191.) Sama merkitys voidaan kuitenkin ilmaista kielellisesti eri tavoilla (Alvesson & Sköldbberg 2000, 39). *Tekstianalyysissä* huomio kohdistetaan kieleen ja kielellisiin *merkkeihin*, joita tulkitaan *semanttisesti*. *Semiotiikka* eli *merkkioppi* on filosofinen suuntaus, joka tutkii kielellisten merkkien merkityksiä. Kielen ei katsota viittaavan läpinäkyvästi siitä riippumattomaan todellisuuteen, vaan kieltä pidetään sosiaalista todellisuutta ja yksilöllistä kokemusta jäsentävänä, luokittelevana ja muuntavana aineksena. Kielenkäytöllä rakennetaan sosiaalista todellisuutta ja sama ilmiö voidaan kuvata, tunnistaa, kehystää tai nimetä useilla eri tavoilla. Yksilön maailman merkitysvälitteinen rakentaminen on kontekstisidonnaista, jossa puhuttu kieli sekä rakentaa sosiaalista todellisuutta että toimijan kokemusta asemastaan. Sosiaalisesti järjestäytyneiden tapahtumien tulkinta perustuu kielellisten ilmaistujen ja niiden sisältöjen analyysiin. (Manning & Cullum-Swan 1994.)

Sekä etnometodologia että grounded teoria edustavat Collinsin (1985) mukaan "*mikrososiologista vallankumousta*". Grounded teoria voi kuitenkin pureutua etnometodologiaa tiukemmin yksilöllisiin sosiaalisiin tapahtumiin – jopa "*hyperempiirisesti*" (Alvesson & Sköldbberg 2000, 49). Etnografian holistisuutta ja tiheään kuvaukseen perustuvaa tekstiaineistoa voidaan sekä terävöittää että täydentää grounded teorian tiukalla teoriaa tuottavalla analyysillä. Etnografisen tutkimuksen etu on päästä kentälle ja tuottaa monimuotoista aineistoa *insider* -näkökulmasta, kun taas grounded teoriassa voidaan tehdä systemaattisen analyysin perusteella aineistoperustaisia syy-seurausmalleja, jotka selittävät näiden tutkittavien käyttäytymistä kyseisissä sosiaalisissa tilanteissa. (Charmaz & Mitchell 2001, 161.)

Tämän tutkimuksen tulos eli kouluuoriutumista selittävä aineistoperustainen teoria pohjautuu etnografiaan, mutta tutkimuksen lopulliset tulokset tuotin grounded teorian jatkuvan vertailun menetelmällä, minkä vuoksi tässä luvussa 4 painottuvat sekä grounded teoria -menetelmän että jatkuvan vertailun menetelmän analyysiprosessien kuvaukset.

## 4.2 GT-menetelmä

**Grounded teoria (GT)** sopii tutkimuksena ilmiöihin, joista ei ole olemassa teoriaa tai joista tiedetään vähän tai myös, kun ilmiötä halutaan tarkastella uudesta näkökulmasta. GT on yleinen käyttäytymisen tutkimiseen sopiva tutkimusparadigma, jonka tarkoituksena on tuottaa aineistoperustainen käsitejärjestelmä empiirisen maailman ilmiölle. GT:n yleisyys merkitsee, että kaikenlaista tutkimusaineistoa voidaan käyttää teorian tuottamisessa, vaikka GT on tutkimusparadigmaltaan laadullinen, mikä tarkoittaa sekä tulkinnallisuutta että hypoteesittomuutta. (Glaser & Strauss 1974, Glaser 1978.)

Tesch (1990) on jaotellut laadullisen tutkimuksen alalajit neljään päätyyppiin tutkimuksen mielenkiinnon suhteen. Tässä luokituksessa GT on tutkimus,

jonka tavoitteena on etsiä empiirisestä aineistosta säännönmukaisuuksia, tunnistaa ja kategorisoida aineiston elementtejä sekä tutkia näiden eri kategorioiden välisiä suhteita. (mt. 72–73.) Teschin mukaan GT:ssa painottuu teorian kehittäminen. Vaikka GT ja etnografia sijoittuvat tässä luokituksessa samaan alatyyppiin, on etnografia sekä teoriaorientoitunut että tutkimustulosten esittämisen suhteen enemmän kuvaileva kuin GT. (mt. 98–99.)

GT -menetelmän kehittäjät *Barney G. Glaser* ja *Anselm Strauss* ovat yhdistäneet erilaiset tieteenteoreettiset taustansa tässä metodologiassa, jonka perusteet on esitetty heidän yhteisessä teoksessaan *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* (1. painos vuonna 1967). Glaser oli *Paul Lazarsfeldin* oppilas, minkä perusteella hänen tutkimustaustansa keskiössä ovat olleet määrälliset tutkimusmenetelmät erityisesti *faktorianalyysi* sekä lähestymistapanaan *fenomenologia*. Strauss puolestaan *Herbert Blumerin* oppilaana oli perehtynyt *symbolisen interaktionismin* teoriaan ja tapaan tutkia ihmisen käyttäytymistä. GT -metodologiassa haluttiin yhdistää nämä kaksi lähestymistapaa vaihtoehdoksi vahvalle määrällisen tutkimuksen perinteelle ihmistieteellisessä tutkimuksessa. Glaserin ja Straussin tavoitteena oli kehittää induktiiviseen päättelylogiikkaan perustuva yleinen menetelmä, jossa pelkästään aineiston perusteella (*grounded theory*) mallinnetaan tai teoretisoidaan käyttäytymistä. (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1992, 16–17.)

Symbolisen interaktionismin ja GT:n välisestä suhteesta Glaser (2005a) kuitenkin huomauttaa, että GT ei ole symbolisen interaktionismin menetelmä, vaan GT:ssa voidaan käyttää symbolisen interaktionismin taustaoletuksia. GT:ssa voidaan käyttää myös muita taustaoletuksia. Tähän perustuu esimerkiksi se, että GT-tutkimuksessa aineisto voi olla monimuotoista, kun taas symbolisen interaktionismin mukaisessa tutkimuksessa tutkimusmateriaalina ovat haastattelut. Symbolinen interaktionismi ei Glaserin (1992) mielestä ole kuitenkaan sensitiivinen eikä salli sellaisia teoreettisia koodauksia, jotka ovat keskeisiä GT-prosessin teoriaa tuottavia mekanismeja. (mt., 158.)

Myös Teshin (1990) luokituksessa sekä fenomenologia että symbolinen interaktionismi edustavat tutkimuksen mielenkiinnon suhteen eri alatyyppejä kuin GT. Symbolisen interaktionismin tutkimuksissa ollaan kiinnostuneita kielien rakenteista ja tutkimuksen tulokset ovat kuvailevia. Myös fenomenologisessa tutkimuksessa, jossa ollaan kiinnostuneita ymmärtämään tutkittavien kokemuksia, tuloksissa kuvaillaan tutkittavien merkityksenantoja (mt. 98–99), mikä ei ole GT-tutkimuksen tavoite (Glaser 1992). Sekä fenomenologisen että symbolisen interaktionismin taustaoletuksiin perustuvissa haastatteluissa tuotettu tutkimusaineisto voidaan kuitenkin nähdä sekä ontologisesti että epistemologisesti tarkoituksenmukaisena ja riittävänä teoriaa tuottavassa tutkimuksessa (Dey 1999, 17; Glaser 1992).

Aineistoperustainen teoria mallintaa jossain sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa virinnetä, tutkittavia askarruttavia eli heille merkityksellisiä asioita. Tällaisesta merkityksenantoprosessista GT:ssa käytetään käsitettä *sosiaalinen perusprosessi*. (Glaser 1978, 100–108.) Tutkimukseni kohteena ovat oppilaiden kokemukset aikuisvuorovaikutustilanteista koulun kontekstissa ja tavoitteena

on tuottaa aineistoperustainen käsitejärjestelmä, joka teoretisoi näihin koke-  
muksiin yhteydessä olevia, mutta mahdollisesti piilossa olevia, oppilaan sosiaa-  
lisiä perusprosesseja (mt. 109–113).

**Jatkuvan vertailun menetelmä** on GT:n analyysiprosessi, jolla tarkoitetaan tutkimusaineiston suhteen vertailevaa otetta. Keskeistä jatkuvan vertailun menetelmässä on koodaaminen ja aineiston järjestäminen hierarkkisiin kategorioihin (Glaser & Strauss 1974, 101). Jatkuvan vertailun menetelmä eroaa laadullisissa tutkimuksissa käytettävästä komparatiivisesta, vertailevasta menetelmästä sen suhteen, että jatkuvassa vertailussa tuotetaan käsitteellisiä, teoreettisia kategorioita, kun taas komparatiivisen menetelmän tavoitteena on tuottaa temaattisia, ilmiötä *kuvaavia* kokonaisuuksia. Komparatiivista menetelmää voidaan käyttää muun muassa etnografisessa tutkimuksessa. (Hammersley & Atkinson 2007, 185 -188.)

Taulukossa 1 on kuvattu jatkuvan vertailun menetelmän keskeisintä prosessia koodausta. Koodauksella tarkoitetaan aineiston pilkkomista, muodostuneiden aineistokoodien käsitteellistämistä tai nimeämistä ja uudelleen muotoilemista sekä eri käsitteiden (teoreettisten koodien) välisten yhteyksien etsimistä. Jatkuva vertailu tarkoittaa kolmetasoista analyysiprosessia. Tutkimus alkaa avoimella koodauksella (taso I), jossa aineisto pilkkotaan osiin. Aineistokoodit ovat joko sanoja, fraaseja tai suoria lainauksia (*in vivo* koodit) eli aineistomerkkejä, jotka luonnehtivat tutkittavana olevan tapahtuman ominaisuutta. Selektiivinen koodaus (taso II) on mahdollista vasta sen jälkeen, kun avoimen koodauksen perusteella muodostuneita koodeja on tarkasteltu sen suhteen, miten kyseinen tapahtuma on oleellinen tutkimuskysymyksen ja tutkimuksen tavoitteen sekä tutkimuksen keskiöön tulleen tapahtuman suhteen. Tason III teoreettinen koodaus ei tarkoita, että tapahtumaa tulisi tarkastella aiempien tätä tutkimuksen kohdetta määrittävien teorioiden näkökulmista. Teoreettinen koodaus sen sijaan ilmaisee, miten eri aineistoperustaiset muuttujat eli **aineiston perusteella nimetyt käsitteet ovat yhteydessä keskenään**. Aineistoperäisten koodien tarkastelua ja yhdistämistä teoreettisiksi koodeiksi voivat sen sijaan ohjata sekä tutkijan teoreettinen esiyymmärrys että teoreettisen sensitiivisyyden perusteella juontuneet mahdollisesti uudet tavat käsitteellistää tutkimuksen kohteena olevaa tapahtumaa. (Glaser 2005a, 25). Teoreettisen koodauksen ja selektiivisen koodauksen perusteella valitaan (teoreettinen otanta) jatkoanalyysiin tutkimuskysymyksen suhteen merkityksellisimmät tapahtumat. Myös lisäaineiston keruu ja siten aineiston saturaatio perustuvat teoreettiseen koodaukseen. Teoreettisessa koodauksessa yhdistellään edellisissä analyysivaiheissa tuotetut erilliset koodit entistä suuremmiksi, mutta käsitejärjestelmiltään tiiveimmiksi kategorioiksi, jotka mallintavat tutkimuksen keskiöön otettua sosiaalista prosessia. Taulukossa 1 on kuvattu näitä aineiston käsittelyn eri tasoja ja toimintoja hierarkkisesti, vaikka jatkuvan vertailun menetelmässä nämä koodausjärjestykset vaihtelevat sen mukaan, miten ydinprosessia määrittävät tekijät alkavat muodostua aineiston perusteella.



TAULUKKO 1 Aineiston käsittelyn tasot ja toiminnot (Glaser &amp; Strauss 1974)

TASO	Koodauksen nimi	Toiminnot
I	Avoin koodaus.	Etsitään raaka-aineistosta kaikki aineistomerkit eli substantiiviset koodit.
II	Selektiivinen koodaus.	Vertaillaan aineistokoodoja keskenään. Karsitaan epäoleelliset tapahtumat tai aineistomerkit. Rajataan aineisto ja aineiston keruu johonkin tutkimustehtävän kannalta oleelliseen tapahtumaan.
III	Teoreettinen koodaus.	Aineistomerkkien eli substantiivisten koodien yhdistäminen ominaisuuksien perusteella. Alakategorioiden kylläännyttäminen ja teoreettinen yhdistäminen ydinkategoriaa määrittäviksi alakategorioksi. Ydinkategorian nimeäminen.

Aineistomerkkien yhdistämisellä ja abstraktiotason lisäämisellä esimerkiksi tutkimukseen osallistujat hävytetään ja teoriaa tuotetaan puhtaasti tutkimusmateriaalissa esiintyvien tapahtumien eli episodien ja niiden käsitteellistämisen perusteella (Glaser 2005a, 151–152). Tarkoitus on kuvata käyttäytymistä – ei käyttäytyjiä (Glaser 1992, 14).

Aineistokoodaamisen eli käsitteellistämisen tarkoituksena on Glaserin ja Straussin (1974) mukaan mallintaa ja siten selittää käyttäytymisen *pöleviä* mekanismeja. Analyysiprosessia ohjaa tutkijan ihmettely, aineistolle esitetyt kysymykset, millainen merkitys tällä tapahtumalla on tutkittavalle. Mitä ongelmia hän ratkoo kyseisellä toiminnallaan? Aineiston perusteella tuotetuilla erillisillä kategorioilla tulee kuitenkin olla jokin yhteinen avainominaisuus, jotta ne nivoutuisivat yhteen tämän yhteisen tekijän perusteella ja täyttäsivät näin GT:n käsitteellisyysvaatimuksen. Yhteenkietoutuneet kategoriat muodostavat *käyttäytymisen prosessikuvauksen*. (mt. 35–41.) Muodostuneiden kategorioiden tarkoituksena ei ole kuitenkaan esittää aineistoa, mutta aineistosta poimitut kutakin kategorioita tyypillisesti edustavat näytteet toimivat tämän kategorian todistusaineistona eli perusteluina (mt. 5).

Jatkuvan vertailun menetelmässä analyysiprosessi jakautuu näiden koodaustasojen lisäksi vielä neljään **vaiheeseen**, joita ovat: 1) kategorioiden muodostaminen aineistonäytteiden ominaisuuksien perusteella 2) eri kategorioiden yhdistäminen ominaisuusanalyysin perusteella 3) teorian rajaaminen tutkimuksen kohteen tai tutkittavien kannalta merkityksellisimpään juonteeseen sekä 4) teorian kirjoittaminen. Teorian kirjoittamista ohjaavat tutkimusprosessin aikana tehdyt teoreettiset ideat, jotka *valitaan* kaikesta muistiinpanomateriaalista sitten, kun tutkittavana olevaa sosiaalista tapahtumaa selittävä ydinkategoria on muodostunut. Kategorioita yhdistävän avainominaisuuden perusteella kirjoit-

tettu teoria muodostaa eheän, moniulotteisen ja -muuttujaisen syy-seurausmallin tutkittavana olevasta sosiaalisesta tapahtumasta. (Glaser & Strauss 1974, 105 -113; Glaser 1978, 75.) GT:n tutkimusprosessi ei kuitenkaan käytännössä ole näin suoraviivainen tai vaiheittainen, vaan tutkija sekä kerää, koodaa että analysoi aineistoa samanaikaisesti (Glaser & Strauss 1974, 43). Käsitejärjestelmän kehittäminen on *heuristinen prosessi*, jossa yrityksen ja erehdyksen menetelmällä pyritään empiirisen aineiston ja käsitejärjestelmän väliseen vastaavuuteen ja erillisten tulosten esittelyyn sijaan tuottamaan tutkimustapahtumaa selittävä eheä käsitteverkosto. Näin tuotettu jäsenitys on vain yhtä sosiaalista tapahtumaa selittävä *pieni teoria* (Borg & Gall 1989, 25–28.) GT:an perustuva käsitejärjestelmä on kuitenkin *keskitason teoria*, sillä GT on yleinen menetelmä, jossa voidaan teoretisoida useampia saman kontekstin sosiaalisia tapahtumia yhtä aikaa. GT:n substantiivinen teoria on siten yksi *mahdollinen tapa* selittää tutkittavana olevaa tapahtumaa. (Glaser & Strauss 1974.)

**Aineistoperustainen (substantiivinen) ja formaali teoria.** GT- tutkimuksessa voidaan tuottaa substantiivinen eli aineistoperustainen ja formaali teoria, mutta tutkimuksen tavoite voi olla pelkkä aineistoperustaisten teoreettisten koodien perusteella tuotettu hypoteettinen malli (Glaser 1978; 2005a; 2007; Glaser & Strauss 1974, 79). Aineistoperustaisen ja formaalin teorian ero on tutkimuskonteksteissa. Edellinen sopii vain ja ainoastaan siihen kontekstiin, josta aineisto on tuotettu, mutta formaali teoria käsitteellistää yleisellä tasolla sosiaalisen vuorovaikutuksen mekanismeja ja on siten sovellettavissa tutkimustapahtuman suhteen identtisiin konteksteihin (Glaser 2007, 43). Formaali teoria luodaan aineistoperustaiseen teoriaan pohjautuvien johtopäätöksien ja teoriaa määrittävien käsitteiden perusteella. (mt. 9). Mitä abstraktimpi ja yleistettävämpi aineistoperustainen teoria on, sitä helpommin sen perusteella voidaan tuottaa tutkimuksen kohteena olevaa tapahtumaa luonnehtiva yleinen eli formaali teoria (mt. 112 - 116).

### 4.3 Klassinen eli glaserilainen GT

Kolmesta GT-suuntauksesta (glaserilainen, straussilainen ja konstruktivistinen) glaserilainen suuntaus perustuu Glaserin ja Straussin (1974) alkuperäiseen ajatukseen teoriaa tuottavasta tutkimuksesta (Glaser 1978; 1992). Glaserilaisen lähestymistavan keskeisiä piirteitä ovat tutkijan teoreettinen herkkyyden ja induktiivinen analyysi. Induktiivisuuden lähtökohtana on pidättäytyminen puhtaasti empiirisessä aineistossa. Analyysissä ei käytetä tutkimustapahtumaa teoretisoi- vaa kirjallisuutta, vaan analyysissä ja päätelmissä edetään tutkijan teoreettisen herkkyyden ja sen perusteella kehkeytyneiden teoreettisten muistiinpanojen ohjaamina. Tutkimusprosessin myötä syntyy oivalluksia siitä, miten muodostumassa oleva käsitejärjestelmä on yhdenmukainen jo olemassa olevien aiempien tutkimustietojen tai käsitteiden kanssa. Tämä analyysiprosessissa muotoutunut (tutkimuksen tässä vaiheessa vain alaviitteistetty) kirjallisuus otetaan tarkasteluun ja tehdään teoreettinen integraatio kuitenkin vasta sen jälkeen, kun

koko aineistoperustainen käsitejärjestelmä on kiteytynyt ydinkategoriaksi ja sitä määrittäviksi alakategorioiksi ja kun aineistoperustainen teoria on kirjoitettu.

#### 4.3.1 Glaserilaisen GT:n tausta ja periaatteet

Glaserin ja Straussin tieteenfilosofiset näkemykset GT:n induktiivisuudesta erkaantuivat, minkä jälkeen Glaser kirjoitti puolustuksena tälle aineistoperustaiselle teoretisoinnilleen ensin teoksen *Theoretical Sensitivity* (1978). Myöhemmin vuosina (mm. 1992, 1998, 2001, 2003, 2005 ja 2007) on ilmestynyt julkaisuja, joissa hän syventää, käsitteellistää ja perustelee valintojaan pitäytyä alkuperäisessä – ortodoksisessa tai *klassisessa* GT:ssa (Glaser 2003; Glaser & Holton 2004), joka esitettiin teoksessa ”*The Discovering of Grounded Theory*” (1. painos vuodelta 1967). Glaserin (1992) näkemys oli, että Straussin ja Corbinin (1990) kehittämä induktiivis-deduktiivinen analyysi ei ole alkuperäisen GT:n mukaista. Straussin ja Corbinin kehittämässä GT:ssa testataan koko tutkimusprosessin ajan analyysin perusteella tuotettuja hypoteeseja. Analyysissa käytettävät avoin, aksiaalinen ja selektiivinen koodaus alistetaan jatkuvasti sopimaan sekä tutkimuksen olosuhteen että kohteen suhteen yhdenmukaisiin aiempiin teorioihin. Glaser (mt.) puolestaan näkee, että GT on sen alkuperäisen idean mukaisesti aineiston keräämisen ja analyysin yleinen metodologia, jossa käytetään systemaattisesti erilaisia jäsennyksiä tuottamaan induktiivista teoriaa substantiaaliselta alueelta (mt. 16, 101). Glaserin näkemyksen mukaan pelkkä aineistoon perustuva kaikkien tekijöiden analysointi sekä näiden eriteltyjen tekijöiden uudelleen ryhmitely ominaisuuksien ja jatkuvan vertailun perusteella riittää tuottamaan kategorioita, jotka käsitteellistävät tutkittavana olevaa sosiaalista tapahtumaa (Glaser 1992; 2001).

Voidakseni sekä analysoida että käsitteellistää tutkimusaineistoni sosiaalisia vuorovaikutustapahtumia valitsin glaserilaisen menetelmän sen yleisyyden, muokattavuusominaisuuksien ja tiukasti etenevän analyysiprosessin vuoksi. Muokattavuus tarkoittaa, että jokainen tutkija kehittää ja soveltaa menetelmää tutkimuskohtaisesti. Koska GT:n analyysi etenee sekä aineistoperustaisesti että aineiston ehdoilla, se sallii tutkijan ylittää tiederajoja ja tehdä monitieteisiä tulintoja ja teoretisointeja. Koin tämän menetelmän siten sekä haasteellisena että myös mahdollisuutena jäsentää monimuotoista aineistoani. Olin myös lukenut GT -menetelmään perustuvia tutkimuksia (mm. Siitonen 1999; Koskela 2003; Jussila 2004; Lehto 2004), joissa oli käytetty tai alettu käyttää tutkimusprosessin edetessä glaserilaista analyysiprosessia sen induktiivisuuden vuoksi. Muun muassa Siitonen (1999) pohtii kaksijakoisen tutkimuksensa kulkua, että *mikä olisi ollut tutkimuksen lopputulos, jos tutkija olisi empiiriseen vaiheeseen valmistautuessaan tiedostanut grounded theory – metodologian eriytyneet suuntaukset esimerkiksi Glaserin (1992) teoksen kautta.* (mt. 31). Toisaalta tässä Siitosen tutkimuksessa oli myös seikkaperäinen analyysi näiden kahden GT -suuntauksen välisistä eroista ja yhteneväisyyksistä (mt. 31–34). Muun muassa tämän analyysin perusteella pystyin arvioimaan GT:n sopivuutta omaan tutkimukseeni.

Glaserilaisessa menetelmässä teorian ja aineiston välinen yhteys säilytetään vertailemalla tehtyjä mallinnuksia alkuperäiseen aineistoon. Tätä jatkuvaa

edestakaisin askeltavaa prosessia klassisessa GT:ssa kuvataan käsitteellä **teoreettinen askeltaminen**. Teoreettinen askeltaminen tarkoittaa, että tutkija kehitelee miniteorioita, rajaa muodostuvaa teoriaa aineistojohtoisesti, kerää lisäaineistoa tutkimuksen kohteen ymmärtämisen suhteen hermistävään – ei teoreetisoivaan – kirjallisuuteen perustuvien muistiinpanojen ohjaamana. Teoreettisten ideoiden valikointia ohjaa ja rajaa kehittymässä olevan ydinkategorian eli tutkittavien kannalta merkityksellisten tapahtumien teoretisointi. (Glaser 1978, 18 - 33.)

GT -menetelmällä voidaan tuottaa abstrakti teoria eli sosiaalisia sosiaalisia perusprosesseja kuvaava käsitteellinen **syy-seuraussuhdemalli** (Glaser 1978, 74; 2003). Teorian abstraktius tarkoittaa sen riippumattomuutta ajasta, paikasta ja ihmisistä, mutta teoria pystyy selittämään käyttäytymistä, joka liittyy tutkittavien kokemuksiin kyseisestä sosiaalisesta tilanteesta (Glaser 1978, 109 -113). Abstraktius tarkoittaa myös, että tutkimuksessa ei anneta ääntä tutkittaville tai kuvata näitä toimijoina, vaan teoretisoidaan pelkästään käyttäytymistä (mt. 134). Tutkimusprosessin keskiössä GT-tutkimuksessa on siten käsitteiden määrittely erittely (*specification*) - ei käsitteiden sulkeva määrittely (*definition*) (Glaser 1978 64). Tärkeää ei ole koodien tai ominaisuuksien lukumäärät, vaan aineiston perusteella muotoutuneiden ydinkategoriaa määrittävien tekijöiden eli alakategorioiden kyllääntyminen (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978). Kyllääntyminen tarkoittaa, että teoreettisen otannan perusteella koottu lisäaineisto ei tuota enää mitään uutta tietoa jo muodostuneisiin alakategorioiden eli aineistoperustaisen teorian elementteihin (Glaser 1978). Muodostumassa olevien kategorioiden kylläännyttämiseksi kootaan lisäaineistoa **teoreettisen otannan** perusteella. (Glaser & Strauss 1974, 101 - 115.)

Klassisessa GT:ssa tutkittavana olevan tapahtuman käsitteellistäminen perustuu aineistoindikaattoreiden, teoreettisten koodien ja kategorioiden ominaisuuksien jatkuvaan keskinäiseen vertailuun. Aineistosta esiin tulevien juonteiden käsitteellistäminen ja *nimeäminen* perustuvat puolestaan tutkijan tulkintaan ja herkkyyteen ymmärtää tutkittavien kokemuksiin yhteydessä olevia, mahdollisesti piileviä, merkityksenantoja (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978). Aineistoa ei saa kuitenkaan pakottaa sopimaan johonkin ennalta valittuun käsitejärjestelmään, vaan esimerkiksi prosessien nimeäminen perustuu usein kielellisestikin aineistonäytteisiin kuten suoriin lainauksiin tai sanontoihin, joista käytetään nimitystä *in vivo* -koodit. Aineiston alkaessa ilmentää jotain tutkittavana olevan tapahtuman kannalta keskeistä juonetta tai käyttäytymisprosessia voi tutkija keskeyttää analyysinsa, lukea ilmiötä sivuavaa kirjallisuutta ja kirjoittaa näiden perusteella teoreettisia muistiinpanoja. Teoreettiset muistiinpanot toimivat tukena ja *induktiivis-deduktiivisena aineistona* tutkimuksen kohteena olevan tapahtuman teoretisoinnissa (Glaser 1978, 83 - 92).

#### 4.3.2 Teoreettinen herkkyys

Piiloisten merkitysten ymmärtäminen vaatii paljon aikaa sekä edellyttää kriittistä ajattelukykyä, luovaa oivaltamista, tarkkaa asioiden ja tekijöiden erittelyä, jotta aineiston analyysissa ja tulkinnassa voidaan tuottaa tapahtumatasa suu-

rempia kokonaisuuksia kuvaavia käsitteitä ja eri käsitteiden välisiä yhteyksiä (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978). GT:n teoriaa tuottavassa analyysissä keskeistä on tutkijan *teoreettinen herkkyys*, mikä tarkoittaa ymmärryksen lisäksi myös tutkijan kykyä tulkita ja käsitteellistää - ei konkretisoida - tutkimusaineistossa ilmeneviä erilaisia merkityksiä ja vivahteita (Glaser 1978).

Teoreettisella herkkyydellä tarkoitetaan siten tutkijan kykyä ymmärtää sosiaalisen elämän lainalaisuuksia eli merkityksenantoprosesseja (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978; 1992). Herkkyyttä edesauttavat sekä tutkijan sosiologinen mielikuvitus (Mäkelä 1990, 44), tutkimusprosessin myötä kehkeytynyt hiljainen tieto (Patton 1990, 72) että valmius oivaltaa tutkimuksen kohdetta määrittäviä monenlaisia tekijöitä. Tutkittavan sosiaalisen tapahtuman käsitteellistäminen saattaa siten vaatia kokemusta ja tietoa monista eri tieteenaloista ja myös ymmärrystä sosiaalisten tapahtumien monimuuttujaisista luonteista. Teoreettinen herkkyys edellyttää tutkijalta luovuutta ja kykyä ymmärtää inhimillisen vuorovaikutuksen mekanismeja. Luovuutta lisäävät tutkijan kokemustieto ja asiantuntijuus tutkimuksen kohteena olevasta tapahtumasta. Teoreettinen herkkyys ja luovuus kehittyvät tutkijalle myös tutkimusprosessin aikana, jolloin tutkija tutustuu tutkimusryhmänsä ihmisiin ja perehtyy tutkimusaineistonsa. Aineiston ohella myös tutkimuksen kohdetta sivuava teoreettinen kirjallisuus voi lisätä teoreettista herkkyyttä. (Glaser 1992, 18 -19; 1978, 39.)

Tutkittavien kannalta keskeisen huolenaiheen löytäminen edellyttää, että tutkija tuntee hyvin aineistonsa. Aineistoon perehtyminen vaatii jatkuvaa vuoropuhelua ja vuorovaikutusta tutkimusaineiston kanssa. Tutkijan kypsytely eli aineistosta oppiminen sekä sen myötä uusien näkökulmien oivaltaminen ovat dynaamisia, aikaa vieviä prosesseja. (Glaser 1978, 58.) Tällaista tutkimusaineiston ja tutkijan välistä dynaamista vuorovaikutusprosessia voidaan tarkastella myös kielitieteellisenä dialogina. Linellin (2007) dialogiteorian mukaan *dialogisuus* tarkoittaa tutkijan *responsiivisuutta* eli herkkyyttä vastaanottaa toisen lausumia. Responsiivisuus tarkoittaa tutkijan kykyä herkistyä toisen lausumille, oivaltaa merkitykselliset sanat ja sanojen tilannesidonnaisuus. Responsiivisuus tarkoittaa myös tutkijan kykyä pysähtyä toisen kerrontaan ja tarttua siihen kohdallisesti. Kohdallisuus puolestaan tarkoittaa kohtaamista, jossa toinen osapuoli tulee ymmärretyksi. Dialoginen prosessi on *tutkijan* kannalta *kognitiivinen oppimisprosessi*, jonka myötä tutkija voi oppia tutkittavien ilmaisuihin liittyviä merkityksenantoja ja tuottaa näistä kontekstuaalisen teorian. (mt. 612-613.)

Myös Tötön (1999) näkemys on, että laadullinen tutkimus on tutkijan ja aineiston välistä vuoropuhelua (mt. 126). Notaatioiden, muuttujien koodaamisen avulla tutkija pystyy rakentamaan eheän havaintomatriisin, jonka perusteella tutkija voi selittää tutkittavien merkityksenantoprosesseja sekä niihin yhteydessä olevia tekijöitä. (mt. 128). Tötön näkemys on, etteivät dualistiset näkemykset laadullisesta ja määrällisestä tutkimuksesta tai *individualistisesta* ja *holistisesta* maailmankuvista ole hedelmällisiä. Tutkimuksen kohteesta tuotetun aineiston käyttö ja tutkimuksen tarkoitus ovat keskeisempiä tutkimusmetodologian ja -metodin kannalta kuin väittely eri lähestymistapojen paremmuudesta tai kyvystä ennustaa tapahtumia. (mt. 103-109.) Töttö kuitenkin kritisoi groun-

ded teoria -menetelmää sen individualismin ja induktivismisuuden vuoksi. Tötö epäilee laadullisen tutkimuksen keksimislogiikkaa ja väittää, että induktion vaatimus on absurdi. Absurdius tarkoittaa tapaa, jolla tutkija voi löytää aineistostaan teorian ilman toisia teorioita tai tutkimuksia. Empiirinen tutkimus on kuitenkin hänen mielestään alusta loppuun – ja vielä sen jälkeenkin – teoreettisten ajatusten ja kokemuseräisen evidenssin vuoropuhelua induktion ja deduktion vuorottelua. (mt. 66–71.)

GT on yleinen tutkimusmenetelmä, jonka päämääränä on teoretisoida sosiaalisen vuorovaikutuksen kausaalisuhteita aineistoperustaisesti tuotettujen hypoteettisten teorioiden avulla (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978). Tulkinallisessa tutkimuksessa käsite *hermeneuttinen kehä* kuvaa samanlaista tutkijaan ja tutkimusasetelmaan liittyvää herkistymistä kuin teoreettinen herkkyys. Hermeneuttisessa tutkimuksessa ei ole mitään absoluuttista aloituspistettä kuten ei ole GT -tutkimuksessakaan, vaan tutkittavana oleva tapahtuma tarkentuu ja muovautuu tutkijan esiymmärryksen muuttuessa tai tarkentuessa aineistoon perehtymisen myötä. Aineiston osien perusteella tehdään tulkintoja ja päätelmiä tutkittavana olevan sosiaalisen elämän tapahtumien ymmärtämiseksi (ks. mm. Siljander 2007, 115 -119; Rauhala 2005), minkä perusteella tutkimuksen tavoitteena on tuottaa käsitteellinen, tutkittavaa tapahtumaa teoretisoiva malli (Glaser 1978).

### 4.3.3 Aineistoperustaisen teorian kirjoittaminen ja aiemman tutkimuksen kohdetta käsittelevän teoreettisen tiedon integrointi

Aineistoperustaisen teorian kirjoittaminen voi olla yhtäaikainen prosessi aineiston keräämisen kanssa. Tutkija kehittää teoreettisen herkkyyden sekä ilmiötä sivuavan - mahdollisesti eri tieteenalojen kirjallisuuden avulla miniteorioita tai hypoteeseja (Glaser 1978). Hyvä teoria on niukka, mutta teoreettisesti kattava ja muodostuu vain muutamista toisiinsa kietoutuneista käsitteistä (vrt. Borg & Gall 1989, 25–27), joiden aineistajuonteet edustavat monia erilaisia tapahtumia. Teorian selityskyky syvenee ja laaja-alaisuus, minkä perusteella se kykenee mallintamaan empiriatasoa ylempiä sosiaalisia prosesseja sekä on myös siirrettävissä empiiris pohjaisen teorian tutkimuskontekstia yleisemmälle käsitteelliselle tasolle. Ydinkategorian tuottamisessa on siten tärkeitä rajautua tutkittavan kohteen kannalta vain merkittäviin tai mielenkiintoisiin tapahtumiin. (Glaser 1978, 6-7.)

Aineistoperustainen teoria kirjoitetaan pelkästään aineistoon pohjautuvien (substanttiivisten) käsitteiden perusteella. Teoriassa kuvataan kontekstuaalisesti, mitä tutkittavana olevassa sosiaalisessa tilanteessa tapahtuu ja millaisia seurauksia tällä koetulla tapahtumalla on tutkittaville. Tulkintaprosessin luotettavuuden ja seurattavuuden vuoksi teorian kirjoittamisessa käytetään apuna suoria lainauksia haastatteluista, kenttäpäiväkirjoista sekä tutkimuksen aikana tuotetuista teoreettisista muistiinpanoista. (Glaser & Strauss 1974.)

**Teoreettinen integraatio** tarkoittaa aiemman tutkimustiedon sitomista ydinkategoriaan ja sitä määrittäviin alakategorioihin. Tällainen teoreettinen keskustelu poikkeaa perinteisistä teoriasidonnaisista tutkimuksista, joissa ensin

on määritelty tutkimuksen viitekehys ja jota vasten tarkastellaan saatuja tutkimustuloksia. Vaikka GT:ssa kootaan koko tutkimusprosessin ajan tutkittavan tapahtuman suhteen keskeistä teoreettista tietoa ja kirjallisuutta, on teoreettisen tiedon sitominen aineistoperustaiseen teoriaan mahdollista vasta sitten, kun koko empiirinen aineisto on jäsentynyt tutkimuskohdetta mallintavaksi käsitejärjestelmäksi. Tutkija ei voi siten ennalta tietää, mitkä ydinkategoriaa määrittävät elementit ovat lopulta keskeisiä ja mille tieteenaloille aineistoperustaisen teorian käsitteet juontavat. Sen jälkeen, kun koko empiirisesti perusteltu käsitejärjestelmä on valmis, voidaan analysoida jo koottua kirjallisuutta ja tuottaa tämän analyysin perusteella aineistoperustaisen teorian teoreettinen integraatio. Näin muotoutuvan teorian kannalta relevantin kirjallisuudenkin suhteen täytyvät GT:n luotettavuusmääritelmät sopivuus, toimivuus ja tarkoituksenmukaisuus. (Glaser 1978, 137–138; 2001, 139–140.)

#### 4.4 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto

Aloittaessani tätä tutkimusta kokosin tutkimusaineistoa etnografisin menetelmin erään yläasteen 8. luokan oppilailta. Olin vuonna 1999 erityisopettajana tutkimuskoululla. Tuolloin tutustuin koulussa meneillään olevaan Alis-projektiin, jonka tarkoituksena oli valmentaa opettajia sekä tunnistamaan alisuoriutuvat oppilaat että ohjaamaan näiden oppilaiden koulusuoriutumista. Tuolloin vuonna 1999 tapasin klinikkaopettajana muutamia näistä oppilaista, vaikka he eivät olleetkaan erityisoppilaita. Keväällä 2000 olin tutkijana tuolla koululla.

**Kenttämuistiinpanot** tarkoittavat käsinkirjoitettua havainnointimateriaalia sekä mukaan liitettyjä teoreettisia oivalluksiani tai ajatuksiani. Tärkeää tutkimateriaalia tutkimuskysymyksen ja monitasoanalyysin kannalta ovat luokahuonehavainnoinneista tehdyt muistiinpanot vuodelta 2000. Havainnoin yhteensä 15 koulupäivän ajan (tammikuu – helmikuu) oppilaita luokahuoneissa sekä keskustelin heidän kanssaan välituntien aikana. Lisää havaintomateriaalia kokosin huhtikuussa 2000 kahtena haastattelupäivänä. Kenttämuistiinpanojen aineistomerkkinä käytän merkintää ”Kenttäpäiväkirja”.

**Haastatteluaineisto.** Vuonna 2000 valitsin tutkimusinformanteikseni saamieni 48 tutkimusluvan perusteella 20 oppilasta (10 tyttöä ja 10 poikaa), joista kuusi oli määritelty alisuoriutujiksi vuonna 1999 (Alis-projekti). 13 oppilasta oli koulutyössään optimaalisesti suoriutuvia opettaja-arviointien perusteella. Haastattelimme yhdessä tutkimusapulaiseni kanssa nämä 20 oppilasta kahden koulupäivän aikana huhtikuussa 2000. Yksi haastattelu kesti noin 45 minuuttia. Litteroin osan haastatteluista kokonaan ja osan osittaislitterointina. Osittaislitteroinnissa kirjoitin tekstimuotoon vain episodit, jotka näyttivät olevan keskeisiä tutkimuskysymykseni kannalta.

Tutkimusaineisto koostuu myös muusta materiaalista, kuten Alis-projektin tapaamisissa tekemistäni **muistioista** ja **oppilasarvioinneista** (päättötodistukset vuosilta 2000 ja 2001). Lisäksi tein vuonna 2000 kaikille tutkimus-

kouluni 8. luokan oppilaille (N=52) sekä **minäkäsitys-, itsetunto- että terveystapakyselyt**. Koko ikäryhmästä (N = 52) olin saanut sekä tutkimusluvut 48 oppilaan vanhemmilta vuonna 2000 että näiden oppilaiden suostumuksen osallistua tähän tutkimukseen. Voidakseni yhdistää eri tutkimusmateriaalit oppilaittain pyysin heitä laittamaan nimensä kyselylomakkeisiin.

**Tutkimukseen osallistujat.** Alkaessani analysoida etnografisesti tuotettua materiaalia GT:n mukaisesti **tutkimukseen osallistujien valikointi** perustui **teoreettiseen otantaan**. Tätä otantaa ohjasi vuoden 2000 haastattelut sekä niistä ja muusta materiaalista tekemäni tulkinnot. Valitsin tutkimusinformanteikseni vuoden 2000 oppilasryhmästä saamieni uusien tutkimuslupien perusteella (ks. liite 2) viisi tyttöoppilasta, joista kolme oli arvioitu alisuoriutujaksi vuonna 1999. Kaksi muuta oli optimisuoriutujia opettaja-arviointien mukaan. Poikien poisjättäminen tutkimusryhmästä ei perustunut siihen, että tyttöjen ja poikien koulusuoriutumisen välillä on eroa (Aho 1996; Colangelo, Kerr, Cristensen & Maxey 1993), vaan halusin tutkittaviksi sekä sukupuoleltaan että sosioekonomisilta taustoiltaan mahdollisimman samanlaisia, mutta koulusuoriutumisen suhteen erilaisia oppilaita. Myös saamani uudet tutkimusluvut useammalta tytöltä, mutta vain yhdeltä pojalta, oli perusteena juuri tämän oppilasjoukon valinnalle.

Anonymiteetin säilyttämiseksi koodasin oppilaat kirjainnumeroyhdistelmällä O1 - O5 (oppilas 1 - oppilas 5). Kolme näistä oppilaista (O1, O2 ja O5) oli alisuoriutujia ja kaksi (O3 ja O4) optimisuoriutujia. Näiden kaikkien oppilaiden 9. luokan päästötodistusten keskiarvojen vaihteluväli oli 6.7 - 9.8. Esimerkiksi oppilaiden sosioekonomisten taustojen tarkoilta kuvauksilla ei ole merkitystä tämän tutkimuksen tuloksen kannalta, sillä tärkeää ei ole kuka sanoo, vaan mitä ja miten sanoo tutkittavana olevassa sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. GT:ssa tehdään prosessianalyysia, ei kontekstianalyysia. Tärkeää on ymmärtää ja siten teoretisoida, millaisia merkityksiä kertojat antavat sosiaalisen vuorovaikutuksen kokemuksilleen (Glaser 1978, 109 - 113).

**Rajattu haastatteluaineisto.** Kaikkiaan kahdesta viiden oppilaan haastattelukerrasta kertynyttä materiaalia on tekstimuotoon litteroituna 220 sivua (12 fontti, 1.5 riviväli). Kokosin ensin vuonna 2000 tehdyistä 20 haastattelusta näiden viiden tyttöoppilaan haastattelulitteraatit. Analysoituani näitä aineistoja päädyin tekemään uuden haastattelun vuonna 2004 yhdelle alisuoriutujaksi määritellylle oppilaalle (O3). Tämän haastattelun sekä siitä tekemieni tulkintojen perusteella aloin kriittisesti arvioida etnografisen tutkimusotteen sopivuutta oppilaiden kokemusten ymmärtämiseen. Oppilas 3 oli arvioitu vuonna 1999 alisuoriutuvaksi oppilaaksi, mutta tulkintani mukaan oppilaan tapa selviytyä hankalaksi kokemistaan koulutilanteista oli enemmän konstruktivistista kuin alisuoriutuvaa. Näillä päätelmilläni oli ratkaiseva vaikutus koko tutkimusprosessilleni ja aloin kiinnostua tekijöistä, jotka heikentävät oppilaiden koulusuoriutumista. Pattonin (1990) mukaan *negatiivisten tapausten analyysi* voi laajentaa tutkijan ymmärrystä "säännöistä", jotka tuottavat koulupudokkuutta (mt. 463). Vuosina 2006 ja 2007 tein neljä uutta haastattelua teoreettisen otannan eli uuden tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisten tapahtumien suh-



teen. Haastattelupaikat vaihtelivat sen mukaan, missä päin Suomea nämä nuoret asuivat. Osan haastattelin kotona ja osan ravintolassa lounaan yhteydessä.

Lisäaineistona analyysiprosessissani käytin näiden viiden oppilaan toisessa haastattelussa tekemiä **elämänviivoja**. Näiden elämänviivojen perusteella pystyin entistä tarkemmin paikallistamaan kertomusten ajallisuutta, kertomusyhteyttä sekä kokemuksiin yhteydessä olevia mahdollisia muita kuin koulutekijöitä. Tämä kaikki materiaali toimi apuna analysoidessani käyttäytymistä määritteleviä tekijöitä tai millä *ehdoilla* joku tilanne oli koettu negatiiviseksi. (Glaser 1978, 74.)

Myös terveystapa- ja minäkäsityskyselyiden perusteella pystyin tarkentamaan taustatietojani näistä viidestä oppilaasta. Olin tekemässä alisuoriutumistutkimusta oppilaan näkökulmasta ja siten halusin myös nämä määrälliset mittaukset kunkin oppilaan taustatietoihin. Alisuoriutumisteorian mukaan oppilaan minäkäsitys on yhteydessä koulusuoriutumiseen: mitä heikompi on minäkäsitys, sitä heikompaa on oppilaan koulumenestys (Nurmi, Aunola, Onatsu-Arvilommi 2001). Tulkintani mukaan ne oppilaat, jotka tästä ryhmästä oli arvioitu alisuoriutuviksi, eivät eronneet tekemissäni minäkäsitys ja itsetuntemittauksissa toisistaan. Terveystapatutkimuksen perusteella johtopäätökseni oli, että koulu-uupumus ei selity koulutyön vaatimuksilla, vaan taustalla näytti olevan nuoruuteen liittyvä identiteettityö (Tynjälä 1999). Yöunen ja todistuksen keskiarvojen välisessä korrelaatiomittauksessa yksi tutkimukseen osallistujista kuitenkin erottui muista. Oppilaan lukuaineiden keskiarvo 8. luokalla oli 6.2 ja hänellä oli tästä ryhmästä eniten uniongelmia. Toisaalta uusintahaastattelussa vuonna 2006 saatu lisätieto oppilaan mielenterveyden ongelmista selitti mielestäni tuota univajetta enemmän kuin mahdolliset koulutekijät.

Tutkimusaineistoa ovat myös vuosien varrella päiväkirjaani ja muistilapuille kirjaamani tutkimusprosessin myötä kertyneet havainnot ja **teoreettiset pohdinnat**. Klassisessa GT:ssa teoreettisten muistiinpanojen eli tutkimusilmiötä sivuavan kirjallisuuden perusteella virinneiden ajatusten merkitys liittyy sekä teoreettiseen otantaan että teoreettiseen koodaamiseen, vaikkei aineistoa pakotetakaan sopimaan johonkin valmiiseen teoriaan tai käsitejärjestelmään. Näin alkujaan induktiivinen analyysiprosessi muuttuu teoreettisten muistiinpanojen ohjaamana induktiivis-deduktiiviseksi. GT-tutkimuksen deduktiivisuus kumpuaa aineiston perusteella tutkijan teoreettisen herkkyyden ohjaamana eikä minkään vallitsevan käyttäytymisteorian perusteella. Aineistoperustaisuus merkitsee myös, että aineiston lisäkeruu tai analyysiprosessin keskittäminen johonkin tutkittavan tapahtuman kannalta merkitykselliseen asiaan voi johdella tutkijan tutustumaan monen eri tieteenalan käsitteisiin tai teorioihin (Glaser 1978, 36–38; 1992, 18–19). Näistä teoreettisia oivalluksia sisältävistä muistiinpanoistani olen käyttänyt päiväkirjoissani ilmaisua ”ajatuspaperi”, mutta GT:ssa niistä käytetään nimitystä teoreettiset muistiinpanot eli **memot**. (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978). Tämän tutkimuksen tulososassa eli aineistoperustaisen teorian kirjoittamisessa käyttämäni kenttäpäiväkirjalainaukset pohjautuvat sekä luokkahuonehavaintoihini että analyysiprosessin myötä virinneisiin teoreettisiin pohdintoihini.

## 4.5 Aineiston analyysi jatkuvan vertailun menetelmällä

GT:ssa yhdistyvät sekä naturalistisen tieteenteorian että muuttuja-analyysien paradigmat, minkä vuoksi sekä metodologisesti että metodisesti GT on vaativa tutkimusote. GT:ssa tulee tutkimuksen luotettavuuden vuoksi osoittaa varsin seikkaperäisesti, millaisiin analyysi- ja päätelmäprosesseihin tutkimuksen edessä on päädytty. Myös GT:ssa käytetyt erilaiset käsitteet ovat osin päällekkäisiä ja samaa merkitseviä, minkä vuoksi myös analyysi- ja päätelmäprosessien kuvaaminen on vaativaa. (Dey 1999.)

Olen tässä analyysikuvauksessani pyrkinyt käyttämään mahdollisimman paljon suomenkielisiä käsitteitä eri analyysivaiheissa. GT:ssa käytetyt käsitteet voivat olla joko määrällisen tai laadullisen tutkimusparadigman mukaisia. Toisaalta joillakin käsitteillä on jo vakiintuneet merkitykset, joten en ole suomentanut niitä. En esimerkiksi käytä Grounded Theoryn suomennosta *ankkuroitu teoria* (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004), sillä tämä käsite ei ole vakiintunut suomenkieliseen tutkimuskäsitteistöön. Sen sijaan käsite *kategoria* on vakiintunut termi tutkimuskirjallisuudessa, vaikka sille rinnakkaisia termejä ovat luokka, ryhmä, klusteri. GT:n juuret ovat määrällisessä tutkimusperinteessä, sovelletussa *klusterianalyysissä*, jossa aineistoon perustuvien arvojen perusteella tuotetaan muuttujia eli alakategorioita, jotka puolestaan klusteroituvat, kimputtuvat aineistokoodien (muuttujien arvojen) ominaisuusanalyysin perusteella tutkimusilmiötä määrittäviksi käsitteiksi (Glaser & Strauss 1974; Dey 1999; Miles & Huberman 1994).

Tässä tutkimuksessa soveltamassani klusterianalyysia mukailevassa luokittelussa olen käyttänyt käsitteitä *koodaaminen*, *aineistomerkki* eli *substanttiivinen koodi*, *teoreettinen koodi* ja *kategoria*. Kategoria voi olla teoreettinen koodi riippuen analyysiprosessin vaiheesta, mutta kategoria voi myös olla *käsite*, koska analyysiprosessin myötä aineisto alkaa jäsentyä jotain sosiaalista perusprosessia mallintavaksi käsitteelliseksi konstruktioksi. GT:ssa aineistoperustaisten, mutta teoreettisesti nimettyjen käsitteiden yhdistäminen edelleen alakategorioiksi on teoreettista koodaamista. Ydinkategoria on aineistoperustaisen teorian keskeinen käsite, joka sitoo alakategoriat muodostaen näin aineistolla perustellun teorian (grounded). (Glaser 1978; 2003.) Helpointa olisi käyttää pelkästään käsitettä kategoria, mutta GT:ssa analyysiprosessin eri vaiheissa sama tapahtuma voi olla merkitykseltään erilainen riippuen siitä, missä tapahtumayhteydessä jokin analysoitava tapahtuma esiintyy. Tämän vuoksi GT:n yksi vaikeus on, että kategoria voi olla sekä herkistävää käsitettä että analyysiyksikkö (Dey 1999).

### 4.5.1 Ensimmäinen esianalyysi ja tutkimuksen kohteen kontekstuaalinen rajaus

Tutkimukseni johtoajatuksena oli selvittää oppilaan käyttäytymistä koulukontekstissa ja tutkimuskysymyksenäni oli, millainen merkitys oppilaan aikuisvuorovaikutuskokemuksilla on koulunkäynnille. Yhdistin ensin kaikki haastattelut yhteen tiedostoon, koska GT-tutkimuksen tavoitteena ei ole kuvailla ihmisiä tai

tapahtumia vaan tehdä prosessianalyysia käyttäytymisen mallintamiseksi. Luin kaikki haastattelumateriaalit kirjaimellisesti läpi rivi riviltä, mutta otin tarkastelun kohteeksi vain ne osat, jotka kuvasivat tutkimustehtäväni kannalta oleellisia koulun kulttuurisia piirteitä tai oppilaan kokemuksia kouluvuorovaikutuksesta. Rajasin jatkoanalyysin vain näihin K-kirjaimella koodattuihin aineisto-osiiin.

Muita koodausyksiköitä olivat: perhepuheet, kaverit sekä minä. Koska tutkimustehtäväni oli käsitteellistää koulusuoriutumista oppilaan kokemusten perusteella, arvioin siten merkityksellisiksi sosiaalisten prosessien mallintamisen kannalta vain oppilaiden koulunkäyntiä kuvaavat aineistot. Perheen merkitys koulusuoriutumiseen olisi saattanut nostaa esiin toisenlaisia sosiaalisia prosesseja, mutta vuonna 2006 yhtenä tutkimusryhmän valinnan perusteena oli, että kaikkien tutkimukseen mukaan tulevien oppilaiden taustamuuttajat olivat suunnilleen samanlaiset. Myös eettisyyden, anonymiteetin säilyttämisen, vuoksi karsin perheitä kuvaavat aineisto-osat. Toisaalta taas teoreettinen tieto alisuoriutumisesta määritteli ensimmäisten haastattelujen teemat (vrt. liite 1). Tällaisia teemoja olivat muun muassa perheen merkitys koulunkäynnille, minäkuva ja itsetunto. Tästä aiheutunutta aineiston teoriaperustaisuutta pyrin sitten korjaamaan uusintahaastatteluissa. Toisessa haastattelussa pystyin myös tarkistamaan ensimmäisen haastattelun perusteella tekemieni tulkintojen osuutta tai korjaamaan mahdollisia virheellisiä tai puuttuvia tietoja.

Aineiston järjestämisen vuoksi koodasin aineistot siten, että oppilastiedon jälkeen tulevat numerot ilmaisevat haastattelua: 1 on vuonna 2000 tehty haastattelu ja 2 toinen haastattelu (vuosina 2004 - 2007). Ensimmäisessä aineistokarsinnassa valitsin analysoitavaksi vain tutkimuksen kohteena olevan tapahtuman kannalta merkitykselliset aineistositaatit tai episodit, jotka merkitsin kirjain-numeroyhdistelmällä E1 - E304. Taulukossa 2 on kuvattu tämän ensimmäisen aineistokarsinnan perusteella muotoutunut aineiston järjestyskoodaus ja episodien eli koulukokemuksia kuvaavien aineistonäytteiden lukumäärä.

TAULUKKO 2 Tutkimuksen haastatteluaineiston järjestyskoodaus ja määrät oppilaittain

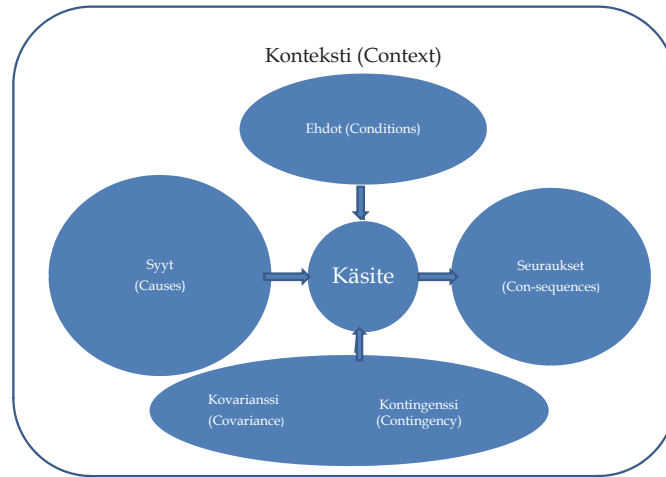
	1. haastattelu vuonna 2000	2. haastattelu (episodioiden määrät)
Oppilas 1 (O1)	episodit E1 - E24	vuonna 2004: E25 - E72 (72)
Oppilas 2 (O2)	episodit E73 - E118	vuonna 2007: E119 - E154 (82)
Oppilas 3 (O3)	episodit E155 - E168	vuonna 2006: E169 - E204 (50)
Oppilas 4 (O4)	episodit E205 - E260	vuonna 2007: E261 - E285 (81)
Oppilas 5 (O5)	episodit E286 - E298	vuonna 2006: E299 - E304 (19)
		Yhteensä 304 episodina

Analysoin episodit avoimen koodauksen periaatteella etsien niistä kaikki tapahtumakuvaukset ja niitä luonnehtivat ilmaukset eli aineistokoodit. Koodeilla tarkoitetaan sanoja, lyhyitä luonnehdintoja tilanteesta tai niin sanottuja *in vivo* -koodeja (suoria lainauksia) eli analyysiprosessia ohjaavia aineistoindikaattoreita, joiden ominaisuusanalyysin perusteella muodostetaan käsite-indikaattori-

malli (Glaser 1978, 62). Käsite-indikaattorimalli on yksi välivaihe jatkuvan vertailun menetelmässä ja sen tarkoituksena on tunnistaa aineistosta merkityksenantojen ominaisuuksia. Tapahtumien lukumäärällä ei ole merkitystä, vaan tärkeää on tunnistaa millainen *avainominaisuus* luonnehtii kyseistä tapahtumaa kuvaavaa käsitettä. Käsitteiden yhdistämisen eli teoreettisen koodauksen tarkoituksena on ryhmittää sosiaalisia perusprosesseja määrittävät tekijät entistä monimuuttujaisimmiksi ja käsitteellisemmiksi alakategorioiksi. Alakategoriat ryhmittyvät edelleen ydinkategoriaksi jonkun kaikkia alakategorioita yhdistävän yhteisen ominaisuuden perusteella.

Prosessianalyysia tehdessäni käytin **teoreettisen koodauksen apuna** Glaserin (1978) **Kuuden C:n** (6 C) **koodausmallia** (The Six C's: *Cause, Context, Contingence, Consequence, Covariance & Conditions*) (mt. 75). Glaser (mt.) esittelee teoksessaan kaikkiaan 18 erilaista koodausperhettä. Yksi koodausmalli on syyseuraussuhteiden koodaaminen (mt. 75). Tätä mallia käytin analyysivaiheen alussa, mutta aineistoni sisälsi paljon sellaista informaatiota, johon pystyin soveltamaan edellistä tiukempaa 6 C -mallia. Monet Glaserin esittämistä koodausmalleista eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan niitä voi yhdistellä. Koodausmallit ovat apukeinoja tai vihjeitä, miten aineistoa voi pilkkoa ja jäsenellä tutkimuskysymyksen ja aineiston kannalta tarkoituksenmukaisesti. Lopulta kuitenkin jokaisen tutkijan on itse kehiteltävä analyysiprosessinsa. Koin tämän 6 C -mallin oivallisena työkaluna systemaattisen ja tarkan analyysin tekemiseksi. Muita soveltamiani glaserilaisia koodausmalleja ovat grafiikat tai vuokaaviot (mt. 81), joiden avulla pystyin visualisoimaan eri tapahtumien mahdollisia yhteisiä ominaisuuksia. Olen kuvannut tulososassa sekä taulukoina että kuvioina, miten eri aineistomerkit, käsitteet, alakategoriat ja ydinkategoria ovat yhteydessä keskenään (käsitteellinen järjestys) (mt. 79).

Kuuden C:n mukaisesti analysoin ja tulkitsin kutakin tapahtumaa samanaikaisesti sekä *syiden, tapahtumayhteyden* eli kontekstin, mahdollisen *satunnaisuuden, seurauksien, kovarianssin* eli vaihtelun että tapahtumatilanteeseen liittyvien *ehtojen* perusteella (Silvonen & Keso 1999, 93; Lehto 2004, 51) (kuvio 1). Joissakin käsitteiden muodostuksissa oli vaikeinta perustella aineistolla esimerkiksi kovarianssia, eri muuttujien välisiä yhteisvaihteluita tai kontingenssia (satunnaisuutta), jonka määrittelin joksikin sattumalta samanaikaiseksi tapahtuneeksi tilanteeksi. Kuviossa 1 on mallinnettu tätä 6 C:n analyysia Glaseria (1978) mukailten.



KUVIO 1 Teoreettisen koodauksen 6 C -malli (Glaser 1978, 74)

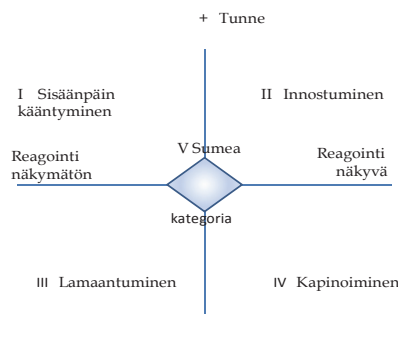
Tässä analyysissä paikansin, nimesin tai luonnehdin tapahtumia sekä niihin liittyviä ominaisuuksia. Ominaisuuksien samankaltaisuudet tai samaa merkitsevät piirteet puolestaan toimivat perusteena käsitteiden teoretisoinnille. Kolmannella analyysitasolla vertailin teoreettisia käsitteitä keskenään niiden ominaisuuksien perusteella ja luokittelin aineiston entistä käsitteellisemmiksi kokonaisuuksiksi. Samaa sosiaalista prosessia määrittäneet alakategoriat muodostivat ydinkategorian, joka mallintaa oppilaan toimintaa koulun kontekstissa. Nimesin näitä oppilaiden toimintoja määrittäviä prosesseja yhdistäväksi ydinkategoriaksi *koulusuoriutumisen*.

#### 4.5.2 Toinen esianalyysi: tutkimuskohteen rajaus ja aineiston karsinta

Vuonna 2005 tekemiäni etnografisten tulkintojeni perusteella ihmettelin koulun käytänteitä. Kenttämuistiinpanoissani (2006) olen pohtinut, syrjäyttääkö koulu joitakin oppilaita. Mitä todistusten arvosanassa arvioidaan: osaamista vai oppilaan persoonallisia ominaisuuksia kuten temperamenttia? Millaisia tunteita nämä erilaiset koulukohtaamiset herättävät oppilaissa ja miten nämä kokemukset näkyivät heidän käyttäytymisessään? Näiden pohdintojeni perusteella tarkasteluni keskittyi vain oppilaiden kokemusten analysointiin. Prosessianalyysia ohjaaviksi samanaikaisesti esiintyviksi tekijöiksi valikoituivat sekä oppilaan tuntemukset eli *kokemustekijät* että vuorovaikutus opettajan tai muun henkilöstön kanssa eli *vuorovaikutustekijät*. Analysoituani ensin koko aineiston kokemustekijät aineisto ryhmittyi kahteen valenssiltaan vastakkaiseen ulottuvuuteen: kouluun liittyvät plus- ja miinuskokemukset. Koko aineisto jakautui vielä nelikenttään (kuvio 2) ottaessani analyysiin mukaan kokemusten kanssa yhtäaikaaisesti esiintyviä vuorovaikutustekijöitä, jotka kuvasivat oppilaan näkyvää tai näkymätöntä tapaa *toimia* kyseisissä tilanteissa.

Selkeimmin näyttivät aineistosta juontuvan kokemusta luonnehtivat tunteet pelko ja häpeä sekä niiden merkitykset oppilaan käyttäytymiselle. Osassa kertomuksista tapahtuman sosiaalinen merkitys oli tulkintani mukaan kapinallisuutta tai ylimielisyyttä, osassa puolestaan alistuvaa tai pakenemistä kuvaavaa toimintaa. Kokemuskuvauksissa oli myös ominaisuuksiltaan sellaisia, joita en voinut määritellä kuuluvaksi mihinkään ulottuvuuteen. Tämän ryhmän ominaisuuksia olivat esimerkiksi sanonnat: ”ei vois vähempää kiinnostaa” ja ”ihan sama”. Nimesin tämän ulottuvuuden ”Sumeaksi ryhmäksi”.

Koulusuoriutumista selittävä viisikenttämallini muodostui näin viidestä ulottuvuudesta: I Sisäänpäinkääntyminen II Innostuminen III Lamaantumisen IV Kapinoiminen ja V Sumea ryhmä (kuvio 2).



KUVIO 2 Aineiston jakautuminen viisikenttään

Tuottamani viisikenttämalli on yhdenmukainen muun muassa sekä Kuusisen, Rinteen ja Kivirauman (1985), Kivirauman (1995) että Kontoniemen (2003) esittämille jäsenyksille siitä, millaiset oppilaat ovat ongelmallisia koulun näkökulmasta. Tämä viisikenttämallini ei kuitenkaan kategorisoi tai tyypittele oppilaita, vaan jaottelu perustuu siihen, millaisia sosiaalisia perusprosesseja oppilaille saattaa viritä opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa. Viisikenttämallin sosiaaliset perusprosessit sisältävät siten käyttäytymisen dynaamisen kuvauksen, ei oppilaita luokittelemaan pyrkivää jäsenystä. GT:n tavoitteena on Glaserin (1978) mukaan tuottaa tiivis teoria, tutkimusilmiötä mahdollisimman hyvin kuvaava malli, jonka perusteella käyttäytymistä voidaan selittää ja ennustaa (mt. 6-7).

Tutkimukseni on erityispedagoginen, minkä perusteella kiinnostavaa oli ymmärtää, millaiset sosiaalisen ympäristön tekijät estävät tai haittaavat oppilaiden oppimista tai koulusuoriutumista. Aiemman teoreettisen tietoni mukaan oppilaan tunne siitä, että ei koe olevansa hyväksytty tai tervetullut kouluun heikentävät koulutyöhön sitoutumista ja siten koulusuoriutumista (mm. Neihart 2006). Rajasin tutkimukseni tarkasteluun, millainen merkitys negatiiviseksi koetulla sosiaalisella vuorovaikutuksella on oppilaiden käyttäytymiselle tai koulusuoriutumiselle. Tämän tutkimusintressini perusteella rajauduin teorian

tuottamisessa ja teoreettisen kouluuoriutumista ja oppimista käsittelevän kirjallisuuden integroinnissa vain kolmanteen ulottuvuuteen, jonka hypoteettisesti olin nimennyt *lamaantumiseksi*.

**Kolmas aineiston karsinta.** Tässä aineistoperustaisen teorian tuottamisessa koko kontekstuaalinen rajausta tarkoitti ensiksi keskittymistä vain sosiaaliin opettaja-oppilas vuorovaikutustilanteisiin ja toiseksi teorian tuottamista negatiiviseksi koettujen tapahtumien perusteella. Työhypoteesini ydinkategorian prosesseista oli lamaannuttava vuorovaikutus, minkä perusteella säilytin tämän alun perin hypoteettisen *lamaantumis*-nimen myös oppilaiden perussosiaalisia prosesseja kuvaavan ydinkategorian nimenä. Rajasin aineiston analyysin vain lamaantumista selittävien alakategorioiden täydentämiseen ja kylläännyttämiseen. Poistin aineistosta vielä kaikki ne episodit, jotka eivät selvästi määrittäneet ydinkategorian prosesseja. Haastatteluaineistosta poimittuja episodeja jäi tämän karsinnan jälkeen yhteensä 99 episodina. Merkitsin nämä rajatut episodit kirjain - numero yhdistelmällä ER1 - ER99 (taulukko 3).

TAULUKKO 3 Haastatteluaineiston määrä kolmannen aineistokarsinnan jälkeen

Oppilas	Aineistonäytteiden numerointi	Episodioiden lukumäärä
O1	ER1 - ER24	24
O2	ER25 - ER54	30
O3	ER55 - ER79	25
O4	ER80 - ER93	14
O5	ER94 - ER99	6
		<b>99</b> episodina

Valikoin myös teoreettisista muistinpanoistani ja kenttämuistiinpanoistani vain ne kohdat, joilla pystyin syventämään ja tarkentamaan ydinkategoriaa määrittävien alakategorioiden analyysia. Myös tämän muun tutkimusaineiston valikointia ohjasi 6 C:n mallin mukaisesti sekä konteksti että kokemuksiin yhteydessä olevat ehdot, kuten negatiiviseksi koettu ilmapiiri tai että oppilaan asioita käsiteltiin toisten oppilaiden kuullen.

**Teoreettinen koodaus alakategorioiden yhdistämiseksi ydinkategoriaksi.** Jatkuvan vertailun menetelmässä analysoin episodeja sekä muita tutkimusmateriaalia yhtäaikaaisesti monesta eri näkökulmasta 6 C:n ohjaamana. Monipuolisen aineiston perusteella pystyin paikantamaan oppilaiden kertomukset sekä niissä samanaikaisesti ilmenneitä käyttäytymiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Analysoin pikkutarkasti kustakin episodista syitä, seurauksia, riippuvuussuhteita, yhteisvaihtelua eli sitä, oliko esimerkiksi joku muu kuin opettajan toiminta vaikuttanut vuorovaikutuskokemukseen. Konteksteina näissä aineistoissa on luokkahuoneen ohella myös muut koulun vuorovaikutustilanteet kuten oppilashuoltoryhmän tapaamiset ja opinto-ohjaus. Vuosien aikana kokoaamani havaintokansion tiedot toimivat apuna tehdessäni näitä ominaisuusanalyyssejä.

Ydinkategoria lamaantumista määrittäviksi käsitteiksi muodostui yhteensä neljä alakategoriaa eli sosiaalisia perusprosesseja luonnehtivat käsitteet. Ni-

mesin alakategoriat niiden merkitysten perusteella *häpeämiseksi*, *pelkäämiseksi*, *ärsyyntymiseksi* sekä *väästymiseksi*. Nämä alakategoriat perustuvat 136 erilaiseen teoreettiseen koodiin, jotka on tuotettu 194 aineistokoodin perusteella. Ominaisuusanalyysin perusteella teoreettiset koodit ryhmittäytyivät 34 erilaiseksi käsitteeksi eli sosiaalista tapahtumaa kuvaavaksi gerundimuotoiseksi verbiksi. Teoreettisten koodien ominaisuusanalyysin perusteella muodostui nämä neljä alakategoriaa, jotka yhdistyivät ydinkategoriaksi kaikkia näitä kategorioita yhdistävän tekijän perusteella. Taulukossa 4 on esitetty aineiston määrällinen pelkistyminen.

TAULUKKO 4 Aineiston määrällinen pelkistyminen ydinkategoriaksi

Oppilas	Kaikki aineistokoodit	Kaikki teoreettiset koodit	Ominaisuuksiltaan erilaiset teoreettiset koodit	Alakategoriat	Ydinkategoria
O1	47	31			
O2	50	34			
O3	48	40	34	4	1
O4	30	15			
O5	19	16			
Yhteensä	<b>194</b>	<b>136</b>	<b>34</b>	<b>4</b>	<b>1</b>



## 5 OPPILASTA LAMAANNUTTAVA KOULUVUOROVAIKUTUS

Tässä luvussa esittelen tuottamani aineistoperustaisen lamaantumisteorian empiirisen aineiston kiteytymisprosessina. Prosessin ensimmäinen vaihe on empiirisestä aineistosta muodostettujen koodien tiivistäminen teoreettisiksi koodeiksi eli käsitteiksi, jotka puolestaan ryhmittyvät ominaisuuksiensa perusteella alakategorioiksi. Alakategoriat kuvaavat oppilaiden sosiaalisia perusprosesseja eli koulun sosiaalisissa aikuisvuorovaikutustilanteissa virinnetä käyttäytymisiä. Viimeisessä aineiston kiteyttämävaiheessa kuvaan, miten alakategoriat kimputuvat tulkintani mukaan ydinkategoriaksi nimeltään lamaantuminen.

GT-tutkimuksessa Glaserin (1978) mukaan tapahtumaa luonnehtivien teoreettisten koodien eli käsitteiden määrä ei ole merkittävä tekijä aineistoperustaisen teorian selityskyvyn kannalta. Määrällisyyttä keskeisempää on käsitteiden mahdollisimman suuri variaatio eli sosiaalista prosessia selittävien tapahtumien kattavuus ja laaja-alaisuus. (mt. 100–102.) Sosiaalisen tapahtuman käsitteellistäminen on kuitenkin GT:ssa keskeisempää kuin esitellä koko käsitte variaatiota. Monet käsitteet voivat olla myös keskenään samaa tarkoittavia, minkä vuoksi tutkittavana olevan sosiaalisen prosessin käsitteellistämässä käytetään näistä keskeisimpiä eli **avainkomponentteja**, jotka riittävät luonnehtimaan koetun tapahtuman ydintä. (Glaser 2002.)

Tapahtumien analyysi ja siten myös teorian kirjoittaminen on tässä jaoteltu eri *sekventteihin* tutkimuksen kohteena olevaa käyttäytymistä selittävien tapahtumayhteyksien mukaisesti. GT:ssa sekventillä tarkoitetaan teoriaa ilmentävien käsitteiden jaksottamista tai ryhmittämistä. Teoriaa kirjoitettaessa esimerkiksi samaa prosessia määrittävät käsitteet voivat olla erilaisia, mutta merkityksiltään tapahtumia, joilla on samanlainen seuraus yksilön käyttäytymisen kannalta (Glaser 1978). Tämän teoreettisen kirjoittamisen näkökulmista ovat koulussa viihtyminen (tunnetason komponentti), koulutyöhön sitoutuminen tai kiinnittyminen ja oppiminen (kognitiivinen suoriutuminen), koska tutkimukseni tarkoituksena on käsitteellistää koulusuoriutumista oppilaiden kokemusten näkökulmasta.

## 5.1 Aineistoperustaisen teorian käsitteellistäminen

Jatkuvan vertailun menetelmässä aineistoperustaisen teorian alakategorioiksi muodostuivat prosessit: *häpeäminen*, *pelkääminen*, *ärsyyntyminen* ja *väästyminen*. Taulukoissa 5 - 8 on kukin prosessi määritelty aineistomerkkien sekä näistä tuotettujen teoreettisten koodien perusteella. **Teoreettinen koodi tarkoittaa** tässä tekemässäni prosessianalyysissa jotain gerundimuotoista **verbiä** (-inen päätteinen) tai verbiparia, joka ominaisuutensa perusteella **käsitteellistää** tapahtuman luonnetta eli tässä ensimmäisessä kategoriassa häpeämisprosessia. Avainkomponentteja ovat tekijät, jotka ovat keskeisiä tapahtuman selityskyvyn kannalta.

**Häpeäminen.** Selkeimmin koko aineistosta tulivat esiin kertomukset, jotka sisälsivät *häpeän tunnetta* kuvaavia ilmaisuja. Oppilaittain jaoteltuna häpeätunteen suhteen oli varsin suurta vaihtelua: oppilaan 1 kertomuksissa oli vain yksi häpeän kokemusta ilmaiseva aineistonäyte, kun taas eniten häpeää ilmaisevia aineistonäytteitä oli oppilaan 3 haastatteluissa, yhteensä 24 ilmaisua.

Kaikki teoreettiset koodit eli sosiaalisen vuorovaikutuksen käsitteet jakautuivat eri oppilaiden kokemusten perusteella seuraavasti (käsitteitä ei ole ryhmitelty ominaisuuksien mukaan, vaan ne on poimittu aikajärjestyksessä alkuperäisistä haastatteluaineistoista):

O1: Yksinjääminen.

O2: Arvottomuus, nolatuksi tuleminen, eristetyksi tuleminen, häpeäminen, kun arvioidaan persoonaa, lannistuminen, mitätöidyksi tuleminen, lytistymiskokemus, mitätöidyksi tuleminen kokemus, arvottomuuden tunne, mitätöidyksi tuleminen, itsensä mitätöiminen, avutta jääminen ja nolatuksi tuleminen.

O3: Hyljättyksi tuleminen, heitteillejääminen, oman onnensa nojaan jääminen, oppilaiden arvottamiskokemus, heitteillejääminen/syyttelee itseään, arvottomuuden kokemus, syyllistyminen, lannistuminen, putoaminen (opetuksen tahdista), kiusatuksi tuleminen, heitteillejääminen, häpeäminen (omaa itseään kohtaan), paljastuminen, itsensä syyllistäminen, luottamuksen menettäminen, pettyminen ja paljastuminen.

O4: Itsensä syyllistäminen.

O5: Heitteillejääminen, oman onnensa nojaan jääminen, heitteillejääminen, hylkäyskokemus, syyllistetyksi tuleminen, eristetyksi tuleminen, painostamisen kokemus, luottamuksen menettäminen, nöyryytetyksi tuleminen, itsensä mitätöiminen, heitteillejäämisen kokemus ja avutta jääminen.

Kaiken kaikkiaan oppilaiden 1 - 5 haastattelumateriaaleissa esiintyi yhteensä nämä yllämainitut 40 häpeän ilmaisua, mutta joissa vain **11** oli merkitykseltään erilaista.

Ensimmäisenä sekventtinä eli tapahtumaan yhteydessä olevana tekijänä on tutkittavien oma arvio, että on itse ollut syyllinen kyseiseen tapahtumaan (itseän liittyvät kuvaukset). Oppilaiden kertomuksissa esiintyneet epäilevät ilmaukset kuten "kai sää oot sitte huonompi ihminen" tai "se opettaja ei yhtään tykänny musta" ovat jaottelun perusteena. Toisaalta ensimmäiseen sekventtiin kuuluvaksi olen tulkinnut myös kiusaamistapahtumat, joissa tulkintani mu-

kaan oppilaat eivät hae apua opettajilta, koska kokevat, että syy kiusaamiseen on heissä itsessään. Toisena sekventtinä on oppilasryhmän edessä koettu tapahtuma (ryhmän edessä, ryhmässä) ja kolmantena kokemus opettajan tai muun koulun henkilökunnan kanssa käydystä aikuiskohtamisesta.

Taulukon 5 vasemmassa sarakkeessa on esitetty tapahtuman perusteet, syyt, suorina lainauksina (aineistomerkit). Oikeassa sarakkeessa olevat käsitteet ovat koko käsitevariaation avainkomponentteja, jotka luonnehtivat koetun tapahtuman merkityksellisyyttä oppilaan toiminnan kannalta.

Joissakin häpeä-kategorian käsitteissä on rinnakkain kaksi erilaista, mutta merkitykseltään (avainominaisuudeltaan) samaa tarkoittavaa ilmaisua. Tämä on ilmaistu *kauttaviivalla*. Suorien lainausten yhteydessä olevat *hakasulut* tarkoittavat: 1) joko selventäviä lisäyksiä tai täydentäviä tietoja tapahtumayhteyden ymmärtämiseksi tai 2) tekstiosien lyhentämistä tai tekstin poistamista. Suorista lainauksista on tunnistettavuuden vuoksi poistettu nimiä tai muita anonyymi-teettia murtavia elementtejä. (taulukko 5.) Myös muissa prosessikuvauksissa (taulukot 6 – 8) on käytetty näitä samoja merkkejä kuvaamaan haastattelumateriaalin tekstiosien täydennyksiä tai poistoja.

TAULUKKO 5 Häpeämisen käsitteellistäminen aineiston perusteella

Aineistomerkit: <b>syyt, perusteet</b> (sekventteihin jaoteltuna tapahtumayhteyksien mukaan)	<b>Seuraus:</b> häpeämisprosessin avainkomponentit (11 kpl)
<p>1. <i>sekvenssi: Itseen liittyvät kuvaukset</i> "oma moka jos et pysy mukana" O3; "et kai sit sää oot sitte huonompi ihminen" (O2) (O3) "se ope ei yhtään tykänny musta" (O2) "[olisi halunnut] sinne [erityisopetukseen] et täällä ne tietyt oppilaat jotka pääsee [ ]mä yritin niin ne sano et pääse" (O3)</p>	<p>Itsensä syyllistäminen</p> <p>Arvottomuuden kokemus</p> <p>Eristetyksi joutuminen</p>
<p>2. <i>sekvenssi: Ryhmän edessä, ryhmässä koettu tapahtuma</i> "se oli aina työntämässä mua sinne [erityisopetukseen]" (O2) "Sit kun kerroit koko luokan edessä sitä asiaa[kiusaamista] puitiin" (O2) "et jos joku luokassa puhuu tai esimerkiksi jos kaikki puhuu niin aina sanotaan ett [oppilaan etunimi] ja muut hiljaa" (O2) "ihan kauheesti nörttejä elikkä ne jotka osaa kaiken, meille nauretaa, ku me ei osata" (O2)</p>	<p>Nöyryytetyksi tuleminen</p> <p>Silmätikuksi joutuminen/ leimaantuminen</p> <p>Nolatuksi tuleminen</p>
<p>3. <i>sekvenssi: Opettajan toiminta tai muu aikuiskohtaminen</i> "mun päälle sylettiin eikä kukaan puuttunu - kukaan ei puuttunu [ kiusaamiseen] (O2) "ihan opettaja tai sitä henkilökuntaa [ ] sano mulle ihan suoraan että hän on sitä mieltä, ett ei sinusta isona mitään tule"(O3) "se [häpäiseminen] jäi jotenkin tonne - ett kai musta ei sitten oo mi-hinkään" (O3); "mulla olis ollu helvetin hyvät mahdollisuudet päästä [harrastusten perusteella] sinne, mutta mulle sanottiin, ett sulla ei oo minkäänlaista mahdollisuutta päästä sinne [eräs lukio] - ett sinne sä et pääse" (O2) "se oli tosi semmosta painostavaa ja ahistavaa käyvä sit siellä [psykologilla]" (O3) "niin tää [eräs henkilö] sit ilmotti kotiin"; "[ilmoitettiin kotiin] taval-laan häpes tai oli semmoinen, että nyt ne on niinku niin pettyneitä että <b>taas</b> [painottaa] mä oon ollu tämmöne" (O3)</p>	<p>Heitteillejääminen</p> <p>Mitätöidyksi tuleminen</p> <p>Häväistyksi tuleminen/ Lytistetyksi tuleminen</p> <p>Painostetuksi tuleminen/ Ahdistetuksi tuleminen</p> <p>Luottamuksen menettäminen/ paljastuminen</p>

**Pelkääminen.** Toisen alakategorian, pelkäämisen aineistoperusteet sekä niitä luonnehtivat tapahtumat on esitetty taulukossa 6. Kaikkiaan pelkoa ilmaisevia kertomuksia aineistossa oli 11, joista **kuusi** oli ominaisuuksiltaan erilaisia. O2:n ja O5:n haastattelumateriaaleissa ei ollut yhtään pelko-kategoriaa määrittävää tapahtumakuvausta. Käsitemateriaali kokonaisuudessaan eli kaikki 11 teoreettista koodia jakautuivat eri oppilaiden kokemusten perusteella seuraavasti:

O1: Leimaantumisen pelko, ryhmästä poistamisen pelko, pelon ilmapiiri, vastaamaan pakotetuksi tuleminen, ahdistuminen, vastaaminen jännittää, väärinvastaaminen pelottaa, paljastumisen pelko, tunnilla pelkoa aiheuttaa opettaja, vastaaminen jännittää, väärinvastaamisen pelko.

O3: Pelko, että opettaja suuttuu tai raivostuu, pelko puhua asioistaan, peitteleminen - pelko paljastua.

O4: Riskinottamisen pelko (jos luokkahenki ei ole hyvä).

Nämäkin vuorovaikutustapahtumat on jaoteltu eri sekventteihin niiden tapahtumaan liittyvien oppilaan tulkintojen tai tapahtumayhteyden mukaisesti: itseen liittyvät kertomukset, ryhmässä koettu tapahtuma tai koettu vuorovaikutus opettajan tai muun kouluhenkilökunnan kanssa (taulukko 6).

TAULUKKO 6 Pelkäämisen käsitteellistäminen aineiston perusteella

Aineistomerkitt: <b>syyt, perusteet</b> (sekventteihin jaoteltuna tapahtuma yhteyskseen mukaan)	<b>Seuraus:</b> pelkäämisprosessin avainkomponentit (6 kpl)
1. <i>sekvenssi: Itseen liittyvät ominaisuudet</i> "nyt vasta oon uskaltanu puhua niistä asioista [omista huolistaan]" [koulukokemus: ettei häiritse opettajaa] (O2)	Pelko kertoa huolistaan
2. <i>sekvenssi: Ryhmän edessä, ryhmässä koettu tapahtuma</i> "niillä [opettajat] on niitä tiettyjä silmätikkuja ja sillai muutenkin ne vähän erittelee oppilaita" [näkee, mitä toisille tehdään] (O1) "vastaaminen tunnilla pelottaa, ahdistavaa kun pitäis sanoa ääneen"; [pakotettiin] viittaamaan, kun kuulemma tiesi asioita"; "kun kaikki luulee, että tietää"; "epäonnistuminen [pelottaa]" (O1)	Pelko itse joutua hampaisiin Jännittäminen - esiintymisen/vastaamisen pelko Paljastumisen pelko - riskinottaminen askarruttaa
3. <i>sekvenssi: Opettaja, aikuiskohtaaminen</i> "opettajan pelko" (O1); "jos sanoo oman mielipiteensä niin suuttuu [ ] on ihan raivona" (O2) "jos menit puhumaan [ ] niin kun jotain omia asioita opettajille et jos niinku joku paino mieltä tai tälle niin se sit heti, että mitä sä meille tuut selittäään, että onhan sulla kotona vanhemmat, [ ] ei ne sillai jaksanut kuunnella" (O3)	Pelkää opettajaa Heitteillejäämisen kokemus

**Ärsyntyminen.** Kolmas aineistoperustaisen teorian alakategoria on ärsyntyminen, jonka perusteet ja avainkomponentit (seuraukset) on jaoteltuna sekventteihin: itseen, omaan toimintaan liittyvät tulkinnat ärsyntyymiseen yhteydessä olevista tekijöistä, ärsyntyminen ryhmätilanteessa tai sitten opettajan toiminnan aiheuttama ärsyntyminen. Kaikkiaan aineistoissa esiintyi 27 ärsyntyymis-

tä kuvaavaa tapahtumaa, joista **yhdeksän** on ärsyyntymisprosessin avainkomponentteja (taulukko 7). Nämä 27 erilaista tapahtumakuvausta ovat oppilaittain jaoteltuna:

O1: Epäselvä opetus, holhotuksi tuleminen, opettajajohteisuus, ärsyttävät koulun käytänteet (aikataulut, säännöt, ilmapiiri), mielitelemään pakottaminen (arvioinnin perusteet)

O2: Opettajan hampaisiin joutuminen, silmätikuksi joutuminen, ylivaluttu koulu – liikaa sääntöjä ja kytääminen, ärsyttää se, että toiset on paljon parempia (edetään niiden mukaan), opettaja ei ymmärrä oppilaita (ei kuuntele toiveita), opettaja leikkii holhoojaa, luulee ymmärtävänsä kaiken; tyhmää, kun aina joku otetaan hampaisiin – ”aina minä”; arvioidaan persoonaa, heitteillejääminen – ei auteta tai ohjata, lytistetyksi/mitätöidyksi tuleminen, yksilöllisyyden puute (ei tunneta oppilasta), valvonta ja kontrolli ”niin kuin vankilassa ois”.

O3: Yritetään auttaa ja lähestyä väkisin ja pakottaminen (hakemaan apua).

O4: Opetukseen pakottaminen (”osasin jo”), vuorovaikutus opettajan kanssa (”en tule juttuun sen kanssa”), napit vastakkain, pikkumaisuus ärsyttää, hälinää ja riehumista eikä ryhmähenki toimi – harmistuminen.

O5: Ärsyyntyminen, ”jos opettaja ei tykkää työstään”; turhautuminen, kun ei saa apua opettajalta: ”jos kysyy ei se ees kuuntele”.

Jotkut ärsyyntymisprosessia määrittävät tekijät voivat olla tapahtumien luonteen suhteen vastakkaisia, mutta oppilaiden kokemuksina ne ovat samanlaisia. Esimerkiksi käyttäytymistä määrittävien prosessien ”pitkästyminen” ja ”turhautuminen” aiheodisteet ovat erilaiset. Toista oppilasta ärsyttää, kun menään liian hitaasti (esimerkiksi O1 ja O4), kun taas toiselle sama tilanne voi olla liian kiivastahtinen: ”ei pysy mukana” (esimerkiksi O2, O3 ja O5) (taulukko 7).

TAULUKKO 7 Ärsyyntymisen käsitteellistäminen aineiston perusteella

Aineistomerkit: <b>syyt, perusteet</b> (jaoteltuina tapahtumayhteyksien mukaan)	<b>Seuraus:</b> ärsyyntymisprosessin avainkomponentit (9 kpl)
1. <i>sekoensis: Omaan itseensä liittyvät tapahtumatulkinnat</i> "siis kauheen nopeesti pitäis mennä, niin moni tippuu kärryiltä" (O3); "mä en pysty niinku keskittyy niin nopeesti" (O2)	Kärryiltä tippuminen
2. <i>sekoensis: Ryhmässä, ryhmän edessä koettua</i> "opetus on epäselvää" (O1); "hälinä ja melu" (O1, O2; O3; O4); "kiire, iso ryhmä" (O3) "huono ilmapiiri luokassa" (O4) "opettajan miellyttämisen oppii helposti [jos haluaisi]" (O1)	Ei pysty keskittymään  Turhauttavaa mielistellä/esittää
3. <i>sekoensis: Opettaja- tai muu aikuiskohtaaminen</i> "ei saa kauheesti neuvoja" (O1) "ne tuputtaa [apuaan]" (O3); "ne leikkii meidän holhoojia ja luulee ymmärtävänsä kaiken"; "ihan kuin vankilassa ois"; "meitä kytättiin"; "tää koulu on niin ylivalittu kuin olla ja voi" (O2); "liikaa sääntöjä, holhotaan"; "opettajajohtisuus"; "ei saa ite päättää" (O1); "ei voi valita" (O1; O4); "opettaja erittelee, luokittelee - niillä on niitä tiettyjä silmätkuja" (O1); "aina minä - jos joku muukin puhuu, niin ope sanoo aina [oppilaan nimi]"; "se oli aika tyhmää, et mun kaverin X vanhemmille ei ilmoitettu, mut mulle - meille soitettiin" (O2) "ihan helppoa kaikki" (O1); "osasin jo - ei ollut mitään tekemistä - leikkimistä" (O4); "mennään hitaasti - jankataan samoja asioita" (O1, O4); "mennään nopeasti, nopeiden ehdoilla" (O2, O3, O5) "tuntuu ärsyttävältä olla tunnilla, [kun tuntuu siltä että opettaja ei tykkää työstään] ei sit itekään halua olla siellä"; "eiks se oo vähä niiden työhön kuuluva, et ne silleen auttaa ja opettaa" (O5) "se on aika ihmeellinen asia, ett jos sä oot yhtä hyvä kuin sellainen [joka ei ole lintsannut] niin arvosanat ei oo samoja. Sää oot huonompi ihminen silloin" (O2)	Yksinjääminen  Holhotuksi tulemisen kokemus  Luokittelu - "hampaisiin jääminen" (silmatikku)  Turhautuminen: pitkästyminen/ei pysy mukana  Ärsyyntyminen (negatiivinen ilma- piiri)  Ärsyyntyminen (arvioinnin perusteisiin)

**Väistyminen.** Väistymisprosessia luonnehtivat kahdeksan avainkomponenttia on esitetty taulukossa 8. Väistymistä käsitteellistävät 55 tekijää olivat oppilaittain jaoteltuina:

O1: Häiriintyminen (koska luokassa on hälyä ja melua), opetustahti liian hidas, opetustahti liian nopea, tuetta jääminen (koska jätetään yksin "ei saa kauheesti apua"), lannistuminen ("innostus laski"), merkityksättömyys (koska omalla ponnistelulla ei ole merkitystä), merkityksättömyys (koska ei saa palautetta), haasteettomuus (koska "ei kannusteta"), haasteettomuus (koska "ei saa itse päättää"), heitteille jääminen (koska "meille ei niinku opetettu mitään"), kyllästyminen ("evvk"), holhotuksi tuleminen (koska "ei saa vastuuta" tai "ei voi valita"), turhautuminen haasteettomuuteen (koska "ei ole mitään tekemistä"), turhautuminen (koska "pitäisi mennä lauman mukana", "ei yksilöllistä etenemistä"), turhautuminen (koska "ei kannusteta"), tylsistyminen (koska "ope luulee olevansa aina oikeassa eikä kuuntele oppilaita" ja turhautuminen (koska "oma ajattelu kielletty").

O2: Lannistuminen (koska edetään liian nopeasti, nopeiden ehdoilla), ei ymmärretä, kapseloituminen (koska "ei ymmärretä" tai kun "kaikki pitää pitää itsellään"), väistyminen (koska "musta ei välitetä", "ei ohjattu" - "ihan sama sitten"), ohjaus opetus ei tartu (teflon-ilmio) (koska "meille näytettiin niitä kalvoja eihän sitä silloin"), lannistuminen (sillä "siin menee into ku toiset on niin hyviä"), yksinjääminen (sillä "hirveetä kilpailua - ett ota ite selvää") ja alistuminen kiusatun kohtaloon (koska "opet ei auta").

O3: Putoaminen (edetään nopeasti), hitaiden putoaminen (koska ei ehditä auttaa - iso ryhmä), välinpitämättömyyden kokeminen, turhautuminen (kun jää jälkeen), kärryil-

tä tippuminen, putoaminen (ei opi, koska hirveesti melua), negatiivinen palaute ei motivoi, turhautuminen (koska "eripuraa - ei tule toimeen opettajan kanssa"), turhautuminen (koska "yhteistyö ei toimi") ja välittämisen puutteen kokeminen.

O4: Turhautuminen (koska "jankataan samoja asioita" tai "semmosta leikkimistä"), haasteettomuus ("tein nopeesti"), semmone lepsu ope, oppiminen ei ole mahdollista (koska "kurin puute, se luokka levis"), turhautuminen (opetuksen yksilöimättömyys), ei voi osallistua (koska "kauheen huono luokkahenki"), turhautuminen (koska "open aika kulu kurinpitoon"), ei innosta osallistumaan (koska "se ope ei yhtään tykkää työstään"), haasteettomuus (koska "aika helpolla pääsee") ja putoaminen (koska "ei tunnusteta oppilaan taitoja - ei viiti yrittää").

O5: Heitteillejääminen, ohitetuksi tuleminen tunne (koska itsellä "se tunne ett sust ei oo yhtään mihinkään"), huomiotta jääminen, lannistuminen ja väistymisen/vetäytyminen (koska positiivinen palaute puuttuu).

Taulukossa 8 aineistomerkkien avainkomponentit on jaoteltu tapahtumayhteyksien mukaisesti sekventteihin. Ensin luokkahuoneessa koettuna tapahtumana, jolloin tapahtuman ehtona on ollut aineistoa analysoitaessa, että luokassa on vallinnut oppilaan mielestä negatiivinen ilmapiiri. Toisena sekvenssinä, tarkastelu-kontekstina aineiston analyysissä ja tapahtumien luokittelussa on ollut oppilaan kokemus opettajan tai muun koulun henkilökunnan välisestä vuorovaikutuksesta. Vaikka kontekstiin "luokkahuoneen ilmapiiri" liittyvät käsitteet sisältävät kertomuksia opettajasta, olen tulkinnut nämä aineistomerkit opetukseen osallistumista haittaaviksi tekijöiksi - ei esimerkiksi opettajan tyyliksi opettaa.

TAULUKKO 8 Väistymisen käsitteellistäminen aineiston perusteella

Aineistomerkit: <b>syyt, perusteet</b> (jaoteltuna tapahtuma yhteyksien mukaan)	<b>Seuraus:</b> väistymisprosessin avainkomponentit (8 kpl)
<p>1. <i>sekvenssi: Luokkahuone; koettu ilmapiiri</i></p> <p>"ihan lepsu [opettaja] se luokka niinku levis käsiin" (O4)  "ku se luokkahenki ei oo hyvä [niin ei uskalla vastata ettei menis väärin]" (O4)  "sää niin kuin lannistut, kun muut on niin täydellisiä ja osaa kaiken"; "mää oon hidas ja tuun perässä" (O2)  "se on hirveetä kilpailua [ ] mää kysyin neuvoo, niin ne sano 'ota ite selvää!' " (O2)  "[Kiusatuksi tuleminen] eihän siellä kukaan tehnyt mitään ja toisaalta ei se oo hyvä tapa koko luokan eessä, että puhutaanpa tästä meidän kiusaamisesta - et ne [opettajat] ois sillai taallaan puuttunu. Mää olin ihan hiljaa."; "kun ei kaikki ymmärrä [ ] nykyään niinku omat asiat on pakko pitää itellään" (O2)</p>	<p>Ei voi osallistua opetukseen (melu, hälinä, pelon ilmapiiri)</p> <p>Lannistuminen</p> <p>Keskinäinen kilpailu</p> <p>Kapseloituminen</p>
<p>2. <i>sekvenssi: Opettajan tai muun henkilökunnan kohtaaminen</i></p> <p>"vaikeeta keskittyy [ ] ja sitte eihän ne tietenkään silleen voi selittää puolta tuntia yhdelle oppilaalle" (O2)  "ei opettajalla ole aikaa" (O2, O3, O5)  "innostus laski"; "tulokset pysy samana, mut se panostaminen väheni" [ei palautetta - omalla toiminnalla ei ole merkitystä] (O1)  "yhteistyö ei niinku toiminu niinku ois toivonu"(O3)  "mää en saanu hakee sinne minne mää halusin"; "eihän se ees tunne meitä - minkä takia mulle ei tullut sillon minkälaista [X- ohjausta] (O2)</p>	<p>Putoaminen /ei saa apua</p> <p>Turhautuminen</p> <p>Merkityksettömyys</p> <p>Toivottomuus</p>

**Ydinkategorian muodostuminen.** Seuraavaksi analysoin ja tulkitsin näiden osittain erillisten käsitteiden yhteisiä ominaisuuksia. Joihinkin käsitteisiin kimputtuu prosesseja, jotka ovat teorian perusteita myös jossain toisessa käsitteessä. Nämä yhteiset prosessit merkitsevät, että tuotetut alakategoriat eivät ole toisistaan irrallaan olevia prosesseja. GT:ssa tämän merkitys on siinä, että tällaiset päällekkäin asetuvat käsitteet sitovat (integroivat) erilliset tapahtumat mallintamaan tutkittavana olevaa käyttäytymisprosessia (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978.) Näiden aineistoperustaltaan erilaisten, mutta kokemuksiltaan samanlaisten prosessien lisäksi tein prosessianalyysia kaikkia tapahtumia määrittävien yhteisten ominaisuuksien perusteella. Prosessianalyysissa käytin merkitystenantojen hahmottamisen apuna metaforia, kielikuvia, jotka kuvasivat oppilaille merkityksellisten kokemusten ominaisuuksia. Osa näistä metaforista oli suoria lainauksia (*in vivo* koodeja) oppilaiden haastatteluista: ”silmitikuksi joutuminen” ja ”kautta rantain”. Negatiivisia merkityksiä kuten toivottomuutta, merkityksettömyyttä, voimattomuutta kuvaavia metaforia olivat: ”vedetään matto jalkojen alta”, ”jäädä hampaisiin”, ”lyödä hanskat tiskiinkin” ja ”toivotonta”. Tulkitsin, että **tapahtumien avainominaisuus** eli alakategorioiden yhteinen nimittäjä on **tilanteen tarkkailu** eli **varuillaanolo**. Näissä oppilaille merkityksellisissä negatiiviseksi koetuissa tapahtumissa tarkkailu tarkoittaa oppimisen ja osallistumisen kannalta **epätarकोituksenmukaista huomionkiinnittämistä, varmistamista**, mutta jonka sosiaalinen funktio oppilaan kannalta on konstruktiiivinen: uhkaavan tilanteen kontrollointi. Tässä aineistossa oppimisen ja koulusuoriutumisen kannalta varuillaanolo on kuitenkin tulkintani mukaan **lamaannuttava** prosessi.

Alakategorioissa häpeäminen, pelkääminen, ärsyyntyminen ja varuillaanolo tarkoittavat piilevää, hiljaista varmistamista. Varuillaanolon aineistoperusteita ovat muun muassa oppilaiden kommentit:

”mene kotiin ja tule sitten vasta takasin kun olet kunnolla”; ”ei viitsi tai halua, kun ei neuvota”

”mennään liian nopeasti, nopeiden ehdolla”; ”oma moka” [kun ei osaa tai pysy mukana]

[opettaja ottaa toisen oppilaan] ”silmitikuksi”; ”ahdistaa” [kun pitäisi viitata]

”kaikki luulee, että osaan” ja ”mennään liian hitaasti, osasin jo, ärsyttää”.

Myös puheet, joissa tuli esiin koodi ”koulussa kiusataan”, tulkitsin olevan yhteydessä oppilaan negatiivisiin vuorovaikutustapahtumiin. Oppilas koki ”olevansa hampaaton” ”kautta rantain” tapahtuvaan kiusaamiseen tai hän koki, ettei opettaja puolusta häntä, ei estä tai puutu tällaiseen käyttäytymiseen. Tulkintani aineistoperusteita ovat: ”kukaan ei puuttunu” ja ”jos puuttu, se pahensi asiaa”.

Väistäminen puolestaan on prosessi, jossa oppilas ikään kuin pakenee koko tilannetta tai ulkoistaa itsensä. Tätä prosessia määrittävien käsitteiden aineistomerkeiksi tulkitsin kuuluvaksi myös ne tapahtumat, jotka aiemmin olin luokitellut kategoriaan sumea. Näitä väistämistä tai välinpitämättömyyttä kuvaavia aineistonäytteitä olivat esimerkiksi ”evvk” (ei voisi vähempää kiinnostaa) - puheet sekä ”ihan sama” ja ”ei kiinnosta, innostus loppu” - kommentit. Tulkit-



sin väistämisen myös luovuttamiseksi, toivottomuudeksi tai tarkoituksettomuudeksi, koska oppilas koki, ettei omalla toiminnalla ole merkitystä ja että ei voi itse vaikuttaa asioihin. Tällaisia väistämisprosessin perusteita ovat:

”panostus loppu”; ”ei ne auta”; ”mennään liian nopeasti”; ”mennään liian ti”; ”kysyin opelta, miks tätä täytyy opetella”; ”ei voi ite päättää”; ”opettajajohtaisuus”; ”se on sitt niin niinku kirjassa sanotaan” tai ”palautteella ei ole merkitystä, ite tiedän”.

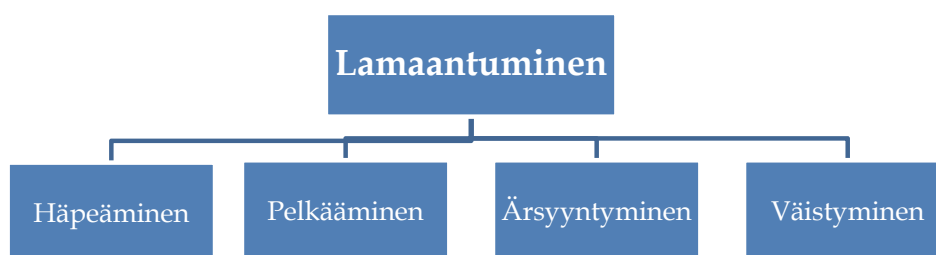
Taulukkoon 9 on koottu lamaantumisprosessia määrittävät alakategoriat sekä alakategorioiden ominaisuudet eli sosiaalisia tapahtumia määrittävät avainkomponentit, jotka luonnehtivat häpeämis-, pelkäämis-, ärsyyntymis- ja väistymisprosesseja.

TAULUKKO 9 Alakategorioita määrittävät käsitteet, alakategoriat sekä niiden jäsentymisen ydinkategoriaksi yhdistävän ominaisuuden perusteella

Käsitteet eli alakategorioiden avainkomponentit (yhteensä 34)	Alakategoriat (ydinprosessia määrittävät prosessit)	Yhdistävä ominaisuus	Ydinkategoria: ydinprosessi
Itsensä syyllistäminen Eristetyksi joutuminen Arvottomuuden kokemus Nöyryytetyksi tuleminen Silmätikuksi joutuminen/ leimaantuminen Nolatuksi tuleminen Heitteillejääminen Mitätöidyksi tuleminen Häväistyksi tuleminen/ Lytistetyksi tuleminen Painostetuksi tuleminen/ Ahdistetuksi tuleminen Luottamuksen menettäminen/ paljastuminen (11)	Häpeäminen	Huomion epä-tarkoituksenmukainen kiinnittyminen	L a m a a n t u m i n e n
Pelko/häpeä kertoo huoliastaan Pelko itse joutua hampaisiin Jännittäminen - esiintymisen/vastaamisen pelko Paljastumisen pelko - riskinottaminen askarruttaa Pelkää opettajaa Heitteillejäämisen kokemus (6)	Pelkääminen	V a r u i l a n o	
Kärryiltä tippuminen Ei pysty keskittymään Turhauttavaa mielistellä/esittää Yksinjääminen Holhotuksi tulemisen kokemus Luokittelu - ”hampaisiin jääminen” (silmatikku) Turhautuminen: pitkästymisen/ei pysy mukana Ärsyyntyminen (negatiivinen ilmapiiri) Ärsyyntyminen (arvioinnin perusteisiin) (9)	Ärsyyntyminen	l o	
Ei voi osallistua opetukseen (melu, hälinä, pelon ilmapiiri) Lannistuminen Keskinäinen kilpailu Kapseloituminen Putoaminen /ei saa apua Turhautuminen Toivottomuus Merkityksettömyys (8)	Väistyminen		

## 5.2 Aineistoperustainen lamaantumisteoria

Tuottamani aineistoperustaisen (substantiivisen) teorian perusteella **hypoteesi-ni** on, että oppilaan *koulusuoriutumista* tai - viihtyvyyttä *lamaannuttavat* sosiaalisessa oppilas-opettaja vuorovaikutuksessa kehkeytyneet oppilaan sosiaaliset perusprosessit: *häpeäminen, pelkääminen, ärsyyntyminen ja väistyminen* (kuvio 3).



KUVIO 3 Aineistoperustainen lamaantumisteoria

Tutkimukseni kohteena on koulusuoriutuminen oppilaan näkökulmasta. Koulusuoriutuminen on määritelty aiemmissa tutkimuksissa oppilaan suoriutumisen perusteella tehtyihin arviointeihin. Numeeriset arvioinnit (arvosanat) kuvaavat kognitiivisia taitoja ja erilaiset sekä laadulliset että määrälliset arvioinnit oppilaan koulutyöhön sitoutumista (muun muassa PISA -tutkimukset 2003; 2007). Tuottamassani aineistoperustaisessa teoriassa olen mallintanut koulusuoriutumista oppilaiden koulukokemusten ja tutkimuskoulusta tuottamani etnografian perusteella. Tutkimusaineistona ovat olleet myös oppilasarvioinnit, joiden perusteella olen voinut arvioida näiden oppilaiden oppimissuoriutumista tutkimusryhmää valitessani (vuosina 2000 ja 2006). Koulusuoriutuminen on tämän aineistoperustaisen lamaantumisteorian mukaan moniulotteinen ja -muuttujainen ilmiö, jota määrittävät näkymättömät tekijät - kuitenkin oppilaalle merkitykselliset piilevät mekanismit (Glaser 1978). Tällaiset tekijät eivät ole suoraan mitattavissa tai arvioitavissa, mutta vaikuttavat kuitenkin jopa oppilaan kognitiivisten taitojen arviointiin (Kenttäpäiväkirja 2000).

Yksi tällainen oppimiseen ja opiskeluun yhteydessä oleva tekijä on koulutyöhön sitoutuminen eli *motivaatio*. Motivaatioon yhteydessä oleva tekijä on puolestaan muun muassa oppilaan suhtautuminen koulunkäyntiin, mikä osaltaan vaikuttaa vuorovaikutuskokemusten aiheuttamiin tunteisiin. Oppilaalle merkityksellisiksi vuorovaikutustilanteiksi ja siten jatkuvan vertailun menetelmää ohjaavaksi rajaukseksi valitsin sekä opettajan tai muun henkilökunnan käyttäytymisen oppilaan kokemuksen näkökulmasta. Analysoidessani aineistoa työhypoteesini ja tutkimuksen rajaamista ohjaava käsite oli ”motivaationtappajat”. Näin sosiaalisten perusprosessien mallintaminen keskittyi vain negatiiviseksi koettujen kouluvuorovaikutusten merkityksenantoihin.

Kuvaan luvuissa 5.2.1–5.2.4 kunkin prosessin perusteita syy-seurausmallinnuksena. Kaikkia prosesseja yhdistävä tekijä varuillaanolo on avainominaisuus, mikä tarkoittaa oppilaan huomion kiinnittymistä koulutyön kannalta epätarkoituksenmukaisesti. Oppilaan tarkkaavaisuus suuntautuu enemmän vuorovaikutustilanteiden arviointiin ja oman toiminnan varmistamiseen kuin kognitiivisen oppimisen kannalta merkityksellisiin tapahtumiin. Aineistoperustaista teoriaa perustelevat samat aineistonäytteet saattavat olla usean tapahtuman perusteena, mikä tarkoittaa, että opettajan toiminnalla tai koetuilla tilanteilla on monenlaisia merkityksiä. Eri sosiaalisia prosesseja voi määrittää samat tapahtumat, koska niiden kokemukselliset merkitykset voivat olla erilaisia. Tämä merkitsee, että tuotetut alakategoriat eivät ole erillisiä prosesseja, vaan koettuun tilanteeseen voi olla yhteydessä esimerkiksi sekä pelkoa, häpeää, ärsyyntymistä että väistymiskäyttäytymistä. Sosiaalisen elämän tapahtumat eivät kuitenkaan ole erillisiä, vaan tunnetasolla näillä tekijöillä on päällekkäisyyttä (Glaser 1978).

### 5.2.1 Häpeämisen merkitys koulusuoriutumiselle

Kuviossa 4 on kuvattu häpeämisprosessin 6 C:n analyysiä esimerkinomaisesti. Kuviossa esitellyn häpeämisprosessin kontekstina on oppilashuoltotyöryhmän tapaaminen. Teoreettisen koodauksen kuvaus on esimerkki koko alakategorian muodostamisesta – ei yksittäisen avainkäsitteen kiteytymistä aineistoindikaattoreiden perusteella. Kuviossa on siten vain esimerkkejä aineistosta – ei kaikkien yhdentoista avainkäsitteen analyysiprosessia.

Koulussa on tullut esiin erään pahoinvoivan (*covarinace* - tapahtumaan liittyvän muun tekijän assosioituminen) oppilaan X ei-toivottua käyttäytymistä (*cause*), minkä perusteella oppilashuoltotyöryhmä (*context*) on kokoontunut. Oppilaan kertomusten mukaan hän oli saanut asiallista ja tukevaa ohjausta ja hoitoonohjausta [oppilashuoltotyöryhmän asiantuntija X], mutta joutunut sitten ongelmien pahetessa muutamien henkilöiden erityistarkkailuun koulussa (*contingence* - satunnaisuus, assosiaation voimakkuus), minkä seurauksena hän koki, että hänen luottamuksensa oli petetty. Häpeän tunteen ehtoilana (*condition*) on ehdolla hyväksyminen ”jos et ole kunnolla, et voi tulla takaisin kouluun”. Seurauksena on (*consequence*) eristämisestä, luottamuksen menettämisestä ja syyllistämisestä johtuva huonommuuden tunne ja syyllistyminen, jotka luonnehtivat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehkeytynyttä prosessia **häpeäminen** (kuvio 4).



KUVIO 4 Häpeämisprosessin analyysi 6 C:n mukaisesti (mukaillen Glaser 1978, 74)

**Häpeämisprosessin ensimmäinen sekvenssi: itseen liittyvät syyt.** Sekventin avainominaisuudet ovat *itsensä syyllistäminen* ja *arvottomuuden kokemus* (ks. taulukko 5). Oppilas tulkitsee tapahtuman johtuvan hänestä itsestään. Häpeämiskokemusta määrittävät omaan itseen liittyvät tekijät kuten itsensä syyllistäminen: "oma moka" tai "olen niin hidas". Tällainen huonommuuden tunne vahvistui luokan kilpailuun pakottavassa tai uhkaavassa ilmapiirissä. Huonommuuden kokemuksen perusteella myös sitoutuminen tai osallistuminen koulutyöhön heikkenivät. Tulkintaa ovat ohjanneet aineistonäytteiden analyysiprosessissa vuosina 1999 ja 2000 tehdyt kenttämuistiinpanot sekä myöhempinä vuosina tehdyt teoreettiset muistiinpanot.

Yksi keskeinen syyllistymis- ja arvottomuuskokemuksiin yhteydessä oleva tekijä on *arviointi*, joka on myös muihin tämän aineistoperustaisen teorian sosiaalisiin perusprosesseihin yhteydessä oleva tekijä. Koulusuoriutumisarvioinnin tulee kohdistua vain niihin tietoihin ja taitoihin, joita koulussa opetetaan. Oppilaan persoonallisuuden tai kognitiivisen tason käyttäminen arvioinnin perusteena tekee oppilaista eriarvoisia. Koulutodistusten arvosanoissa tulee siten antaa palautetta oppilaan etenemisestä vain siitä, mitä on opetettu ja kuinka oppilas on tässä opetettavassa aineessa edennyt omaan lähtötasoonsa nähden. Arvioinnissa kuitenkin näyttäisi tämän kokoamanani tutkimusmateriaalin mukaan olevan perusteina myös oppilaan käyttäytyminen tai persoonallinen tapa toimia esimerkiksi ryhmätilanteessa tai vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Arviointikeskusteluissa ja oppilaan saamista todistuksen arvosanoissa ilmeni piirteitä, joissa arvioinnin perusteena oli esimerkiksi oppilaan persoonallisuus tai temperamentti. Näytteet kenttämuistiinpanoista (keskustelut opettajien kanssa) vuosilta 2000 ja 2001:

Oppilaan X käyttäytyminen tunnilla on sellasta mantran toistoa. Se ei yhtään keskity. Kun se vaan vähän yrittäs, mutta kun ei. (Kenttäpäiväkirja 1999)

Kun se ei yhtään osallistu tunnilla, niin en voi antaa arvosanaa [x]. (Kenttäpäiväkirja 2000)

Oppimisen ja koulusuoriutumisen arviointiin näytti näin vaikuttavan oppilaan kyky ryhmätyöhön tai taito oppia nopeasti. Mikäli ei pysy mukana opetustahdissa, se on ”oma moka”. Oppimisen arvioinnissa on kuitenkin epäeettistä, mikäli arvioinnin perusteet pohjautuvat muuhun kuin oppilaan kognitiiviseen suoriutumiseen. Ote muistiinpanoista vuodelta 2005 (Keltikangas-Järvisen luento):

Temperamentti tarkoittaa oppilaan persoonallista tyyliä, geneettisesti määräytyneitä tapaa toimia esimerkiksi vuorovaikutustilanteessa. – Mikäli koulussa interventio kohdistuu oppilaan temperamenttiin, temperamenttia voidaan silloin arvioida. Mikäli interventio (opetus) on esimerkiksi tietojen ja taitojen opetusta, silloin voidaan arvioida vain näiden oppimista, kognitiivista suoriutumista. (Memo 2005.)

Numeroarvioinnissa arvosanan eli todistuksen numeron perusteella saattaa välittyä oppilaalle käsitys siitä, että hän on huonompi ihminen, vaikka kokeiden arvosanojen perusteella voisi päätellä, että hän on hyvä oppilas. Oppilaalla O2 on ollut paljon poissaoloja ja lintsamista. Kokeiden keskiarvo on kaksi numeroa parempi kuin todistuksessa oleva arvosana kyseisestä aineesta. O2 koki tällaisen arvioinnin epäoikeudenmukaisena ja omaa huonommuuden tunnetta lisäävänä.

et kai sit sää oot sitte huonompi ihminen (O2)

Henkilökohtaista mitättömyyttä kuvaavia prosesseja olivat muun muassa kokemukset siitä, että oppilas *ei saa apua* koulunkäyntiin: kokemuksia kuvaavat tunteet hyljätyn tulemisesta, nöyryytyksestä, arvottomuudesta tai mitättömyydestä. Muita häpeän tunnetta määrittäviä tapahtumia ja niiden perusteella muotoutuneita tekijöitä ovat sellaiset, jossa oppilas (O3) kertoo itsestään ja opettajien toiminnasta luokkahuonetilanteissa: ”olen niin hidas”, ”en ymmärrä vaikka se kuinka selittää”, ”tulee siihen viereen ja tökkää sormella ja sanoo, että katto tuosta” (Kenttäpäiväkirja 2000, O3).

oma moka jos et pysy mukana (O3)

Kyseessä on kuitenkin oppilaan tapa oppia. Hitaat oppijat saatetaan arvioida oppimisvaikeusoppilaiksi, vaikka kyseinen ilmiö ei aina olekaan oppimisvaikeus, vaan vain erilainen tapa oppia. Seuraavassa olen esittänyt tulkintani tueksi sekä otteen kenttämuistiinpanoista vuodelta 2000 että teoreettisista muistiinpanoista vuodelta 2009:

Onko se alisuoriutumista, jos ei ehdi tehdä tehtäviä samassa tahdissa toisten kanssa? Hidaslukeminen ei välttämättä tarkoita oppimisvaikeutta, sillä ainakin oma kokemukseni on, että hitaan lukemisen aikana ehtii myös ajatella. Joskus tunnilla näyttäisi olevan kilpailua siitä, kuka ehtii ensin valmiiksi. Minusta tuntuu myös siltä, että hitaus on häpeä eli ne, jotka lukevat hitaasti yrittävät peitellä hitauttaan ja yrittävät sen vuoksi arvailla. Huomasin tämän saman, kun teetätimme erästä testiä (edellisenä lu-

kuvuonna), joka sisälsi monta sivua tekstiä eri väittämineen. Oppilaat, joilla tiesin olevan ongelmia sujuvan lukemisen kanssa, saivat tuon kyselykaavakkeen täytettyä tosi nopeasti - ensimmäisinä koko ryhmästä. Mietin siinä samalla tuonkin kyselyn luotettavuutta. (Kenttäpäiväkirja 2000.)

Luin vanhaa (1.painos vuodelta 1960) teosta Kephart (1971) *The slow learner in the classroom*. Sen alkusanoissa oli mielenkiintoinen huomio: *“the slow learning child is a complete enigma”*. Joskus nämä oppilaat ovat tosi näppäriä ja toisinaan oppiminen näyttää takkuavan. (mt. v.) Teoksen mukaan jäykät opetus suunnitelmat ja luokkahuoneeseen sidottu oppiminen voivat ollakin oppimista hidastavia (mt. 200–201). (Reunahuomatukseni: ”vanha teos, mutta asia yllättävän ajankohtainen”). Toisaalta teos kuitenkin arvioi hitaat oppijat oppilaiksi, joilla on oppimisvaikeus (*learning disorder*). Esimerkiksi juuttuminen ja turhautuminen koulutyöskentelyyn johtuvat siitä, että tehtävät ovat heille liian vaikeita (mt. 69) tai että oppilas vastustaa aktiivisesti ja aggressiivisestikin kaikkea muutosta (mt. 67). Tämä näkemys on mielestäni aika syyllistävä ja yksipuolinen näkemys. Oma näkemykseni on, että yhdelläkään näistä tutkimukseeni osallistuneella oppilaalla ei ole oppimisvaikeuksia. (Memo 2009.)

Edellistä uudemman Saban (2009) näkemyksen mukainen käsitys hitaista oppijoista sai minut pohtimaan, että onko hitaus sittenkään oppimisen este. - ”Hitailla oppijoilla voi olla vaikeuksia kommunikoinnissa, keskittymiskyvyssä ja huomion kiinnittämisessä, minkä vuoksi he kokevat olonsa onnettomiksi, koska heidät leimataan tyhmiksi. Tällaiset oppilaat osaavat kuitenkin kehittää kompensoivia menetelmiä - erilaisia tapoja oppia - peittääkseen heikkoutensa ja välttyäkseen nöyryytykseltä. Oppimisen hitaus pakottaa heidät sinnittelemään, pyristelemään ja näin heille kehittyy erityinen kyky oppia. He ovatkin siten lahja yhteiskunnalle.” (mt. 17 -18). (Memo 2009.)

Arvottomuuden tunnetta kuvaa oppilaan kokemus siitä, ettei saa apua oppimiseensa, vaikka haluaisi. Erityisopetukseen pääsevät vain ”ne jotkut”. Toisaalta taas jossain tilanteessa oppilas olisi halunnut olla tavallisella oppitunnilla, mutta koki, että opettaja halusi hänet pois ryhmästään. Vaikka kokemukset näyttävät olevan luonteeltaan erilaisia, ovat niiden merkitykset oppilaille samanlaiset: arvottomuuden kokemus.

[olisi halunnut erityisopetukseen] et täällä ne tietyt oppilaat jotka pääsee [ ] mää yrittin niin ne sano et pääse (O3); se ei yhtään tykkää musta - aina se on työntämässä mua sinne [erityisopetukseen] (O2)

Kiusatuksi tuleminen tämän tutkimuksen haastatteluaineistossa tarkoitti oppilaiden kertomuksen perusteella, että oppilaskaverit kiusasivat. Koulukiusaamisen tapahtumakuvauksia olen kirjannut myös kenttäpäiväkirjaani sekä vuosina 1999 että 2000 ja myöhemmin vuosina tekemiäni haastatteluiden yhteydessä. Toimiessani erityisopettajana vuonna 1999 tapasin muutamia oppilaita, jotka kertoivat, että heitä kiusataan. Joskus oppilaat kielsivät, että en saa kertoa asiasta luokanvalvojalle. Kyselyäni näitä syitä, oppilaat kertoivat, että sen jälkeen heitä kiusataan vielä enemmän. Toisaalta eräs oppilas sanoi haastattelussa, että ”kai hän sitten on niin poikkeava tai jotenkin muuten vaan niin omituinen, että häntä kiusataan”. Tulkitsin tämän häpeän kokemukseksi, itsensä syyllistämiseksi, mikä estää hakemasta apua. Seuraavassa näyte tutkimuspapereihini kirjaamistani ajatuksista Christina Salmivallin luennon jälkeen vuonna 2000:

Tutkimusten mukaan väkivallanuhrit eivät aina hae apua, koska he kokevat itse olevansa syyllisiä tapahtumaan. Tunne lieene häpeä. Toisaalta oppilaat eivät kerro minulle ongelmistaan, koska pelkäävät, että se lisää kiusaamista vielä enemmän. Mi-

nusta näyttää myös siltä, että oppilaat kuitenkin ovat aika solidaarisia toisiaan kohtaan. Eivät auta kiusattua, koska eivät halua myöskään kiusaajaa kiipeleihin. Toisaalta kukaan ei halua leimautua opettajan kaveriksi. (Kenttäpäiväkirja 2000.)

Luettuani tähän liittyen muun muassa Ronkaisen (1998) käsityksiä väkivallan erilaisista merkityksistä otin tämän kiusaamisen yhdeksi teemaksi tehdessäni uusintahaastatteluja (vuosina 2005 – 2007). Yksi tällainen GT-tutkimuksen jatkuvan vertailun analyysia ohjaava herkistävä käsite oli *alistetun häpeä* (mt.). Kiusaamisen monenlaiset merkitykset tulivat kuitenkin vain osittain kylläntyneiksi (saturaatio) tässä toisessa aineistonkeruuvaiheessa, sillä koin epäeettiseksi alkaa penkoa näitä ikäviä muistoja. Kahdessa haastattelussa oppilaiden kommentit ilmaisivat tahtoa saada unohtaa nämä kouluaikaiset muistot: ”en haluais enää muistella niitä” tai ”varmaan irvistäisin” (jos pitäisi muistella). Tai kuten eräs oppilaista sanoi piirtäessään elämänviivaa, jossa koko yläasteaika oli kuvattu koulukokemusten perusteella negatiiviseksi ajanjaksoksi: ”opettajista olis voinu olla enemmän apua” (O2, 2006). Kiusaamisen monenlaisesta merkityksestä oppilaan käyttäytymiselle luonnehtii myös häpeän 3. sekvenssin heitteillejäämiskokemus, joka tarkoittaa oppilaan kokemusta siitä, ettei kukaan puutu tai auta.

**Häpeämisprosessin toinen sekvenssi: kokemuksesta ryhmätilan-**  
**ne.** Tämän sekvenssin avainelementit, kokemusta luonnehtivat tekijät ovat: *eristetyksi joutuminen, nöyryytetyksi tuleminen, silmätikuksi joutuminen (leimaantuminen) ja nolatuksi tuleminen.* (vrt. taulukko 5). Luokkahuonekontekstissa ryhmän edessä nolaamisena koettiin tapahtumat, joissa kuvattiin erittelyä tai luokittelua ja eristetyksi tai opettajan silmätikuksi joutumista. Luokkahuonetilanteessa tällaiset kokemukset tuottavat arvottomuuden tai häpeän tunteen. Joillekin tämä merkitsi käyttäytymisen tasolla, että oppilas ikään kuin vetäytyi tuosta tilanteesta: ”lintsasin [kielten tunneilta]”; ”olin sitten ihan hiljaa” [koska opettaja ei puuttanut kiusaamiseen] (O2).

se oli aina työntämässä mua sinne [erityisopetukseen]; et jos joku luokassa puhuu tai esimerkiksi jos kaikki puhuu niin aina sanotaan ett [oppilaan etunimi] ja muut hiljaa; sit kun kerroit koko luokan edessä sitä asiaa puitiin – että puhutaanpas nyt tästä meidän kiusaamisesta (O2)

Seuraavassa tapahtuman merkitys on kokemus *opetuksesta putoamisesta, avuttomuuden tunne.* Muita samanlaisia perusteita tällaiselle avuttomuuden tai heikkomuuden kokemukselle ovat: ”toiset oli niin paljon parempia – kaikki nauro meille [kieltentunnilla]” tai se, ettei oppilas ehtinyt vastata tunnilla nopeiden tahdissa: ”ihan kauheesti nörttejä elikkä ne jotka osaa kaiken, meille nauretaa, ku me ei osata” (O2).

Luokkahuonehavainnointi: ” Hikut vie meiltä itsetunnon” [poika-oppilaan kommentti, kun ei ehtinyt vastata opettajan kysymykseen, koska joku huusi vastauksen viittaamatta tai odottamatta vuoroaan]. (Kenttäpäiväkirja 2000.)

Myös leimatuksi tai nolatuksi tulemisen kokemusten seuraukset voivat tuottaa itsesyytöksen tunteita, koska oppilas kokee, ettei ole niin hyvä kuin pitäisi:

mä oon niin hidas, tuun perässä (O2) tai tääl [yläasteella] edetään paljon nopeemmin [ala-asteella] oli mielestäni helpompaa sillai että siellä mentiin hitaammin täällä tuli semmone olo et jos et sä opi niin se on sit vähä huonompi asia et se on sun vastuulla (O3)

**Häpeämisprosessin kolmas sekvenssi: opettaja- tai muita aikuiskohtauksia määrittävät prosessit.** Tätä häpeän sekvenssiä kuvailevat sosiaaliset perusprosessit: *heitteillejääminen, mitätöidyksi, häväistyksi, lytistetyksi, painostetuksi tai ahdistetuksi tuleminen sekä luottamuksen menettäminen*. Häpeämisprosesseista suurin osa tässä aineistossa kontekstualisoituu johonkin tällaiseen vuorovaikutustilanteeseen, jossa oppilas saa aikuiselta joko suoraan palautetta omasta huonommuudestaan tai siten, ettei koe opettajan olevan hänen puolellaan. Heitteillejäämisen kokemusta indikoivat tilanteet, joissa oppilas kokee, ettei häntä joko kuunnella tai puolusteta: ”Mun päälle sylettiin eikä kukaan puuttunu; kukaan ei puuttunu [kiusaamiseen]” (O2).

Toisena häpeää tuottavana kokemuksena ovat aikuisen antaman palautteen perusteella kehkeytyneet prosessit: *mitätöidyksi, häväistyksi tai lytistetyksi tuleminen* (ks. taulukko 5). Kaikki näiden prosessien aineistoperusteet ovat toisesta haastattelusta, joka tehtiin vuonna 2006. Kokemuksen merkityksellisyyttä kuvannee se, että kaksi oppilasta (O2 ja O3), joiden kertomuksissa oli eniten häpeää ilmaisevia merkityksenantoja, kertoivat tällaisesta negatiivisesta palautteesta useita kertoja tässä viisi vuotta koulun päättymisen jälkeen tehdyssä haastattelussa. Oppilaat kokivat vielä myöhempinä vuosinakin nöyryyttävänä sen, ettei heille tarjottu erilaisia vaihtoehtoja tai että heidän jatkosuunnitelman sa tai ihmisarvonsa kyseenalaistettiin:

ihan opettaja tai sitä henkilökuntaa [ ] sano mulle ihan suoraan että hän on sitä mieltä, ett ei sinusta isona mitään tule; se [häpäiseminen] jäi jotenkin tonne - ett kai musta ei sitten oo mihinkään (O3)

mulla olis ollu helvetin hyvät mahdollisuudet päästä [harrastusten perusteella] sinne, mutta mulle sanottiin, ett sulla ei oo minkäänlaista mahdollisuutta päästä sinne [eräs lukio] - ett sinne sä et pääse (O2)

Myös prosessit, joissa oppilas kokee tulevansa *painostetuksi tai ahdistetuksi* olen tulkinnut häpeän tunnetta määrittäviksi tekijöiksi: ”se oli tosi semmosta painostavaa ja ahistavaa käyvä sit siellä [psykologilla]” (O3).

*Luottamuksen menettäminen* on kokijan kannalta häpeällistä, sillä se viestittää oppilaille tunnetta arvottomuudesta tai huonommuudesta. Ahdistavaa tai pelottavaa on ollut myös se, että on joutunut ensin pinnistelemaan peittääkseen ongelmansa, mutta jäänyt sitten kiinni. Tällöin kokemusta määrittelee myös pelkääminen.

pystyin sen salaamaan pitkään; meni kemiat ristiin sen [eräs asiantuntija] kanssa - sen asenne mua kohtaan oli niin kenku; niin tää [eräs henkilö] sit ilmotti kotiin [ ] mua hävetti, että mää joudun koulukotiin; [ilmotettiin kotiin] tavallaan häpes tai oli semmonen, että nyt ne on niinku niin pettyneitä että taas [painottaa] mää oon ollu tämmöne (O3)

Häpeämisprosessin yhteyttä koulusuoriutumiseen on tarkasteltu tässä luvussa sekä arvioinnin että opettajalta saamatta jääneen tuen näkökulmista. Häpeää

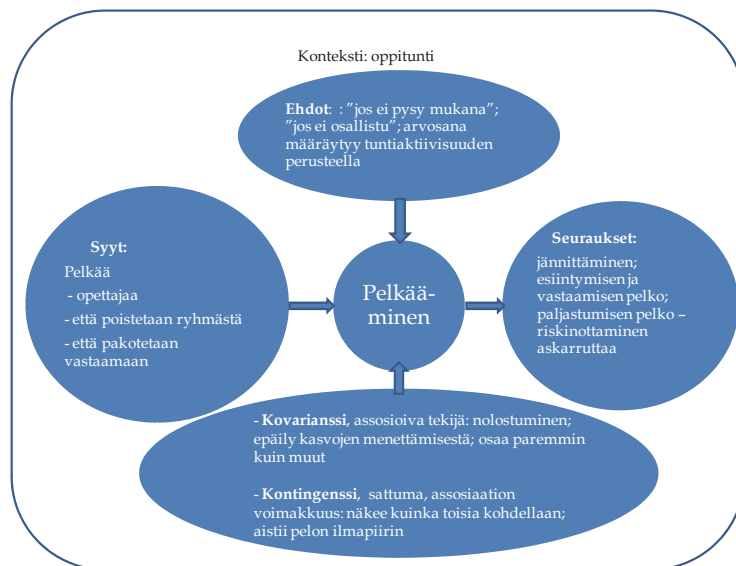


määrittäviä tekijöitä oli haastatteluaineiston perusteella kaikkiaan 40, mutta merkityksenantojen mukaan tulkittuna 11 erilaista eli häpeämisprosessia määrittävää avainkomponenttia. Näistä häpeän käsitteistä muutamat ovat yhteisiä pelkäämisprosessin käsitteiden kanssa. Esimerkiksi kokemukset kiusaamisesta tai opettajan toiminnasta voivat olla luonteeltaan samanlaisia, mutta tapahtuman merkityksen suhteen erilaisia. Tällaiset yhteiset ominaisuudet kuitenkin kuvastavat sosiaalisten perusprosessien päällekkäisyyttä tai epäselvää rajapintaa, mutta jotka puolestaan integroivat eri tapahtumat käyttäytymisen prosessi-analyysissa (Glaser 1978).

### 5.2.2 Pelkäämisen merkitys kouluasuorituselle

Kuviossa 5 on kuvattu pelkäämisprosessin 6 C -analyysiä esimerkinomaisesti. Kuviossa on esitelty pelkäämisprosessin syy-seuraussuhdemalli muutaman aineistoperustaisen tekijän suhteen. Tarkastelukontekstina on oppitunti.

Koulutyön arviointi perustuu sekä osaamisen että osallistumisen ehtoihin. Syinä pelkoon ovat opettaja ja opettajan toiminta. Pelko, että poistetaan ryhmästä esimerkiksi erityisopetukseen tai pakotetaan vastaamaan. Pelkoon yhteydessä oleva kovariantti tekijä on epäily mahdollisesta kasvojen menettämisestä. Satunnaisuutta eli assosiaation voimakkuutta lisää, että oppilaat näkevät kuinka toisia kohdellaan, aistivat pelon ilmapiirin. Seurauksena tästä kokemuksesta ovat prosessit: jännittäminen, esiintymispelko ja paljastumisen pelko, jotka luonnehtivat prosessia **pelkääminen** (kuvio 5).



KUVIO 5 Pelkäämisprosessin analyysi 6 C:n mukaisesti (mukaillen Glaser 1978, 74)

**Pelkäämisprosessin ensimmäinen sekvenssi: itseen liittyvät syyt.** Avainkomponentit ovat: *pelko tai häpeä kertoa huolistaan* (vrt. taulukko 6). Pelkoa määrittä-

vät monet erilaiset ominaisuudet tulivat esiin sekä oppilaan persoonallisuuden että opettajan toimintaa kuvaavien oppilaan tekemien tulkintojen mukaan. Jotkut oppilaat kokivat, etteivät he olleet tarpeeksi hyviä tai riittäviä, vaan epäonnistumisten syy oli heissä itsessään. Temperamenttiin tai persoonallisuuteen kohdistuvat arvioinnit samoin kuin häpeän tunteet ovat yhteydessä pelkäämiseen. Oppilaan kokemus siitä, että on häiriöksi, saattaa indikoida myös häpeän tunnetta. Tässä olen tulkinnut sen pelkoa indikoivaksi: ”nyt vasta oon uskaltanu puhua niistä asioista [omista huolistaan; pelko, että häiritsee opettajaa]” (O2).

**Pelkäämisprosessin toinen sekvenssi: kokemuksesta ryhmätilanne.** Tässä pelon prosessit asemoituvat kokemuksiin jostain tapahtumasta, jonka kontekstina, silminnäkijöinä ovat olleet toiset oppilaat (ks. taulukko 6). Tässä ensimmäinen pelkoa käsitteellistävä avainkomponentti on: *pelko itse joutua hampaisiin*. Aineistossa on viitteitä siitä, että jonkun tapahtuman merkitys voi olla negatiivinen, vaikka oppilas itse ei olekaan esimerkiksi ”joutunut hampaisiin”. Pelkästään se, että näkee, mitä toisille oppilaille tehdään, voi olla pelottava kokemus.

niillä [opettajat] on niitä tiettyjä silmätikkuja ja sillai muutenkin ne vähän erittelee oppilaita [oppilas näkee, mitä toisille tehdään] (O1)

Pelkoon yhteydessä olevia yksilöön liittyviä, mutta ryhmätilanteessa merkitykselliseksi muodostuvia tekijöitä ovat oppilaan ujous ja hiljaisuus eli oppilaan temperamentti- ja persoonallisuustekijät. Avainominaisuus tässä on *jännittäminen*, joka juontuu esiintymisen tai vastaamisen pelosta. Tässä aineistonäytteessä on aineistokoodi ”ahdistavaa”, jonka kuitenkin olen tulkinnut käyttäytymisen merkityksellisyttä luonnehtivan ominaisuuden perusteella kuuluvaksi jännittämistä ja pelkoa indikoivaan kategoriaan.

vastaaminen tunnilla pelottaa, ahdistavaa kun pitäis sanoa ääneen; [pakotettiin] viittaamaan, kun kuulemma tiesi asioita (O1)

Hiljainen tai ujo oppilas koki pelottavana osallistua tuntityöskentelyyn, jottei tekisi virhettä tai paljastaisi sitä, ettei mahdollisesti osakaan niin hyvin kuin toiset ehkä luulevat. Pelon tunnetta luonnehtii muuttuja *paljastumisen pelko – riskinottaminen askarruttaa*. Yhteydessä olevaksi tekijäksi (kovarianssiksi) olen tulkinnut sen, että oppilas kokee saamiensa arvosanojen perusteella olevansa taitavampi tai osaavampi kuin toiset oppilaat, jolloin väärinvastaaminen toisten oppilaiden kuullen saattaa paljastaa osaamattomuuden: ”kun kaikki luulee, että tiedän” (O1).

Tässä aineistonäytteessä tulee esiin **lahjakkaan** oppilaan ongelma. ”Lahjakkuus on ympäröivää käsitteä kuten älykkyysskin. Käytän mieluummin ilmaisua muita paremmin osaava oppilas tai oppilaan kyky, osaamisen taso” (Kenttäpäiväkirja 2000). Myös seuraavat otteet ovat kenttäpäiväkirjoistani vuosilta 1999 ja 2000. Olin tuolloin kiinnostunut siitä, miksi tämä tutkimukseeni osallistunut oppilas oli niin hiljainen tunnilla, vaikka hän käsitykseni mukaan ei kokenut ainakaan haastatteluja vastenmielisiksi. Toisaalta aloittaessani tätä tutkimusta vuonna 1999 olin tehnyt kirjallisuuden perusteella etnografista tutkimus-

ta ohjaavan viitekehysten käsitteestä alisuoriutuminen. Alisuoriutumistutkimuksissa tarkastellaan myös alisuoriutumisen ja lahjakkuuden välisiä yhteyksiä. Oma käsitykseni lahjakkuuden määritelmästä oli kuitenkin ristiriitainen: mielestäni koulussa ei tunnistettu lahjakkuutta, vaan siellä arvioitiin oppilaan *kykyä mukautua koulun piilokulttuurisiin* mekanismeihin. Tätä tulkintaa tukeva teoreettinen muistinpanoni on vuodelta 2006.

Koulumuistoja käsittelevässä tutkimuksessaan Rätty (2003) on tutkinut erilaisissa ammateissa olevien ihmisten arvioita omasta kouluajastaan. [ ]..varsinkin akateemisesti koulutettujen ryhmässä oman koulun kielteinen muistaminen liittyi käsitykseen, että koulussa menestyään muilla kuin kyvyn mukaisilla perusteilla. (Memo 2006.)

Aineistomerkit, joissa oppilas kertoo toisten oppilaiden yrityksistä miellyttää opettajaa hyvien arvosanojen saamiseksi, ovat tulkintani mukaan yhteydessä myös sekä ärsyyntymis- että väistymisprosesseihin, joita tarkastelen seuraavissa luvuissa.

Uutta ymmärrystäni alisuoriutumisesta alkoi kuitenkin ohjata erääseen haastattelumateriaaliin tekemäni kommentti: "Pelko on merkittävä oppimisen este!". Tulkintaani siitä, että osallistumiseen pakottaminen voi olla pelottava kokemus, ohjasi 6 C:n analyysin mukaisesti (vrt. kuvio 5) se, että oppilaan saamat todistusarvosanat perustuvat tuntityöskentelyyn, eivätkä pelkästään osamiseen. Tulkitin tällaisen pakottamisen *alistamiseksi tai kiristämiseksi*, jotka ovat luonteeltaan pelkoa määritteleviä käsitteitä.

Juttelimme erään kokeista hyviä arvosanoja saavan oppilaan aineen X arvioinnista. Oppilaan kokeiden keskiarvon perusteella hänen arvosanansa olisi ollut [eräs numero], mutta opettajan mielestä "hän ei voi saada" tuota numeroa, koska ei osallistu toivotulla tavalla luokkatyöskentelyyn "tästä on juteltu myös vanhempien kanssa". Oman näkemykseni mukaan oppilas vaan on tosi hiljainen joillakin tunneilla. Keskesteltuani [edellä mainitun] oppilaan kanssa erällä välitunnilla käsitykseni oli, ettei hänellä ei ole mitään oppimisen ongelmia eikä hän mielestäni asennoitunut mitenkään negatiivisesti koulutyöhön. Oppilaan oma arvio koulutyöstään oli, että kaikki on ihan helppoa. Tunnilla vaan on jotenkin niin vaikeaa ottaa kantaa. (Kenttäpäiväkirja 2000.)

Haastattelu vuonna 2004 toi lisää ymmärrystä siihen, miksi luokkatyöskentely saattoi ollakin pelottavaa ja mikä puolestaan saattoi olla syy motivaation katoamiseen. "Motivaatio ja kyky ovat riippumattomia. Motivaatio ei ole joku asia, joka esiintyy puhtaana luonnossa - kyky voi kuitenkin vaikuttaa motivaatioon." (Memo 2006). Arvosanan perustuminen mielistelyyn tai mielistelyyn pakottaminen saattavat kuitenkin olla merkityksiltään ärsyttäviä ja siten aiheuttaa entistä enemmän vetäytymistä tai väistymistä. Kysyin uusintahaastattelun yhteydessä (vuonna 2004) tältä oppilaalta etnografisen tulkintani ohjaamana, millaisena hän aikanaan oli kokenut koulun käymisen.

K: Tiesitkö sää että sut määriteltiin yläasteella alisuoriutujaksi? O1: en. K: Eikö koskaan sanottu? O1: Ei. K: eli niissä seuloissa, missä sää olit silloin, niin sä oot sen takia niinku avaininformantti mulle [tässä tutkimuksessa]. Niin ne testit näytti siltä et sää pystyisit parempaan suoriutumiseen, mut mä muistelen et sun keskiarvo oli kuitenkin X. Eli tulkintani on, että sulle tuli tällainen murrosiän kriisi. Se ei niin kun haitannut sua koska, sä olet erittäin lahjakas oppilas, eli sä pärjäsit silläkin vaan et sä

niin kuin raahauduit sinne kouluun. Mutta sä et koe itse itseäsi alisuoriutujaksi? O1: No kyllä mä olen huomannut et pystyis niin kun parempaan mut sitä ei niin kun jaksaa. K: Muuttaisitko sää jotain sussa itsessä siitä, jota olit yläasteella? O1: En välttämättä, mut kyl se vähän niinkun tuntuu ärsyttävältä kun lukiossakaan ei sit kuitenkaan viittinyt ihan kaikkee tehä, mut sit ei ois jaksanutkaan välttämättä. K: Eli sä et koe itseäsi alisuoriutujaksi? O1: no.. en ehkä.

Muissakin tämän toisen haastattelun vaiheissa O1 kertoi, että koulutyön ja oppimisen helppouden vuoksi hänen ei tarvinnut pinnistellä. Hänen arvionsa oli, että tällainen haasteettomuus onkin ollut merkitykseltään huono kokemus, mutta alistaminen ja pakottaminen eivät kuitenkaan ole hänen mielestään toimivia keinoja lisätä oppilaan koulusuoriutumista, vaan päinvastoin ne ovat aiheuttaneet pelkoa ja ahdistusta. Toisaalta tässä haastattelussa esittämäni tulkinna siitä, että oppilaan koulumotivaatio oli heikentynyt murrosiän vuoksi, on virheellinen. Murrosiällä saattaa olla yhteyttä, mutta tutkimukseen osallistujat valittiin perusjoukosta, jossa kaikki olivat murrosikäisiä. Murrosikä ei siis ole merkittävä tekijä tämän tutkimustapahtuman suhteen. Toisaalta tässä aineistoperustaisen teorian tuottamisessa en ole kiinnostunut oppilaiden yksilöpsykologisista tekijöistä, vaan siitä millaisia kokemuksia heillä on koulusta eli mitkä tekijät selittävät kouluvuorovaikutuksessa virinneitä sosiaalisia perusprosesseja. Tämän hyvin koulutyössään menestyväksi tulkitsemani oppilaan (O1) alastekertomuksissakin oli kuvauksia siitä, miten hän sai huomautuksia hiljaisuudesta ja tunnille osallistumattomuudesta: "ne pisti mut viittaamaan".

**Pelkäämisprosessin kolmas sekvenssi: opettaja- tai muita aikuiskohtaamisia määrittävät prosessit.** Tässä kokemusten merkityksellisyyteen vaikuttavat opettajaan tai muuhun aikuiskohtaamiseen liittyvät merkityksenannot (ks. taulukko 6). Tunteista pelko lienee helpoiten nimettävissä ja tulkittavissa, sillä tämän kategorian tekijät ovat osin niin sanottuja in vivo koodeja, suoria lainauksia aineistosta. Tällaisia pelon indikaattoreita ovat muun muassa ilmaisu "ihan raivona", "suuttuu". Käsitteet: *pelkää opettajaa ja heitteillejäämisen kokemus* ovat tämän sekvenssin avainkomponentteja.

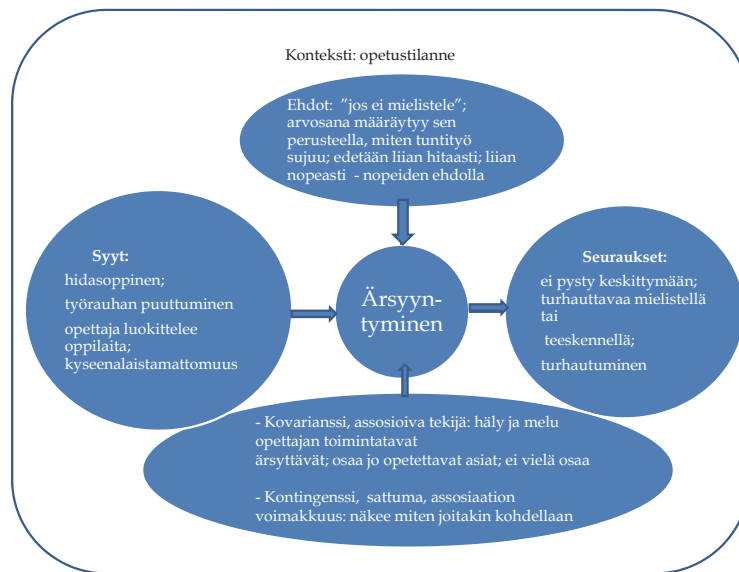
opettajan pelko (O1); jos sanoo oman mielipiteensä niin suuttuu [ ] on ihan raivona (O2); jos menit puhumaan [ ] niin kun jotain omia asioita opettajille et jos niinku joku paino mieltä tai tällei niin se sit heti, että mitä sä meille tuut selittää, että onhan sulla kotona vanhemmat, [ ] ei ne sillai jaksanut kuunnella (O3)

Myös kiusatuksitulemisen monet merkitykset tulivat esiin aineiston luokittelussa. Episodien perusteella kiusaamiseen puuttuminen oli näin häpeän lisäksi pelottavaa. Avun hakemisen pelottavaa seurausta kuvaa ote haastatteluaineistosta: "jos kerroit [kiusaamisesta opettajalle] se vaan pahensi asiaa - [kiusaamista] puitiin sitten koko luokan edessä" (O2).

### 5.2.3 Ärsyyntymisen merkitys koulusuoriutumiselle

Kuviossa 6 on kuvattu esimerkinomaisesti 6 C:n analyysiä käsitteen ärsyyntymisen käsitteiden tuottamiseksi. Kuviossa on esitelty ärsyyntymiskäsitteen syy-seuraussuhdemalli, jonka kontekstina on opetustilanne. Tapahtuman kanssa yhtä aikainen tekijä (kovarianssi) on opettajan ärsyttävä toiminta. Satunnaisuut-

ta eli assosiaation voimakkuutta lisää, että oppilas näkee, kuinka toisia oppilaita luokitellaan tai että opetus etenee liian nopeasti tai liian hitaasti. Ärsyyntymisen tunteen ehtotilana on arvioinnin perustuminen tuntityöskentelyyn ja myös oppilaan persoonaan. Seurauksena on, että oppilas ei pysty keskittymään, putoaa opetuksesta tai hän kokee mielistelyn tai teeskentelyn turhauttavana. Nämä luonnehtivat koulutyöhön sitoutumista ja oppimista heikentävää prosessia **ärsyyntyminen** (kuvio 6).



KUVIO 6 Ärsyyntymisprosessin analyysi 6 C:n mukaisesti (mukaillen Glaser 1978, 74)

**Ärsyyntymisprosessin ensimmäinen sekvenssi: itseen liittyvät syyt.** Avainkomponentti on oppilaan tulkinta omasta kyvystään pysyä mukana opetuksessa: *"kärkyiltä tippuminen"*, koska ei pysty keskittymään, sillä luokkahuoneessa ei ole työrauhaa: *"häly ja melu."* Häly ja melu ovat myös kovariantteja tekijöitä esimerkiksi oppilaille, joka on hidas oppimaan (ks. taulukko 7): *"siis kauheen nopeesti pitäis mennä, niin moni tippuu kärkyiltä"* (O3) tai *"mä en pysty niinku keskittyä niin nopeesti"* (O2).

Opetuksen yksilöimättömyyden vuoksi esimerkiksi hitaasti oppivat oppilaat eivät pysy mukana vaan *"tippuvat kärkyiltä"*. Tämä sama kokemus voi olla häpeää ilmaiseva kuvaus *"olen niin hidas"*, mutta ärsyyntymisessä sen merkitys on siinä, millaisen ilmapiirin kiivastahtinen opetus tuottaa.

**Ärsyyntymisprosessin toinen sekvenssi** sisältää prosessit, joiden kokemukseksena on ryhmän edessä tai ryhmässä koetut tapahtumat: *"ei pysty keskittymään"* ja *"turhauttavaa mielistellä/esittää"* (vrt. taulukko 7). Luokkahuoneen pieni koko ja isot ryhmät eivät ole opettajan päätettävissä, vaikka oppilaiden kertomuksissa nämä tekijät aiheuttivat ärsyyntymistä opetuksen epäselvyyden, kiireen sekä huonon ilmapiirin ohella.

Haastatteluiden ja omien kenttähavaintojeni perusteella näillä tekijöillä ei ollut merkitystä tunnin sujumiseen, vaan kyseessä näytti kuitenkin olevan joillakin tunneilla joidenkin oppilaiden tapa pelata aikaa. Luokkahuonehavainnointien perusteella vuonna 2000 tekemäni muistiot kuvaavat tällaista ajan pelaamista. Joitakin oppilaita tällainen ajanpelaaminen kuitenkin häiritsi. "ei pinna tahtonut kestää sitä riehumista"; "se luokka niinku levis [opettajan] käsiin - semmosta riehumista, kun haluais opetella" (O4). Luokan rauhattomuus ja levottomuus koettiin ärsyttävänä. Havaintopäiväkirjassani on reunahuomautuksia, joihin olen merkinnyt, kuinka jotkut oppilaat silmin nähden kyllästyivät tähän "sirkukseen".

Joidenkin tuntien alussa kului varsin paljon aika siihen, että käytiin läpi sääntöjä: voiko pitää pipoa ja saako kännykkä olla auki, mihin takki pitää jättää - missä ovat kirjat ja vihkot. Näytti siltä, että tätä siirtymäriittä oli vain joidenkin aineiden tunneilla. Pelasivatkohan nämä muutamat oppilaat vain aikaa vai olisiko kyseessä vain halu olla esillä? Joillekin koulunkäynti näyttää kuitenkin olevan tällaista sosiaalista peliä: mopo, pipo ja kännykkä. (Kenttäpäiväkirja 2000.)

Esiintymisellä, äänessä olemisella voi olla kuitenkin toisenlainen tarkoitus. Oppimisen, kognitiivisen suoriutumisen arvioinnin perusteissa otetaan huomioon oppilaan tuntiaktiivisuus. Jotkut oppilaat oppivat varsin nopeasti tämän "koulupelin", miellyttämisen keinot. Lahjakkaan oppilaan ongelma puolestaan on, että hän ei halua tuoda itseään esiin. Pelkäämisen prosesseissa tämä merkitsi paljastumisen pelkoa tai pelkoa leimautua toisia paremmaksi. Ärsyttävää sen sijaan on, että huomaa, miten jotkut oppilaat saavat opettajan huomion ja siten myös parempia arvosanoja todistukseensa, koska tuovat itseään esiin: "opettajan miellyttämisen oppii helposti [jos haluaisi]" (O1).

Hiljaisen ja ujon, mutta hyvin osaavan oppilaan "kohtalona" on jäädä näkymättömäksi, koska ei tuo itseään esiin samalla tavalla kuin esiintymishaluiset, sosiaalisesti taitavat ja miellyttämisen keinoja käyttävät oppilaat. Sosiaalisesti taitavalla tarkoitan oppilasta, jolla on sekä pelisilmää että tarvetta olla esillä saadakseen huomiota. Kognitiivisesti taitavan oppilaan ei tarvitse tuoda itseään esille, mutta toisaalta hän saa myös kykyihinsä nähden heikompia arvosanoja, koska ei hae huomiota. Hänelle palautteella ei kuitenkaan ole väliä, vaan riittää, että "itse tiedän [että osaan]" (O1). Arvosanojen jaossa tällainen "taustallejääminen" voi kuitenkin olla oppilaan osaamisen arvioinnin kannalta epäoikeudenmukaista. Seuraava muistiinpano on tehty erään tutkimukseeni liittyvän keskustelun perusteella.

Memo 2004: Keskustelin erään opettajan kanssa tästä tutkimuksestani ja kysyin yhden tutkimusryhmään kuuluvan oppilaan kuulumisia. "Hän on kai niin hyvä, ettei ole jäänyt mieleen". Toisin sanoen hiljaiset ja/tai hyvin menestyvät oppilaat jäävät toisten varjoon. Toisaalta, jostain oppilaasta sanottiin, että hän on niin epäsosiaalinen, millä kuitenkin tarkoitettiin, että oppilas on hiljainen ja omissa oloissaan - mielestäni hiljainen tarkkailija, millaiseksi hänet tyypittelin analysoidessani koko aineistoa (vuonna 2002). Sisäänpäin kääntynyt persoonallisuus ei kuitenkaan ole merkki epäsosiaalisuudesta vaan persoonallinen tapa reagoida esimerkiksi luokkahuoneessa.

**Ärsyyntymisprosessin kolmas sekvenssi: opettaja- tai muita aikuiskohtaamia määrittävät prosessit.** Avainelementtejä ovat: yksinjäminen, holhotuksi tulemisen kokemus, luokittelu – ”hampaisiin jääminen” (silmätikuksi joutuminen), ei pysy mukana tai turhautuminen, pitkästyminen, ärsyyntyminen (negatiivinen ilmapiiri) ja ärsyyntyminen (arvioinnin perusteisiin) (ks. taulukko 7). Yksinjäminen tarkoittaa kokemusta siitä, että joutuu suoriutumaan itseksensä: ”ei saa kauheesti neuvoja” (O1). Toisaalta yksinjäminen tarkoittaa oman onnensa nojaan jäämistä. Aineistonäyte kuvaa, kuinka oppilas kokee, ettei opettaja huolehdi kaikkien oppimisesta:

O1: [ala-asteella]... niin tota siinä kyllä piti olla tosi itsenäinen et huomas et ketkä niin kuin osaa oppia yksinään ja sit niillä oli vaikeempaa jotka eivät osanneet ottaa asioista selvää ja... K: olit sä itsenäinen omasta mielestäsi ala-asteella? O1: No... mun siis oli pakko olla, koska mua kuitenkin kiinnosti ja mä halusin oppia, kun meille ei niin kuin tavallaan opetettu mitään. K: Oliko siellä kavereita, jotka eivät olleet itsenäisiä siis? O1: no siis joo. K: mitä niille kävi? O1: no ne sitten ei menestyneet niin ja sitten erityisopetukseen, mut mä en tiedä oliko siitäkään hyötyä

Toisaalta ärsyttävä kokemus on, että holhotaan tai että opettaja asettaa itsensä oppilaiden yläpuolelle: ”ne tuputtaa [apuaan]”; ”ne leikkii meidän holhoojia ja luulee ymmärtävänsä kaiken” (O3). Luokittelu – ”hampaisiin jääminen” (silmätikuksi joutuminen) stigmatisointi on myös hävettävä kokemus, mutta tässä se tarkoittaa ärsyyntymistä siitä, että näkee opettajan toimivan epäreilusti joitakin kohtaan. Ärsyyntymistä jollekin voi aiheuttaa se, että itse joutuu ti ”opettajan hampaisiin”.

Opettaja erittelee, luokittelee – niillä on niitä tiettyjä silmätikkuja (O1); aina minä – jos joku muukin puhuu, niin ope sanoo aina [oppilaan nimi]; se oli aika tyhmää, et mun kaverin X vanhemmille ei ilmoitettu, mut mulle – meille soitettiin (O2)

Memo 2007: Peltosen & Ruohotien (1992) teoksen lukukokemus: Huonoilla väleillä opettajaan on yhteys huonoon menestykseen ja keskeyttämisiin.

Holhotuksi tuleminen tai opettajajohteisuus saattaa olla ärsyttävää, koska oppilas kokee, ettei hänen taitoihinsa luoteta tai anneta vastuuta. Näyte kenttämuisiinpanoista vuodelta 2000 kuvaa luokkahuoneessa vallinnutta tilannetta. Seuraan erästä oppituntia, jossa tehdään ryhmätyötä. Opettaja katsoo erästä keskeneräistä työtä ja kehottaa ryhmää tekemään sen valmiiksi tietyllä tavalla. Luokasta kuuluu tällöin poikaoppilaan kommentti: ”Täältä pääsee armeijan hommiin, joku sanoo mitä pitää tehdä” (Kenttäpäiväkirja 2000). Tulkintaani ärsyyntymisestä tukevat myös haastatteluissa esiintyneet kommentit ”opettajajohteisuus ärsyttää”, ”ihan kuin vankilassa ois”. Oppilaiden puheissa nämä ilmaistiin: ”liikaa sääntöjä, holhotaan; opettajajohteisuus; ei saa ite päättää tai ei voi valita” (O1; O4). Kokemusta vapauden puutteesta kuvaavat näytteet: ”ihan kuin vankilassa ois, meitä kytättiin” ja ” tää koulu on niin ylivalittu kuin olla ja voi” (O2).

Turhautumisen erilaiset merkitykset välittyvät nopeasti oppivien tai opettettavan asian jo osaavien kertomuksissa ja myös itsensä hitaaksi oppijoiksi kokevien oppilaiden kertomuksissa. Puheenparret, jotka indikoivat näitä turhautumisen perusteita ovat: ”ihan helppoa kaikki” (O1) tai ”osasin jo – ei ollut mi-

tään tekemistä – semmosta leikkimistä” (O4) tai ”mennään hitaasti – jankataan samoja asioita” (O1, O4) tai sitten ”mennään nopeasti, nopeiden ehdoilla” (O2, O3, O5).

Ärsyyntymistä aiheuttavat sekä negatiivinen ilmapiiri tai se, että opettaja ei näytä pitävän työstään. Tätä ilmaisevat kommentit: ”se on niin hapan” (O4) tai ”tuntuu ärsyttävältä olla tunnilla, [kun tuntuu siltä että opettaja ei tykkää työstään] ei sit itekään halua olla siellä; eiks se oo vähä niien työhön kuuluvaa, et ne silleen auttaa ja opettaa” (O5).

Viimeisenä ärsyyntymisprosessin kehkeytymiseen yhteydessä olevana tekijänä on arviointi. Arviointi koetaan epäoikeudenmukaisena, mikäli se kohdistuu oppilaan persoonaan. Aiemmin olen tulkinnut sekä häpeää että pelkoa tuottaviksi tekijöiksi tilanteet, joissa suoriutumisen arviointi on perustunut oppilaan hiljaisuuteen ja osallistumattomuuteen. Arviointi saattaa kuitenkin aiheuttaa myös ärsyyntymistä silloin, kun oppimisen arvioinnin perusteena on oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen. Hiljaisuus, ujous ja sisäänpäin kääntynyt käyttäytyminen sekä myös liiallinen aktiivisuus tai ulospäin suuntautuva ei-toivottu käyttäytyminen ovat kuitenkin temperamenttipiirteitä. (Keltikangas-Järvinen 2006b.) Etenkin ulospäin suuntautuva, näkyvä ei-toivottu käyttäytyminen kuten lintsaminen, saattaa ärsyttää opettajaa, mikä sitten vaikuttaa oppilaan oppimisen arviointiin. Ärsyyntymistä ja epäoikeudenmukaisuuden kokemusta luonnehtivat oppilaan O2 luonnehdinnat itsestään ja kokemuksistaan arvioinnista. ”Oon mä sillee oikeestaan ollu ihan hyvä oppilas, et välillä ollu vähä sillee levottomuutta ja sillee tunnilta, mut ei mulla sillee kauheesti yleisesti mitää... ei niinku pistetä luokasta ulos” (O2, 2000). Arvioinnin ihmeellisyyden kokemus välittyy kertomuksessa: ”se on aika ihmeellinen asia, ett jos sä oot yhtä hyvä kuin sellainen [joka ei ole lintsannut] niin arvosanat ei oo samoja. Sää oot huonompi ihminen silloin” (O2, 2006). Kovarianttina arviointiin assosioituvana tekijänä on oppilaan levottomuus.

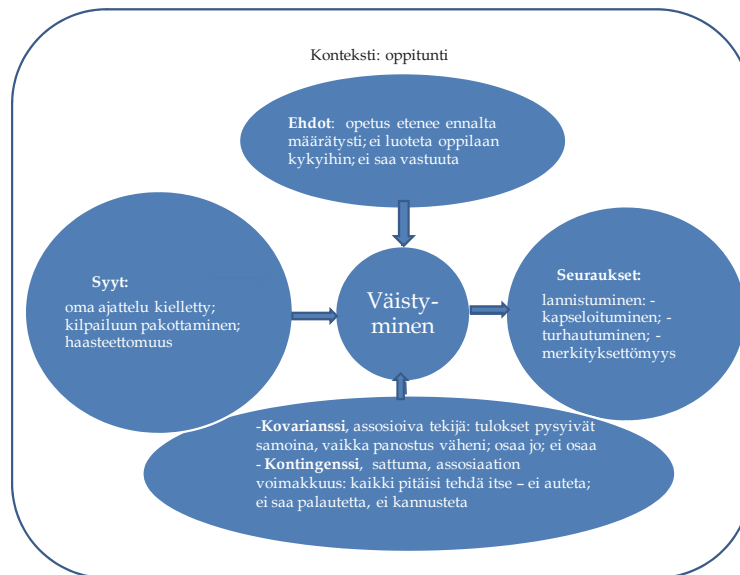
#### 5.2.4 Väistymisen merkitys koulusuoriutumiselle

Muutamit väistymiskäyttäytymistä indikoivat aineistonäytteet ovat sekä häpeämistä, pelkäämistä että ärsyyntymistä luonnehtivia tapahtumia. Luokkahuonehavaintojen ja haastatteluiden perusteella olen kuitenkin tulkinnut jotkut tapahtumat sellaisiksi, joissa on sekä oppilaan toiminnan että tunteiden kannalta negatiivisia elementtejä. Olin aiemmin viisikenttämallissa (vrt. kuvio 2) analysoinut osan näistä muuttujista kuuluviksi joko neljanteen tai sumeaaan kategoriaan. Ominaisuusanalyysin tarkentuessa näytti kuitenkin siltä, että aiemmin neutraaleiksi tai oppilaan kannalta merkityksettömiksi tulkitsemäni tapahtumat indikoivat kuitenkin koulutyöhön sitoutumista haittaavia negatiivisia tunteita.

Kuviossa 7 on kuvattu esimerkinomaisesti 6 C:n analyysiä väistymisprosessia määrittävien tekijöiden yhdistämiseksi neljanteen alakategoriaan. Kuviossa on esitelty väistymiskäsitteen syy-seuraussuhdemalli, jossa kontekstina on luokkahuoneen opetustilanne. Tapahtuman ehtona on, että opetus ei ole yksilöllistä, mikä tarkoittaa, että oppilas ei voi itse vaikuttaa (sisältöihin tai opetus-tapoihin): ”opetus etenee kaavamaisesti ennalta määrätysti” tai se, että ei luoteta



oppilaan kykyihin: "ei saa vastuuta". Tapahtumaan yhtä aikaa olevana tekijänä (kovarianssi) on kokemus siitä, että omalla toiminnalla ei ole merkitystä: "tulokset pysyivät samoina, vaikka panostus loppu". Satunnaisuutta eli assosiaation voimakkuutta lisää, että oppilas ei saa palautetta tai häntä ei kannusteta. Myös yksinjäminen lisää väistymiskäyttäytymistä: "kaikki pitäisi tehdä itse". Seurauksena on, että oppilas ei viitsi yrittää, lannistuu, vetäytyy koulutyöhön osallistumisesta tai ikään kuin kapseloituu. Väistymistä indikoivat myös kokemukset haasteettomuudesta ja merkityksettömyydestä. Seuraukset ovat avainelementtejä, jotka luonnehtivat koulutyöhön sitoutumista ja oppimista heikentävää prosessia **väistyminen** (kuvio 7).



KUVIO 7 Väistymisprosessin analyysi 6 C:n mukaisesti (mukaillen Glaser 1978, 74)

**Väistymisprosessin ensimmäinen sekvenssi: Luokkahuoneen tai opetuksen koettu ilmapiiri.** Avainkomponentteja tässä ovat: *ei voi osallistua opetukseen (melu, hälinä, pelon ilmapiiri)*, *lannistuminen*, *keskinäinen kilpailu ja kapseloituminen* (ks. taulukko 8). Väistymisprosessia määrittävät joissakin kokemuksissa samat aineistomerkit, jotka määrittävät myös ärsyyntymisprosessia. Saman tapahtuman merkitys kullekin oppilaalle voi olla kuitenkin erilainen: *"maailma on jokaiselle sama, mutta kokemus siitä on erilainen"* (Glaser 1978). Käsitteiden päällekkäisyyttä tai saman tekijän latautumista toiseen käsitteeseen kuvaa esimerkiksi ohitetuk-situlemisen tunne. Kokemuksen merkitys voi olla, että oppilas ei viitsikään yrittää, vaan ikään kuin *"heittää hanskat tiskiinkin"* (Memo 2005). *"Ihan sama"* ja *"evvk"*- ilmaukset, jotka aiemmin olin luokitellut sumeisiin muuttujiin, näyttivät olevan tällaista vetäytymistä, kapseloitumista tai hiljaista puolustautumista indikoivia aineistomerkkejä. Näiden ominaisuuksien perusteella nimesin tämän neljännen alakategorian aiemmasta lannistumiskäsitteestäni poiketen väis-

tymiseksi, koska joidenkin aineistonäytteiden perusteella tulkitsin, että oppilas kuitenkin hallitsee tuon epämiellyttävän tilanteen: "ei sitä sitten viiti ees keskittyä, ajattelin ihan muita asioita", "mua naurattaa niiden touhut" (O5). Häpeämisen, pelkäämisen ja ärsyyntymisen prosessien ominaisuudet ilmaisevat väistymistä voimakkaammin tunnetiloja, jotka lamaannuttavat suuntaamalla oppilaan huomion oman toiminnan varmistamiseen.

Väistymisprosessin luokkahuoneyöskentelytekijöiden ominaisuuksia ovat kokemukset siitä, että *ei voi osallistua opetukseen*. Koulutyöhön osallistumista heikentävät luokan työrauhaongelmat. Oppilaiden tulkintojen mukaan syinä ovat opettajan taito hallita tilannetta tai luoda luokkaan hyvä ja turvallinen ilmapiiri. Turvallisuuden tunteen puuttuminen saattaa myös ilmaista pelon tunnetta, mutta tässä olen tulkinnut, että turvattomuus aiheuttaa tilanteen tarkkailua ja jättäytymistä taka-alalle, koska oppilas ei koe voivansa osallistua opetukseen tai pysyvänsä muiden mukana.

ihan lepsu [opettaja] se luokka niinku levis käsiin; ku se luokkahenki ei oo hyvä [niin ei uskalla vastata ettei menis väärin] (O4) tai sää niin kuin lannistut, kun muut on niin täydellisiä ja osaa kaiken; mää oon hidas ja tuun perässä (O2)

Kilpailuun pakottavassa tilanteessa, oppilas lyö ikään kuin "hanskat tiskiin". Kokemusta luonnehtii myös lannistuminen, koska toiset ovat parempia tai ettei opettaja auta, vaikka pyytäisi apua. Avutta jääminen on tekijä, joka luonnehtii myös prosesseja häpeäminen, pelkääminen ja ärsyyntyminen.

se on hirveetä kilpailua... mää kysyin neuvo, niin ne [kaverit] sano 'ota ite selvää' (O2) tai [Kiusatuksi tuleminen] eihän siellä kukaan tehnyt mitään ja toisaalta ei se oo hyvä tapa koko luokan eessä, että puhutaanpa tästä meidän kiusaamisesta - et ne [opettajat] ois sillai tavallaan puuttunu. Mää olin ihan hiljaa. (O2) tai kun ei kaikki ymmärrä [ ] nykyään niinku omat asiat on pakko pitää itellään (O2; O3)

Väistymisen ja ärsyyntymisen välisiä eroja oli usein vaikea tulkita, sillä kokemusten voimakkuutta tai merkityksellisyyttä saattoi määrittää oppilaan tapa kertoa asioista. Muutamat osoittivat haastatteluissa varsin voimakkaasti, miten "ottivat ihteensä" epäreilun kohtelun, kun taas toiset kuvailivat näitä tapahtumia rauhalliseen sävyyn. Tunteen muotoutumiseen yhteydessä oleva tekijä (kovarianssi) voi olla oppilaan temperamentti, persoonallinen tapa reagoida, mutta tässä tutkimuksessa en ole kiinnostunut oppilaiden piirteistä, vaan kokemusten merkityksellisyyksistä. Analyysia tehdessäni olen pyrkinyt kuitenkin tulkitsemaan vain sitä, mitä haastatteluissa on kerrottu, vaikka haastatteluja ovatkin ohjanneet sekä teoreettinen esiymmärrykseni koulusuoriutumisesta että kenttäpäiväkirjoihin kirjaamani subjektiivisesti värittyneet havaintoni oppilaiden koulunkäynnistä. Toisaalta ärsyyntymistä ja väistymistä oli varsin vaikea erotella tosistaan, mutta näiden oppilaiden reagoititapojen perusteella kuitenkin päätelin, että ärsyyntymisen funktio on erilainen kuin väistymisen. Ärsyyntyminen kuvaa väistymistä enemmän henkisen tason "kiivastumista".

Väistyminen ei ollut pelkästään luokan fyysisessä tilassa vetäytymistä, vaan kuvasi myös henkisen tason vetäytymisprosessia, jota voi kuvailla sanoilla

kapseloituminen tai kuoreensa sulkeutuminen. Ote kenttäpäiväkirjasta 2000, luokkahuonehavainnointi:

Oppitunti X on alkanut. Oppilas (O5) istuu poikittain tuolissaan, jalat toisella tuolilla, piirtelee vihkon reunaan ja tuntuu olevan ihan omissa maailmoissaan. Tunnin jälkeen kirjoitin pohdintojani: *oli jotenkin sulkeutunut, ujousko vai temperamentti vai tarkkaavaisuus vai mikä tässä on? Toisilla tunneilla hän on tosi hyvin mukana. Mikä edistää oppilaan keskittymiskykyä?* (Kenttäpäiväkirja 2000.)

Tehdessäni toista haastattelua vuonna 2006 kerroin tälle oppilaalle näistä havainnoistani ja kysyin, millainen merkitys Alis -valmennuksella oli ollut hänelle. Seuraavassa näytteessä O5:n haastattelusta vuodelta 2006 on otteita noista pohdinnoista:

Kysyin, kokiko hän tarpeelliseksi ohjauksen (opinto-ohjaus sekä Alis -valmennus). O5: Mulla ehkä se vähän sellainen olo, että tota, että jotenkin tuntu, että kaikki painostaa [ ]. Niin varmaa joku ei varmaan ollut mitään semmosta selkeätä mihkä oisin oikeasti halunnut mennä, mutta... K: Mutta nyt sä oot jälkeinpäin sitä mieltä, että se oli hyvä? O5: Niin, niin siis en todellakaan niinku yläasteella ollut valmis siihen tietämään, mikskä mä haluan isona, enhä mä tietänyt sitä vielä ammattik.. tai lukion jälkeenkään [ ] ei varmaan ollut mitään semmosta selkeätä mihkä oisin oikeasti halunnut mennä. K: Vielä tätä siis että tää oli yläasteella? (katsotaan elämänviivan alapuolta yläasteaika) O5: joo niinku seiska ja kasi oikeastaan [ ] semmmonen myllerrys K: Oisko siinä voinu joku auttaa? O5: Emmä. Ehkä se on - paha sanoa, että semmosta ihme irtiottoa [ ] sitten jotenkin kun sitä rupes niinku kasvamaan niin ehkä piti jotenkin kauheen radikaalisti koittaa irrottautua tehdä kaikkea, mikä on kielletty sillei. K: niin sää olit kasiluokalla, kun mä tulin sinne kouluun ja silloin siellä oli semmone alisuoriutumishanke. Sää olit yks niitä projektin oppilaita. O5: Joo sen mä muistan. K: Oliko siitä hyötyä sulle? O5: No oli varmaan, että se oli siis semmone juttu että ett tota tavallaan oli niinku joku jos ei niinku itseänsä varten niin sitä varten skarpas. K: Että se autto sua? O5: Niin kyllä. Emmä ois varmaan niinku jos se ei ois ollu niinku semmosia säännöllisiä just noita tapaamisia ja tämmösiä näin, että keskusteltiin kaikesta, että mitä mä meinaan tehdä ja sit otettiin sellasia tavoitteita ja muita niin ne oli niinku selkeet semmoset. Mä tiesin, että nyt mun on tehtävä näin, että kun sitte on niin monta ihmistä jotka oottaa sitä, että sää teet sillei niin ethän sä voi pettää niitä. Jotenkin sillei. Niin ett kyll se oli niinku ehdottomasti tosi hyödyllinen.

Litteroidessani tuota haastattelua kirjoitin pohdintojani tällaisesta lisäresurssista: "Valmennuksella on ollut vaikutusta, mutta pitääkö olla ensin pudonnut niin, että sitten vasta on oikeus saada sitä, mitä muutenkin elämässä tai koulussa nuoren kuuluu saada. Eikö kaikilla oppilailla ole oikeus positiiviseen kannustamiseen ja kykyjen maksimointiin?" (Memo 2007.)

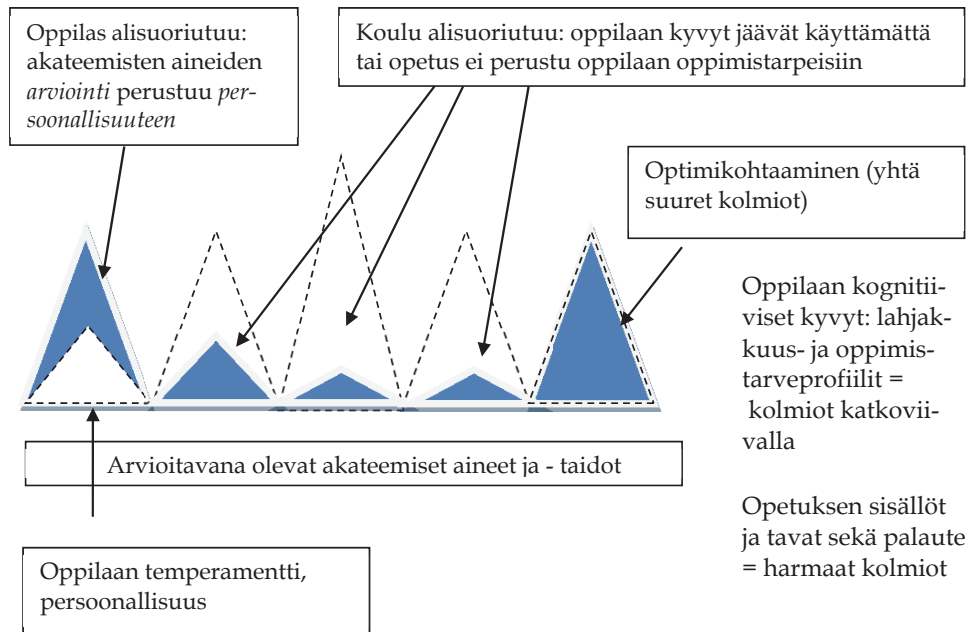
**Väistymisprosessin toinen sekvenssi: opettaja- tai muita aikuiskohtauksia määrittävät prosessit.** Avainkomponentteja ovat: *putoaminen /ei saa apua, turhautuminen, merkityksettömyys ja toivottomuus* (ks. taulukko 8). Putoaminen tarkoittaa, että oppilas ei ehdi paneutua opetettavaan asiaan liian nopean etenemistahdin vuoksi. Oppilas turhautuu, kun ei pysty keskittymään eikä saa apua opettajalta. Turhautumista luonnehtivat aineistomerkit luonnehtivat myös ärsyyntymistä. Tässä olen kuitenkin tulkinut, että oppilas ei hae apua, vaan jää mieluummin taka-alalle.

vaikeeta keskittyy [ ] ja sitte eihän ne tietenkään silleen voi selittää puolta tuntia yhdelle oppilaalle (O2); ei opettajalla ole aikaa (O2, O3, O5)

Opettajan ohjaavalla asenteella tai otteella on merkitystä sille, miten oppilas suoriutuu. Lukemistutkimuksissa (mm. Aunola & Lerkkanen 2004) on huomattu, että oppilaan kyvyt eivät yksinomaan selitä oppimista, vaan merkityksellistä on myös se, millaista tukea ja huomiota lapsi saa osakseen tai millaisia merkityksiä oppimiselle on opettajan uskomuksilla. (Memo 2007.) Myös Bloomin (1984) käsitys on, että ”Hyvä oppiminen tarvitsee aikaa ajattelemiseen ja oivaltamiseen, vaikka oppijan oppimisnopeus korreloikin positiivisesti oppimiseen. Nämä kaksi perustarvetta, ajattelu ja oivaltaminen, eivät ole läsnä kouluopetuksessa. Vaikka vanhempien tuella on tärkeä merkitys oppimiselle, voi koulu tasoittaa näitä mahdollisia sosioekonomisesta statuksesta juontuvia eroja. Opettajan on tärkeää ymmärtää oppilaan kiinnostuksen kohteita, tapaa oppia ja antaa tukea yksilöllisesti. Vertais- ja opettajaohjaus ovat merkittäviä hyvää oppimista edistäviä tekijöitä. Kaikilla oppilailla on myös yhdenvertainen oikeus saada opetusta eli mahdollisuus oppimiseen. (mt. 11.) (Memo 2007.)

Turhautuminen on myös helposti oppivan tai asiat jo osaaavan oppilaan ongelma. Analysoidessani turhautumista määrittäviä tekijöitä *haasteettomuus* ja *merkityksettömyys* kehittelin työhypoteesin opetuksen ja opetussisältöihin liittyvien vaatimusten ja oppilaan kykyjen perusteella (kuvio 8). Teoreettisesti hermistävänä käsitteenä vuonna 2008 toimi Nieton (2000) teokseen liittyvä lukukokemus. Teoksessa esitetty teoria ”*the cultural mismatch theory*” tarkoittaa, että opettaja voi luoda oppimisympäristön, jossa kaikki oppilaat voivat oppia menestyksellisesti. Opetus on tällöin kulttuurisesti relevanttia. (mt. 237.) Teoksessa pohditaan koulua erottelu- tai lajittelumekanismina, jossa opettajalla on dominoiva asema suhteessa oppilaaseen. Luokittelun yhteiskunnallinen tarkoitus on pitää yllä ”luokkajakoja”. (mt. 235.) Tulkintani mukaan kyseessä on enemmänkin tasapäistävä opetus kuin karsinta tai luokittelu. Hypoteesini mukaan kuitenkin kognitiivisen ja arviointia sisältävän *kohtaamisen epäsovpiisuus* aiheuttaa turhautumista, minkä vuoksi oppilaan motivaatio osallistua koulutyöhön laskee. Oppilaan toiminnalla ei ole merkitystä tai vaihtoehtoisesti kaikki on liian helppoa, mistä seuraa väistyminen eli hiljainen luovuttaminen. (Memo 2008.) Kuviossa 8 on mallinnettu tällaisia haasteettomuuden sekä epäreilun arvioinnin aiheuttamia koulu-suoriutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Käytän tässä käsitettä *alisuoriutuminen* kuvaamaan tilannetta, jossa koulu-suoriutumisen suhteen joko koulujärjestelmä tai oppilas epäonnistuu. *Kohtaamattomuusongelma* syntyy, kun opetussisällöt, opetuksen eteneminen ja opetustilanne (harmaat kolmiot) eivät vastaa oppilaan kognitiivisia kykyjä eivätkä temperamenttiin sopivia toimintatapoja (katkoviivoin esitetyt kolmiot). Kuvion vasemmassa reunassa kuvataan oppilaan alisuoriutumista. Oppilaan alisuoriutuminen perustuu arviointiin, johon ovat yhteydessä oppilaan persoonalliset ominaisuudet kuten temperamentti (katkoviivakolmio on pienempi kuin harmaa kolmio). Keskimmäiset kuvion kohdat kuvaavat tilanteita, joissa *koulu* on *alisuoriutuja*, koska se ei pysty järjestelmänä tuottamaan oppilaan kykyihin ja tarpeisiin nähden sopivaa opetusta tai ohjausta (harmaat kolmiot on pienempiä kuin oppilaan kykyjä tai oppimistarpeita kuvaavat katkoviivakolmiot). Optimitilanne on silloin, kun kouluopetus vastaa sekä oppilaan kykyihin että kiinnostukseen.

Tällaista tilannetta kuvaavat kuvion oikeassa laidassa olevat yhtä suuret kolmiot. (kuvio 8.)



KUVIO 8 Oppilaan kykyjen ja koulukäytänteiden vastaamattomuuden malli

Hiljainen, ujo oppilas voi kärsiä tavasta, jolla "läksyt kuulustellaan" tai asiat ovat niin helppoja, ettei hän innostu osallistumaan opetukseen. Arviointikaan ei kannusta yrittämään. "Sosiaalisuus kouluarvioinnissa näyttää tarkoittavan ulospäin suuntautunutta käyttäytymistä, ei oppilaan kykyä ymmärtää toisten tunteita, empaattisuutta" (Memo 2002). Aineistonäyte haastattelusta kuvaa koulussa hyvin menestyvän, mutta kouluarvioitujaksi määritellyn (Alis - valmennus 1999) oppilaan merkityksettömyyttä luonnehtivia tunteja, luovuttamista:

innostus laski - tulokset pysy samana, mut se panostaminen väheni [ei saa palautetta - omalla toiminnalla ei ole merkitystä] (O1)

Seuraava muistiinpano tutkimuspäiväkirjastani vuodelta 2004 on kirjoitettu Tero Järvisen (1997) teoksen perusteella. Tuolloin olin alkanut pohtia etnografisen tutkimuksen aineistoanalyysin ja päätelmien myötä, **mikä on koulun tehtävä** ja saavatko kaikki oppilaat heille kuuluvaa opetusta ja ohjausta. Vai ohjaavatko oppilaan arviointia mahdolliset jotkut muut kuin kognitiiviset taidot?

"Opettajilla on tärkeä merkitys paitsi oppilaiden kouluviihtyvyyden kannalta myös oppilaiden koulutus-urien suuntaajana. Opettaja palvelee koulun valikointifunktiota luokittelemalla oppilaita. [ ] Oppilaan kulttuurista määrittelee hänen valmiuksiinsa vastata koulun ja opettajan hänelle asettamiin odotuksiin. Opettajien kulttuurista puolestaan määrittelee sitä, minkälaisesta toiminnasta he palkitsevat oppilaita.

Toisin sanoen opettajan ja oppilaan kulttuuritaustojen yhteensopivuus edesauttaa koulumenestystä ja taustojen eroavaisuus puolestaan ehkäisee sitä. (Järvinen 1997, 266.) (Muistiinpano vuodelta 2004.)

Toisaalta myös temperamentin ja koulusuoriutumisen välinen, oppilaan arviointiin vaikuttava tekijä voi olla opettajan ja oppilaan temperamenttien ”yhteensopimattomuus” (*goodness of fit*) (mm. Keltikangas-Järvinen 2006b). Vuonna 2007 esitin alisuoriutumishypoteesin: koulu alisuoriutuu sille asetetussa tehtävässä (Kautto-Knape 2007). Sosiaaliset perusprosessit, joita koulun epäoikeudenmukaiseksi koetut tai yksilön tarpeisiin vastaamattomat toiminnat tuottavat oppilaalle, ovat turhautuminen, toivottomuus ja merkityksettömyys. Nämä tekijät määrittävät myös ärsyyntymisprosessia, mutta tässä olen tulkinnut ne sellaisiksi tapahtumiksi, joissa oppilas luovuttaa ja lakkaa yrittämästä.

Muutkin kohtaamiset kuin opetustilanne saattavat olla lannistavia ja toivottomia, jolloin oppilaan kannalta helpompi ratkaisu lienee väistyminen. Tällaisia ovat muun muassa yksilöohjaukset. Kokemusta aikuisilta saadusta avusta luonnehtii aineistonäyte: ”yhteistyö ei niinku toiminu niinku ois toivonu” (O3). Muun muassa opinto-ohjauksen monia merkityksiä luonnehtivat kokemukset siitä, että oppilas koki tulevansa ohitetuksi, mitätöidyksi: ”mää en saanu hakee sinne minne mää halusin ; eihän se ees tunne meitä - minkä takia mulle ei tullut sillon minkääläistä” [ ammatinvalinnan ohjausta] (O2).

Olen tulkinnut tämän viimeisen aineistonäytteen ilmaisevan käsitettä väistyminen, vaikka tässä episodissa on myös piirteitä, jotka luonnehtivat prosessia ärsyyntyminen. Toisaalta opinto-ohjaukseen saattoi kätkeytyä myös harha, että hyvin menestyvät, aktiiviset oppilaat kyllä pärjäävät. Tämä tuli kuitenkin ilmi vasta myöhempinä vuosina, enkä siten pystynyt kontekstualisoimaan sitä pelkästään negatiiviseksi koulukokemukseksi. Tulkintaani opinto-ohjauksen harhasta vahvisti kuitenkin eräässä omiin opintoihini liittyvässä tutkijaseminaarissa käymäni dialogi opinto-ohjauksen lehtorin kanssa (analysoimme toistemme tutkimusmateriaaleja):

Onnettomimpia sittenkin näyttävät olevan lahjakkaat, koulutyössään hyvin menestyvät ja aktiiviset oppilaat. Vaara tai ansa näyttäisi piilevän etenkin silloin, kun heidän suunnitelmansa on ensin lukio ja sitten yliopisto. Kukaan ei kyseenalaista heidän valintojaan tai esitä vaihtoehtoisia etenemistapoja. Mutta niille oppilaille, joilla ei ollut selvää suunnitelmaa, opinto-ohjaus tuntui antavan suuntia tai oivalluksia: ”kuin salama kirkkaalta taivaalta” [oppilaalle tuli opinto-ohjauksessa oivallus siitä, mitä haluaa lähteä opiskelemaan] (O3 2006). (Muistiinpano 2005.)

Seuraava näyte on oppilaan O5 toisesta haastattelusta vuodelta 2006. Opinto-ohjaus ei kuitenkaan ole ollut merkitykseltään negatiivinen, mutta kuvastaa koulusuoriutujien eli koulussa hyvin menestyvien ja aktiivisten ja jo tulevaisuudensuunnitelmia tehneiden oppilaiden ammatinvalintojen kyseenlaistamattomuutta. Tekstiä on lyhennetty anonymiteetin säilyttämiseksi.

K: erikoinen uranvalinta ku ajattelee tätä. O4: joo jättää vielä sen lukionkin kesken niin tota. K: mielenkiintoinen että sä valitsit tällasen alueen - miksi sä valitsit? O4: mä jäin nyt itekki miettimään et mistä mistä toi nyt tuli toi [ ] varmaan se kun se on sen verran lyhyt sit ehkä se on se luovuus siinäki ammatissa [ ] taideammatti. K: tää oli mielenkiintonen tää opokeskustelu - sun valintoja ei niinku kyseenalaistettu ol-

lenkaan? Se on akateeminen ura - sinne vaan! O4: joo heh - [haastattelun loputtua juttelimme vielä, miten yläasteella olisi tullut ohjata tulevaisuuden kuvioita] et kai sitä ois voinu tehdä jotain testejä, että sillei niinkun mitata esimerkiksi taiteellisuutta.

### 5.3 Yhteenvedo analyysista ja aineistoperustaisesta lamaantumisteoriasta

Tämän tutkimuksen aineisto on tuotettu etnografisin menetelmin, mutta käsitteellisen prosessikuvauksen oppilaiden sosiaalisista perusprosesseista tuotin GT -menetelmällä, jonka keskeisin piirre on induktiivinen analyysi. Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää tutkimusryhmään osallistuvien koulukokemusten merkityksiä, koulunkäyntiä määrittäviä perussosiaalisia prosesseja. Tuotettu aineistoperustainen lamaantumisteoria on käyttäytymistä selittävä malli, joka käsitteellistää käyttäytymisen piileviä, mutta tutkittavien kannalta merkityksellisiä käyttäytymismekanismia. Käyttäytymisen määrittely aineiston perusteella tarkoittaa, että aineistoa ei ole pakotettu joihinkin teoreettisesti määriteltyihin sosiaalisen elämän käsitteisiin sopiviksi, vaikka tutkimusprosessin aikana virinnet teoreettiset oivallukset ohjaavatkin teorian muodostamista. Teoreettiset oivallukset yhdessä tutkijan teoreettisen herkkyyden kanssa ohjaavat entistä tarkempaan analyysiin ja ihmettelyyn siitä, mistä tutkittavana olevassa tapahtumassa on kyse. Tutkijan teoreettinen herkkyyys mahdollistaa yhä tarkempien ja analyyttisten kysymysten esittämisen, minkä perusteella sekä tutkimuksen johtajuus että tutkimuskysymys hahmottuvat ja viimein tarkentuvat ydinkategoriaan yhteydessä olevien tekijöiden etsimiseksi aineistosta.

Tässä tutkimuksessa tapahtumakontekstina on ollut luokkahuonevuorovaikutus, johon liittyen olen tehnyt prosessianalyysia sekä sosiaalisten tekijöiden eli opettaja-oppilas vuorovaikutustilanteiden että yksilötekijöiden eli oppilaiden kokemusten perusteella. Aineistoperäinen koulusuoriutumista selittävä lamaantumisteoria perustuu ensin 293 episodiin, jotka on valittu jatkuvan vertailun menetelmään perustuvan tutkimusprosessin mukaisesti viiden oppilaan haastattelumateriaaleista (yhteensä 220 sivua litteroitua tekstiä). Täydentävää, induktiivista analyysia tukevaa aineistoa ovat kenttämuistiinpanot, dokumentit (etnografinen kenttävaihe vuosina 1999 - 2000) ja aineiston analyysin myötä tuotetut muistiinpanot. Muistiinpanot tarkoittavat sekä tutkimusprosessin aikana syntyneitä oivalluksia, ajatuspapereita että myös tutkimusilmiötä sivuavan kirjallisuuden pohjalta tuotettuja teoreettisia muistiinpanoja. Tämän monimuotoisen aineiston perusteella irrallaan olevat juonteet sekä tutkimuskysymyksen kannalta keskeiset aineisto-osat punotaan yhteen. Tutkimusprosessin myötä kerääntyneiden muistiinpanojen ja tutkimuskysymyksen kannalta keskeisten aineistojen valikoiminen aineistoperustaisen teorian tuottamiseksi kuvastavat tutkijan ja aineiston välistä vuoropuhelua ja tutkijan teoreettista herkkyyttä (Glaser 1978).

Aineistomerkit on ryhmitelty avoimen, selektiivisen sekä teoreettisen koodauksen perusteella käsitteiksi, jotka kuvaavat jotain sosiaalista peruspro-

sessia, tutkittavien kannalta merkitykselliseksi koettua käyttäytymistä. Näiden sosiaalisten perusprosessien nimeämistä, ilmiön rajausta sekä luokittelua ominaisuuksiensa perusteella ovat puolestaan ohjanneet haastatteluaineiston tarkka lähiluku, teoreettiset muistiinpanot ja niiden perusteella muodostuneet teoreettisesti hermistävät käsitteet. Sosiaalisen prosessin eli syy-seuraussuhdemallin analyysiprosessin tukimateriaalina toimivat kenttämuistiinpanot sekä dokumentit, joiden avulla kutakin tapahtumaa analysoitiin kontekstuaalisesti syiden, seurausten, kovarianssin, kontingenttien tekijöiden ja tapahtumaan yhteydessä olevien ehtojen mukaan (6 C -analyysi). (Glaser 1978, 74.)

Tutkimusprosessin myötä tutkimustehtävä rajautui ja tarkentui pelkästään negatiivisten koulukokemusten eli lamaanumista määrittävien sosiaalisten perusprosessien etsimiseen. Lamaanumisteorian käsitteellistäminen perustuu tämän rajauksen jälkeen yhteensä 194 substantiiviseen eli aineistokoodiin, joista kuitenkin vain 133 oli erilaisia. Aineistokoodit ovat puolestaan ryhmittyneet merkityksenantoihin liittyvien ominaisuuksiensa perusteella 34 erilaiseksi teoreettiseksi koodiksi eli käsitteeksi. Nämä luonnehtivat kutakin neljää sosiaalista perusprosessia eli alakategoriaa, minkä perusteella ne ovat näiden prosessien avainkomponentteja. Avainkomponenttien analyysin perusteella löydetty yhteinen ominaisuus sitoo erilliset prosessit yhdeksi ydinprosessiksi eli ydinkategoriaksi. Varuillaanolon viriäminen negatiiviseksi koetuissa aikuiskohtaamisissa on kaikkia neljää alakategoriaa yhdistävä ominaisuus. Ydinkategoria alakategorioineen on tämän tutkimuksen aineistoperustainen lamaanumisteoria, joka käsitteellistää oppilaan koulusuoriutumiseen tai koulutyöhön kiinnittymiseen yhteydessä olevaa käyttäytymistä lamaanuminen.

**Lamaanumisteoria** muodostuu **neljästä sosiaalisesta perusprosessista häpeäminen, pelkääminen, ärsyyntyminen ja väistyminen**. Jatkuvan vertailun menetelmässä aineisto on luokiteltu ensin aineistokodeihin, jotka sitovat teorian empiirisen aineiston ja kokemukontekstin. Näiden aineistoidikaattoreiden ja kontekstuaalisuuden merkitykset teorian rakentamisessa perustuvat niiden tutkimusilmiötä ankkuroivaan luonteeseen (*grounded*). Aineistomerkit ovat siten todistusaineistoa eli tuotetun teorian autenttisia perusteita, minkä vuoksi tuotettua teoriaa ei testata tai vahvisteta esimerkiksi aikaisemman teoreettisen tutkimustiedon suhteen. Teorian luotettavuutta arvioidaan sen tutkimustapahtumaan sopivuuden, selityskyvyn ja oleellisuuden perusteella. (Glaser 1978.)



## 6 LAMAANTUMISTEORIAN TEOREETTINEN INTEGRAATIO

GT:ssa teoreettinen tutkimuksen kohdetta käsittelevä kirjallisuus integroidaan aineistoperustaiseen teoriaan sen käsitteiden eli sosiaalisten perusprosessien perusteella. Kirjallisuutta kootaan (alaviitteistetään esimerkiksi analyysikaavi-oihin) koko tutkimusprosessin ajan. Aineistoperustaisen teorian kannalta tarkoituksenmukaista teoreettista tietoa on mahdollista hakea vasta, kun analyysiprosessissa alkaa kehkeytyä tutkimuskysymyksen kannalta keskeisiä juonteita. Lopullinen teoreettinen integraatio voidaan kirjoittaa kuitenkin vasta sen jälkeen, kun koko aineistoperustainen teoria on jäsentynyt ydinkategoriaksi ja sitä määrittäviksi alakategorioiksi. Vain tätä ydinkategoriaa ja sitä määrittäviä alakategorioita tukeva tutkimuskirjallisuus otetaan jatkoanalyysiin, minkä perusteella kirjallisuus integroidaan aineistoperustaiseen teoriaan. Tämä kirjallisuusintegraatio on GT-tutkimuksessa uusi tutkimustehtävä (uusi emergenssi), joka on yhtä vaativa kuin aineistoperustaisen teorian tuottaminen. Kirjallisuusintegraatio ei ole kuitenkaan kattava teoreettinen viitekehys, vaan tuottaa aineistoperustaista jäsenystä yleisemmän kuvan tutkittavana olevasta tapahtumasta. Kirjallisuus on siten GT-tutkimuksen tässä vaiheessa aineistoa, josta voidaan tuottaa aineistoperustaista käsitejärjestelmää yleisempi jäsenys eli formaali teoria. (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978.)

### 6.1 Monitieteisen teoreettisen integraation perusteet

Aineistoperustaisen teorian pohjalta muotoutunut kirjallisuusintegraatio on paradigmarajoja rikkova ja johdattelee tutkijaa tarkastelemaan teoriaansa monien eri tieteenalojen näkökulmista (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978). Monet sosiaalisen elämän tapahtumat kuten käyttäytyminen, oppiminen ja osallistuminen ovat moniulotteisia ja – muuttujaisia prosesseja, joita tulee tarkastella ja teoretisoida moniparadigmaisesti (Blair 2002; Jensen 2005; Hari & Kujala 2009; Mahoney 1991; Pritchard 2009; Ryan 2007; Hamre & Pianta 2010; McCombs

2010; Wentzel 2010) ja myös järjestelmäteoreettisesti - ekologisen näkökulman mukaan (Eccles & Roeser 2010).

Tässä tutkimuksessa tuottamani lamaantumisteoria eri alaprosesseineen kuvaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehkeytynyttä oppilaan käyttäytymistä, lamaantumista, jonka osaprosesseja ovat häpeäminen, pelkääminen, ärsyyntyminen ja väistyminen. Aineistoperustaiseen teoriaan sidottavan kirjallisuuden tulee olla asiaan kuuluvaa tätä teoriaa määrittävien aineistomerkkien ja niiden perusteella luotujen käsitteiden kanssa (Glaser 1978). Taulukkoon 10 on koottu kirjallisuusintegraatiota ohjaava empiirinen aineisto sekä analyysin myötä muodostuneet keskeiset sosiaaliset perusprosessit. Ensimmäisessä sarakkeessa on aineistomerkkien lukumäärät alakategorioittain. Toiseen sarakkeeseen on koottu lamaantumisteoriaa määrittävät alakategoriat sekä näitä luonnehtivat käsitteet eli sosiaaliset perusprosessit. Kolmannen sarakkeen käsitteet ilmaisevat sosiaalisten prosessien erilaisia variaatioita alakategorioittain (taulukko 10).

GT:ssa teoreettinen integraatio perustuu empiirisesti perusteltuun käsitejärjestelmään. Kirjallisuusintegraation tekeminen edellyttää näin jatkuvan vertailun menetelmään perustuvaa kirjallisuusanalyysia, mikä tutkimuksen tässä vaiheessa tarkoittaa, että kirjallisuutta käsitellään tutkimusaineistona. Aiempi tutkimustieto jäsentyy aineistoperustaisen teorian ohjaamana tuottaen uutta näkökulmaa tai kokonaan uutta käsitejärjestelmää tutkimuskohteesta. (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978.)

Olen ensin perustanut kirjallisuushaun lamaantumisteorian neljään alaprosessiin häpeäminen, pelkääminen, ärsyyntyminen ja väistyminen sekä näitä määrittäviin 34 käsitteeseen ja käsitteiden perusteisiin eli 133 erilaiseen aineistomerkkiin eli substantiiviseen koodiin. Kirjallisuushaussa en ole käyttänyt näitä kaikkia koodeja hakusanojen pohjana, vaan kyseiset aineistoperäiset koodit ovat auttaneet tai herkistäneet minua ymmärtämään eri tutkimuksista, ovatko niiden tutkimusasetelmat, kontekstit ja tulokset sovellettavissa aineistoperustaiseen lamaantumisteoriaan. Teoreettisen kirjallisuuden haku kohdistuu vain sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksiin ja oppimisen ja/tai osallistumisen näkökulmista tehtyihin yksilön (oppilaiden) käyttäytymistä, oppimista tai osallistumista käsitteleviin tutkimuksiin.

TAULUKKO 10 Aineistoperustaisen lamaantumisteorian luokittelu alakategorioittain sekä kirjallisuusintegraatiota ohjaavat keskeisimmät käsitteet ja aineistomerkkien määrä

Aineistoperustaista teoriaa määrittävien 133 erilaisen aineistomerkin jakautuminen	Luokiteltu aineisto: neljä alakategoriaa eli lamaantumisteoriaa määrittävät sosiaaliset perusprosessit ja näitä alakategorioita määrittävät 34 käsitettä	Kirjallisuushakua ja synteesiä ohjanneet <b>ai-kuisen toimintaa</b> tai <b>vuorovaikutustilannetta kuvaavat käsitteet</b>
40	<b>Alakategorian häpeäminen avainkomponentit</b> Itsensä syyllistäminen Arvottomuuden kokemus Eristetyksi joutuminen Nöyryytetyksi tuleminen Silmätiukuksi joutuminen (leimaantuminen) Nolatuksi tuleminen Heitteillejääminen Mitätöidyksi tuleminen Häväistyksi tuleminen/ Lytistetyksi tuleminen Painostetuksi tuleminen/ Ahdistetuksi tuleminen Luottamuksen menettäminen/paljastuminen	<b>Häpeämisen käsitteet</b>  Nöyryyttäminen Nolaaminen Mitätöiminen Häpäiseminen Alistaminen Leimaaminen (6)
11	<b>Alakategorian pelkääminen avainkomponentit</b> Pelko/häpeä kertoa huolistaan Pelko itse joutua hampaisiin Jännittäminen - esiintymisen/vastaamisen pelko Paljastumisen pelko - riskinottaminen askarruttaa Pelkää opettajaa Heitteillejäämisen <b>kokemus</b>	<b>Pelkäämisen käsitteet</b>  Pelkää opettajaa Pelkää esiintyä (tunnilla) Paljastumisen pelko (että, osaa tai ei osaa) Hyljättyksitulemisen pelko (4)
27	<b>Alakategorian ärsyntyminen avainkomponentit</b> Kärryiltä tippuminen Ei pysty keskittymään Turhauttavaa mielistellä/esittää Yksinjääminen Holhotuksi tulemisen kokemus Luokittelu - "hampaisiin jääminen" Turhautuminen: pitkästyminen/ei pysy mukana Ärsyntyminen (negatiivinen ilmapiiri) Ärsyntyminen (arvioinnin perusteisiin)	<b>Ärsyntymisen käsitteet</b>  Putoaminen (opetukselta; ryhmästä) Holhotuksi tuleminen Turhautuminen Ärsyntyminen (viha) (4)
55	<b>Alakategorian väistymisen avainkomponentit</b> Ei voi osallistua opetukseen (melu, hälinä, pelon ilmapiiri) Lannistuminen Keskinäinen kilpailu Kapseloituminen Putoaminen /ei saa apua Turhautuminen Toivottomuus Merkityksettömyys	<b>Väistymisen käsitteet</b>  Lannistuminen Kapseloituminen Toivottomuus Merkityksettömyys (4)

### 6.1.1 Yksilön kehitys ja oppiminen eri näkökulmien mukaan

Aineistoperustainen lamaantumisteoria oppilaan käyttäytymisestä ja tähän käyttäytymiseen yhteydessä olevat monenlaiset tekijät johdattelevat tarkastelemaan kirjallisuutta eri tieteenalojen ja paradigmojen näkökulmista. Saman sosiaalisen elämän tapahtuman monitieteinen tarkastelu ei ole kuitenkaan mikään uusi näkemys. Muun muassa **Mahoney** (1991) pohtii teoksensa *Human change processes. The Scientific Foundations of Psychotherapy* historiallisessa katsauksessa, millaista vastustusta nostattaa eri tieteenalojen integrointi samaa sosiaalista tapahtumaa selittäväksi käsitejärjestelmäksi (mt. 49–64). Aineistoperustaisen lamaantumisteoriani elementtejä ovat sosiaaliset perusprosessit, jotka ilmenevät sekä tunteina häpeä, pelko ja ärsyyntyminen että käyttäytymisen tasolla väistymisenä. Prosessit kehkeytyvät tämän tutkimuksen mukaan oppimisympäristössä (sosiaalinen konteksti), mutta niillä on merkitystä myös kognitiivisille toiminnoille. Mahoney (mt.) tarkastelee monitieteisesti vuorovaikutuksen ja tunteiden merkitystä sosiaalisissa prosesseissa. Mahoneyn mukaan yksilön käsitykset minästä ja elämästä kehittyvät spontaanisti yksilön hengissäpysymisen ja sopeutumisen pyrkimyksissä. Tärkeintä on kuitenkin ymmärtää, että nämä pyrkimykset sisältävät säännöllisesti kontekstuaalisia vuorovaikutuksia toisten ihmisten kanssa, minkä perusteella yksilölle kehittyvät sekä maailmankuva että sisäiset työskentelymallit. Käyttäytymisen muutosprosessit ovat **oppimista**, joka puolestaan koostuu tietämisen teorioista. Kaikki *tietäminen* on aktiivista ja perusteiltaan *emotionaalista*. (mt. 26.)

**Konstruktivismiin** perustuvan oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on sekä kehityksellinen että monimutkainen prosessi. Mahoneyn (1991) mukaan konstruktivismiin viisi pääteemaa ovat: 1. Ihminen on toimijana sekä aktiivinen että ennakoiva omien kokemustensa sekä kehityksensä suhteen. 2. Yksilön pääpyrkimys on organisoida kokemuksiaan ja etsiä järjestystä elämäänsä. Tämä prosessi on sekä piilevä, automaattinen että emotionaalisesti motivoitu. 3. Yksilön minän rakentuminen on minäsuhteinen prosessi. 4. Konstruktivismi on luonteeltaan sosiaalissymbolinen, mikä tarkoittaa, että kehitys tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, jossa vuorovaikutuksessa ovat läsnä sekä tunnesiteet, kieli että kulttuuri. 5. Yksilön kehittyminen on sekä dynaaminen että dialektinen prosessi, jonka merkitys yksilölle on eheyden (koherenssin) tunteen saavuttaminen tai ylläpitäminen. (mt. 95–117.)

**Jensenin** (2005) mukaan uusi paradigma, aivoperustainen oppiminen (*brain based learning*) tuo uutta ymmärrystä opettamiseen, vaikka kirjoittaja pohdii, voidaanko laboratoriotutkimusten tuloksia suoraan soveltaa luokkahuonetilanteisiin (mt. 1). Teoksessa on tarkasteltu myös emootioiden ja kognitioiden aivoperustaisia prosesseja ja esitetty, kuinka aivoperäiset prosessit ovat yhteydessä muun muassa oppimiseen tai koulutyöhön kiinnittymiseen (engagement) (mt. 33–38). Palkkioiden merkitystä oppimiselle ja motivaatiolle kirjoittaja tarkastelee aivojen biologisen ja sosiaalisen luonteen näkökulmasta. Hengissä säilymisen kannalta ihmisen aivojen biologinen merkitys on ennustaa, prosessoida, iloita sekä muistaa palkkiot. Oppimisen suhteen **motivoitumattomuutta**

lisäävät siten muun muassa positiivisten vuorovaikutussuhteiden puute, uhkan havaitseminen, epätarkoituksenmukaiset tehtävät ja se, että omalla toiminnalla ei ole merkitystä. (mt. 103–104.) Motivaatiota lisäävät palkkiot ovat laadultaan emotionaalisia tunnetiloja virittäviä. Oppimismotivaatiota voidaan opetuksessa herätellä lisäämällä oppilaiden uteliaisuutta oppia heille merkityksellisiä asioita. (mt. 106–107.)

Oppimiseen ovat yhteydessä oppilaan kognitiivisten kykyjen ja oppimistyylien ohella opetustilanteen sosiaaliset tekijät. **Pritchardin** (2010) mukaan käsite *sosiaaliset aivot* perustuu tietoon, että oppimiseen ovat vahvasti yhteydessä sosiaaliset vuorovaikutussuhteet, jotka muokkaavat ihmisen aivoja (mt. 88). Ihmisellä on sisäsyntyinen tarve kokemustensa merkityksellistämiseen (mt. 93–94). Merkityksellisyyden etsimisessä ihminen käyttää skeemoja, kognitiivisia rakenteita, jotka rakentuvat aikaisempiin tietoihin tai kokemuksiin ja joissa prosesseissa emootiot ovat merkittäviä (mt. 94–95). Koska aivot voivat toimia yhtäaikaaisesti monella eri tasolla ja tavalla, tulisi täten myös oppimista ja opetusta lähestyä aivoperustaisena prosessina (mt. 93). Vaikka tiedemaailmassa on ollut erimielisyyksiä muun muassa neurotieteellisten tutkimusten ja niiden tulosten sovellettavuudesta koulun kontekstiin, on yli 20 vuotta oppimista pyritty ymmärtämään ja tutkimaan entistä laaja-alaisemmin. Pritchard tarkastelee Gilbertin (2008) tutkimustuloksia, joiden mukaan 95 % kaikesta oppimiseen liittyvästä tiedosta ja teorioista on tuotettu viimeisen 15 vuoden aikana. Nykyisten neurotieteellisten tutkimusten tulosten perusteella ehdotetaan, että opetuksessa pidettäisiin mielessä aivot. (mt. 87.)

Tämän kasvatustieteellisen tutkimukseni tieteenala on erityispedagogiikka. Erityispedagogisella tutkimuksella on läheiset yhteydet moniin tieteenaloihin esimerkiksi lääketieteeseen, psykologiaan, sosiologiaan ja terveystieteeseen. Erityispedagogisessa tutkimuksessa pyritään uusien oppimisympäristöjen kehittämiseen monipuolisella ja poikkitieteellisellä tutkimuksella. (mm. Kivirauma 2009.) Erityispedagogiikan yksi tavoite on myös tavoitella inklusiivisia kasvatus- ja opetuskäytänteitä. Inklusion eli tukiparadigman mukainen näkemys oppimisen ongelmista on, että vaikka yksilöllä on yksilöpsykologisiin syihin perustuvia oppimisen, käyttäytymisen tai osallistumisen ongelmia, on myös ympäristötekijöillä vaikutusta yksilön kasvuun ja kehitykseen. Joidenkin näkemysten mukaan pelkästään ympäristö voi olla synnä oppimisen ja käyttäytymisen ongelmiin (Thomas & Vaughan 2004, 33–39). Opiskeluympäristöä voidaan puolestaan tarkastella oppimiseen yhteydessä olevana fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutena (Atjonen ym. 2008, 68) sekä pedagogisena ulottuvuutena (mt. 202).

Muun muassa edellä mainittu *Koulutuksen arviointineuvoston* (Atjonen ym. 2008) määrittelemä opiskelu- ja oppimisympäristöjen monimuotoisuuden näkökulma tukee tämän erityispedagogisen tutkimukseni monitieteisyyttä ja -tasaisuutta. Työni tutkimusintressi sijoittuu erityispedagogiikan tutkimuksen painopistealueista alueelle oppimisen ja osallistumisen erityispedagogiset ratkaisut. Vaikka monitieteistä kirjallisuusintegraatiota puolustaa sekä erityispedagogiikan paradigma että tutkimusintressini, olen rajannut pois lääketieteelliset

ten tutkimusten ja koulusuoriutumisen välisiä yhteyksiä tarkastelevat tutkimukset. Syy on eettinen. Monet tätä lääketieteellistä näkökulmaa edustavat aineistonäytteet olisivat olleet liian paljastavia, henkilökohtaista tragediaa kuvaavia yksilöpsykologisia ongelmia, vaikka näistä yksilön ongelmista tulikin merkityksellisiä epäsuotuisissa koulukohtaamisissa (ongelman sosiaalinen tuottaminen) (Vehmas 2005; 2009, 121). Tapauskuvaukset olisivat olleet myös anonyymiteettia murtavia (Kuula 2006).

### 6.1.2 Monitieteisen teoreettisen integraation jäsentyminen aineistoperustaisen lamaantumisteorian perusteella

Aineistoperustaisen teorian analyysiprosessin myötä kokosin tutkimuskirjallisuutta sitä mukaa, kun sosiaalista tapahtumaa kuvaava empiirinen aineisto ja tulkintani näissä tilanteissa oppilaan käyttäytymistä ilmaisevista prosesseista alkoivat hahmottua. Kirjallisuusviitteistön muodostin tässä vaiheessa sekä alaviitteiden että väljien asiasanahakujen perusteella. Empiirisen aineiston kiteytyessä ja yhdistyessä ydinkategoriaksi ja sitä määrittäviksi alakategorioiksi pystyin valikoimaan sekä muistiinpanoistani että näistä kirjallisuusviitteistä vain tämän aineistoperustaisen lamaantumisteorian kannalta keskeisen materiaalin. Jäsentelin ensin kirjallisuuden viitekehysten tutkimuskysymykseni ohjaamana koulun sosiaalisen vuorovaikutuksen konteksteissa tehtyihin oppilaan oppimisesta, käyttäytymisestä ja osallistumisesta käsitteleviin tutkimuksiin. Taulukossa 11 on esitetty sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta muodostunut teoreettisen integraation moniparadigmaattinen jäsenitys. Ensimmäisellä tasolla (taso I neurobiologinen taso) tarkastellaan käyttäytymisen ja oppimisen neurobiologista pohjaa tai oppimiseen yhteydessä olevia biologisia tekijöitä aiempien tutkimusten perusteella. Toisella tasolla (taso II sosiaalinen taso) tutkimuskirjallisuus on rajattu sosiaalista oppimisympäristöä tarkasteleviin oppimista ja koulusuoriutumista käsitteleviin tutkimuksiin ja kolmannella tasolla (taso III kognitiivinen taso) kirjallisuus perustuu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kognitioiden - ennen kaikkea oppimisprosessien - yhteyksiä käsitteleviin tutkimuksiin. Taulukon 11 oikeanpuoleisessa sarakkeessa on esitetty tutkimusten hakuja ohjanneita käsitteitä. Lisäksi kuviossa on kaavailtu, miten arviointi on yhteydessä koulusuoriutumiseen: onko alisuoriutuminen oppilaan ongelma? Tämä kysymyksenasettelu toimii kirjallisuusintegraation johtoajatuksena, johon perustuvan kysymyksenasettelun tavoitteena on tuottaa uutta ymmärrystä käsitteestä alisuoriutuminen. (taulukko 11.) Lisäksi liitteessä 4 taulukossa 2 on kuvattu *tutkimuskirjallisuuden määrä* jakautuneena eri tarkastelutasoille.

TAULUKKO 11 Lamaantumisteorian kirjallisuusintegraatio ja paradigmaattinen jäsen-  
tyminen sosiaalisten prosessien käsitteiden perusteella

Kirjallisuusintegraation paradigmaattiset tasot	Lamaantumisteoriaa määrittävät käsitteet tai tapahtumat, jotka ohjaavat kirjallisuusintegraatiota	Sanahaut tai asiasanat, joihin kirjallisuusintegraatio pohjautuu
I Neurobiologinen taso	Tekijät, jotka selittävät <i>käyttäytymisen muovautumista</i> sosiaalisessa vuorovaikutuksessa	Epigeneesi Peilineuronit Temperamentti Tunteiden neurobiologinen pohja Kognitiot
II Sosiaalinen taso	Kiusaamisen, huomiotta jäämisen, eristämisen, epäoikeudenmukaisuuden kokemuksen, holhoamisen ja opettajaan ja opetukseen liittyvien ominaisuuksien (opetustyyli, eteneminen, palaute) merkitykset koulu-suoriutumiseksi	Luokan ilmapiiri/järjestys/ opetuksen struktuurit Ryhmän edessä nolaaminen Leimaaminen/ Kategorisointi/ Diskriminointi Opettajan toimintaa kuvaavat tekijät (taidot, tunteet)
III Kognitiivinen taso	Opetussisältöihin ja opetuksen etenemiseen liittyvät luokkahuonetason tekijät Palaute tasot, muodot ja sisällöt	Yksilöllistämättömyys – itse-määrääminen (autonomia) Palaute merkitys kognitiiviselle suoriutumiseksi. Motivaation heikkeneminen Kognitiot ja emotiot
	Arvioinnin perusteet: mitä arvioidaan?	Alisuoriutuva oppilasko?  Vai: uusi näkökulma koulu-suoriutumiseen?

## 6.2 Käyttäytymisen neurobiologinen muokkautuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

Lamaantumisteorian alakategorioita ovat tunteet häpeäminen, pelkääminen ja ärsyyntyminen sekä käyttäytymistä kuvaava prosessi väistyminen. Näiden sosiaalisten perusprosessien perusteella tarkastelun keskiössä ovat tunteet (emootiot) ja miten ne syntyvät, miten tunteita ilmaistaan oppimisvuorovaikutuksessa sekä millainen merkitys tunteilla on oppilaan koulu-suoriutumiseksi tai koulutyöhön kiinnittymiseksi. Tässä kirjallisuusintegraatiossa tarkastelen, miten aiemmat tutkimustulokset vertautuvat aineistoperustaisen lamaantumisteorian

kanssa. Tarkastelen perimän, ympäristön ja käyttäytymisen välisiä yhteyksiä käsitteleviä neurobiologisia tutkimuksia eli aivojen neuraalista muokkautumista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

**Epigeneesi.** Yksilön käyttäytymistä ja suoriutumista määrittävät yksilöpsykologiset tekijät kuten persoonallisuus (LeVine 2003), temperamentti (Keltikangas-Järvinen 2006b; Rothbart & Bates 1998) ja lahjakkuus (Uusikylä 2005; Creemer & Kyriakides 2008, 91-93; Sternberg 1998). Näiden ohella myös ympäristötekijöillä on vaikutusta yksilön käyttäytymiselle. Tästä perimän ja ympäristön välisestä vaikutuksesta, joka muokkaa käyttäytymistä, käytetään käsitettä *epigeneesi*. Oppimisen ja epigeneesin välisiä yhteyksiä on tutkittu muun muassa neurotieteessä (*neuroscience*), kognitiivisessa neurotieteessä sekä kasvatuksen ja opetuksen biologisissa tutkimuksissa (*bioeducation*). (Frauenfelder & Santoianni 2002.) Epigeneesi selittää sen, että vaikka yksilö perimänsä puolesta saa tietynlaisen toimintavalmiuden tai tavan toimia, muokkaa ympäristö kuten sosiaalinen vuorovaikutus tätä ominaisuutta. *Epigeneettisiä tekijöitä* ovat muun muassa stressi ja tunteet. (Cushing & Kramer 2005.) Käyttäytymisen muovautuminen (*plastisiteetti*) on yksilön kannalta sopeuttavaa. (Bergan & Dunn 1976; Hautamäki 2009.) Epigeneesin merkitys käyttäytymisen muovautumiselle painottuu yksilön kehityksen varhaisiin vuosiin, mutta ihmisen aivot kehittyvät vielä lapsuusiän jälkeen koko elämän ajan (Cushing & Kramer 2005).

**Peilineuronit.** Ihmisille tehdyissä peilineuronitutkimuksissa on voitu osoittaa, että pelkkä havaitseminen riittää aiheuttamaan havaitsijassa samanlaisen tunteen kuin itse objektissa (Hari & Kujala 2009). Peilineuronit selittävät sen, että ihmisellä on kyky eläytyä toisten ihmisten tunteisiin, asettua tämän asemaan. Kyky on automaattinen ja piilossa oleva, mutta eri yksilöiden välillä on eroja siinä, miten peilineuronit toimivat. (mt. 18-2; Hari 2003; ks. myös Linell 2007.) Lamaantumisprosessissa kuvaan tapahtumia, kuinka opettajan epäoikeudenmukainen tai vihamielinen suhtautuminen toiseen oppilaaseen riittää heikentämään toistenkin oppilaiden koulutyöskentelyvalmiuksia. Tätä tapahtumaa voidaan verrata peilineuronitutkimuksiin, joiden mukaan yksilön toimintakykyä voi heikentää tällainen myötäkokemus. Peilineuroneilla on yksilön toiminnalle samankaltainen merkitys kuin *väre-efekteillä* (*ripple effect*) (Atjonen & Uusikylä 1999). Kounin (1977) määritelmän mukaan väre-efekti tarkoittaa nähdyn perusteella tapahtuvaa mallioppimista. Se, että oppilaat näkevät, miten opettaja käsittelee yhden oppilaan huonoa käytöstä, vaikuttaa myös toisiin oppilaisiin, jotka alkavat tarkkailla, mitä tapahtuu. Opettajan toiminta siis väreilee koko luokkaan. (mt. 117.)

**Mielenteoria.** Peilineuronien kanssa yhdenmukainen näkemys yksilön toiminnasta on *kehityopsykologinen* näkemys ihmisen kyvystä samaistua toisten tunteisiin (empatia). Tästä kyvystä käytetään myös käsitettä mielenteoria (Adolphs 2009; Flavell 2004; Gallese & Goldman 1998; Hari 2003.) Mielenteorian kehityksellisyys tarkoittaa, että yksilön kyky jäljitellä toisten tunteita tai aikoimuksia on kehityksellinen prosessi, joka alkaa varhaislapsuudessa. Mielenteorian mukaan on tärkeää ymmärtää tunteiden sekoittuminen. Yksilö voi samaan aikaan kokea ristiriitaisia, toistensa suhteen vastakkaisia tunteita kuten pelkoa ja



jännityksen etsimistä. (Ketelaars, van Weerdenburg & Verhoeven 2010.) Myötäkokemuksen ohella tunteet voivat myös tarttua (*contagion*) sosiaalisessa vuorovaikutuksessa pelkän havainnoinnin tai jäljittelyn perusteella (Hari & Kujala 2009, 18).

**Temperamentti.** Lamaantumisteoriassa oppilaan sosiaalisia perusprosesseja määrittävät muun muassa oppilaan kokemukset sekä hitaudesta että ujoudesta tai hiljaisuudesta. Temperamentti on käsite, joka kuvaa yksilöiden välisiä persoonallisia eroja siinä, miten he käyttäytyvät sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa niin emotionaalisesti kuin motorisestikin. Temperamentti on *geneettisesti* määräytynyt ja varsin pysyvä yksilön ominaisuus, johon ei vaikuta ikä, elämäntilanne eikä kulttuuri. Temperamentti nähdään tunteiden taustatekijänä, joka antaa pohjan tietynlaisille tunteille ja mielialoille. Temperamentti on enemmänkin *reagoititapa* kuin syy tai tavoitteellinen toiminta, joka ohjaa yksilön käyttäytymistä jo vauvaiästä alkaen. Yksilölliset temperamenttiero- tuot luovat pohjaa yksilön sosiaaliselle ja emotionaaliselle kehitykselle. (Keltikangas-Järvinen 2007, 24; Carr 2004, 185–188; Rothbart & Bates 1998.) Temperamenttiero- tuot saattavat kuitenkin olla riski suotuisan vuorovaikutuksen muodostumisel- le esimerkiksi oppilaan ja opettajan välillä, mutta hyvä temperamenttien yh- teensopivuus on suojaava tekijä oppilaan käyttäytymisen kannalta (Rudasill, Reio Jr, Stipanovic & Taylor 2010, 403 - 405).

Oppimistilanteessa virinneet vihjeet saattavat Berganin ja Dunnin (1976) mukaan herättää *fysiologisesti määrittyviä tunteita*. Fysiologisesti määrittyvillä tunteilla tarkoitetaan tunteiden hermostollista aivoissa tapahtuvaa toimintaa. Oppilaan kokemuksiin perustuvat odotukset, *asenteet*, vaikuttavat puolestaan siihen, mitä hän havainnoi. Asenne tarkoittaa oppilaan affektiivista tapaa rea- goida ennakkokäsitystensä perusteella, minkä perusteella asenteet myös kont- rolloivat käyttäytymistä. (mt. 143.) *Kehitysteorioiden* näkemys sen sijaan on, että käyttäytyminen muokkautuu kokemusten perusteella (mt. 172 -173), mutta myös asenne on yksilön vuorovaikutuskokemusten perusteella muovautunut kontekstisidonnainen toimintaa ohjaava tekijä (Kupari 2007, 317; Matikainen 2006). *Sosiaalisen oppimisteorian* mukaan opettajat saattavat siten epähuomiossa aiheuttaa oppilaan sopeutumaton- ta käyttäytymistä (Bergan & Dunn 1976, 138).

**Pelon ja häpeän geneettinen ja/tai neurobiologinen pohja.** Aineistope- rustaisen lamaantumisteorian alakategoriat häpeäminen ja pelkääminen ovat käyttäytymisen tasolla näkymättömiä ja ärsyyntyminen ja väistyminen edellisiä näkyvämpiä tunneperustaisia toimintoja. Kaikkien tunteiden perusfunktio eli perimmäinen tarkoitus on suojella yksilöä ympäristöltä (Goleman 1997; Bergan & Dunn 1976). Tunteet ovat aina läsnä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi yksilön toimintaa voi ohjata kasvojen säilyttämisen tarve, tarve välttää nolostumista eli olla mahdollisimman samanlainen kuin muut. (Goff- man 1986, 11–25.)

*Perustunteiksi* muun muassa Goleman (1997) määrittelee negatiiviset tun- teet viha, suru, pelko, inho ja häpeä (mt. 341–342). Perustunteet (yhteensä seit- semän erilaista) ovat primitiivisiä, lajityypillisiä ja lajikehityksen kannalta tär- keitä tunteita. Neurogeneettisen suuntauksen mukaisesti Goleman (mt.) esittää,

että ihmisen keskushermosto on viritetty sosiaalisesti ja että (sosiaalinen) oppiminenkin tapahtuu solujen tasolla. Ihmisellä on siten geneettinen taipumus siihen, mitä tunteita käyttää ja miten voimakkaasti niitä ilmaisee esimerkiksi sosiaalisessa tilanteessa. (mt. 69–73.) Muun muassa väistymiskäyttäytyminen voi olla seurausta liian stimuloivasta - esimerkiksi liian stressaavasta - ympäristöstä (Bergan & Dunn 1976, 217). Negatiiviset tunteet kuluttavat yksilön henkistä energiaa virittämällä tarkkaavaisuuden toiminnan varmistamiseen. Pitkään jatkuessaan tunnetilat muuttuvat *mielialloiksi*. (Oatley & Jenkins 1996, 124–125; Juujärvi & Nummenmaa 2004.)

Love (2003) tarkastelee tunteita Damasion (1998; 1999) mukaan. Yksilön geneettiset taipumukset määrittävät sen, miten ja kuinka voimakkaasti yksilö reagoi oudoissa tai muuttuvissa tilanteissa. Damasion käsityksen mukaan eri tunneteorioiden näkökulmista tarkasteltuna tunteet voivat olla eriaisteisia tai eritasoisia prosesseja. Jotkut tunteet ovat kuitenkin niin sanottuja perustunteita tai universaaleja tunteita, mutta kuitenkin kulttuurista riippumattomia *primaaritunteita* kuten pelko. Tilanteen seuraukselliset tunteet ovat *sekundaaritunteita*, joita ovat esimerkiksi nolostuminen ja häpeäminen. Kolmas tunnetyyppi tarkoittaa *taustatunteita* kuten jännittyneisyyttä tai väsyneisyyttä, joita lamaantumisteoriassa vastaavat muun muassa käsitteet ärsyyntyminen ja kyllästymisen. *Psykologisen* näkemyksen mukaan tunnereaktiot puolestaan määrittyvät fysiologisen reaktion sekä ilmaisun perusteilla *tunnekokemuksiksi* (James-Langen tunneteorian mukaan). (mt.; Immordino-Yang, & Sylvan, 2010.)

*Neurotiede (aivotutkimus)* ja *kognitiivinen psykologia* avaavat näkökulmia, miten oppilaita voidaan auttaa kiinnittymään oppimiseen (Caine, Caine & McClintic 2002). Oppiminen on monimutkainen tapahtuma, minkä vuoksi oppimista tulee tarkastella mielen ja aivojen sekä perimän ja kasvatuksen näkökulmista. Kouluopetuksessa on keskeistä ymmärtää aivojen yksilöllisyyttä sekä myös aivojen sosiaalista luonnetta. Muun muassa oppimistilanteessa koettu uhka aiheuttaa oppilaassa *psykofysiologisia* reaktioita, jotka ilmenevät sekä avuttomuutena että rasittumisena. Alaspainettu oppilas pelkää ja on ahdistunut sen sijaan että innostuisi oppimisen haasteista. (Caine & Caine 2006; Pool 1997.) Myös *kognitiivisessa neurotieteessä* on tutkittu aivojen aineenvaihdunnan ja kognitiivisten toimintojen välisiä yhteyksiä esimerkiksi uhkaavaksi koetussa tilanteessa (Daw & Shohamy 2008). Alustavia tutkimuksia on tehty muun muassa siitä, miten huomion kiinnittäminen ja oppiminen ovat yhteydessä toisiinsa tai miten kognitiot voivat olla tilannesidonnaisia ja sosiaalisia. (Frauenfelder & Santoianni 2002; Adolphs 2009; ks. myös Linell 2007.)

Yhteenvetona oppimisen neurobiologisesta pohjasta voidaan todeta Schenvenin ja Luedenin (2005) mukaisesti, että ilman tunteita ihminen ei olisi kykenevä koordinoimaan käyttäytymistään ja tapahtumien ennakoitua. Tunteet ja sosiaaliset rakenteet ovat yhteen kietoutuneita. Yhdistämällä neurotieteen, psykologian ja sosiologian tutkimusparadigmoja, voidaan saada selville, millainen vaikutus mikrotason sosiaalisilla tekijöillä on kognitiivisille tekijöille ja millaiset arviointi- ja ennakoituprosessit nämä saavat aikaan yksilössä. Sosiaalisen vuorovaikutustason tutkimukset pyrkivät selvittämään, kuinka emotiot syntyvät

ja miten niitä ilmaistaan ja mikä on niiden merkitys. Makrotason monitieteisissä tutkimuksissa ollaan kiinnostuneita, miten sosiaaliset rakenteet vaikuttavat tunteiden prosesseihin ja säätelyyn. (Frauenfelder & Santoianni 2002.) Tämän tutkimukseni kohde on mikrotason sosiaalinen vuorovaikutustapahtuma ja tarkoitukseni on teoretisoida oppilaiden kokemusten perusteella näissä olosuhteissa virinneitä sosiaalisia perusprosesseja.

### 6.3 Sosiaalisen ympäristön merkitys oppimiselle ja koulusuoriutumiselle

Aineistoperustaisen lamaantumisteorian sosiaalista vuorovaikutusta määrittävät prosessit häpeäminen, pelkääminen, ärsyyntyminen ja väistyminen jäsenyivät koettuihin tapahtumiin (entiteetit), joita luonnehtivat käsitteet: kiusatuksi tuleminen, opettaja ei auta (heitteillejääminen), epäoikeudenmukainen kohtelu, holhotuksi tuleminen sekä opettajan toimintaa määrittävät käsitteet kuten tasa-päistäminen tai palautteenanto (vrt. taulukko 10). Aluksi oppimisprosesseja on tarkasteltu lamaantumisteoriaperustaisesti aikuisvuorovaikutuksen näkökulmista: millainen merkitys ja millaiset tekijät aiheuttavat aiempien tutkimusten mukaan koulutyöhön sitoutumattomuutta tai motivaation heikkenemistä ja siten myös oppimisen tai koulusuoriutumisen heikkenemistä.

**Kiusatuksi tuleminen** monet merkitykset lamaantumisteoriassa välittyvät sekä häpeämis-, pelkäämis-, ärsyyntymis- että väistämisprosesseja määrittävissä tekijöissä: *nolostuminen, yksin jääminen tai toivottomuus, ärsyyntyminen ja kapseloituminen*. Kiusatuksi tuleminen heikentää oppilaan itsetuntoa ja minäkäsitystä (Besag 1989; Keltikangas-Järvinen 1994; Salmivalli 1998; Wigfield & Eccles 2000; Creemers & Fyriakides 2008, 91 -93) sekä itseluottamusta (Mishna & Alaggia 2005). Kiusatuksi tuleminen saattaa aiheuttaa kouluvaikeuksia ja mielenterveyden ongelmia (Besag 1989; Gladstone, Parker & Malhi 2006; Kochenderfer & Ladd 1996) ja syyllistymisen kokemuksia (Besag 1989). Lamaantumisteoriaa määrittävät oppilaiden kokemukset: "ei ne auta", "kukaan ei puuttunut" tai "jos puuttui se pahensi asiaa", ovat merkityksiltään yhdenmukaisia sekä Oliverin ja Candappan (2007), Fekkesin, Pijpersin ja Verloove-Vanhorickin (2005) että Smithin ja Shun (2000) tutkimusten kanssa. Näiden tutkimusten mukaan avun hakemisesta tai opettajille kertomisesta seuraa jotain vielä pahempaa esimerkiksi kosta tai kertominen pahentaa kiusaamistilannetta entisestään. Toisaalta kiusaamisesta seuraavaa kapseloitumista, toivottomuuden tai avutta jäämisen tunnetta tukevat havainnointitutkimusten tulokset, joiden mukaan näytti siltä, että vaikka havainnointitilanteessa esiintyi kiusaamista, eivät opettajat puuttuneet siihen kuin osittain (18 %) (Atlas & Pepler 1998). Silloinkin, kun opettajat kertoivat tietävänsä kiusaamisesta, noin kolmasosaan (27 %) tapauksia ei puututtu tai reagoitu (mt. 94). Etenkään yläkouluikäiset oppilaat eivät hae apua opettajilta. Vain 4 % yläkouluikäisistä oppilaista kertoi kiusatuksi tulemisestaan opettajalle, mutta opettajalta haettiin apua, mikäli kyseessä oli yksin-

jääminen (24 %), vihamielisyys (39 %) tai tappelu (10 %). (Shapiro, Baumeister & Kessler 1991.)

Oppilaan kokemaa toivottomuuden tunnetta kuvannee tutkimus, jossa tutkittiin sekä opettajien että oppilaiden käsityksiä kiusaamiseen puuttumisesta. Opettajista 84 % kertoi, tarttuvansa kiusaamiseen aina, kun taas oppilaiden arvio oli, että opettajista vain 35 % puuttui kiusaamiseen. (Pepler, Craig, Ziegler & Charach 1994.) Samansuuntaisia tutkimustuloksia on saanut Olweus (1993). Oppilailta kysyttiin, kuinka usein opettajat heidän mielestään puuttuivat kiusaamiseen. Noin 40 % alakouluikäisistä ja noin 60 % yläkouluikäisistä kertoi, että opettajat yrittivät lopettaa kiusaamisen tai kiusaamiseen ei puututtu juurikaan. Alakoulun oppilaista 65 % ja yläkoulun oppilaista 85 % oli sitä mieltä, että opettaja ei ollut ottanut luokassa puheeksi kiusaamista. Olweuksen (mt.) oletus on, että opettajat pyrkivät kiusaamisen lopettamiseen suhteellisen vähän. (mt. 20.) Monet oppilaat kuitenkin odottavat, että opettajat ja ohjaajat loisivat turvallisen ja vakaan oppimisympäristön sekä ystävällisen ilmapiirin (Besag 1989, 108; 113). Tytöt hakevat apua koulukiusaamiseen enemmän kuin pojat. Mikäli koulu kuitenkin koetaan turvalliseksi, apua haetaan helpommin eikä sukupuolten välillä ole eroja avunhakemisen suhteen. (Eliot, Cornell, Gregory & Fan 2010.)

Kiusatuksi tulemisen alistumis- tai nöyryytyskokemusten vuorovaikutuksessa muodostuneita merkityksiä tukee Goffmanin (1986) käsitys siitä, miten esimerkiksi jossain suhteessa erilaisen (rotu, uskonto, fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet) yksilön luokittelu, leimaaminen tai eristäminen on syvästi diskriminoivaa (mt. 13) ja aiheuttaa *alistetun häpeää* (mt. 34). Goffmanin käsityksen mukaan yhteiskunnassa ylläpidetään tällaista erittelyyn perustuvaa järjestelmää muun muassa työelämässä luokittamalla ihmisiä onnistujiin, epäonnistujiin ja ulkopuolisiin (mt. 13). Leimavaikutus eli stigma vaikuttaa yksilön minäkuvaan ja itsearvostukseen, josta Goffman käyttää käsitettä *pilattu identiteetti* (mt.).

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yksilön voimaantumisen tai osallisuuden kokemuksen välisiä tekijöitä voidaan tarkastella *sosiaalisen konstruktionimin* näkökulmasta. Sosiaalinen konstruktionismi on tieteenfilosofinen suuntaus, jossa tieto, todellisuus ja sen rakenteet sekä eri sosiaalisen elämän ilmiöt nähdään muodostuvan sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. (Vehmas 2005; Berger & Luckman 1967.) Sosiaalinen konstruktionismi on yhdenmukainen Goffmanin (1986) ajatukselle siitä, miten yksilölle tuotetaan kokemus erilaisuudesta tai poikkeavuudesta eli raamit, johon hänen tulee sopeutua (mt. 113). Goffman tulkitsee myös, että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tällainen leimakokemus johtaa välttelykäyttäytymiseen, jotta yksilö voisi välttyä nöyryytykseltä, nolaavilta tilanteilta tai voidakseen suojautua ulkoiselta maailmalta peittelemällä käyttäytymistään tai erilaisuuttaan (mt. 125 - 128). Myös kiristäminen on Goffmanin mukaan yksi tapa ylläpitää luokittelua (mt. 96 - 97).

**Syrjäytetyksi tai torjutuksi tulemisen kokemus ja kokemus heitteillejäämisestä** ovat negatiiviseksi koetussa opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa oppilaalle muodostuneita tunteita, joita lamaantumisteoriassa kuvaavat oppi-

laiden kokemukset: *toivottomuus, avuttomuuden tunne, yksijäämisestä aiheutunut arvottomuuden kokemus, kiristetyksi sekä hyljättyksi tuleminen.*

Oppiminen on yksilön kannalta kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa on mukana koko oppilaan persoona (Bloom 1976; 1984; Korpinen 1993; Jaku-Sihvonen & Niemi 2007; Keltikangas-Järvinen 2007). Koulun tärkein oppimistulos on oppilaan terve itsetunto, realistinen minäkäsitys, myönteinen itsearvostus sekä itseluottamus (Korpinen 1993, 6). Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on merkittävä tekijä etenkin oppimisongelmaisen oppilaan itsetunnon, minäkäsitykselle ja suoriutumisyrittämiselle. Koulusuoriutumista edistävät sekä realistinen ja kannustava opettajalta saatu palaute että humaani yleinen ilmapiiri luokassa, mikä tarkoittaa turvallisuutta, hyväksyntää ja keskinäistä tukea. (mt. 22–23.) Myös muissa oppimisvaikeustutkimuksissa on noussut esille vuorovaikutuksen merkitys oppimiselle. Vain osa oppimisvaikeudesta selittyy oppilaan kyvyillä. Muita selittäviä tekijöitä ovat muun muassa opettajan odotukset, oppilaan vuorovaikutus opettajan kanssa, luokan ilmapiiri ja tehtävien tekemiseen liittyvä painetilanne. (Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola & Laine 2003; Niemi 2009.) Myös Bloomin (1976) mukaan minäkäsitys on yhteydessä oppimiseen vaikka onkin sosiaalinen konstruktio, joka alkaa kehittyä yksilölle heti syntymästä alkaen. Minäkäsitys muodostuu ensin lapsen ja hoitajan (vanhempien) välisessä vuorovaikutuksessa ja myöhemmin koulussa. (LeVine 2003, 191–193.) Minäkäsitys ja *akateeminen minäkäsitys* ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muotoutuvia oppilaan suoriutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä (Shavelson, Hubner & Stanton 1976; Hotulainen 2003).

Oppimisen kannalta erityisen haitallista on, mikäli oppilas ei voi kokea kuulumisen tai huomatuksi tulemisen tunnetta. Tällaiset negatiiviset vuorovaikutuskokemukset voivat aiheuttaa vieraantumista, torjuntaa ja syrjäytymistä ja siten heikentää akateemista menestymistä. (Bergan & Dunn 1976, 138; Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004.) Rasku-Puttosen (2006) mukaan oppilaan kokemus osallistumisen merkityksestä ja kuulluksi tulemisesta alkavat muotoutua varhain – jo ennen kouluikää. Koulussa opettajalla on ratkaiseva rooli luokan vuorovaikutusilmapiirin luomisessa sellaiseksi, että se ottaa huomioon jokaisen oppilaan tarpeet sekä lisää oppilaiden osallisuuden kokemusta. (mt. 113–114.) Osallisuutta tukevaa, kehittyntä yhteisöä kuvaavat sekä kuunteleminen ja jaksaminen että pyrkimys keskinäisen kunnioittamisen ja välittämisen ilmapiiriin (mt. 112).

**Opettaja, opetustyyli sekä luokahuoneen ilmapiiri.** Lamaantumisteorian mukaan oppilaan koulutyöhön sitoutumista heikentävät oppilaan kokemukset opettajasta. Oppilas *ei innostu* koulutyöstä, mikäli kokee, että *opettaja ei ole sitoutunut eikä pidä työstään* tai on opetustyyiltään *tasapäästävä*. Näiden kokemusten seurausta määrittää sosiaalinen perusprosessi *väästyminen*. Yksi väästymistä määrittävä tekijä on *lannistuminen*.

Sosiaalipsykologit Schmuck & Schmuck (2001) ovat tutkineet luokahuonevuorovaikutuksen *ryhmäprosesseja* sekä niihin yhteydessä olevia tekijöitä. Tämän näkökulman mukaan pääsääntöisesti toiset ihmiset aiheuttavat yksilölle vieraantumisen ja surullisuuden kokemuksia. (mt. 26.) Toisaalta teoksen mu-

kaan **opettajan tehtävänä** on muun muassa opettaa vuorovaikutustaitoja sekä erilaisuuden ja ihmisoikeuksien kunnioittamista (mt. xiii). Vähäinen kannustus tai oppilaiden keskinäinen vertailu voivat lannistaa. Motivaatiopsykologiassa käsite *sosiaalinen motivaatio* tarkoittaa sosialisatiossa muodostunutta yksilön oppimiseen ja koulusuoriutumiseen vaikuttavaa *saavuttamispyrkimystä*. Oppilaan tavoitteisiin pyrkimistä eivät ohjaa pelkästään opeteltavan aineen suhteen asetetut tavoitteet, vaan myös tarve saada hyväksyntää tai välttää julkisen epäonnistumisen aiheuttamaa nolostumista. (Graham 1996, 349.) Oppilaat saattavat tuntea toivottomuutta tai luovuttaa yrittämästä, koska he pelkäävät epäonnistumista. Sosiaalinen motivaatio sisältää näin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muodostuneita tunnekomponentteja, jotka syntyvät ryhmässä, mutta myös opettajan vaikutuksesta. Epäonnistumisen seuraus voi olla pelko tai viha, mutta jos oppilas kokee epäonnistumisen syyn olevan hänessä itsessään, puutteellisissa kyvyissään, seurauksena on häpeä. Häpeä johtaa usein vetäytymiseen tai luovuttamiseen. (mt. 349–351.)

Myös hyvin menestyvä, koulun sääntöjä ja arvoja noudattava oppilas saattaa jäädä keskiarvoisesti määräytyneen tai sosiaalista luokittelua suosivan järjestelmän uhriksi. Lahjakkuus on kaksiteräinen miekka. Kaksiteräisyys merkitsee yleistä uskomusta, että hyvin menestyvät oppilaat pystyvät suunnittelemaan omaa oppimistaan ja jatko-opintojaan itsenäisesti. (Yoo & Moon 2006, 52.) Tutkimusten mukaan opettajan tai ohjaajan tuki ja kaikkien oppilaiden opinto-ohjaus edistävät sekä kouluun kiinnittymistä että myös jatko-opintoihin sitoutumista. Myös niin sanotut *lahjakkaat* tarvitsevat opinto-ohjausta jo kouluaikana opintojensa suunnitteluun. (Perry, Liu & Pabian 2010.) Monet yksilölliset opinto-ohjaustarpeet saattavat johtua koulun epäsopivasta oppimisympäristöstä. Mikäli koulussa ei tunnisteta laaja-alaisesti oppilaiden yksilöllisiä kykyjä ja oppimistarpeita, myös koulussa hyvin menestyvät oppilaat saattavat menettää kiinnostuksensa oppimiseen ja jopa alisuoriutua. (Yoo & Moon 2006, 53.)

Kasvatustieteelliset ja kehityspsykologiset tutkimukset painottavat luokahuoneen ilmapiirin ja opettajan merkitystä oppimiselle. Aikuisten kanssa käydyn sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäksi oppilaan tunne kuulumisesta muiden oppilaiden joukkoon ja hyväksytyksi tulemisen tunne (*belonging*) edistävät kouluun kiinnittymistä ja oppilaan **sisäistä motivaatiota**. Koulutyöhön kiinnittyminen ja sisäinen motivaatio vaikuttavat puolestaan oppimistuloksiin ja koulusuoriutumiseen. (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch 2004; Creemers & Kyriakides 2008; Koth, Bradshaw & Leaf 2008; Gillen, Wright & Spink 2011.) Opettaja voi omalla käyttäytymisellään ja odotuksillaan edistää oppimista tukevaa ja osallisuutta edistävää vuorovaikutusta (Baker 2006, Emmer & Gerwells 2006, 411- 414; Schmuck & Schmuck 2001, 179; 243-244; Kalalahti 2007; Wubbels, Brekelmans, den Brok & Tartwijk 2006).

Emotionaalisesti tukevan (*supportive*) ilmapiirin tunnusmerkkejä ovat muun muassa oppilaiden kuunteleminen, tarpeiden sensitiivinen huomioiminen ja positiivinen reagointi oppilaan viesteihin (Emmer & Gerwells 2006, 114; Carr 2004, 49; Rimm-Kaufman ym. 2002; Schmuck & Schmuck 2001). Opettajan osoittama toivo oppimismahdollisuuksiin sekä luottamus oppilaaseen (Duncan-

Andrade 2007) kuten myös positiivinen palaute (Korpinen 2010) parantavat oppimistuloksia. Välittävä luokkahuoneympäristö tarkoittaa myös turvallista, rauhallista oppimisympäristöä, jossa opettajan toiminta on avointa, oppilaita arvostavaa ja hyväksyvää (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 81). Tällainen oppimisympäristö edistää oppimismotivaation ohella myös oppilaiden *prososiaalisia taitoja* eli kykyä myönteiseen sosiaaliseen käyttäytymiseen (Wentzel 1994; Beyazkurk & Kesner 2005). Emotionaalisesti hyväksyvä ja oppilasta kannustava kouluilmapiiri auttaa myös syrjäytymisvaarassa olevia oppilaita kiinnittymään koulukulttuuriin ja oppimiseen (Hamre & Pianta 2005; Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr 2004).

Suomalaisten yläkoulun oppilaiden koulukiinnittymisen (*school engagement*) profiileita käsittelevässä PISA 2003 aineistoon perustuvassa tutkimuksessaan Linnakylä ja Malin (2008) ovat tarkastelleet oppilaiden erilaisia koulutyöhön kiinnittymisprofiileita. Koulutyöhön kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan hyväksytyksitulemisen tunnetta oppilastovereiden suhteen sekä tunnetta, että saa tukea opettajiltaan. Koulutyöhön kiinnittyminen ei näin ole oppilaan yksilöllinen piirre, vaan oppimiseen yhteydessä oleva tekijä, johon vaikuttavat sekä oppilastoverit, vanhemmat että opettajat, mutta joka muotoutuu koulun käytänteissä. Tutkimuksen mukaan 22 % tutkimusryhmän nuorista oli *hyvin kiinnittyneitä* koulutyöhön, vaikka heidän suhteensa opettajiin oli ongelmallista. *Koulukielteisyyttä* koki 27 % tästä tutkimusryhmästä. Näiden oppilaiden kokemus oli, ettei heitä hyväksytty toverijoukkoon ja etteivät he saaneet tukea opettajiltaan. Kaikista *koulukielteisimpiä* olivat ne oppilaat (14 %), jotka eivät tunteneet tulewansa hyväksytyksi oppilastovereidensa joukossa ja *jotka eivät tunteneet saavansa opettajilta tukea eivätkä reilua kohtelua.* (mt. 590 -591.)

Koulutyöhön kiinnittymisellä tai kouluviihtyvyydellä on myös merkitystä oppilaan minäkäsitykselle ja minäpystyvyydelle Mitä koulumyönteisempi oppilas on, sitä parempi on hänen minäkäsityksensä ja usko omiin kykyihinsä, kun taas kouluunkinnettymättömillä tai negatiivisesti koulutyöhön asennoituvilla oppilailla on heikoin käsitys itsestään. (Linnakylä & Malin 2008.) Oppilaan minäkäsitys ja usko omiin kykyihin puolestaan ovat yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen (Lloyd, Walsh & Yailagh 2005).

Koulutyöhön kiinnittymiseen tai kouluviihtymiseen ovat yhteydessä sekä vuorovaikutuksen laatu että opetukseen tai oppilaan auttamiseen käytetty *aika* (Wang, Haertel & Walberg 1993). Mikäli opetustilanne ei salli oppilaan käyttää aikaa oppimiseen, jää oppilas vaille oppimisen mahdollisuutta (Creemers & Kyriakides 2008, 100). Myös kotitehtäviin käytetty aika korreloi positiivisesti oppimistulosten kanssa (mt. 102). Toisaalta, jos oppilas ei voi kokea mahdollisuutta vaikuttaa esimerkiksi kotitehtäviin eli ei voi tuntea itsenäisyyttä (autonomiamia), on sillä sisäistä motivaatiota heikentävä vaikutus (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch 2004; Turner 1995, 417). Positiiviset tunteet edistävät oppimista ja koulusuoriutumista (Carr 2004, 49-50; Reeve 2009, 162-163), kun taas torjuttu tuleminen syrjäyttää oppilaan ja voi aiheuttaa käyttäytymisen ongelmia (Emmer & Gerwells 2006, 414). Heikkoon koulusuoriutumiseen ovat yhteydes-

sä myös oppilaan pitkästyminen (Pekrun, Goetz, Titz & Perry 2002) ja vieraantumisen (Laukenmann ym. 2003).

**Epäoikeudenmukaisen kohtelun** kokemiseen yhteydessä oleva tekijä lamaantumisteoriassa on **arviointi**, joka tuottaa häpeämisen, pelkäämisen ja ärsyyntymisen tunteita sekä aiheuttaa väistymistä. *Leimatuksi tuleminen, kiristäminen, alistaminen ja arvottomuuden kokemus* ovat keskeisimpiä näitä tunteita määrittäviä tekijöitä. Tuottamani teorian kanssa yhdenmukaiseksi syyksi heikkoon koulusuoriutumiseen liittyy *leimaaminen*. Kasvatustutkijat Delisle & Berger (1990) tulkitsevat, että alisuoriutujaksi arvioimisen leimavaikutus heikentää oppilaan suoriutumista niilläkin alueilla, joissa hän on hyvä (mt.). Tutkimusten mukaan oppimista heikentää myös, mikäli oppilasta arvioidaan suhteessa toisiin oppilaisiin. Oppimiseen suunnattu energia vähenee, mikäli oppilas kokee olevansa poikkeava. Erilaisuutta voivat kokea sekä lahjakkaat (Uusikylä 2005) että oppimisvaikeusoppilaat (Hakkarainen, Kovero & Lehto 2003.) Oppimisvaikeuksisilla oppilailla erilaisuuden aiheuttama tunne on häpeä. (mt.), mutta lahjakkaiksi määritellyillä oppilailla tunne voi olla pelko. Lahjakkaat arastelevat, että paljastuvat paremmaksi kuin toiset tai, etteivät tiedä niin hyvin kuin toiset luulevat. (Uusikylä 2005.) Pelkoa voivat aiheuttaa epäonnistumisen pelko ja häväistyksi tai lytistetyksi tuleminen. Tällaiset kokemukset saattavat muodostua etenkin oppimisvaikeuksisilla oppilailla traumaattisiksi koulumuistoiksi. (Hakkarainen ym. 2003, 277.) Bloomin (1984) mukaan opettajat ovat varsin tietämättömiä tavoistaan, joilla he tarjoavat toisille oppilaille parempia oppimisen mahdollisuuksia kuin toisille (mt. 11).

Siltala (1992) tarkastelee Ziehen (1991) näkemystä pelon merkityksestä oppimiselle. Yksilön (oppilaan) osallistumista esimerkiksi vuorovaikutukseen oppimiseen estää pelko. Yksilön täytyy varmistaa, ettei liika avautuminen tai itsensä esiintuominen murtaisi haavoittumista estävää suojamuuria. Muun muassa oppimisvaikeudet selittyvät Ziehen mielestä henkilökohtaisen riskin kasvusta. Ympäröivä maailma tarjoaa nuorelle entistä enemmän mahdollisuuksia, mutta niitä ympäröi epäonnistumisen ja virheiden tekemisen pelko, mistä seuraa, että nämä mahdollisuudet ovat menetettyjä. (Siltala 1992, 96.)

**Holhoaminen ja tärkeily** vähentävät oppilaan itsemääräämisen tai itenäisyyden tunnetta. Ärsyyntymistä aiheuttavat oppilaan osakseen saama *vähätteleminen* tai *ylenkatsominen*, joilla on myös häpeää tuottava merkitys. Tutkimuksissa, jotka ovat tarkastelleet oppimistulosten ja oppilaan kokeman *autonomisuuden* tunteen välisiä yhteyksiä, on havaittu, että mikäli oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa omaan opiskeluunsa kuten kotitehtävien valintaan, lisää tämä oppilaan sisäistä motivaatiota. Opettajajohteisuus ja kontrollointi puolestaan vähentävät koulutyöhön sitoutumista ja sisäistä motivaatiota. (Patall, Cooper & Wynn 2010.)

Oppilaan kokema mahdollisuus vaikuttaa ja arvioida koulunkäyntiään ovat tärkeitä syrjäytymistä estäviä tekijöitä (Pirttinimi 2000, 62–66). Pomeryn (1999) tutkimus tarkastelee syrjäytyneiden oppilaiden kokemuksia opettaja-oppilas-vuorovaikutuksesta. Oppilaat kokivat, että heidän ”holhoamistarpeisiinsa” (*pastoral needs*) oli vastattu kunnioittavasti silloin, kun opettajat olivat



viestinnässään välittäviä ja kohdelleet heitä arvostavasti, eivätkä alentuvasti ”leikkien vanhempia”. Yläkouluikäisten opetuksessa ei oteta tarpeeksi huomioon oppilaiden kypsyttä, eikä niitä paineita, joita he kokevat. Etenkin syrjäytyneet oppilaat tarvitsevat rangaistusten ja ojennusten sijaan enemmän aikuisten aikuismaista apua ja tukea selvitäkseen eteenpäin elämässään. (mt. 477.) Toisaalta Siltala (1992) on tulkinut Ziehen (1991) *progressiivista regressio-teoriaa* siten, että jos yksilöön kohdistuu liian varhainen aikuisuuden vaatimus saattaa tämä vaatimus herättää vastareaktion. Vastareaktio merkitsee puolustuksellista sulkeutumista eikä oppilas ole valmis ”halukkaasti oppimaan uutta”. Liiallinen aikuismaisuuden vaatimus merkitsee, että oppilaalta odotetaan kypsää, autonomista ja asiakaskeistä käyttäytymistä. (Siltala 1992, 94.)

#### 6.4 Kognitiivisen oppimisympäristön merkitys koulusuoriutumiselle

Kognitiivisen tason teoreettinen integraatio pohjautuu lamaantumisteoriaa määrittävien tekijöiden perusteella hakuihin, joissa sosiaalisina tekijöinä ovat opettajavuorovaikutus ja psykologisia tekijöinä oppilaan kokemukset (ks. taulukko 11). Kognitiivisilla taidoilla tässä tarkoitetaan oppimiseen yhteydessä olevia oppilaan taitoja. Tällaisia taitoja ovat muun muassa oppilaan kyky vastaanottaa, hankkia ja muokata tietoa. Myös muistaminen, keskittyminen, tiedon hyödyntäminen ongelmaratkaisutilanteissa ja uuden oppiminen ovat kognitiivisia taitoja.

**Kognitiivinen prosessointi sosiaalisessa ympäristössä.** Neurobiologisen näkemyksen mukaan emootioilla ja kognitioilla on merkitystä *itsesäätelytaitojen* oppimiselle. Hyvä itsesäätelykyky ennustaa sekä koulutyöhön sitoutumista että sitkeyttä tehtävien tekemisen suhteen. Yksilön *itseä säätelevä oppiminen* tarkoittaa monitieteisiin tutkimuksiin perustuvaa näkemystä yksilön oppimiskokemusten ja oppimistavoitteisten pyrkimysten merkityksestä affektiivisten, kognitiivisten ja käyttäytymisprosessien säätelylle. *Koulusopeutumisen tai kouluvalmiuden kannalta itsesäätelytaidot ovat merkittävämpiä tekijöitä kuin oppilaan kyvyt (lahjakkuus)*. Lasten ja aikuisten itsesäätelytaitojen kehittämisessä on kuitenkin eroja. Aikuiset arvioivat tunteitaan kognitiivisemmin kuin lapset. Lasten itsesäätelyyn liittyvä tunnearviointi perustuu temperamenttipiirteisiin, mutta itsesäätelytaitoja voi oppia. (Blair 2002.)

Sosiaaliset kognitiot eli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa virinneet, tunteiden ohjaamat kognitiiviset prosessit ovat merkittäviä yksilön *oppimiseen kiinnittymisen* kannalta. Tunteet ohjaavat muun muassa havainnointia, keskittymistä, toiminnanohjausta ja yksilön merkityksenantoprosesseja eli intentionaalisuutta. (Jaegher & Froese 2009.) Tunteita pidetään yleensä liian vaikeasti määriteltävinä kognitiivisten prosessien suhteen, vaikka niillä on *neuropsykososiaalisen teorian* mukaan päättely- ja toimintaprosesseja määrittelevä luonne (Jay 2000). Fairbrotherin (2000) mukaan *metakognitio* on monimutkainen ilmiö, joka tarkoittaa

yksilön omien kognitiivisten prosessien tiedostamista, ohjaamista ja säätelyä. Oppilaan kiinnittyminen oppimiseen edellyttää itsesäätelytaitoja, joiden taustalla ovat kognitiiviset ja metakognitiiviset taidot sekä oppimismotivaatio. Näiden perusteella oppilas kehittää itselleen sopivat *oppimisstrategiat*. Itsesäätelyssä oppimisessa näiden kaikkien elementtien tulee olla läsnä, mutta niitä voidaan oppia opetuskontekstissa, jossa käytetään oppimisen kannalta optimaalisia *opetusstrategioita*. Optimaalinen opetusstrategia myös lisää oppilaiden metakognitiivisia valmiuksia. (mt. 7 -14; Molfese ym. 2010; Blair 2002.)

Matematiikan oppimistuloksia on tarkasteltu PISA 2003 -tutkimuksessa muun muassa affektiivisten käsitteiden emootio ja asenne näkökulmista. Vaikka emootioihin ei varsinaisesti liity kognitiivista toimintaa, välittyy niiden vaikutus oppimiseen ja koulusuoriutumiseen *asenteiden* kautta. Asenteet ovat usein seurausta toistuneista emotionaalisista reaktioista jotakin opiskelu- tai oppimisvaihetta kohtaan. (Kupari 2007, 317.) Emotionaalisilla kokemuksilla on merkitystä myös kognitiivisen suoriutumisen kannalta. PISA 2003 -tutkimuksessa oppilaan lukemistaitoja selittäviä tekijöitä olivat muun muassa oppilaan oma kiinnostus, asenteet lukemiseen sekä lukemisaktiivisuus vapaa-ajalla. (Väljörvi ym. 2003.) Nämä tekijät selittivät lukemissuoriutumista enemmän kuin kodin sosioekonominen tai kulttuurinen status (mt. 27 - 28).

*Autonomia* tarkoittaa Turnerin (1995) määrittelemänä oppilaan osallistumista oman opiskelunsa suunnitteluun ja ohjaukseen. Autonomisessa oppimisympäristössä oppilas voi osallistua suunnitteluun tai päättää esimerkiksi omista kotitehtävistään. Näillä tekijöillä on *sisäistä motivaatiota* lisäävä vaikutus, joka näkyy parantuneina oppimistuloksina. Mikäli opettaja ei salli autonomiaa, vaan kontrolloi ja määrittelee oppisisällöt ja opiskelutavat tai asettaa oppilaat kilpailuasemaan yhteistoiminnallisuuden sijaan, tämä heikentää oppilaan koulutyöhön sitoutumista ja siten motivaatiota (mt. 418). Autonomian tunne myös parantaa oppilaan metakognitiivisia taitoja sekä taitoa arvioida omaa oppimistaan. (mt. 437; Immordino-Yang & Sylvan 2010; Kauffman 2001, 272; 66; Wright ym. 1997.)

Oppimista ja koulusuoriutumista heikentävät haasteettomuus ja ikävystyminen. Ikävystymistä aiheuttaa opetuksen sisältöjen tai kognitiivisten haasteiden puuttuminen tai se, että opettajat aliarvioivat oppilaita. Myös opettajan epätarkoituksenmukaiset odotukset oppilaan taito- ja suoriutumistasoihin nähden aiheuttavat ikävystymistä. Ikävystyminen puolestaan vaikuttaa vähentävästi oppilaan kognitiivisen kapasiteetin käyttöön, mikä täten vähentää oppilaan motivaatiota, kaventaa luovuttaa käyttöä erilaisia oppimisen strategioita ja aiheuttaa lopulta käyttäytymisen ongelmia kuten ahdistusta. Ikävystyminen on *akateeminen emootio*, kuten ovat muun muassa epäonnistumisen pelko ja suoriutumispalautteen eli arvioinnin aiheuttama häpeä. Akateemisilla emootioilla on kaiken kattavia vaikutuksia akateemiseen koulusuoriutumiseen. (Goetz, Pekrun, Hall & Haag 2006; de Boer, Bosker & Werf 2010, 169-170; 176; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry 2010, 532 - 535; 545; Wigfield & Eccles 2000.)

Wrightin, Hornin ja Sandersin (1997) tutkimuksissa on tarkasteltu opettajan merkitystä oppimiselle, akateemiselle suoriutumiselle kuten kielten ja ma-

tematiikan oppimiselle. Tutkijoiden mukaan opettaja on merkittävämmän yhteydessä oppimiseen kuin luokan koko (oppilasmäärä) tai oppilaiden heterogeenisyys. *Hyvin suoriutuvat oppilaat hyötyivät vähemmän opetuksesta* kuin niin sanotut normaalisti tai heikosti etenevät. Tutkimuksen mukaan *tasoryhmittely* ei kuitenkaan tuottanut parempia oppimistuloksia, vaan tulkintojen mukaan menestymättömyyteen tai koulumenestykseen yhteydessä olevat tekijät liittyivät opettajaan. (mt. 66.) Tutkimuksen mukaan opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu on merkittävästi yhteydessä oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen. Vuorovaikutuksen laatuominaisuuksia ovat opettajan toimintaa kuvaava emotionaalisuus ja tehtävänantoihin liittyvä tuki. Etenkin alemmilla luokilla oppilaat, joilla oli heikot akateemiset valmiudet perheen sosio-ekonomisen taustansa vuoksi, hyötyivät tällaisesta kouluorganisaatiosta ja opetuksesta. (Cadiman, Lealin ja Burchimalin 2010.)

Oppilaan havaintoihin perustuvien opettajan toimintaa käsittelevien tutkimusten päätelmien mukaan oppilaan *oppimismotivaatioon* yhteydessä oleva tekijä on *opettajan läheisyys*. Myös oppimistilannetta luonnehtivat tekijät kuten luottamuksen kokeminen ja opetettavan aineen tarkoituksenmukaisuus lisäävät oppilaan opiskelumotivaatiota. Terve opettaja-oppilasvuorovaikutus edistää sitoutumista opiskeluun ja vaikuttaa siten positiivisesti oppimistuloksiin. *Sisäiseen motivaatioon* yhteydessä oleva tekijä on oppilaan mahdollisuus kokea oppimisen *iloa* ja siten sitoutua tavoitteelliseen oppimiseen. (Brok, Levy, Brekelmans & Wubbels 2005; Wigfield & Eccles 2000.) Myös *positiivisen psykologian* näkemyksen mukaan oppimisympäristön positiivisesti virittyneet tekijät edistävät konstruktivista oppimista, lisäävät oppilaan uskoa omiin kykyihinsä ja vaikuttavat positiivisesti oppilaan asenteisiin (Carr 2004; Gatlin & Edwards 2007). Mikäli opetus ei vastaa oppilaan oppimistarpeisiin, on sillä vaikutuksia oppilaan minäkäsitykselle ja suoriutumiskokemuksille. Tutkimusten mukaan oppilaan minäkäsitys on parempi alakoulussa kuin yläkoulussa, koska yläkouluikäiset tulevat entistä tietoisemmiksi omista taidoistaan ja heitä myös *arvioidaan* yläkoulussa suhteessa toisiin oppilaisiin enemmän kuin alakoulussa. Myös oppilaiden pakottaminen keskinäiseen kilpailuun sekä *palautteiden pohjautuminen väärin ratkaisuihin ja virheisiin heikentävät* sekä *motivaatiota että luovuutta* ja omien yksilöllisten kykyjen esiintuomista. (Wigfield & Eccles 2000; Jensen 2005; Askew & Lodge 2000.)

Mielenkiintoinen tutkimustieto on, että oppilaan *älykyys tai lahjakkuus ei ole pysyvä olotila*, vaan opetuksen myötä kasautuvan tietopääoman tuottama taitavuus, kyky ratkaista ongelmia tai osata erilaisia koulussa mitattavia asioita tai sosiaalisen vuorovaikutuksen pelisääntöjä. Mikäli kaikilla oppilailla on yhtäläinen mahdollisuus saada heidän tarpeisiinsa vastaavaa opetusta ja ohjausta, oppilaiden geneettisesti määräytyneet tasoerot pienenevät koulutuksen (opetuksen) myötä. Tutkimusten mukaan alakoulussa oppilaiden väliset tasoerot selittyvät osin geneettisesti määräytyneiden kyvykkyysprofiilien vuoksi, mutta yläkoulussa tasoerot vähenevät, mikäli opetus (interventio) on ollut vaikuttavaa. *Opetuksen vaikuttavuus tarkoittaa, että oppilaalla on ollut mahdollisuus saada opetusta ja oppia*. Mahdollisuus saada opetusta tarkoittaa ensiksi, että opetuksen

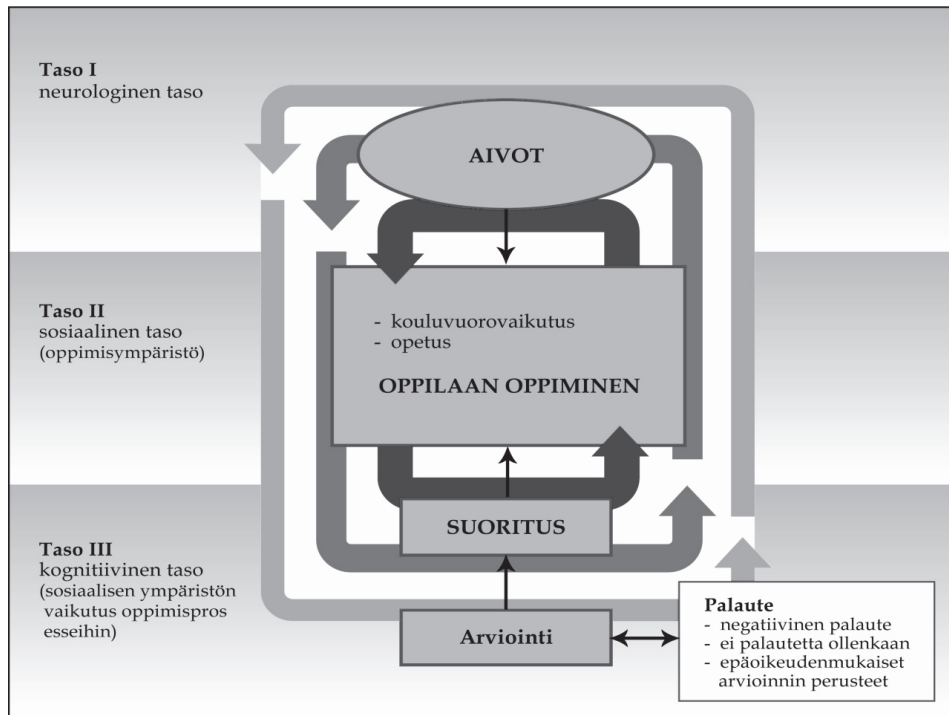
lähtötilanne perustuu aiemmin opittuun tietoon. Toiseksi oppilaan mahdollisuus saada opetusta edellyttää, että opetuksen rytmissä ja struktuurissa otetaan huomioon oppilaan yksilöllinen kognitiivinen tyyli prosessoida oppimista ja käsitellä tietoa. (Baumert, Lüdtke, Trautwein & Brunner 2009; Wigfield & Eccles 2000; Creemers & Kyriakides 2008, 22–28.) Myös oppilaan metakognitiivisiin tai itsesäätelytaitoihin voidaan vaikuttaa kouluopetuksella (Molfese ym. 2010). Alakouluikäisten lasten metakognitiiviset taidot kehittyivät ensimmäisen kouluvuoden aikana eniten niillä lapsilla, joilla koulutulokkaana nämä taidot olivat heikoimpia (Vauras, Rauhanummi & Kinnunen 1994, 46 – 47).

Näin esimerkiksi tieto, että perheen sosioekonominen tausta selittää oppilaiden koulusuoriutumista, tulee kyseenalaiseksi, mikäli koulusuoriutumisella tarkoitetaan sitä, miten hyvin oppilaat ovat oppineet koulussa annetun opetuksen perusteella. Sosioekonomisen taustan merkitys näyttäisi olevan siinä, että jotkut oppilaat osaavat jo ennen kouluuntuloa tai oppivat muualla kuin koulussa niitä asioita, joita koulussa mitataan tai arvioidaan. (Wigfield & Eccles 2000.) Kouluopetus ei ole tuonut juurikaan lisäarvoa ennestään koulussa opetettavia aineita osaavien oppimiselle, vaan nämä oppilaat alisuoriutuvat koulutyössään puuttuvien oppimismahdollisuuksien vuoksi (Kupferberg, Shimoni & Vardi-Rath 2009; Illich 2004; Schultz & Delisle 1997).

## 6.5 Kirjallisuusintegraation perusteella tuotettu koulusuoriutumisen formaali teoria

Aineistoperustaisen lamaantumisteorian ja teoreettisen integraation synteesi punoo yhteen kouluvuorovaikutukseen yhteydessä olevat negatiiviset tekijät. Kuviossa 9 on kuvattu **koulusuoriutumisen kielteistä kierrettä** dynaamisena monitasoprosessina. Koulusuoriutumisen tai koulutyöhön osallistumisen kielteinen kierre perustuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa virinneisiin, oppilaan käyttäytymistä ilmaiseviin sosiaalisiin perusprosesseihin häpeäminen, pelkääminen, ärsyyntyminen ja väistyminen. Nämä sosiaaliset perusprosessit ovat tekijöitä, joiden perusteella muodostettu kirjallisuus tuottaa aineistoperustaista lamaantumisteoriaa yleisemmän eli *formaalin teorian, joka selittää oppilaan koulusuoriutumista kolmitasoisena prosessina*. Kuviossa 9 on ylinnä kuvattu neurobiologinen eli aivojen taso, keskimmäisenä sosiaalinen eli sosiaalisen vuorovaikutuksen taso sekä alinna oppimista ja koulutehtävistä suoriutumista kuvaava kognitiivinen taso. Negatiivista kehää vahvistavia tai ylläpitäviä tekijöitä ovat sekä *palautteenanto* että *arviointi*. Se, mitä ja miten arvioidaan tai jätetään arvioimatta, vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen, ennakko-odotuksiin ja kognitiiviseen suoriutumiseen. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa prosessi alkaa neuraaliselta tasolta, aktualisoituu sosiaalisessa tasolla ja konkretisoituu tuotoksessa. Tuotos on jokin tapahtuma, josta annetaan palautetta ja jota arvioidaan. Kuviossa 9 prosessiuolet kuvaavat, miten arviointi vahvistaa negatiivista kierrettä eli heikentää motivaatiota. Palautteen vaikutus on ensin heikko (uloin, kapein ja

vaalein nuoli), sitten vahvempi (keskimmäinen nuoli) ja lopulta lamaanuttava kokemus, jota mallissa kuvaa sisin, tummin ja paksuin nuoli. Oppilasta lamaanuttava sosiaalinen vuorovaikutus tarkoittaa negatiivista kierrettä, joka heikentää sekä kouluasuorutumista että koulutyöhön sitoutumista.



KUVIO 9 Koulusuorutumisen kielteistä kierrettä kuvaava malli

Alisuorittuminen on aiempien tutkimusten mukaan määritelty oppilaan kykyjen ja hänen koulussa kohtaamiensa kognitiivisten vaatimusten epätasapainona. Etnografiaan perustuvassa GT-tutkimuksessani analyysiyksikkönä oli oppilaan kokemus. Aineistoperustaisen lamaanumisteoriani mukaan aikuisvuorovaikutustilanteet eivät ole suotuisia oppilaan voimaantumiseksi (*empowerment*). Siitonen (1999) on hahmotellut sekä straussilaiseen että glaserilaiseen perustuvassa GT-tutkimuksessaan voimaantumisen perusteita. Tutkimusaineisto on koottu opettajaopiskelijoilta. Tutkijan ensin hahmotteleman substantiivisen voimaantumisteorian sekä sen perusteella tehdyn formaalin voimaantumisteorian mukaan voimaantuminen näkyy muun muassa parantuneena itsetuntona, kykynä asettaa ja saavuttaa päämääriä, oman elämän ja muutosprosessin hallinnan tunteena sekä toiveikkuutena tulevaisuutta kohtaan. Voimaantuminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen prosessi. (mt.) Myöhemmin Siitonen, Repola ja Robinson (2002) ovat soveltaneet tätä voimaantumisteoriaa tutkimuksessaan, jonka mukaan voimaantumisen mahdollistavan yhteisön ominaisuuksia ovat hyväksyvä, avoin, toista kunnioittava, tukeva, arvostava ja turvallinen ilmapiiri. Voimaantumisprosessia edesauttavassa yhteisössä yksilöllä on toimintavapa-

uksia, mahdollisuus saada kannustusta luovuuteen ja uusien ajatusten esittämiseen. Voimaannuttavassa yhteisössä suvaitaan erilaisuutta sekä arvostetaan jokaisen ihmisen omaa elämäntilannetta. (mt.)

Koulusuoriutumisen kielteinen kierre on voimaantumisprosessille vastakkainen prosessi. Kuitenkaan voimaantumisen vastakäsite *disempowerment* ei ole sama kuin lamaantumisteoria, joka on käsitteellistetty oppilaiden kokemusten perusteella. Young, Vance ja Ensher (2003) määrittelevät työelämää koskevassa tutkimuksessaan voimaantumiskäsitettä vastaavan negatiivisen prosessin *disempowerment*-termillä. *Disempowerment*-kokemus sisältää negatiivisen tunnereaktion tilanteessa, jossa yksilöä on kohdeltu loukkaavasti ja alentuvasti joko sanallisesti tai sanattomasti. Työhön sitoutumista tai pelkoa voi aiheuttaa myös se, että työntekijä näkee toisia kohdeltavan epäoikeudenmukaisesti tai loukkaavasti. (mt. 164.) Näiltä osin aineistoperustaista lamaantumisteoriaa määrittävä koulusuoriutumista heikentävä myötäkokemus on identtinen tämän *disempowerment*-käsitteen kanssa. *Disempowerment* -prosessi vähentää esimerkiksi motivaatiota samoin kuin lamaantuminenkin. Englanninkielisessä termistöissä *disempowerment* viittaa dis-alkuisena konnotaatioltaan kuitenkin jonkun asian loppumiseen tai keskeytymiseen (Oxford Thesaurus of English 2004). Tuottamani lamaantumisteoria kuvaa kuitenkin voimaantumis- ja *disempowerment*-teorioita laajemmin tutkittavien monenlaisia ja -asteisia kouluvuorovaikutuksessa virinneitä negatiivisia sosiaalisia perusprosesseja. Näin aineistoperustaisen lamaantumisteorian eri käsitteet ja perusteet eivät välttämättä saa teoreettista tukea pelkästään kasvatustieteen, psykologian tai sosiologian tutkimusparadigmoista, vaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa virinneiden kokemusten merkityksiä tulee teoretisoida ja selittää myös muiden tieteenalojen kuten neurobiologisten ja neurotieteellisten tutkimustraditioiden näkökulmista.

## 7 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin ensin tämän tutkimuksen tuloksia eli aineistoperustaista lamaantumisteoriaa ja tätä formaalimpaa koulusuoriutumisen kielteisen kierteen mallia tutkimuksen alussa käytetyn teoreettisen alisuoriutumiskäsitteen näkökulmasta. Seuraavaksi tarkastelen tämän tutkimuksen luotettavuutta ja etiikkaa. Lopuksi pohdin tutkimukseni erityispedagogista merkitystä ja jatko-tutkimusaiheita, jotka ovat virinneet oppilasta lamaanuttavan kouluvuorovai-kutusteoriani perusteella.

### 7.1 Aineistoperustaisen lamaantumisteorian ja formaalin teorian tarkastelut

Tutkimukseni alkaessa olin kiinnostunut alisuoriutumisesta, jolla tarkoitetaan oppilaan kykyjen ja koulusaavutusten välistä epäsuhtaa. Tutkimusmetodina käytin tällöin etnografiaa. Tuottamani kuvauksen - etnografian - perusteella aloin ymmärtää, miten koulutyö on sosiaalisesti järjestynyt. Aiempien tutki-musten mukaan alisuoriutuminen on usein määritelty oppilaan yksilöpsykolo-gisiin ominaisuuksiin perustuvana kouluepäonnistumisena. Etnografiaan pe-rustuvan GT-tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa aineistoperustainen teoria kouluepäonnistumiseen tai -viihtymättömyyteen yhteydessä olevista oppilaan sosiaalisista perusprosesseista. Tutkimuksessa tuotettu **aineistoperustainen** (substantiivinen) **lamaantumisteoria** selittää aiemmista alisuoriutumistutki-muksista poiketen koulusuoriutumista oppilaan sosiaalisina perusprosesseina, jotka ovat virinneet koulun negatiiviksi koetuissa aikuisvuorovaikutussuhteis-sa. Oppimisen ja koulusuoriutumisen sekä koulutyöhön kiinnittymisen ja kou-lussa viihtymisen kannalta merkittäviä tekijöitä ovat oppilaiden **tunteet**. Aineis-toperustaisen lamaantumisteorian mukaan oppilaan koulutyöhön sitoutumista voidaan murtaa muun muassa häpäisemisellä, pelottelulla, pakottamisella, alis-tamisella, nöyryyttämällä tai arvioimalla häntä suhteessa muihin oppilaisiin. Aineistoperustainen lamaantumisteoria on siten kuvailutasoa tarkempi proses-

simalli, joka käsitteellistää (*specification ei definition*) oppilaiden kokemusten vaikutuksia tällaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Lamaantumisteoria perustuu induktiiviseen analyysiin sekä vaiheittain etenevään koodausprosessiin. Tällainen prosessi tuottaa monimuuttujaisen mallin, eri tieteenalojen käsitteisiin tai teorioihin juontavan teoreettisen käsitejärjestelmän, jota saattaa olla vaikea ymmärtää vain yhden tai muutaman tutkimustradition näkökulmasta. Tulkinnallisiin menetelmiin perustuvissa tutkimustraditioissa pyritään kuitenkin joko aineisto- tai teorialähtöisesti ymmärtämään tai kuvailemaan jotain sosiaalisen elämän tapahtumaa kootun empirisen aineiston perusteella (Creswell 2005, 133). GT on *yleinen menetelmä* - ei puhtaasti laadullinen tai määrällinen, vaan analyysiprosessi, jossa tulkinnat ja teoreettiset tarkastelut ovat paradigmarajoja ylittäviä. Kaikki tutkimuksen myötä kertynyt aineisto voi toimia teorian perusteina.

**Formaali teoria.** GT:ssa aineistoperustaisen teorian perusteella tuotettu kirjallisuusintegraatio sitoo aiempien tutkimusten näkökulmat tutkittavana olevaan tapahtumaan. Teoreettisen integraation perusteella muodostuneesta tutkimustiedosta tuotettu uusi jäsenitys *formaali teoria* puolestaan teoretisoi aineistoperustaista teoriaa yleisemmin tutkittavana olevaa tapahtumaa. (Glaser & Strauss 1974; Alvesson & Sköldböck 2000.) Tässä tutkimuksessa formaali teoria on *koulusuoriutumisen kielteistä kierrettä* kuvaava monitasoinen prosessimalli. Kielteinen kierre teoretisoi oppilaan koulusuoriutumista heikentäviä prosesseja negatiivisiksi koetuissa koulun aikuisvuorovaikutustilanteissa. Formaali teoria perustuu tutkimustietoon koulusuoriutumisen arvioinnin ja oppilaan neurobiologisten, sosiaalisten ja kognitiivisten tekijöiden vaikutuksesta koulusuoriutumiseen, oppimiseen ja koulutyöhön osallistumiseen tai kiinnittymiseen.

Sekä aineistoperustainen että formaali teoria toimivat tutkittavana olevan tapahtuman suhteen uuden ymmärryksen tai teoreettisen mallin jäsentäjinä. Lamaantumisteorian alakategoriat eli käyttäytymistä selittävät sosiaaliset perusprosessit häpeäminen, pelkääminen, ärsyyntyminen ja väistyminen lisäävät ymmärrystä siitä, miten jotkut yksilöpsykologiset ja yksilön neurobiologiseen toimintaan pohjautuvat tekijät ovat taustoiltaan sosiaalisia. Tällaisia yksilöpsykologisia, koulusuoriutumista heikentäviä tekijöitä aiempien tutkimusten mukaan ovat muun muassa oppilaan heikko itsetunto ja minäkäsitys (Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir & Kumar 2009), heikko minäpystyvyys (Lloyd, Walsh & Yailagh 2005), motivoitumattomuus (Wigfield & Eccles 2000), koulutyöhön kiinnittymättömyys (Brok, Brekelman & Wubbels 2004), epäsovivat suoriutumisen- (Aunola, Stattin & Nurmi 2000) ja oppimisstrategiat (Molfese ym. 2010) sekä itsesäätelykyky tai itseä säätelevä oppiminen (Kaplan 2008; Blair 2002). Aineistoperustainen lamaantumisteoria ja koulusuoriutumisen kielteisen kierteen teoria tuottavat myös näiden yksilöpsykologisten käsitteiden näkökulmasta uutta ymmärrystä siitä, miten erilaiset sosiokulttuuriset kontekstit ovat yhteydessä koulusuoriutumiseen, miten oppiminen, koulutyöhön sitoutuminen ja kouluviihtyvyys voivat olla pelkästään sosiaalisesti tuotettuja, sosiaalisen vuorovaikutuksen aiheuttamia.



Lamaantumisteorian kanssa yhdenmukainen näkemys oppilaan koulutyöhön kiinnittymättömyyteen yhteydessä olevista tekijöistä on näkemys siitä, miten epäsopeva koulun oppimisympäristö aiheuttaa oppilaan alisuoriutumista. Oppilaan pitkästyminen ja oppimismotivaation kadottaminen johtuvat siitä, ettei koulujärjestelmä kykene vastaamaan oppilaan kasvu- ja oppimistarpeisiin (Matthews & MacBee 2007). Lamaantumisteoriaa määrittävä prosessi väistyminen on joiltain osin yhdenmukainen myös Laineen (2000) koulututkimuksen kanssa, jonka mukaan oppilaan vetäytyminen nähdään puolustuskeinona, konstruktiivisena toimintana, tilanteessa, jossa oppilas on kokenut tullessa mitätöidyksi tai oppilas on kokenut tilanteen vaikeaksi tai uhkaavaksi (mt. 52). Oppilaiden ”on kasvatettava nahkaa minuuden ympärille, jotta iskut suojamuurin läpi eivät horjuttaisi omaa itseluottamusta” (mt. 51). Aineistoperustaisessa teoriassa kuitenkin mitätöidyksi tulemisen kokemus määrittää myös häpeämisprosessia. GT:n tärkeä ominaisuus on sen kyky nousta aineiston yläpuolelle. Tällainen ylittäminen tarkoittaa muun muassa riippumattomuutta aineiston laadusta (määrällinen tai laadullinen) tai riippumattomuutta tieteenalasta, jolle aineistoperustainen käsite asettuu. GT:ssa on siten mahdollista yhdistää eri käsitteitä, jotka näyttävät olevan yhteydessä toisistaan poikkeaviin tapahtumiin. (Glaser 1978, 4-7; vrt. myös Alvesson & Sköldbberg 2000, 34 - *epistemologisten rajojen rikkominen*.) Tällainen eritasoisten ja erilaisten tapahtuminen yhdistäminen saattaa kuitenkin olla paradigmaattisesti pulmallista, sillä perinteisesti sosiaalisen elämän tapahtumia on totuttu tarkastelemaan erillisten paradigmojen näkökulmista.

Tässä tutkimuksessa tuotettu lamaantumisteoria, tämän perusteella muodostettu kirjallisuusintegraatio ja koulusuoriutumisen kielteisen kierteen teoria selittävät koulusuoriutumista sekä monitieteisesti että -muuttujaisesti. Poikkitieteellinen tai monitieteinen saman sosiaalisen tapahtuman teoretisointi ei kuitenkaan ole mikään uusi näkemys, vaan muun muassa 1950- ja 60-luvuille sijoittuneen *kognitiivisen vallankumouksen* pyrkimyksenä oli murtaa psykologian tieteenperinteitä, joissa ihmisen käyttäytymistä tarkasteltiin yksipuolisesti lähinnä behaviorismin näkökulmasta. Kognitiivisen vallankumouksen pyrkimyksenä oli laajentaa ihmisen käyttäytymistä ja mieltä käsittelevien tutkimustraditioiden kenttää ottaen psykologisiin tutkimuksiin mukaan muidenkin tieteenalojen käsitteitä ja paradigmoja. (Mahoney 1991, 68-76.)

Myös motivaatiotutkimuksissa on 1970 - luvulta lähtien ollut pyrkimys yhdistää monia erilaisia oppimismotivaatioteorioita. Motivaatiokirjallisuutta käsittelevässä analyysissä on löydetty yhdeksän eri käsitettä, jotka ovat yhteydessä oppimismotivaatioon: suoriutuminen, tunne, attribuutio, kyvykkyys, usko omiin kykyihin, päämäärät, sitoutuminen (kiinnittyminen), motivaatio ja itsesäätely. Itsesäätely oli yksi johtavista pääkäsitteistä, jonka nähtiin olevan yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen ja kehittymiseen (Murphy & Alexander 2000.) Pintrichin (1994) näkemyksen mukaan vielä 1980-luvun puoliväliin saakka motivaatiokirjallisuus oli täynnä ”sumeita, mutta selityskykyisiä konstruktioita”. Pintrichin ehdotus on, että tutkijoiden tulisi tehdä entistä enem-

män yhteistyötä, jolloin voitaisiin tuottaa myös eheitä, integroituja malleja, joista olisi käytännön hyötyä. (mt. 139.)

Uutta näkemystä oppimiseen edustaa myös aivoperustainen oppimistutkimus. Vaikka aivoperäistä oppimista ja käyttäytymistä on tutkittu jo yli 20 vuotta, on 95 % kaikesta tiedosta saatu viimeisen 15 vuoden aikana. Suhteellisen tuoreen näkemyksen mukaan luokkahuonetutkimuksissa tulisi hyödyntää *neurotieteellisten* tutkimusten tuloksia. Chipongiana (2004) siteeraten Pritchard (2009) näkee, että pahimmillaan jotkut opetuskäytänteet ja menetelmät saattavat estää oppimista. (mt. 87.)

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Laadullisissa lähestymistavoissa kuten etnografiassa ja GT:ssa korostuvat tutkijan ontologiset ja epistemologiset sitoumukset eli millainen on tutkimuskohde ja miten tästä voidaan saada tietoa. Tässä luvussa pohdin omia ontologisia ja epistemologisia käsityksiäni siitä, miten ihmistä ja ihmisen kokemuksia voi tutkia ja miten sekä etnografia että GT asettuvat tähän perusolettamukseeni. Pohdin myös, miten nämä sitoumukseni ovat mahdollisesti vaikuttaneet tutkimusaineistoni laatuun. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella tutkimusmenetelmien (reliabiliteetti) sekä sisäisen (vastaavuuden) että ulkoisen (siirrettävyyden) validiteetin näkökulmista. Lopuksi pohdin myös tuotetun aineistoperäisen lamaantumisteorian ja aineistoperustaisen teorian pohjalta tuotetun kirjallisuusintegraation luotettavuutta.

### 7.2.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

*Ihmiskuva* tarkoittaa tietoon perustuvaa kuvaa ihmisestä. Ihmistä tutkivan tieteenalan kuten erityispedagogiikan *ihmiskäsitys* puolestaan ohjaa tutkijaa, mihin hän kiinnittää huomionsa ja miten ilmiöitä voi tutkia. Ihmiskäsitys on siten osa *arvomaailmaamme*. Lauri Rauhalan (2005) tieteenfilosofia perustuu *fenomenologiaan*, joka tutkii todellisuuden ilmenemistä ihmiselle hänen kokemusmaailmaansa, kokemuksellisuuden rakenteita havaintokokemuksessa. Rauhalan ihmiskäsityksen mukaan inhimilliselle kasvulle ja kehitykselle – ihmiseksi tulemiselle on tyypillistä intentionaalisuus eli tarkoituksellisuus. Ihmiskäsitys pohjautuu käsityksiin ihmisestä rationaalisena, tutkivana, selittävänä, eettisiin ratkaisuihin sidottuna, tiedostavana ja itsetajuisena olentona, joka elää suhteissa toisten ihmisten kanssa. Oma ihmiskäsitykseni on lähellä tätä Rauhalan *holistista* ihmiskäsitystä, minkä mukaisesti koen, että sosiaalista todellisuutta voidaan tutkia ihmisten kokemusten ja niille annettujen merkityksien perusteella. (mt., Laine 2001, 26–43.)

Laadullisen tutkimuksen sisäistä validiteettia eli tutkimuksen vastaavuutta, pätevyyttä tai paikkansa pitävyyttä määrittävät sekä itse tutkimusprosessi että tuloksien yhteensopivuus tutkittavien todellisuuden kanssa (Alasuutari 1994). Tavoitteena ei ole pyrkiä yleistämään tutkimustuloksia, mutta Alasuuta-

rin (1995) mielestä yleistämisen asemesta voi käyttää käsitettä *suhteuttaminen*. Suhteuttamisella tutkijan tulee osoittaa lukijalleen, missä suhteessa hän olettaa tutkimustulostensa lisäävän ymmärrystä jostakin muustakin kuin tutkimastaan sosiaalisen elämän tapahtumasta. (mt. 222.) Pattonin (2002) mukaan naturalistisissa lähestymistavoissa tutkimuksen toistettavuutta (reliabiliteettia) vastaavat käsitteet *uskottavuus*, *siirrettävyys*, *sovellettavuus* ja *selityskyky* (mt.). Uskottavuuden ja siirrettävyyden ehtoja voi pohtia tässä tutkimusraportissa olevien etnografiseen tutkimusotteeseen perustuvien kuvauksien ja tulkintojeni yhteydessä käyttämiä aineistositaattien perusteella. Sovellettavuutta ja selityskykyä voi puolestaan arvioida tuottamani aineistoperustaisen lamaantumisteorian *teoreettisen merkityksen näkökulmasta* eli kuinka hyvin lamaantumisteoria *sopii* kouluvuorovaikutuksen *tutkimiseen* ja millainen on sen *kyky selittää* oppilaan käyttäytymistä näissä konteksteissa.

#### *Etnografisen tutkimuksen luotettavuus*

Etnografisen tutkimuksen perusteella minulla on ollut mahdollisuus tutustua koulunkulttuuriin opettajanäkökulman lisäksi myös osallistuvana havainnoijana. Koen tutkimuksen myötä saavuttaneeni oppilaiden näkökulman (*emic*) ja luottamuksen (Patton 2002, 267). Opin myös tuntemaan heidät kenttätutkimusvaiheen aikana ja myöhemmin vuosina tekemiäni haastatteluiden myötä. Mitä paremmin tutkija tuntee tutkittavansa, sitä paremmin hän pystyy ymmärtämään näiden viestejä. (Patton 1990, 186–187.) Toisaalta liika tunteminen ja ymmärtäminen voivat myös heikentää tutkimusaineiston uskottavuutta – aineisto saattaa sisältää enemmän tutkijan omia tulkintoja kuin kuvauksia tutkittavien subjektiivisista kokemuksista. Etnografisen tutkijan tulee kuitenkin olla avoin ja joustava sekä reflektoida omia oletuksiaan. Näin etnografiassa voidaan Fettermanin (1989) mukaan päästä lähelle *natiivien näkökulmaa* ja siten tuottaa rikasta, monimuotoista empiiristä tutkimusmateriaalia. (Alvesson & Sköldberg 2000, 45–49.)

Tässä tutkimuksessani sain etnografisen tutkimusotteen myötä monimuotoisen, triangulaatioon perustuvan aineiston, jonka perusteella pystyin arvioimaan oppimiseen ja koulusuoriutumiseen yhteydessä olevia monenlaisia tapahtumayhteyksiä ja tekijöitä. Opin myös ymmärtämään, miten koulutyö on sosiaalisesti järjestynyt. Etnografisen vaiheen merkitys on siten *abduktiivinen*, mikä tarkoittaa esiyymmärrystäni alisuoriutumisesta. Etnografian perusteella aloin ymmärtää, miten kouluopäönnistuminen ei ole selkeä, yksinkertainen eikä yksilöpsykologinen tapahtuma siten kuin joidenkin tutkimusten perusteella on määriteltä, vaan kuinka oppilaiden tunteet ovat merkittävästi yhteydessä koulutyöhön osallistumiseen. Etnografisen tutkimusprosessin merkitys oli *tutkimusaukon* osoittaminen eli tutkimusprosessin myötä kehkeytynyt ymmärryksi siitä, että oppilaan ominaisuudet eivät sittenkään selittäne kouluopäönnistumista tai koulutyöhön sitoutumattomuutta. Etnografia on kuvaus tutkimustapahtumasta eikä sinällään tuota uutta tietoa, vaan tuloksena syntyy kirjoitettuun muotoon saatettua aineistoa. Tiheään kuvaukseen perustuvien tulosten

pohjalta tehdään kuitenkin näkyväksi, miten jossakin kulttuurisessa ympäristössä toimijat jäsentävät elämäänsä. (Tedlock 2000.)

Etnografian ja GT:n tieteenfilosofiset periaatteet ovat peräisin Chicagon koulukunnasta, vaikka nämä tutkimussuuntaukset ovatkin erkaantuneet 1960-luvulla. GT-tutkimus voi kuitenkin täydentää ja terävöittää etnografisen tutkimuksen monimutkaisuutta ja muun muassa kuvailevien tutkimustulosten epämääräisyyttä GT:ssa tehtävien teoreettisten tulkintojen perusteella. (Charmaz & Mitchell 2001, 161.) GT:ssa voidaan mennä etnografista, kuvailevaa, tutkimusta syvemmälle tutkittavaan sosiaaliseen tapahtumaan, jotta voidaan ymmärtää tutkittavien kokemuksia elämästään. (mt. 162.)

#### *GT -menetelmän luotettavuus*

Vaikka GT on tulkinnallisuuden suhteen laadullinen tutkimusote, GT-tutkimuksessa voidaan noudattaa myös määrällisen tutkimuksen periaatteita, joten GT:ssa yhdistyvät nämä kaksi tietenteoreettisesti poikkeavaa suuntausta. 1960-luvulla Barney Glaser ja Anselm Strauss yhdistivät tähän metodologiaansa sekä naturalistisen tutkimuksen että muuttuja-analyysin paradigmoja (Dey 1999, 33–34). GT:ssa jokaisen tutkijan on kuitenkin itse kehitettävä oma jatkuvan vertailun menetelmään perustuva analyysiprosessinsa samalla, kun tutkimusaineisto alkaa ilmentää (emergenssi) tutkimuskohteen kannalta merkityksellisiä teemoja tai juonteita. (Glaser 1978; Bogdan & Biklen 1992, 153–154.) Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt kuvaamaan analyysistrategiani ja päättelyni eri vaiheet siten, että niiden perusteella lukija voi seurata, miten olen päättänyt lamaantumisteorian kategorioihin. Lukija voi myös arvioida, onko GT:lle tyypillinen aineiston pelkistäminen ja näiden pelkistettyjen ilmausten perusteella tuotettu syy-seurausmalli uskottava tai edes mahdollinen naturalistisessa tutkimuksessa.

Keskeistä GT:n induktiivisessa analyysissä on, että aineisto koodataan, analysoidaan, luokitellaan ja yhdistellään ilman valmista viitekehystä. Ilman teoreettista pakottamista tutkija voi edetä aineiston ehdoilla. Aineiston ehdoilla eteneminen edellyttää puolestaan tutkijan teoreettista herkkyyttä. Teoreettisen herkkyyden edellytyksiä ovat tutkijan hyvä aineiston tuntemus, aineistosta oppiminen ja perehtyneisyys tutkimuskontekstiin kuin myös herkkyyden tunnistaa sosiaalisen elämän tilanteita ja ihmisten niille antamia merkityksiä. (Glaser 1978.) Oma teoreettista herkkyyttäni on lisännyt etnografinen kenttätyövaihe, jolloin olen voinut tarkastella tutkimukseen osallistuneita nuoria *emic*-näkökulmasta autenttisissa luokkahuonetilanteissa sekä myös keskustella heidän kanssaan välituntien aikana. Tekemieni uusintahaastatteluiden myötä olen voinut myös tutustua näihin nuoriin heidän elämänsä myöhemmissä vaiheissa ja saanut lisätietoa heidän koulukokemuksistaan, minkä perusteella olen voinut päätyä näihin aineistoperustaisessa lamaantumisteoriassa esittämiini tulkintoihin ja päätelmiin. Myös teoreettinen kirjallisuus, joka sivuaa tutkimuksen kohteena olevaa tapahtumaa lisää tutkijan teoreettista herkkyyttä, kykyä ymmärtää sosiaalisen elämän lainalaisuuksia. Oman tieteenalani erityispedagogiikan monitieteisyys ja inklusiivinen paradigma ovat herkistäneet poikkitieteelliseen,

mutta myös kriittiseen tapaan tarkastella sosiaalisen elämän tapahtumia tai siokulttuuristen tekijöiden yhteyttä esimerkiksi kouluasuoriutumiseen.

Monet GT -menetelmään kuuluvat termit ja analyysiprosessit ovat varsin epämääräisiä (Dey 1999). GT:n analyysissa, jatkuvan vertailun menetelmässä, on tärkeää edetä järjestelmällisesti vaihe vaiheelta, mikä vaatii sekä tarkkaa empiirisen aineiston käsittelyä että seikkaperäistä analyysikuvausta. Olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti sekä tutkimusaineiston kiteytymisprosessia että kunkin analyysivaiheeseen liittyvää päättelyäni. Epämääräisiä termejä ovat kuitenkin muun muassa käyttäytymismallin paljastaminen tai löytäminen (*discovering*) ja kategoriat, jotka ovat sekä muuttujia että herkistäviä käsitteitä (mt. 32–34). Vaikeaa on myös ymmärtää tai erottaa eri tietentraditioiden käsitteitä muuttujia, kategoria ja ominaisuus, jotka ovat päällekkäisiä ja eri analyysivaiheissa samaa merkitseviä ja epämääräisiäkin (*fuzzy*) (mt. 91). Myös käsitteet saturaatio tai teoreettinen saturaatio ovat epämääräisiä (Bowen 2008). Kuitenkin tulkinnallisessa induktiiviseen päättelylogiikkaan perustuvassa tutkimuksessa on aina kyseessä suhteellisuuden aste, joka tarkoittaa induktiivisuuden ja deduktiivisuuden välistä rajanvetoa. Tutkimuksen edetessä tutkija tekee tulkinnallisia valintoja ja rajauksia, joiden perusteella myös tutkimuskohteen valinta on tulkinnallista, vaikka alun perin induktiivinen prosessi alkaakin kapeutua aineiston ohjaamana ja saada deduktiivisia piirteitä. (Patton 1990, 59.)

GT sopii tutkimuksiin, joissa halutaan saada uutta tietoa tai teoriaa jostain sosiaalisen elämän ilmiöstä. Tutkimuksen kohde alkaa kuitenkin hahmottua ja tarkentua vasta sitten, kun tutkija on ensin lukenut koko aineiston monta kertaa ja tehnyt esianalyysien perusteella erilaisia hypoteeseja, mallinnuksia ja rajauksia. Tällainen intuitiivinen suunnistaminen ja heuristinen tutkimusote (mm. Borg & Gall 1989) ovat aikaa vieviä ja vaativat pitkää kypsytelyä sekä useiden erilaisten jäsentelyjen hahmottamista ja kokeilua. Pelkästään yhden analyysimallin oppiminen ja soveltaminen tähän aineistoon Glaserin 18 erilaisesta koodausperheestä (Glaser 1978, 74–81) vaati yhä tarkempaa aineiston lukemista, jotta pystyisi tekemään pikkutarkkaa konteksti-, syy- ehto-, samanaikaisuuttuja ja seurausanalyysia (6 C:n analyysi) (mt. 74).

GT -menetelmässä on keskeistä tuottaa teoria pelkästään aineistosta ja aineiston ehdoilla, minkä välittyminen lukijalle voi olla vaikeaa, etenkin kun analyysissa käytetään apuna *teoreettisesti herkistävää* kirjallisuutta. Glaserin (1978) mukaan teoreettisesti herkistävän kirjallisuuden lukemisen tarkoituksena on ainoastaan lisätä tutkijan oivalluksia mahdollisista tutkimuksen kohteeseen yhteydessä olevista monenlaisista tekijöistä, ei sovittaa aineistoa johonkin valmiiseen teoreettiseen käsitteeseen. Analyysivaiheessa tutkimuskirjallisuuden merkitys on lisätä tutkijan kykyä ymmärtää ja oivaltaa aineistosta juontuvia monenlaisia merkityksiä ja näiden eri merkitysten välisiä yhteyksiä. Toisaalta tutkimusprosessin aikana kertyneet teoreettiset muistiinpanot (*memot*) ovat aineistoa, jonka perusteella tutkimuksen päättelylogiikka on *induktiivis-deduktiivista*. (mt.; vrt. myös Töttö 1999.) Analyysia ohjaavat aineisto ja tutkijan teoreettinen herkkyys, joiden perusteella aineisto jäsenellään käsitteellistämään tutkittavia askarruttavia tapahtumia. Nämä tapahtumat ilmaisevat käyttäytymistä, merki-

tyksenantoja, joita teoretisoidaan sosiaalisia perusprosesseja kuvaavina käsitejärjestelminä, mutta joita *ei testata* tuohon tutkimuskohteeseen liittyvien aiempien teorioiden perusteella.

GT on vaativa tutkimusmenetelmä, sillä siihen ei ole olemassa mitään yhtä ja oikeaa etenemistapaa, vaan tutkijan on itse heuristisesti (mm. Borg & Gall 1989, 27) kehiteltävä koko analyysiprosessinsa aineistosta oppimisen myötä. Lisäksi GT sisältää vaiheittaisia, perättäisiä ja päällekkäisiä edestakaista askeltamista vaativia prosesseja, joiden yksinkertainen ja selkeä kuvaaminen on vaikeaa. Myöskään suomenkielinen käsitteistö ei riitä kuvaamaan GT -prosessin eri vaiheiden erilaisia ominaisuuksia tai vivahteita, minkä vuoksi eri termit saattavat olla vaikeasti ymmärrettäviä. Myös monet samaa tarkoittavat, mutta kielellisesti erilaiset, termit saattavat olla sekoittavia. Muun muassa termit: 'käsite', 'käsitteellistäminen', 'ominaisuus', 'teoreettinen koodi' ja 'alakategoria' rinnakkain käytettyinä vaikuttavat epäloogisilta.

GT -tutkimuksen vaarana on, että koodaaminen ja kategorisointi eli aineiston käsitteellistäminen asteittain etenevänä ja yhä teoreettisempia käsitteitä tuottavana prosessina ylikorostuvat. Tutkija saattaa tahtomattaan peitellä tai rajata koodaamisen nojalla sellaisia aineisto-osia, jotka saattaisivat jonkun toisen tutkijan tulkitsemina tuottaa toisenlaisia prosessikuvauksia. Wolcott (2001) kritisoi GT:a, koska toisin kuin etnografiassa, GT:ssa ei päästä pintatasoa syvemmälle, vaan pyritään selittämään, mitä erilaiset tapahtumat merkitsevät (mt. 37). Toisaalta taas Alvesson ja Sköldbberg (2000) näkevät, että vain substantiivinen teoria on sosiaalista pintatasoa kuvaileva jäsenyys, mutta GT:n vahvuus on formaali teoria, joka kykenee selittämään myös sosiaalisten rakenteiden ydintä ja rikkomaan epistemologisia rajoja (mt. 34).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta myös teoreettisten muistiinpanojen (memojen) suhteen on mahdollista, että ne ohjaavat käsitteellistämistä eivätkä vain lisää tutkijan herkkyyttä ymmärtää kyseistä tapahtumaa monitieteisesti. Näitä ylikoodaamisen ja teoreettisen pakottamisen vaaroja olen pyrkinyt välttämään esittämällä koko aineistoperustaisen teorian perusteet erillisinä prosessikuvauksina, joiden perusteet koostuvat alkuperäisestä, käsittelemättömästä aineistosta. Käsittelemätön aineisto tarkoittaa, että sitaattien ydinainesta ei ole muutettu, vaan aineistoa on muokattu vain tunnistetietojen osalta.

Tutkimuksen luotettavuutta voi kuitenkin viime kädessä arvioida tämän väitöskirjani perusteella. *Totuuden koherenssikriteerien* perusteella lukija voi arvioida, miten luotettavia ovat tutkimusprosessissa tekemäni ratkaisut. *Korrespondenssi teorian* näkökulmasta tutkimusta voi arvioida sen suhteen, kuinka hyvin tekemäni tulkinnat vastaavat empiiristä aineistoa. (Alvesson & Sköldbberg 2000, 60.) Aineistoperustaisen tutkimukseni luotettavuutta voi siten arvioida sen suhteen, kuinka hyvin olen onnistunut käyttämään aineistoa analyttisten rakennelmien tukena ja miten hyvin tämä ankkurointi (grounded) on onnistunut.

## 7.2.2 Tutkimusaineiston luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen yhteydessä oleva tekijä on myös *tutkimusaineiston laatu*. Aineiston kuten koko laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan

tarkastella monesta näkökulmasta ja monin eri käsittein. Patton (2002) esittää, että laadullisessa tutkimuksessa tuotettua aineistoa voidaan arvioida perinteisten luotettavuusehtojen kuten validiteetin mukaisesti (mt. 544). Aineiston validiteettia tai uskottavuutta voi arvioida kontekstuaalisesti esittämieni lainausten perusteella. Uskottavuustarkastelussa pohditaan, onko haastateltavien valinta tapahtunut sellaisesta oppilasjoukosta, jota voidaan pitää edustavana tutkittavan sosiaalisen tapahtuman kannalta. Kuvaavatko vapaaehtoiset informantit koulua ja itseään tavoilla, jotka vastaavat myös muiden tässä ryhmässä olevien nuorten käsityksiä koulusta? Tuottavatko teoreettisesti orientoituneet aineistokeruumenetelmät materiaalia, joka aidosti kuvaa tutkittavien elämää koulussa, vai olenko opettajapositioni vuoksi kysynyt itselleni relevantteja, mutta oppilaille epärelevantteja asioita?

Etnografisesti tuotetun aineiston luotettavuutta voidaan tarkastella myös korrespondenssina, vastaavuutena eli vastaako ja valaiseeko aineisto tutkittavien todellisuutta (Charmaz & Mitchell 2001). Tutkimuksen alkaessa etnografisena prosessina tein haastattelut yhdessä tutkimusapulaiseni kanssa. Haastatteluteemat perustuivat alisuoriutumista määrittäviin teorioihin. Myös koko kenttätyövaihetta kuten luokahuonehavainnoitejani ohjasi teoreettinen esiyymmärrykseni alisuoriutuvista oppilaista. Monesta näkökulmasta ja eri menetelmillä koottu aineisto voi kuitenkin triangulaation näkökulmasta (mm. Patton 2002) arvioituna avartaa ja syventää kuvaa sekä oppilaan yksilöpsykologisista piirteistä ja tutkimuskontekstista että siitä, millaiset koulun sosiaaliset vuorovaikutustekijät ovat merkityksellisiä näille oppilaille.

Myös tutkimuksen *pitkäkestoisuus* ja *tutkittavien tunteminen* voivat parantaa tutkimusaineiston luotettavuutta (Patton 1990). Tapasin tutkimusryhmäni nuoret uudelleen vaiheessa, jossa he olivat siirtyneet toiselle asteelle tai yliopistoon. Tapasimme näiden nuorten asuinpaikkakunnilla. Käymieni keskustelujen ja taltioimieni haastatteluiden myötä sain uutta tai vahvistavaa tietoa, joka täydensi jo koottua aineistoa ja tekemiäni alustavia tulkintoja. Näitä uusia haastatteluja ohjasivat ensimmäisen aineistoanalyysin myötä virinneet mielenkiintoiset aiheet. GT:ssa tätä lisääaineistonkeruuta sanotaan *teoreettiseksi otannaksi*. Näin olen tutkijana sekä valinnut teemat että tutkittavat aiemman tutkimusprosessin perusteella, mikä kaventaa induktiivista tutkimusotetta. Tutkittavana olevan tapahtuman rajaus perustuu esiteoreettisiin tulkintoihini sosiaalisen elämän tapahtumista, minkä vuoksi sekä havaintojani että tulkintaani on ohjannut niin sanottu ”kartesiolainen katse”. Tällainen esiteoreettinen ymmärtäminen ja valmiin viitekehyksen asettaminen eivät kuitenkaan ole GT:n ilmiölähtöisyysvaatimuksen mukaisia. (Silvonen & Keso 1999.) Toisaalta laajan ja monipuolisen aineiston turvin olen voinut poistaa tutkimusmateriaalista sellaiset aineiston osat, jotka ovat tuottaneet tietoa mahdollisesti johdattavien kysymysteni perusteella. En myöskään ole käyttänyt oppilaiden käyttäytymisen mallintamisessa sellaisia kenttäpäiväkirjoihini merkittäviä tietoja, jotka eivät ole olleet omia havaintojani, vaan esimerkiksi opettajien kommentteja joistain oppilaista: ”koska he ovat alisuoriutujia” tai ”ovat syrjäytymiskehällä olevia” (Kenttäpäiväkirja 2000).

GT:ssa tutkimusaineistoa voidaan arvioida viiden erilaisen ominaisuuden perusteella. Erilaisia aineistoja ovat: 1. tyypillisin aineistotyyppi, jossa haastateltava kertoo kokemuksistaan (*baseline data*) 2. haastateltava pyrkii johdattelevasti kuvaamaan tapahtunutta (*interpreted data*) 3. haastateltava haluaa kertoa jotain sellaista "kunnollista", josta olettaa tutkijalle olevan hyötyä (*proper line data*) 4. epämääräinen, epäilevä tai mumiseva puhe (*vague data*) tai 5. kertoja pyrkii itse tulkitsemaan tai määrittelemään tapahtumia ilman empiiristä kokemusta (*conceptual data*). Aineiston laatu vaikuttaa tutkimustapahtuman eli piilevän käytäytymismallin käsitteellistämiseen. (Glaser 1998.) Tätä vääristymää olen pyrkinyt korjaamaan jo avoimen koodauksen vaiheessa siten, että en ole ottanut analysoitavaksi mitään sellaisia tapahtumakuvauksia, jotka ovat olleet esimerkiksi hyvin epäselviä tai epämääräisiä, tai joissa haastateltava esimerkiksi kysyi minulta, "mitä sää haluat että mä kerron sulle". Toisaalta, jos kertoja kuvaili tilannetta "ahdistavaksi", tulkitsin tämän tilannetta kuvailevaksi tunteeksi (*baseline data*), enkä tulkintaa sisältäväksi, perusteettomaksi arvailuksi (*conceptual data*).

Tutkimuksen aineiston luotettavuuteen saattaa vaikuttaa myös se, että tutkimusryhmässä on pelkästään tyttöjä. Aiempien alisuoriutumistutkimusten mukaan pojat alisuoriutuvat koulussa enemmän kuin tytöt (Gilbert 2009). Toisaalta GT:ssa tuotettava teoreettinen malli on abstrakti käsitejärjestelmä, joka on riippumaton ajasta, paikasta ja henkilöistä (Glaser 1978). Poikien mukaan ottaminen tutkimukseen olisi mahdollisesti lisännyt kuvauksia erilaisista kokemuksista ja siten tuottanut enemmän variaatiota sosiaalisten perusprosessien aineistoperusteisiin.

### 7.2.3 Aineistoperustaisen eli substantiivisen teorian luotettavuus

Jatkuvan vertailun menetelmään perustuvassa analyysiprosessissa tuotettu sosiaalista tapahtumaa selittävä teoria on empiiristä aineistoa käsitteellisempi eli teoreettisempi syy-seurausmalli. (Glaser & Strauss 1967; Glaser 1978.) Induktiiviseen päättelylogiikkaan ja empiirisen aineiston jäsenyykseen perustuva teoria on sekä todennäköinen että relevantti (Patton 2002; Dey 1999). Alvessonin ja Sköldböckin (2000) käsityksen mukaan GT:n heikkous kuitenkin on, että sosiaalista tapahtumaa käsitteellistävä substantiivinen teoria on vain pintatason rakenteita selittävä malli, jonka tuottamisessa etenkin glaserilaisessa menetelmässä koodaus ja tapahtuman irrottaminen kontekstistaan sekä kvantitatiiviset menetelmät ylikorostuvat. Tällöin on vaarana, että tutkimuksessa tuotetaan triviaalia, mitätöntä tietoa. GT:n etu on kuitenkin, että se perustuu hyvin perusteltuun, tarkkaan ja systemaattiseen analyysiin. Kirjoittajien mukaan GT-tutkimuksessa tutkijan tulisi kuitenkin olla entistä tietoisempi tutkimusprosessin tulkinnallisuudesta ja hyväksyä tutkimusta ohjaavat esiteoreettiset sitoumuksensa. Heideggeria (1962) siteeraten he toteavat, että todellisuus on aina tulkittua. Sosiaalitieteiden tutkimusotteissa tulisi kuitenkin pyrkiä vapautumaan esiteoreettisista sitoumuksista ja *luoda omia sosiaalisia käsitteitä*. GT on menetelmä, jolla voidaan rikkoa tällaisia epistemologisia käsityksiä ja saada tutkitavasta tapahtumasta uudenlaista tietoa. Substantiivisen teorian käytännöllinen



arvo on, että sen perusteella tuotettu formaali teoria pystyy pintatason asemesta teoretisoimaan sosiaalisen tapahtuman syvätason rakenteita. (mt. 12-36.)

GT:ssa Glaserin ja Straussin (1974) mukaan substantiivisen teorian luotettavuuskriteerit perustuvat vain empiirisen aineiston perusteella tuotettuun teoriaan, jonka *sopivuus*, *tarkoituksenmukaisuus*, *toimivuus* sekä *muokattavuus* ovat riittäviä luotettavuusargumentteja. Sopivuus tarkoittaa teorian ja aineiston yhteensopivuutta. Tällöin teoria on juontunut aineistosta eikä ole pakotettu tai valittu sopimaan johonkin ennalta määriteltyyn kategoriaan tai käsitejärjestelmään. Tarkoituksenmukaisuudella tarkoitetaan, että tuotettu teoria teoretisoi tutkittavana olevaa tapahtumaa, mikä on mahdollista sen perusteella, että GT-menetelmä sallii ydinongelmien ja -prosessien juontumisen aineistosta. GT:n teoriassa esitetyt aineistoperusteet ovat siten jäljitettävissä empiirisestä aineistosta. Teorian toimivuus puolestaan tarkoittaa teorian kykyä selittää, mitä on tapahtunut tämän tutkimuksen ilmiökentässä sekä myös kykyä pystyä ennustamaan, mitä tulee tapahtumaan tutkimustapahtuman suhteen yhdenmukaisissa muissa sosiaalisen elämän vuorovaikutustilanteissa. Muokattavuuskriteeri on tullut luotettavuusparametriksi viimeisimpänä. Glaser (1978) tarkoittaa tällä käsitteellä teoriantuottamisen dynaamisuutta. Ihmisen käyttäytymistä määrittävät sosiaaliset perusprosessit ovat alati muuttuvia, minkä vuoksi ilmiön käsitteellistämisen täytyy yltää myös uusien, ennalta arvaamattomien ilmiöiden tai erilaisten vaihteluiden mallintamiseen. (mt.)

Käsitteiden koodaamisen apuna käytetyt *teoreettiset muistiinpanot* saattavat olla ansa induktiivisuusvaatimuksen suhteen. Aineiston ehdoilla eteneminen perustuu glaserilaisessa GT:ssa tutkijan teoreettiseen herkkyyteen, kykyyn ymmärtää ja teoretisoida sosiaalisen elämän tapahtumia. Tällainen herkkyys ei synny ilman tieteellistä tietoa eikä teoreettista tutkimustapahtumaan perehtymistä, jotka saattavat kuitenkin ohjata analyysia ja etenkin tutkimuksen kohteen ja aineiston rajaamista teoreettisten ennakkotietojen perusteella eikä pelkästään aineiston ohjaamana. Olen voinut tämän pitkän tutkimusprosessini eri vaiheissa käydä keskusteluja ”kouluasiantuntijoiden” eli entisten oppilaiden - nykyisten opiskelijoiden kanssa. Tällainen teorian esitestaaminen on ollut mahdollista muun muassa pitämälläni erityispedagogiikan luennoilla, GT-menetelmän seminaareissa sekä myös yliopisto-opiskelijoiden opinto-ohjauksissa. Monet näiden opiskelijoiden kuvaamat epämiellyttävät koulukokemukset ovat olleet varsin yhdenmukaisia tapahtumille, joiden perusteella olen tuottanut lamaantumisteorian. Teorian kehittämisen kannalta merkityksellistä on ollut myös mahdollisuus käydä kriittistä keskustelua ja rakentavaa dialogia väitöstyöni ohjaajien kanssa. Tällöin on ollut eettisesti mahdollista käyttää eri vaiheissa analyysiprosessin argumentoinnin tukena kaikkea alkuperäistä tutkimusaineistoa sellaisenaan.

Koulusuoriutumista selittävä lamaantumisteoria on tuotettu oppilaiden näkökulmasta, minkä vuoksi olen kokenut luotettavuuden kannalta tärkeäksi käyttää suoria lainauksia. GT -tutkimuksessa ei kuitenkaan anneta ääntä tutkittaville, kuten tavoitteena on monissa laadullisissa tutkimuksissa. Aineistoperustaisessa teoriassa ei myöskään kuvailla tutkittavia ja aineistoa eikä esitellä

temaattisesti samanlaisia tai erilaisia tapahtumia, vaan teoria on aineistonäyt-teisiin perustuva prosessikuvaus tutkimuskontekstin sosiaalisista tapahtumista. Tutkimuksen kohdetta käsitteellistävät tapahtumat voivat olla kertojien koke-musten suhteen ominaisuuksiltaan erilaisia, jopa vastakkaisia, mutta tapahtu-mien merkityksellisyyttä ja oppilaan käyttäytymistä luonnehtivien ominaisuuksien perusteella samanlaisia. Monipuolisesti ilmiötä selittävien aineistositaattien käyttö, mutta teoreettisesti niukan, vain muutamia komponentteja sisältävän teorian arvo on siinä, että se on tarkoituksenmukainen kyseisen tutkimustapah-tuman kannalta ja kykenee selittämään vastaavia sosiaalisia prosesseja jossain muussa vastaavanlaisessa kontekstissa (Glaser 1978). Hammersleyn (1992) mää-ritelmän mukaan hyvän tutkimuksen piirteitä ovat: a) tutkimuksen kyky tuot-taa formaali teoria, b) olla empiirisesti perusteltu ja tieteellisesti uskottava, c) tuottaa tuloksia, joita voidaan yleistää tai siirtää muihin tutkimuskonteksteihin ja d) olla sisäisesti joustava, mikä tarkoittaa, että tutkimuksessa on arvioitu tut-kijan ja tutkimusproessin vaikutusta tuloksiin. (mt. 92.) Näillä perusteilla olen pyrkinyt tuottamaan mahdollisimman loogisen ja selkeän kuvauksen sekä ana-lyysistä että tulkinnoistani ja tuottamaan todennäköisen mallin tutkimustapah-tumasta. Lamaantumisteoria on siten yksi mahdollinen selitysmalli, joka on *siirrettävissä* selittämään jotain vastaavaa tapahtumaa toisessa tai toisenlaisessa sosiaalisessa vuorovaikutuskontekstissa. Korrespondenssiteorian mukaan luot-tettavuutta voidaan arvioida tämän tuotetun teorian tai mallin ja empiirisen tapahtuman välisenä vastaavuutena (Alvesson & Sköldbberg 2000; Charmaz & Mitchell 2001). Lukijalle jää arvioitavaksi, vastaavatko kuvaamani tilanteet tai oppilaiden kertomukset ja näiden perusteella tuottamani lamaantumisteoria koulun todellisuutta.

### 7.3 Tutkimuksen etiikka

Laadullisessa tutkimuksessa eettiset kysymykset ovat läsnä koko tutkimuspro-cessin ajan. Tämän tutkimuksen eettisiä pulmia aiheuttavat sensitiivinen tutki-muskohde, alkuperäisten aineistonäytteiden käyttö tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi ja mahdollisesti tunnistettavissa oleva pieni tutkimusryh-mä. Sensitiivisyys tarkoittaa, että tutkimuksessa käsitellään tai esitellään asioita, joita voi olla vaikea hyväksyä tai uskoa tapahtuneen koulussa tai, että negatiivisten kokemusten aiheuttajina ovat olleet ammatti-ihmiset. Eettisiä ongelmia aiheuttaa myös tuotetun aineistoperustaisen teorian abstraktivisuus, mikä saat-taa irrottaa tapahtumakuvaukset kontekstistaan. Myös kenttätyössä koottu ai-neisto saattaa sisältää luottamuksellisia tietoja, mahdollisesti tahattomasti ker-rottuja asioita, joita kertojat eivät ole tarkoittaneet tulevan kaikkien tietoon. Näistä "lipsahduksista" Wolcott (2001) käyttää ilmaisua "harmaa alue". Olen kuitenkin opettajana aina *vaitiolo velvollinen* enkä myöskään tukijana voi rikkoa tätä eettistä periaatetta, minkä vuoksi luottamukselliset tiedot eivät ole luetta-vissa tässä väitöskirjassa.

Lamaantumisteoriaa määrittävä syy-seuraussuhdemalli perustuu alkupe-  
räiseen aineistoon, tutkittavien subjektiivisiin kokemuksiin. Haastatteluissa op-  
pilaat kertovat vuorovaikutuskokemuksistaan esimerkiksi opettajien tai muun  
koulun henkilökuntaan kuuluvan aikuisen kanssa. Näiden subjektiivisten ko-  
kemusten perusteella teoretisoidaan kouluasuoriutumista selittäviä sosiaalisia  
perusprosesseja. Henkilöt, joista oppilaat kertovat negatiivisia asioita, eivät voi  
kuitenkaan ”puolustautua” – kertoa tapahtumien mahdollista toista puolta,  
koska heitä sitoo täydellinen *vaitiolovelvollisuus*. Tutkijana ollessani opettajat  
suhtautuivat minuun kuin olisin vielä ollut osa tuota työyhteisöä. Esimerkiksi  
välituntien aikana keskusteltiin ehkä sellaisistakin asioista, joita ei olisi voitu  
käsitellä, mikäli olisin ollut täysin ulkopuolinen, vaikka olin tutkijana saanut  
kaikilta osapuolilta asianmukaiset tutkimusluvut (vuonna 1999).

Aineistoperustaisen tutkimuksen eettinen ongelma on, että tutkimus teh-  
dään ilman ennalta valittuja teorioita, mistä saattaa seurata, etteivät tutkimuk-  
seen osallistujat voi missään vaiheessa tietää, *millaisia asioita* tutkija kirjaa esi-  
merkiksi havainnointitilanteissa ja miten näitä aineistoja käytetään. Esimerkiksi  
teemahaastattelussa tai lomakekyselyssä vastaajan on helpompi hahmottaa tut-  
kimuksen tarkoitusta. Vaikka GT-tutkimuksessa pyritään aineiston perusteella  
luomaan mahdollisimman abstrakti malli suhteessa aikaan, paikkaan ja ihmi-  
siin (Glaser 1978; 2002), tulee aineistoevidenssien silti olla jäljitettävissä. Aineis-  
to tulee koodata siten, että alkuperäinen ilmaus, konteksti ja informantti on  
tunnistettavissa. Näin tutkimukseen osallistujien *anonymiteetti* on vaarassa mur-  
tua. Tähän tutkimukseen osallistujia on vähän ( $n = 5$ ) ja heidät on valittu pie-  
nestä perusjoukosta ( $N=52$ ). Samoin koko opetusyksikkö on pieni (yhden kun-  
nan ainoa yläkoulu), joten esimerkiksi virkatehtävien kuvauksissa henkilökun-  
nan tunnistaminen on helppoa. Aineistositaatit saattavat käsitellä muun muassa  
oppilaan kommentteja siitä, mitä joku koulun henkilö  $x$  on sanonut hänelle  
(oppilaalla ollut esimerkiksi mielenterveyden ongelmia). Samoin nämä oppilai-  
den kertomukset omista vaikeuksistaan tai kavereistaan ovat luottamuksellisia.  
Vaikka olenkin saanut uudet kirjalliset tutkimusluvut (vuonna 2007 ks. liite 2) ja  
kertonut haastateltavilleni myöhemmillä aineistonkeruukerroilla (Hoffart 1991)  
tekemistäni tulkinnoista ja käyttämästäni aineistonäytteistä, en silti voi käyttää  
tutkimusevidenssinä kaikkia näitä todellisiin tapahtumiin liittyviä tietoja - en  
edes koodattuina. Myös etnografian tuottamisessa koin samanlaisia eettisiä on-  
gelmia, sillä kuvaukseni koulun kulttuurista oli aluksi varsin seikkaperäinen ja  
siten helposti tunnistettavissa - etenkin alisuoriutuvien oppilaiden kuvausten  
suhteen.

Tutkimuksen kohde, negatiiviseksi koetussa sosiaalisessa vuorovaikutuk-  
sessa virinnyt käyttäytyminen, saattaa olla eettisesti pulmallinen. Tuotettu la-  
maantumisteoria voi aiheuttaa joko *syyllyistymistä* tai *syyllyttämistä*. Tutkimuksen  
tarkoituksena *ei* kuitenkaan ole etsiä syillisiä, vaan pyrkiä tuottamaan uutta  
ymmärrystä, miten sosiaalisissa vuorovaikutuksissa virinneet tunteet ovat yh-  
teydessä oppilaan kouluasuoriutumiselle tai koulutyöhön sitoutumiselle. Tutki-  
mukseni tarkoitus on tuottaa pedagogisesti hyödynnettävää tietoa siitä, miten

oppilaiden kokemukset opettaja-oppilas vuorovaikutustilanteista ovat yhteydessä koulusuoriutumiseen.

## 7.4 Tutkimuksen erityispedagoginen merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Ketä koulussa hyödyttää, että oppilaita luokitellaan alisuoriutujiksi? Tärkeämpää kuin luokitella oppilaita suorittajiin ja alisuorittajiin, on ymmärtää, miten koulun aikuisvuorovaikutussuhteet saattavat lamaannuttaa oppilaan. Tutkimukseni alkaessa olin kiinnostunut alisuoriutuvasta oppilaasta, mutta tutkimusprosessin myötä minulle alkoi kehkeytyä ymmärrys siitä, miten koulu alisuoriutuu sille asetetusta tehtävästään. Tutkimuksessa tuottamani aineistoperustainen lamaantumisteoria selittää, miten negatiiviseksi koettu koulun aikuisvuorovaikutus heikentää oppilaiden koulusuoriutumista. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus tuottaa häpeän, pelon ja ärsyyntymisen tunteita sekä ilmenee edellisiä näkyvämpänä väistymiskäyttäytymisenä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) mainitaan muun muassa, mitkä ovat koulun tehtävät ja tavoitteet. Yhtenä tehtävänä mainitaan oppilaan hyvinvoinnin ja koulusuoriutumisen kokonaisvaltainen edistäminen.

Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Sen on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä. Tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Oppimisympäristön tulee ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa. Oppilaille voidaan antaa mahdollisuus osallistua oppimisympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen. [ ] Oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille. (Opetushallitus 2004, 7-8.)

Peruskoulu ei kuitenkaan ole pelkästään mekaaninen järjestelmä, joka tuottaa opetusta, vaan myös filosofinen, arvoihin perustuva näkemys pedagogiikasta, joka ottaa huomioon oppilaan yksilölliset tarpeet sekä toteuttaa opetusta yhdenvertaisuusperiaatteen mukaan. Nämä arvot merkitsevät jokaisen – myös lahjakkaan oppilaan oikeutta saada hänelle yksilöllisesti kuuluvaa, yksilöllisiin tarpeisiin vastaavaa kasvatusta ja opetusta. (Väljærvi ym. 2007, 38.) PISA 2003 ja 2007 -tutkimusten mukaan suomalaisten koulumenestys kansainvälisissä vertailuissa akateemisissa aineissa on erinomainen, mutta oppilaidemme *kouluviihtyvyydessä* on parantamisen varaa (mt.).

Vuonna 2010 näitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita muutettiin. Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) annettiin 24.6.2010 (tulut voimaan 1.1.2011) (Opetushallitus 2010). Lakiin tehdyillä muutoksilla vahvistetaan oppilaan oikeutta suunnitelmalliseen, varhaiseen ja ennalta ehkäisevään oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen. Asiakirjatekstissä, luvussa 2, tämä

muutos koskien opetuksen järjestämisen lähtökohtia on muotoiltu seuraavanlaiseksi:

Opetuksen, ohjauksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana on huolenpito hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä. Koulutyö järjestetään siten, että oppilaan hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle on mahdollisimman suotuisat edellytykset. Kouluuyhteisön tulee olla turvallinen, ilmapiiriltään kunnioittava sekä ystävällinen. Oppimisympäristön turvallisuutta tai terveyttä vaarantaviin tekijöihin puututaan heti. Koulupäivän tulee rakenteellaan, sisällöillään ja toimintatavoillaan luoda mahdollisuudet rauhalliseen työskentelyyn ja asioihin syventymiseen, yhdessä oppimiseen ja tekemiseen sekä oppimisen ilon ja mielekkyyden kokemuksiin. (Opetushallitus 2010. 5.)

Lainmuutoksen lisäarvo näyttäisi olevan julistuksessa, että koulu nähdään sosiaalisena ympäristönä, joka voi ja jonka pitää omia rakenteitaan vahvistamalla kasvattaa yhteisöllisyyteen. Edelliseen lakiin verrattuna koulun tulee sekä fyysisenä, psyykkisenä, sosiaalisena että kognitiivisena toimintakulttuurina ottaa entistä dynaamisemmin ja ennakoivammin vastuuta jokaisen oppilaan kokonaisvaltaisesta kasvusta ja kehityksestä. Laissa mainitut *yhdessä oppimisen ja tekemisen ilon* vaatimukset pohjautunevat edellä mainittuihin tutkimustuloksiin, joiden mukaan suomalaisten koululaisten kouluviihtyvyys on ollut heikkoa (Väljærvi ym. 2007).

Kouluviihtyvyyden ja koulun ilmapiirin merkitys oppimiselle selittyvät sekä oppilaiden motivaatiolla että oppimisasenteilla (Väljærvi 2007). Omassa tutkimuksessani oppilaiden kertomusten perusteella näytti kuitenkin siltä, että vaikka koulujärjestelmäämme on ylistetty tasa-arvoiseksi, yhdenvertaisuusperiaatetta noudattavaksi ja kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioonottavaksi, joitakin oppilaita kuitenkin leimataan nöyryyttämällä, alistamisella tai ryhmästä eristämällä. Toisaalta tämän tutkimuksen aineiston juuret, tapahtumakontekstit, ovat 1990-luvun lopun ja 2000-luvun alussa kouluissa, jolloin opetusta eivät vielä ohjanneet nämä 2004 asetetut määräykset. Nykyinen peruskoulu toteuttanee näitä lakiin kirjattuja tavoitteita kaikesti paremmin kuin 1990-luvun lopulla, mikä merkitsee kouluviihtyvyyden paranemista, vaikkei kouluviihtyvyyttä ollakaan enää arvioitu esimerkiksi PISA 2009 -tutkimuksessa (Sulkunen ym. 2010).

Kouluviihtyvyyttä voidaan myös määrittää koulun kulttuuria määrittävien fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten piirteiden perusteella. Sosiaalisia ulottuvuuksia ovat muun muassa viihtyisyys, sosiaalinen ilmapiiri sekä toimintakulttuuri. Toisaalta myös käsite *koulun hyvinvointi* kuvaa sekä opettajien että oppilaiden koulukokemusten merkityksiä. Konu (2004) tarkastelee tutkimuksessaan *oppilaan kokemaa kouluhyvinvointia* Allardtin (1976b) sosiologisen hyvinvointimallin mukaan: koulun olosuhteet (*having*), sosiaalinen ilmasto (*loving*) ja itsensä toteuttaminen (*being*) (mt. 59). Tutkimuksen mukaan kouluhyvinvoinnin osa-alueista itsensä toteuttaminen ja sosiaaliset suhteet olivat voimakkaimmin yhteydessä oppilaan kokemaan *yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin* (mt. 63). Itsensä toteuttamisen Konu tulkitsee Allardtin (1989) mukaan tärkeäksi hyvinvoinnin osa-alueeksi. Tällä käsitteellä tarkoitetaan jokaisen oppilaan mahdollisuutta opiskella koulussa omien taitojensa ja kykyjensä mukaisesti, mikä merkitsee mahdollisuutta sovittaa opiskelutahti oppimiskykyyn ja siten mahdolli-

suutta edetä omalla etenemisnopeudellaan. Itsensä toteuttaminen merkitsee myös sitä, että oppilas saa opettajalta tasapuolisesti kannustusta ja rohkaisua. (mt. 60.) Sosiaaliset suhteet koostuivat tämän tutkimuksen mukaan osa-alueista, joissa tarkasteltiin opettaja-oppilas vuorovaikutusta kuten opettajien kiinnostusta oppilaiden kuulumisista tai koulukiusaamisesta (mt. 62). Kaikki nämä yllämainitut hyvinvointia määrittävät käsitteet ovat vastakkaisia lamaantumisteoriaa määrittäville tekijöille.

Erityispedagogisesti kiinnostavaa oli myös havaita, miten oppilaiden viestinnälliset taidot saattavat vääristää kuvaa heidän kognitiivisista kyvyistään ja vaikuttaa siten koulusuoriutumisarviointiin. Tein kaikki haastattelut yleisopetuksen oppilailta ja kokosin kaiken havainnointimateriaalin yleisopetuksen luokkahuonetilanteista. Kuitenkin aineistoa analysoidessani huomasin, että joidenkin asioiden ilmaiseminen tai kuvaileminen näille oppilaille oli vaikeaa. Analysoin myös haastatteluaineistojen määriä sekä sisällöllistä laatua sen suhteen, miten paljon niiden perusteella muotoutui aineistokoodeja, lamaantumisteorian perusteita. Oppilaat, joiden kertomukset olivat tekstimuotoisina pisimpiä, eivät kuitenkaan tuottaneet suhteessa eniten tässä analyysissa teorian perusteisiin liittyviä kuvauksia. Toisaalta taas esimerkiksi alisuoriutujaksi määritelty oppilas 1 (O1) oli saanut koulutyöstään palautetta hiljaisuudesta ja häneltä oli vaadittu verbaalista osallistumista tuntityöskentelyyn voidakseen saada kiitettävän arvosanan, vaikka kokeiden keskiarvon perusteella arvosana olisi ollut 10. Haastatteluissa tämän oppilaan kertomukset tuottivat kuitenkin eniten erilaisia käyttäytymis- ja kokemuskuvailuja. Toisilla oppilaille oli vaikeuksia ilmaista, mitä tai miten he olivat kokeneet erilaisia asioita. Heidän tekstimuotoisissa haastatteluaineistoissaan oli myös eniten ilmauksia: ”niinku”, ”sillei” ”en oikein osaa kuvailla” ”emmää oikein tiedä” ”emmää ymmärrä” tai sitten kuvauskertomukset eivät vaihdelleet. He saattoivat yhä uudelleen ja uudelleen toistaa jo sanomiaan asioita. Tämän analyysin perusteella päätelin, että oppilaan ulospäin suuntautuva aktiivisuus, temperamenttipiirteet (Keltikangas-Järvinen 2006b) tulkitaan koulun arvostelussa, arvosanan arvioinnissa (Atjonen 2007) kognitiiviseksi osaamiseksi. Kuitenkin näytti siltä, että hiljaisten argumentaatio-aidot olivat paremmat, mutta luokkahuoneen uhkaavaksi koettu ilmapiiri ei antanut heille tilaisuutta tuoda esille osaamistaan.

*Erityisoppilaiden* viestinnälliset taidot kuten kyky kuunnella tai tulla ymmärretyksi lienevät vielä heikompia kuin sellaisilla, joilla ei ole oppimisvaikeuksia. Viestinnällinen heikkous voi olla yhteydessä oppimista ja osallistumista heikentäviin perusongelmiin kuten luku- ja kirjoitusvaikeuksiin. Osallistumisen esteenä voi myös olla, että näille oppilaille koulun käytänteet ja luokkahuoneen ilmapiiri ovat olleet oppimista ja osallistumista estäviä, leimaavia ja ryhmästä erottamiseen liittyviä kokemuksia. Oppimisvaikeuksiset oppilaat ovat Kauffmanin (2001) mukaan erityisen herkkiä sille, että opetus on hyvin organisoitua ja johdonmukaista ja että oppimistilanteessa vallitsee yhteistoiminnallinen ja myönteinen oppilaan onnistumiseen luottava ilmapiiri. Opetuksen epäjohdonmukaisuus ja struktuurin puuttuminen lisäävät käyttäytymisen ongelmia. Etenkin niin sanotut käyttäytymishäiriöiset oppilaat hyötyisivät johdonmukai-

sesta kasvatuksesta ja opetuksesta, jolloin heillä olisi mahdollisuus oppia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tarvittavia sosiaalisia taitoja. (mt. 272.) Tähän tutkimukseen osallistujat olivat tyttöjä, mikä saattaa vaikuttaa lamaantumisteoriaa määrittävien tekijöiden laatuun ja määrään. Toisaalta pojat menestyvät esimerkiksi PISA -tutkimusten mukaan koulussa heikommin kuin tytöt (mm. Välijärvi ym. 2007). Myös alisuoriutumistutkimusten mukaan pojat alisuoriutuivat koulutyössä tyttöjä enemmän (Kontoniemi 2003; Smith 2005; Gilbert 2009), minkä vuoksi pojilla saattaa olla enemmän negatiivisia kohdelluksi tulemisen kokemuksia koulusta kuin tytöillä.

Sekä yleisen kasvatustieteen että erityispedagogiikan kannalta on tärkeää ymmärtää, että ilmaisu- ja viestintätaitojen heikkous sekä osallistumisvaikeudet voivat olla muidenkin kuin vain erityisoppilaiden ongelmia ja ettei oppilaita voi luokitella sen perusteella, miten he ilmaisevat itseään. Inklusiivisen ajattelun mukaan ongelmien poistaminen perustuu pedagogisen toimintaympäristön esteettömyyteen ja saavutettavuuteen, mikä tarkoittaa sekä fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen että kognitiivisen oppimisympäristön mukauttamista tai eriyttämistä. Tämän aineistoperustaisen lamaantumisteorian näkökulmasta ympäristön muuttaminen tai mukauttaminen tarkoittaa koulun negatiivisiksi koettujen rakenteiden (tilat, hälinä, kiire), ilmapiirin (luokan tunneilmasto, vuorovaikutustilanteet) ja pedagogisten käytänteiden muuttamista. Koulussa viihtyminen, luovuuden viriäminen sekä luovuutta lisäävän riskin ottaminen lisääntyvät, mikäli oppilas voi sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti tuntee saavansa hyväksyntää, turvallisuutta, lämpöä ja tuntee saavansa aikuisilta aitoa kiinnostusta. Kouluviihtyvyys tai koulutyöhön sitoutuminen edistävät oppilaan kokonaisuhyvinvoinnin ohella myös koulusuoriutumista (Glanwille & Wildhagen 2006; Wang & Holcombe 2010). Tutkimusten mukaan oppiminen ja kouluviihtyvyys korreloivat positiivisesti keskenään (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004).

Inklusion tavoittelun kannalta koulutusjärjestelmämme tavoitteena on inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu (Moberg & Savolainen 2009). Myös perusopetuslakiin on kirjattuna (§17) tuen antamisen periaatteet ja toteutustavat, mikä merkitsee jokaisen oppilaan oikeutta saada hänelle kuuluvaa tukea yleisopetuksen yhteydessä. (Perusopetuslaki 1998; ks. myös Opetushallitus 2004). Myös opetusministeriön erityisopetuksen strategian mukaisesti tuen tarve tulee selvittää varhaisen tunnistamisen periaatteella sekä tuki tulee tuoda oppilaan kasvatukseen ja oppimisympäristöön pedagogisen arvioinnin perusteella (Opetusministeriö 2007; Atjonen ym. 2008).

Inklusiiossa painotetaan oppimisen esteinä enemmän sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä kuin oppilaan yksilöllisiä ominaisuuksia. Yksilöllisen tuen tarpeen arviointiprosessissa tulee kiinnittää huomiota *kaikkien* oppijoiden erilaisiin tarpeisiin (Opetusministeriö 2007, 19). Tämän tutkimuksen merkitys inklusion tavoittelussa liittyy sen kolmanteen vaiheeseen (vrt. Opetusministeriö 2007), jonka lähtökohtana ovat oppilaiden yksilölliset tarpeet, oppimisen esteiden poistaminen ja riittävän tuen antaminen oppimiseen jokaiselle oppilaalle siten, että hyvien oppimistulosten saavuttaminen on mahdollista (mt. 20).

Yhteenvedona voidaan todeta, että kouluuoriutumisen on merkittävästi yhteydessä oppilaan hyvinvointiin, mutta voi olla myös syrjäytymistä edistävä. Koulutuksellista syrjäytymistä ei kuitenkaan pidä sekoittaa kokonaisvaltaiseen yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen, johon liittyy muutakin huono-osaisuutta. (Jahnukainen 2005, 44.) Koulun tärkein tehtävä on pyrkiä estämään koulutuksen ulkopuolelle putoamista tarjoamalla kaikille mahdollisuutta omantasaiseen opiskeluun sekä mahdollisuutta keskittyä erityisesti tärkeimpien perustietojen ja - taitojen varmentamiseen (mt. 43). Koulussa tulisi pyrkiä ottamaan huomioon jokaisen oppilaan henkilökohtaiset tarpeet ja siten myös pyrkiä suuntaamaan kasvatusta ja opetusta näiden tarpeiden mukaan, mikä puolestaan saisi oppilaat motivoitumaan koulutyöskentelyyn (Backman 1996).

**Jatkotutkimusaiheita.** Tuottamani lamaantumisteorian perusteella voidaan kartoittaa, miten ja millaiset koulukulttuuriin liittyvät eri tekijät saattavat olla yhteydessä oppilaiden heikkoon kouluuoriutumiseen tai - viihtyvyyteen ja siten mahdollisesti myöhempien elämänvaiheiden syrjäytymiseen. Mielenkiintoista on myös tutkia, miten ja kuinka paljon oppimisympäristö eri ulottuvuuksineen toisi lisäymmärrystä tutkimustietoon, että oppimisesta vain alle puolet selittyy oppilaan kyvyillä (Baumert, Lüdtke, Trautwein & Brunner 2009) ja onko sukupuoli kognitiivisesti arvioituun kouluuoriutumiseen yhteydessä oleva tekijä. Ovatko kouluuoriutumista mittaavat testit ja arviointivälineet valideja myös poikien osaamisen kartoittamiseksi (Smith 2005, 4) vai joutuvatko pojat laiminlyödyiksi opetuksen saamisen suhteen eritavalla kuin tytöt? Kouluepäonnistumiseen tai alisuoriutumiseen voikin olla yhteydessä se, ettei oppilaalla ole ollut tilaisuutta oppia. Lahjakkuus tai kyvykkyys eivät yksistään selitä oppimista, vaan mahdollisuus saada opetusta ja siten kognitiivista pääomaa lisäävät oppilaan kyvykkyyttä (Baumert ym. 2009). Kiinnostavaa olisi selvittää millainen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on optimaalista, millainen puolestaan tuhoisaa oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja etenkin akateemisen oppimisen ja kognitiivisten taitojen kehittymisen kannalta. Millainen merkitys yhteisopettajuudella (*co-teaching*) on luokkahuoneen ilmapiirille ja oppilaiden opettaja-oppilas vuorovaikutuskokemuksille? Rytivaaran (2012) etnografisen tutkimuksen mukaan opettajien yhteisopettajuuteen perustuvassa toimintamallissa oppilaalla on mahdollisuus saada enemmän aikaa opettajalta kuin yksiopeettajaisessa opetuksessa. Rytivaaran (mt.) mukaan myös opettajat kokevat yhteisopettajuudessa saavansa emotionaalista tukea toisiltaan.

Mielenkiintoista olisi myös selvittää tämän lamaantumisteorian sekä kouluuoriutumisen kielteisen kierteen perusteella, ovatko sosiaaliset perusprosessit sukupuolissidonnaisia? Onko tyttöjen ja poikien kouluvuorovaikutuskokemuksissa *tunne-eroja*?

Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus on kuitenkin teoria negatiivisten vuorovaikutuskokemusten merkityksestä oppimiselle ja kouluuoriutumiselle, minkä vuoksi sitä ei voi sellaisenaan testata oppilailla. Toimintatutkimus, jonka intervention kohteet olisivat vastakkaiset lamaantumisteorian tekijöiden suhteen, olisi eettisesti perustellumpi kuin lamaantumisteoriaan perustuva interventio. Tällöin tutkimuskysymyksenä voisi olla: Miten oppilaita voi-



daan osallistaa ja voimaannuttaa (*empowerment*) koulutyöhön? Miten opetuksessa voidaan lisätä oppilaiden positiivisia tunteita ja kognitiivisia taitoja sosiaalisen vuorovaikutuksen, luokkahuoneympäristön ja opetusmenetelmien rikastamiseen perustuvilla interventioilla?

Myös kvantitatiivisessa tutkimuksessa on eettisiä pulmia. Mikäli lamaantumisteoria operationaalistettaisiin ja mitattaisiin oppilaiden koulutyötä heikentäviä tapahtumia tai negatiivisia tunteita, saattaisivat tutkimustulokset aiheuttaa lisäharmia tutkittaville. Sellaista, mihin ei ole olemassa kuntoutusta tai hoitoa tai muita riittäviä resursseja, ei ole eettisesti perusteltua tutkia. Heitteillejäämisen kokemus ja arvottomuuden tunne saattaisivat vain lisääntyä, mikäli tutkimus toisi esiin esimerkiksi aiemmin mahdollisesti huomaamatta jääneitä koulukiusaamista, oppilaiden uupumusta tai mielenterveysongelmia. Lamaantumisprosessia on kuitenkin mahdollista tutkia survey-menetelmänä, jolloin vastaaminen ei todennäköisesti ole traumatisoivaa, vaan päinvastoin saattaisi olla mahdollisuus tuoda esiin kouluaikaisia negatiivisia kokemuksia.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opettajankoulutuksessa ja koulun kulttuuristen käytänteiden pedagogisissa arvioinneissa. Tutkimukseni tuloksia siitä, miten oppiminen on sosiaalinen tapahtuma ja miten tunteet ovat yhteydessä oppimiseen, voidaan käyttää perusteena kehitettäessä opettajankoulutuksen sisältöjä tutkimusperustaisesti. Toimintatasolla tutkimustulosteni perusteella voidaan uudelleen arvioida ja kehitellä koulun kulttuurisia ja rakenteellisia tekijöitä. Tällaisia ovat muun muassa monitasoarviointi, opetussuunnitelmat ja -menetelmät, yhteisöllisyys, opettajien ja oppilaiden yhteistoiminnallisuus ja moniammatillinen yhteistyö. Sekä erityis-, luokan- että aineenopettajankoulutuksessa tulisi vuorovaikutustaitojen ohella opettaa taitoja ja valmiuksia tunnistaa jokaisen oppilaan lahjakkuus- tai kyky- ja temperamentti-profiilit. Näin opettajilla olisi mahdollisesti entistä enemmän pedagogisia valmiuksia tunnistaa kaikkien oppilaiden erilaiset oppimisen, kuulumisen, hyväksytyksi ja rakastetuksi tulemisen tarpeet. Opettajankoulutuksessa tulee opettaa taitoja arvioida, tarjoaako annettava (perus)opetus jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden opiskeluun, oppimiseen ja osallisuuden kokemiseen. Samoin opettajankoulutuksessa tulee kartuttaa kaikkien opettajien yhteistoiminnallisia taitoja mukauttaa tai eriyttää oppimisympäristö eritasoiseen vastaamaan kaikkien oppilaiden erilaisia ja muuttuvia fyysisiä, sosioemotionaalaisia ja kognitiivisia perustarpeita.

## SUMMARY

Although, according to PISA research the school achievement of Finnish students' has been deemed excellent, their school engagement has not been so good. This study examines the phenomenon of underachievement, which refers to the general school failure of students. Underachievers comprise a very heterogeneous group and the phenomenon of underachievement is very perplexing. Failure at school is significantly related to both social and academic withdrawal. The dropout rate among gifted students enrolled in regular public schools in Finland is around 10 - 20 %. In addition, an assessment shows boys achieving less than girls in all areas. On a national level, 83 % of all pupils excluded are boys. Most of the studies rely on quantitative surveys of schools' education and evaluation systems, which do not draw distinctions between the pupils' individual characteristics such as temperament, experience and cultural features. According to some previous research the school achievement can also be socially constructed.

The aim of this grounded theory study was to approach the phenomenon of underachievement from a new kind of perspective. The substantive theory was generated in order to conceptualise the meaning-making processes and to explain students' behaviour in episodes of negative experiences taking place within school settings with adult interactions.

The data was collected using a qualitative, ethnographic design. The study aimed at depicting both underachieving and gifted students' experiences of the educational system from their viewpoints and then to discover a substantive theory which explains the basic social processes of the informants. The subjects were five junior high school students (girls) - three of whom had been evaluated as underachievers in 1999, and - two of whom were performing well to their capabilities according to teachers' evaluation. The data collection was done in 1999 - 2007. The field data was gathered by observation, (years 1999 - 2000), and in-depth interviews in natural settings in one junior high school. For the years 2004 to -2006 the research data was complemented by in-depth interviews in accordance with theoretical sampling procedures. The data also consisted of documents such as report cards and self-concept, self-esteem and health habits surveys (N=52) from the year 2000, and metadata in form of the theoretical memos created during the analysis process.

The data was analysed using the traditions of grounded theory. The aim of the study was to generate a process model for the operational meanings of the students' school experiences'. The cause-consequence model explains the basic social processes that took place during negative interactions with school personnel. All interviews were tape-recorded and transcribed verbatim. The interview corpus is totals 241 pages. The data was analysed at three coding levels: open, selective and theoretical. There were altogether 194 substantive codes which were further grouped into 34 theoretical ones. These codes gave insight into the students' meaningful behaviour in four subcategories of basic social processes: shaming, fearing, becoming angry and giving up. The four elements

were grouped together into one core category, which is the substantive theory of this study. The fundamental hazard for the students is the paralysing process, which helps explain school achievement from the students' point of view.

The main issue was the presumable inconsistencies between students' meaning-making processes and the optimal opportunities to achieve in school. The discovered substantive theory emphasises the impact of negative emotions on students' school achievement and engagement – that is, on the motivation to learn. The cause-model of this substantive theory indicates that the students are not underachievers; rather they fail to perform well or to adapt to the school's cultural system. They are paralysed because of a negative or hostile classroom climate, the humiliating behaviour of the teachers or other personnel, the feeling of rejection, facing improper academic challenges or unfair evaluating systems.

The integration of technical literature, derived from several different research domains, consists of studies based on the role of social interaction on human behaviour. In particular, the meaning of different domains is to understand the properties of multivariate variables that explain the many meanings of social encounters within school or learning contexts. Human interaction can damage cognitive processes such as learning and have a harmful impact on the general, non-cognitive variables of school achievement. The formal theory of this study is grounded in the substantive theory. The formal theory is a multi-level and multi-paradigmatic model that explains students' school achievement as a negative spiral. The negative emotions of students' that take place within negative social interactions in teaching settings reduce their motivation and engagement to learn.

My research process began twelve years ago when the school achievement scores of Finnish students were ranked high compared to those of the other countries' students taking part in the PISA research. Finnish students' school achievement has since decreased. Probably both the substantive and formal theories of this study can be adapted to the 21st century' school culture and educational settings. According to previous studies, school underachievement is defined by students' cognitive and psychological characteristics. This substantive theory depicts underachievement as paralysing processes that take place within social learning interactions with school personnel. Because the school system fails - for so many different reasons - to meet students' basic and changing needs, no intervention strategy can possibly reverse these negative basic social processes. However, the educational system can reduce the number of learning obstacles by self-evaluation, increasing the interaction abilities of all and, creating a safe, caring and supportive atmosphere in the classroom, thereby - reinforcing a sense of community and refraining from classifying. Likewise school personnel ought to commit to more individualised curricula and base both the teaching philosophy and procedures on students' individual needs. In the education of special-needs teachers, general teachers and subject teachers, the curricula should emphasise the education of social interaction abilities. It is important to understand how the learning process and school achievement can be socially constructed.

## LÄHTEET

- Adolphs, R. 2009. The Social Brain: Neural Basis of Social Knowledge. *Annual Review Psychology* 60, 693–716.
- Aho, S. 1974. Koulusuoritusten yhteys oppilailla esiintyviin käyttäytymisongelmiin ja kouluympäristöön. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:32.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita
- Alasuutari, P. 1994. Kulttuurintutkimus ja kulturalismi. Teoksessa (toim.) J. Kupiainen & E. Sevänen. Kulttuurintutkimus. Johdanto: Helsinki: Suomalaisen kirjallisuudenseura.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. 2000. Reflexive Methodology. *New Vistas for Qualitative Research*. Lontoo: Sage.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. & Lehr, C. A. 2004. Check & Connect : The importance of relationships of promoting engagement with school. *Journal of School Psychology* 42, 95-113.
- Annala, H. 1986. Alisuoriutumiseen liittyvistä tekijöistä ja niihin vaikuttamisesta. Odotusvaikutusteorian sovellus alisuoriutumisen lieventämiseen. Oulu: Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos.
- Anundi, M. 1996. Ketä koulu palvelee? Teoksessa (toim.) P. Siljander & V.-M. Ulvinen. Syrjäytymisestä selviytymiseen - vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita.
- Askew, S. & Lodge, C. 2000. Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. Teoksessa (toim.) S. Askew. *Feedback for learning*. Lontoo: Routledge Falmer.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Tammi.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, t. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30.
- Atjonen, P. & Uusikylä, K. 1999. Didaktiikan perusteet. 1. painos. Porvoo: WSOY.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. 1998. Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research* 92, 86–99.
- Aunola, K. & Lerkkanen, M.-K. 2004. Motivaation yhteys lukutaidon edistymiseen. *Kielikukko* 4, 2-8.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J.-E. 2000. Adolescents' Achievement Strategies, School Adjustment, and Externalizing and Internalizing Problem Behaviors. *Journal of Youth and Adolescence* 29, 3, 289-306.
- Backman, H. 1996. Syrjäytymisen riskiryhmät. Teoksessa (toim.) R. Jaku-Sihvonen, Lindström & S. Lipsanen. Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1996:1. Helsinki: Opetushallitus, 499–517.

- Baker, J. A. 2006. Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology* 44, 3, 211-229.
- Baker, J. A., Bridger, R. & Evans, K. 1998. Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family and school factors. *Gifted Child Quarterly* 42, 5-15.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. & Pastorelli, C. 2001. Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and trajectories. *Child Development* 72, 187-206.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S. ja Hébert, T. P. 1995. Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly* 39, 224 - 235.
- Baumert, J., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Brunner, M. 2009. Large-scale student assessment studies measure the results of processes of knowledge acquisition: Evidence in support of the distinction between intelligence and student achievement. *Educational Research Review* 4, 165-176.
- Bergan, J. R. & Dunn, J. A. 1976. *Psychology and Education: a Science for Instruction*. New York: John Wiley & Sons.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1967. *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday.
- Besag, V. E. 1989. *Bullies and Victims in Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Beyazkurk, D. & Kesner, J. E. 2005. Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: a cross-cultural study. *International Education Journal* 6, 547-554.
- Blair, C. 2002. School Readiness. Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist* 57, 2, 111-127.
- Bloom, B. S. 1976. *Human Characteristic and School Learning*. New York: McGraw-Hill
- Bloom, B. S. 1984. The 2 Stigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher* 13, 6, 4-16.
- Boaler, J., Wiliam, D. & Brown, M. 2000. Students' Experiences of Ability Grouping - disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal* 26, 5, 631-648.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative research for Education. an introduction to Theory and Methods*. (2. painos). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- de Boer, H., Bosker, R. J. & Werf, van der, M. P. C. 2010. Sustainability of Teacher Expectation Bias Effects on Long-Term Student Performance. *Journal of Educational Psychology* 102, 1, 168-179.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. (5. painos). *Educational research: an introoo*. Lontoo: Longman.

- Bowen, G. A. 2008. Naturalistic inquiry and the saturation concept: a research note. *Qualitative Research* 8, 1, 137-152.
- den Brok, P., Levy, J., Brekelmans, M. & Wubbels, T. 2005. The Effect of Teacher Interpersonal Behaviour on Students' Subject-Specific Motivation. *Journal of Classroom Interaction* 40, 2, 20-33.
- Bronfenbrenner, U. 1991. Kognitiivisen kehityksen ekologia: tutkimusmalleja ja pakenevia tuloksia. *Psykologia* 26, 4, 2-15.
- Cadima, J., Leal, T. & Burchinal, M. 2010. The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology* 48, 457-482.
- Caine, R. N. & Caine, G. 2006. The Way We Learn. *Educational Leadership* 64, 1, 50-54.
- Caine, G., Caine, R. N., & McClintic, C. 2002. Guiding the Innate Constructivist. *Educational Leadership* 60, 1, 70-74.
- Carr, A. 2004. *Positive Psychology. The Science of Happiness and Human Strengths*. New York: Brunner-Routledge.
- Charmaz, K & Mitchell, R.G. 2001. Grounded theory in Ethnography. Teoksessa (toim.) P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. & Lofland *Handbook of ethnography*. Lontoo: Sage, 161-174.
- Colangelo, N. 2002. Counseling Gifted and Talented Students. <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/fall02/fall022.html> (viitattu 6.10.2006)
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P. & Maxey, J. 1993. A comparison of gifted underachievers and high achievers. *Gifted Child Quarterly* 37, 155-160.
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. 2004. A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. Teoksessa (toim.) S. M. Moon. *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 119-132.
- Cote, J. E. & Levine, C. 1997. Student motivations, learning environments, and human capital acquisition: Toward on integrated Paradigm of Student Development. *Journal of College Student Development* 38, 3, 229-242.
- Connolly, P. 2006. The effects of social class and ethnicity on gender differences in GCSE attainment: A secondary analysis of the Youth Cohort Study of England and Wales 1997-2001. *British Educational Research Journal* 32, 1, 3-21.
- Craft, M. A., Alber, S. R. & Heward, W. L. 1998. Teaching elementary students with developmental disabilities to recruit teacher attention in a general education classroom: effects on teacher praise and academic productivity. *Journal of Applied Behavioral Analysis* 31, 399-415.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. 2008. *The dynamics of educational effectiveness. A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. New York: Routledge.

- Cresswell, J.W. 2005. *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (2. painos). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Crocker, J. & Major, B. 1989. Social Stigma and Self-Esteem: The Self-Protective Properties of Stigma. *Psychological Review* 96, 4, 608-630.
- Cushing, B. S. & Kramer, K. M. 2005. Mechanisms underlying epigenetic effects on early social experience: The role of neuropeptides and steroids. *Neuroscience and Biobehavioral Review* 29, 1089-1105.
- Daw, N. D & Shohamy, C. 2008. The cognitive neuroscience of motivation and learning. *Social Cognition* 26, 5, 593-620.
- Delisle, R. D. & Berger, S.L. 1990. Underachieving Gifted Students. KidSource online.[http://www.kidsource.com/kidsource/content/underachieving\\_gifted.html](http://www.kidsource.com/kidsource/content/underachieving_gifted.html) (viimeksi viitattu 6.1.2010).
- Dey, I. 1999. *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. Lontoo: Academic Press.
- Diaz, E. I. 1998. Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly* 42, 105 - 122.
- Dowdall, C. B. ja Colangelo, N. 1982. Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly* 26, 179 - 184.
- Duncan-Andrade, J. 2007. Gangstas, Wankstas, and Ridas: defining, developing, and supporting effective teachers in urban schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 20, 6, 617-638.
- Dunne, M. & Gazeley, L. 2008. Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education* 29, 5, 451-463.
- Dweck, C. S. 1986. Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist* 41, 10, 1040-1048.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. 2010. An Ecological View of Schools and Development. Teoksessa (toim.) J. L. Meece & J. S. Eccles. *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development*. New York: Routledge, 6-21.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa (toim.) K. Mäkelä. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30-41.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. & Fan, X. 2010. Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology* 48, 533-553.
- Emerick, L. J. 1992. Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly* 36, 140 - 146.
- Emmer, E. T. & Gerwels M. C. 2006. Teoksessa (toim.) C. M. Evertson ja C. S. Winstein. *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Routledge, 407-437.

- Fairbrother, R. 2000. Strategies for Learning. Teoksessa (toim.) M. Monk & J. Osborne. Good practice in science teaching what research has to say. Philadelphia: Open University Press, 7-24.
- Fekkes, M. F., Pijpers, I. M., & Verloove-Vanhorick, S.P. 2005. Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research* 20, 1, 81-91.
- Flaherty, J. & Ralph B. Brownke, R. B. 2010 A Multilevel Systemic Model of Community Attachment: Assessing the Relative Importance of the Community and Individual Levels. *The American Journal of Sociology* 116, 2, 503-542.
- Flavell, J. H. 2004. Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology* 50, 274-290.
- Fornia, G. L. & Frame, M. W. 2001. The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implications for Family Counseling. *The Family Journal* 9, 384-389.
- Frauenfelder, E. & F. Santoianni, F. 2002. (toim.) Mind, Learning, and Knowledge in Educational Contexts: Research Perspectives in Bioeducational Science. Cambridge Scholars publishing. Teos luettavissa: <http://www.c-s-p.org/Flyers/Mind--Learning--and-Knowledge-in-Educational-Contexts--Research-Perspectives-in-Bioeducational-Science.htm>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. 2004. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research* 74, 1, 59-109.
- Gallagher, J. J. 1991. Personal patterns of underachievement. Special Issue; Update: Undeserved gifted. *Journal for the Education of the Gifted* 14, 221-233.
- Gallese, V. & Goldman, A. 1998. Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Sciences* 2, 12, 493-501.
- Gatlin, L. & Edwards, R. 2007. Promoting Authentic learning through a Peaceful and Positive Perspective. *Journal of Authentic Learning* 4, 1, 1-8.
- Gentry, M., Gable, R. K., & Springer, P. 2000. Gifted and nongifted middle school students: Are their attitudes toward school different as measured by the new affective instrument, My Class Activities ..? *Journal for the Education of the Gifted* 24, 1, 74-96.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity. Self and society in modern age. Cornwall: Polity Press.
- Gilbert, R. 2009. Teaching and the Boy Problem. Teoksessa (toim.) I. J. Saba & A. G. Dworkin. *Springer International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. 21, 10, 929-937.
- Gillen, A., Wright, A. & Spink, L. 2011. Student perceptions of positive climate for learning: a case study. *Educational Psychology in Practice* 27, 1, 65-82.
- Gladstone, G. L., Parker, G. B., & Malhi, G. S. 2006. Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the



- correlates of bullying and anxious depression. *Journal of Nervous and Mental Disease* 194, 201–208.
- Glanville, J. & Wildhagen, T. M. 2006. "School Engagement and Educational Outcomes: Toward a Better Understanding of the Dynamic and Multidimensional Nature of this Relationship" Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Montreal Convention Center, Montreal, Quebec, Canada. [http://www.allacademic.com/meta/p104646\\_index.html](http://www.allacademic.com/meta/p104646_index.html) (viitattu 30.9.2010).
- Glaser, B. G. 1978. *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology grounded theory*. (3. painos) California: Sociology Press Mill Valley.
- Glaser, B. G. 1992. *Emergence vs Forcing. Basics of Grounded Theory Analysis*. California: Sociology Press Mill Valley.
- Glaser, B. G. 1998. *Doing Grounded Theory. Issues and Discussion*. California: Sociology Press Mill Valley.
- Glaser, B. G. 2001. *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. California: Sociology Press Mill Valley.
- Glaser, B. G. 2002. *Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory*. *International Journal of Qualitative Methods* 1 (2). [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1\\_2Final/pdf/glaser.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_2Final/pdf/glaser.pdf)
- Glaser, B. G. 2003. *The Grounded Theory Perspective II: Description's Remodeling of Grounded Theory Methodology*. California: Sociology Press Mill Valley.
- Glaser, B. G. 2005a. *The Grounded Theory Perspective III: Theoretical Coding*. California: Sociology Press Mill Valley.
- Glaser, B. G. 2005b. *The Roots of Grounded Theory. A keynote presentation given to the 3rd International Qualitative Research Convention Johor Bahru Malaysia 23.8.2005*.
- Glaser, B. G. 2007. *Doing Formal Grounded Theory: A Proposal*. California: Sociology Press Mill Valley.
- Glaser, B. G. & Holton, J. 2004. *Remodelling Grounded Theory*, *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 5, 2. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-04/2-04glaser-e.htm>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1974. *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. (6. painos). Chicago, Ill.
- Goffman, D. 1986. *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. New Jersey: Penguin Books.
- Goetz, T, Pekrun, R., Hall, N. & Haag, L. 2006. *Academic emotions from social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction*. *British Journal of Educational Psychology* 76, 289–308.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly. Lahjakuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.

- Gonzalez, J. & Hayes, A. 1988. Psychosocial Aspects of the Development of Gifted Underachievers: Review and Implications. *International Journal of Disability, Development and Education* 1, 39-51.
- Gordon, T. 2001. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa (toim.) T. Tolonen. *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99-116.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2001. Ethnographic Research in Educational Settings. Teoksessa (toim.) P. Atkinson, A. Goffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland. *Handbook of Ethnography*. Lontoo: Sage, 188-203..
- Craft, M. A., Alber, S.R. & Heward, W. L. 1998. teaching elementary students with developmenta disabilities to recruit teacher attention in a general education classroom: effects on teacher praise and academic productivity. *Journal of Applied Behavior Analysis* 31, 399-415.
- Graham, S. 1996. What's "emotional" about social motivation. A comment. Teoksessa (toim.) J. Juvonen & K. R. Wentzel. *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press, 346-360.
- Green, K., Fine, M. ja Tollefson, N. 1988. Family systems charactersitics and underachieving gifted adolescent males. *Gifted Child Quarterly* 32, 267-272.
- Grönfors, M. 2008. Laadullisen tutkimuksen kenttätyömenetelmät. Uudistettu painos. Teos luettavissa osoitteessa:  
[http://homepage.mac.com/vilkka/Kirjat/Laadullisen\\_tutkimuksen.pdf](http://homepage.mac.com/vilkka/Kirjat/Laadullisen_tutkimuksen.pdf)
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. 2010. Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences* 20, 644-653.
- Guskey, T. R. 1994. What You Assess May Not Be What You Get. *Educational Leadership*, March, 51-54.
- Hakkarainen, H., Kovero, C. & Lehto, J. E. 2003. Memories of school in adults with reading disabilities during childhood. *Nordisk tidskrift för specialpedagogik, ÅRGANG 81, 3, 272-281*.
- Hammersley, M. 1992. What's wrong with ethnography? *Methodological explorations*. Lontoo: Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography: principles in practice*. (3. painos). New York: Routledge.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2005. Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development* 76, 5, 949-967.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. Classroom Environments and Developmental processes. Teoksessa (toim.) J. L. Meece & J. S. Eccles. *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development*. New York: Routledge, 25-43.
- Hari, R. 2003. Sosiaalisen kognition hermostollinen perusta. *Duodecim* 119, 1465-1470.

- Hari, R. & Kujala, M. V. 2009 Brain Basis of Human Social Interaction: From Concepts to Brain. Imaging. In *Physiology Review* 89: 453-479.
- Haris, J. 1995. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review* 102, 3, 458-489.
- Hautamäki, J. 2009. Koulutettavuus ja interventio. Teoksessa (toim.) S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 123-140.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Henderson, H. A. & Fox, N. A. 1998. Inhibited and uninhibited children: Challenges in school settings. *School Psychology Review* 27, 492-505.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. (10. osin uudistettu painos). Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.
- Hoffart, N. 1991. A Member Check Procedure to Enhance Rigor in Naturalistic Research. *Western Journal of Nursing Research* 13, 4, 522-534.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2008. Erytinen tuki - hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa (toim.) K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen. *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Painosalama Oy, 97-109.
- Hoover-Schultz, B. 2005. Gifted Underachievement: Oxymoron or Educational Enigma? *Gifted Child Today* 28, 2, 46-49.
- Hotulainen, R. 2003. Does the cream always rise to the top? Correlations between pre-school academic giftedness and perceptions of self, academic performance and career goals, after nine years of Finnish comprehensive schooling. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 84.
- Hoy, A. W. & Weinstein, C. S. Teoksessa (toim.) C. M. Evertson ja C. S. Winstein. *Student and Teacher Perspectives on Classroom Management*. Teoksessa (toim.) C. M. Evertson ja C. S. Winstein. *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Routledge, 181-219.
- Illich, I. 2004. Deschooling society. Luettavissa osoitteessa:  
<http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html>  
 (viimeksi viitattu 6.6.2010)
- Immordino-Yang, M. H. & Sylvan, L. 2010. Admiration for virtue: Neuroscientific perspectives on a motivating emotion. *Contemporary Educational Psychology* 35, 2, 110-115.
- Jaegher, De, H. & Froese, T. 2009. One Role of Social Interaction in Individual Agency. *Adaptive Behavior* 17, 5, 444-460.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. 2007. Introduction. Teoksessa (toim.) R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi. *Education as a Societal Contributor*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 9-20.
- Jay, T. 2000. Why we curse: a neuro-psycho-social theory of speech. a neuro-psycho-social theory of speech. Philadelphia: Benjamins Publishing Company.

- Jensen, E. 2005. Teaching with the brain in mind. (2. painos). Alexandria VA: Association for Supervision & Curriculum Development. Teos luettavissa elektronisena osoitteessa: <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10089220>
- Jahnukainen, M. 2005. Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa Koivula, P. (toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestely oppilaan tukena. Helsinki: Opetushallitus. 40-50.
- Jaku-Sihvonen, R. & Komulainen, E. 2004. Perusopetuksen oppimistuloksien meta-arviointi. Arviointi 1/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Jussila, A.-L. 2004. Stabilising of Life - A Substantive Theory of Family Survivorship with a Parent with Cancer. Acta Universitatis Tamperensis; 1042, Tampereen yliopisto.
- Juujärvi, P., & Nummenmaa, L. 2004. Emootiot, emotion säätely ja hyvinvointi. Psykologia 39, 59-66.
- Järvinen, T. 1997. Opettajat luokittelijoina: peruskoulun päättöluokkalaisten jakautuminen kulttuurisiin oppilasryhmiin. Teoksessa: Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 28: (3). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 266-275. Katsaus luettavissa osoitteessa: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/28/3/opettaja.pdf>
- Kalalahti, M. 2007. Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? Kasvatus 5, 417-430.
- Kanevsky, L. & Keighley, T. 2003. To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. Roper Review 26, 1, 20-28.
- Kaplan, A. 2008. Clarifying Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: What's the Purpose? Educational Psychology Review, 20, 477-484.
- Kauffman, J. M. 2001. Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. (7. painos). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Kautto-Knape, E. 2007. Alisuoriutuminen oppilaan vai koulun ongelma. Grounded theory -lähestymistapa koulusuoriutumiseen oppilaan näkökulmasta. Teoksessa Kasvatus, kansalaisuus ja kritiikki. Vaasan kasvatustieteenpäivien abstraktit. Åbo Akademi Vasa, 35.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006a. Alisuoriutuminen puhutti peruskoulupäiviä. Opetushallituksen Spektri-verkkolehti <http://spektri.oph.fi/> (viitattu 6.10.2006)
- Keltikangas - Järvinen, L. 2006 b. Temperamentti ja koulumenestys. Jyväskylä: WSOY.
- Keltikangas - Järvinen, L. 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajan psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa (toim.) S. Alatupa, K. Karppinen, L. Keltikangas - Järvinen & H. Savioja. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. -Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. <http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti75.pdf>

- Kephart, N. C. 1971. *The slow learner in the classroom*. (2. painos). Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Ketelaars, M. P., van Weerdenburg, M. & Verhoeven, L. 2010. Dynamics of the Theory of Mind construct: A developmental perspective. *European Journal of Developmental Psychology* 7, 1, 85-103.
- Kiianmaa, K. & Trygg-Jouttijärvi, A-M. 2001. *ALIS – Kyvyt Käyttöön*. Helsinki: LK-Kirjat.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa (toim.) H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. *Sinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena-kustannus, 63-84.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. *Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen julkaisuja* 53.
- Kivirauma, J. 2009. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa (toim.) S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 11- 24.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. 1996. Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology* 34, 3, 267-283.
- Kontoniemi, M. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. 2002. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Tampensis*; 202.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päättövaiheessa. Teoksessa (toim.) P. Linnakylä & H. Saari. *Oppiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 5-28.
- Korpinen, E. 2010. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehitysympäristönä. Teoksessa (toim.) E. Korpinen. *Eläköön kyläkoulu*. Jyväskylä: PS-kustannus, 84-99.
- Koskela, H. 2003. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. *Grounded theory -menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 86.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. 2008. A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology* 100, 1, 96-104.
- Kovacs, K. 1998. Preventing failure at school. *The OECD OBSERVER* numero 214.
- Kuorelahti & Vehkakoski 2009. Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyysoppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. *Snellman-instituutin B-sarja*, 53.

- Kupari, P. 2007. Tuloksia peruskoulunuorten asenteista ja motivaatiosta matematiikkaa kohtaan PISA 2003 - tutkimuksessa. *Kasvatus* 4, 316-328.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Brunell, V., Leino, K., Sulkunen, S., Törnroos, J., Malin, A. & Puhakka, E. 2005. Nuoret osaajat. PISA 2003 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kupferberg, I., Shimoni, S. & Vardi-Rath, E. 2009. Making sense of classroom interaction via multiple-method design: social, experiential and epistemological dimensions. *Linguagem em (Dis)curso - LemD* 9 , 1, 81-106.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa: koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Kuusinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: kasvatussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A : 105. Turun yliopisto.
- Lahelma, E. 2001. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa (toim.) T. Tolonen. *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 79-98.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia: koulu norten kokemuksissa. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, K. 2001. "Tunti vain". Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa (toim.) T. Tolonen. *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 117-134.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa (toim.) J. Aaltola & R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Laukenmann, M., Bleicher, M., Fub, S., Gläser-Zikuda, M., Mayoring, P. & von Rhöneck, C. 2003. An investigation of the influence of emotional factors on learning in physics instruction. *International Journal of Science Education* 25, 4, 489-508.
- Lehto, P. 2004. Jaettu mukanaolo. Substantiivinen teoria vanhempien osallistumisesta lapsensa hoitamiseen sairaalassa. *Acta Electronica Tamperensis* 332.
- LeVine, R. A. 2003. *Childhood Socialization: Comparative Studies of Parenting, Learning and Educational Change*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Linell, P. 2007. Dialogicality in languages, minds and brains: is there a convergence between dialogism and neuro-biology. *Language Science* 29, 605-620.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. *Opetus* 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal Of Educational Research* 52, 6, 583-602.
- Lloyd, J. E., Walsh, J. & Yailagh, M. S. 2005. Sex Differences in Performance Attributions, Self-Efficacy, and Achievement in Mathematics: If I'm so Smart, Why Don't I Know It? *Canadian Journal of Education* 28, 3, 384-408.
- Love, T. 2003. Design and Sense: Implications of Damasio's Neurological Findings for Design Theory. Faculty of BEAD, Curtin University Western Australia. Luettavissa osoitteessa:  
<http://love.com.au/PublicationsTLminisite/2003/Damasio.htm>
- MacCombs, B. 2010. Learner-Centered Practices. Teoksessa (toim.) J. L. Meece & J. S. Eccles. *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development*. New York: Routledge, 60-74.
- Mahoney, M. J. 1991. *Human Change Processes: the Scientific Foundations of Psychotherapy*. Basic Books.
- Manning, P. K. & Cullum-Swan, B. 1994. Narrative, Content, and Semiotic Analysis. Teoksessa (toim.) N. K. Denzin & Y.S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research* 5. painos. Lontoo: Sage, 463-477.
- Martens, W 2005. A Multicomponential Model of Shame. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 35, 4, 399-412.
- Maso, I. 2001. Phenomenology and Ethnography. Teoksessa (toim.) P. Atkinson, A. Goffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland. *Handbook of Ethnography*. Lontoo: Sage, 136-144.
- Mather, N. & Goldstein, S. 2001. *Learning disabilities and Challenging Behaviors. A guide to Intervention and Classroom Management*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Matikainen, J. 2006. Asenteen oppiminen - kontekstuaalinen näkökulma. *Kasvatus* 3, 276-289.
- Mattern K. D. & Shaw, E. J. 2010. A Look Beyond Cognitive Predictors of Academic Success: Understanding the Relationship Between Academic Self-Beliefs and Outcomes. *Journal of College Student Development* 38, 3, 229-243.
- Matthews, M. S. & McBee, M. T. 2007. School factors and the Underachievement of Gifted Students in a talent Search Summer Program. *Gifted Child Quarterly* 51, 167-181.
- Miles, M. B. & Huberman A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis*. 2. painos. Lontoo: Sage.
- Mishna, F., & Alaggia, R. 2005. Weighing the risks: A child's decision to disclose peer victimization. *Children & Schools* 27, 4, 217-226.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 75-99.
- Molfese, V. J., Molfese, P. J., Molfese, D. L., Rudasill, K. M., Armstrong, N. & Starkeys, G. 2010. Executive function skills of 6-8 year olds: Brain and

- behavioral evidence and implications for school achievement. *Contemporary Educational Psychology* 35, 116–125.
- Murphy, P. K. & Alexander, P. A. 2000. A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology* 1, 3-53.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa (toim.) K. Mäkelä. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Naderi, H., Abdullah, R., Aizan, H.T., Sharir, J. & Kumar, V. 2009. Self Esteem, Gender and Academic Achievement of Undergraduate Students *American Journal of Scientific research* 3, 26-37.
- Neihart, M. 2006. Dimensions of Underachievement, Difficult Contexts, and perceptions of Self: Achievement/Affiliation Conflicts in Gifted Adolescents. *Roeper Review* 28, 4, 196-202.
- Nicholls, J. G. 1986. Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review* 91, 3, 328-346.
- Niemi, P. 2009. Lasten kyvyt selittävät vain osan luki-vaikkeuksista. *Kielikukko* 3, 2-6.
- Nieto S. 2000. *Affirming Diversity. The Sociopolitical context of Multicultural Education*. 3th ed Addison Wesley Longman Inc.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nurmi, J.-E., Aunola, K. & Onatsu-Arviolommi, T. 2001. Työskentelytavat oppimisvaikeuksien selittäjinä. *Psykologia* 36, 68-73.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. 1996. *Understanding emotions*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Oliver, C., & Candappa, M. 2007. Bullying and the politics of telling. *Oxford Review of Education* 33, 1, 71-86.
- Olweus, D. 1998. *Bullying at School: what we know what can we do*. Cambridge: Blackwell.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2010. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 täydentäminen. Oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö 2007. *Erytisopetuksen strategia 2007*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Wynn, S. R. 2010. The Effectiveness and Relative Importance of Choice in the Classroom. *Journal of Educational Psychology* 102, 4, 896-915.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, California: Sage.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3. painos). Newbury Park, California: Sage.



- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. & Perry, R. P. 2010. Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *Journal of Educational Psychology* 102, 3, 531-549.
- Pekrun, R. Goetz, T. & Titz, W. & Perry, R. P. 2002. Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist* 37, 91-105.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Pepler, D.J., Craig, W. M., Ziegler, S., & Charach, A. 1994. An evaluation of an antibullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health* 12, 95-110.
- Perry, J. C., Liu, X. & Pabian, Y. 2010. School Engagement as Mediator of Academic Performance Among Urban Youth: The Role of Career Preparation, Parental Career Support and Teacher Support. *The Counseling Psychologist* 38, 269-295.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 11, 39-47.
- Peterson, M. & Hattie, M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Allyn & Bacon.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pianta, R., La Paro, K., Payne, C., Cox, M. & Bradley, R. 2002. The relations of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 3, 225-238.
- Pianta, R. & Stuhlman, M. 2004. Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 3, 444-458.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168. Helsingin yliopisto.
- Pollard, A. 1990. Towards a sociology of learning in primary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 11,3, 241-256.
- Pomery, E. 1999. The Teacher-Student relationship in Secondary School: insights from excluded students. *British Journal Of Sociology of Education* 20, 4, 465-482.
- Pool, C. R. 1997. Brain-based learning and students. *Education Digest* 63, 3, p 10
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. & Laine, P. 2003. Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology* 73, 187-206.
- Pritchard, A. 2009. Ways of learning. Learning theories and learning styles in the classroom. Lontoo: Routledge.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa (toim.) K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.-

- R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen. Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus, 111 -125.
- Rauhala, L. 2005. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysseja ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Reeve, J. 2009. Why teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist* 44, 3, 159-175.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. 2004. Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion* 28, 2, 147-169.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. 2000. The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly* 44, 152-170.
- Reynolds, M. C., Wang, M. C. & Walberg, H. J. 1987. The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children* 53, 391-398.
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H. & Payne, C. 2002. Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kinderkarten classroom. *Applied Developmental Psychology* 23, 451-470.
- Rimm, S. 1988. Identifying underachievement: The characteristics approach. *Gifted Child Today* 11, 1, 50-54.
- Rimm, S. B. ja Lowe, B. 1988. Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly* 32, 353-359.
- Rock, P. 2001. Symbolic Interactionisma and Ethnography. Teoksessa (toim.) P. Atkinson, A. Goffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland. *Handbook of Ethnography*. Lontoo: Sage, 26-38.
- Ronkainen, S. 1998. Sukupuolistunut väkivalta ja sen tutkimus Suomessa - Tutkimuksen katveet valokeilassa. Naistutkimusraportteja 2/98. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Rothbart, M. K. & Ahadi, S.A. 1994. Temperament and the Development of personality. *Journal of Abnormal Psychology* 103, 1, 55-66.
- Rothbart, M. & Bates, J. 1998. Temperament. Teoksessa (toim.) W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5.painos) New York: Wiley, 105-176.
- Rudasill, K. M., Reio Jr, T. G., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. 2010. A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology* 48, 389-412.
- Ryan, R. M. 2007. Motivation and Emotion: A New Look and Approach for Two Reemerging Fields. *Motivation and Emotion* 31, 1-3.
- Rytivaara, A. 2012. Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*,
- Räty, H. 2003. Koulu muistoissa ja asenteissa. *Kasvatus* 34, 2, 130-138.
- Saba, G. 2009. Slower learners are a gift to our society. *Kielikukko* 2, 17-20.

- Saikkonen, T.L. & Miettinen, S. 2005. Kouluetnografi - missä olet? Tutkijaposition paikantamista koulukontekstissa. *Kasvatus* 36 (4), 307-319.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist* 13, 1-13.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. 2005. Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology* 75, 465-487.
- Schultz, R.A., & Delisle, J.R. 1997. School, curriculum and the good life: Knowing the self. *Roeper Review* 20, 2, 99-104.
- Scheve, von C. & Luede, von, R. 2005. Emotion and Social Structures: Towards an Interdisciplinary Approach. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 35, 3, 303 - 328.
- Schmuck, R. A. & Schmuck P. A. 2001. *Group Processes in the Classroom*. 8. painos. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Shapiro, J. P., Baumeister, R. F., & Kessler, J. W. 1991. A three component model of children's teasing: Aggression, humor and ambiguity. *Journal of Social and Clinical Psychology* 10, 459-472.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. 1976. Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research* 46, 407-441.
- Shuell, T. J. 1986. Cognitive Concept of Learning. *Review of Educational Research* 56, 411-436.
- Siitonen, J. 1999. *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto.
- Siitonen, J., Repola, H. & Robinson, H. 2002. Havahtuminen työhyvinvoinnin mahdollistamiseen. Empowerment-kulttuuri työhyvinvoinnin edistämisessä - tutkimushankkeen tulosten esittelyä. (2. korjattu painos). Työtieteen laboratorion hankeraportteja No. 16. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P. 2007. Education and 'Bildung' in Modern Society - Developmental Trends of Finland Educational and Sociokultural Processes. Teoksessa (toim.) R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi. Education as a Societal Contributor. Frankfurt am Main: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, 71-89.
- Siltala, J. 1992. Omien merkitysten suojakelmu vai rikki raastava kaaos? Thomas Ziehen omaksumisteorian sovelluksia. Teoksessa (toim.) T. Aittola & E. Sironen. "Miksi piiriin?". Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisestä. Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1, 93-106.
- Silvonen, J. & Keso, R. 1999. Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia* 34 , 2, 88-96.

- Smith, E. 2003. Understanding Underachievement: an investigation into the differential attainment of secondary school pupils. *British Journal of Sociology of Education* 24, 5, 575-586.
- Smith, E. 2005. *Analysing Underachievement in Schools*. Lontoo: Continuum International Publishing.
- Smith, P. K., & Shu, S. 2000. What good schools can do about bullying: Findings from a decade of research and action. *Childhood* 7, 2, 193-212.
- Sternberg, R. J. 1998. Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher* 27, 3, 11-20.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research*. Sage Publications, Newbury Park.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikka, P. 2010. PISA 2009 ensituloksia. [http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/PISA\\_2009\\_Ensituloksia.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/PISA_2009_Ensituloksia.html)
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa (toim.) L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tedlock, B. 2000. Ethnography and ethnographic representation. Teoksessa (toim.) N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research* (2. painos). Thousand Oaks, CA: Sage, 455-486.
- Tesch, R. 1990. *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.
- Thomas, G. & Vaughan, M. 2004. *Inclusive education. Readings and reflections*. Glasgow: Open University Press.
- Tinklin, T. 2003. Gender Differences and High Attainment. *British Educational Research Journal* 29, 3, 307-326.
- Tolonen, T. 2001. Hiljainen poika vai äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa (toim.) T. Tolonen. *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 135-160.
- Turner, J. C. 1995. The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly* 30, 3, 410-441.
- Turner, J. C. & Patrick, H. 2008. How Does Motivation Develop and Why Does It Change? Reframing Motivation Research. *Educational Psychologist* 43, 3, 119-131.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Tynjälä, J. 1999. Sleep habits, perceived sleep quality and tiredness among adolescents? A health behavioural approach. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health*.
- Töttö, P. 1999. *Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle* (2. painos). Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Uusikylä, K. 2005. *Lahjakkaiden kasvatusta*. (3. painos) Helsinki: WSOY.

- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 1999. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vauras, M., Rauhanummi, T. & Kinnunen, R. 1994. Metakognitiivisen tiedon arviointi. Teoksessa (toim.) M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi. Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto: Oppimisutkimuskeskus, 37-76.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa (toim.) S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 101-122.
- Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, Törnroos, J., Malin, A., Puhakka, A., Arffman, I., Brunell, W., Haapaviita, Håkämies, Leino & Nevanpää, T. 2003. The Finnish Success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2003. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. 2007. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2003. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Väljjarvi, J. 2007. Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. Kasvatus 4, 354 – 363.
- Wang, M. C. , Haertel, G. D. & Walberg, H. J. 1993. What helps student learn? Educational Leadership 51, 4, 74-79.
- Wang, M.-T. & Holcombe, R. 2010. Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. American Educational Research Journal 3, 633–662.
- Weinstein, R. S. & Middlestadt, S. E. 1979. Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. Journal of Educational Psychology 71, 421-431.
- Weiss, L. 1972. Underachievement – empirical studies. Journal of Adolescence 3, 143-151.
- Wentzel, K. R. 1994. Relations of Social Goal Pursuit to Social Acceptance, Classroom Behavior, and Perceived Social Support. Journal of Educational Psychology 86, 2, 173-182.
- Wentzel, K. R. 2010. Students' Relationships with Teachers. Teoksessa (toim.) J. L. Meece & J. S. Eccles. Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development. New York: Routledge, 75-108.
- White, P. H., Sanbonmatsu, D. M., Croyle, R. T. & Smittipatana, S. 2002. Test of socially motivated underachievement: 'Letting up' for others. Journal of Experimental Social Psychology 38, 162-169.
- Whitmore, J. R. 1980. Giftedness, conflict and underachievement. Boston: Ally & Bacon.
- Whitmore, J. R. 1989. Understanding a lack of motivation to excel. Gifted Child Quarterly 30, 2, 66-69.
- Wigfield, A. & Eccles J. S. 2000. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. Contemporary Educational Psychology 25, 68–81.
- Wolcott, H. 1999. Ethnography: a way of seeing. Lanham: AltaMira Press.

- Wolcott, H. 2001. *Writing Up Qualitative Research*. (2. painos). Lontoo: Sage.
- Woods, P. 1986. *Inside Schools. Ethnography in educational research*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Wright, S. P., Horn, S. P. & Sanders W. L. 1997. Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 11, 57-67.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P. & van Tartwijk, J. 2006. An Interpersonal Perspective on Classroom management in Secondary Classrooms in Netherlands. Teoksessa (toim.) C. M. Evertson ja C. S. Winstein. *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Routledge, 116-1191.
- Yoo, J. E. & Moon, S. M. 2006. Counseling Needs of Gifted Students: An Analysis of Intake Forms at a University-Based Counseling Center. *The Gifted Child Quarterly* 50, 1, 52-74.
- Young, A.M., Vance, C.M. & Ensher, A. 2003. Individual Differences in Sensitivity to Disempowering Acts: A Comparison of Gender and Identity-Based Explanations for Perceived Offensiveness. *Sex Roles*, 49, 3/4, 163-171.

**LIITTEET****LIITE 1**

TAULUKKO 1 Tutkimuksen kulku

1999	Erityisopettajana tutkimuskoululla Jatko-opinto-oikeus Tutkimussuunnitelman nimi: Alisuioriutuminen ja koulusuoriutuminen. Etnografinen tutkimus yläasteen oppilaiden näkökulmasta Teoreettinen perehtyminen alisuioriutumiskäsitteeseen Tutkimusluvut (n=48)
2000	Kenttäjaksot koululla (15 koulupäivää)> aineistonkoontia (kenttäpäiväkirjat, kokousmuistiot, todistukset) ➤ Kevät 2000: haastattelut (n=20) ja itsetunto-, terveystapa- ja minäkäsitysmittaukset (n= 48; N=52)
2001 -2006	Aineistonanalyysi sisällönanalyysina ➤ Oppilaiden tyypittely koulutyöhön suhtautumisen perusteella ➤ Alustavat päätelmät, ettei alisuioriutuminen ole yksin oppilaan ongelma 2004 uusintahaastattelu (O3) - analyysistrategian uudelleenarviointi Grounded Theory (GT-menetelmä) ➤ Jatkuvan vertailun menetelmä etnografisesti tuotetun aineiston analysointimenetelmänä ➤ Teoreettinen otanta ➤ 2006 uusintahaastattelut (O1, O2 ja O5)
2007- 2008	2007 uusintahaastattelu (O4) Alustavia päätelmiä oppilaiden koulusuoriutumiseen yhteydessä olevista tekijöistä: ➤ Tutkimuskohteen rajaaminen: koulun konteksti ➤ Vain negatiiviseksi koetut opettaja-oppilasvuorovaikutustilanteet (oppilasnäkökulma) ➤ Oppilaiden perussosiaalisten prosessien käsitteellistäminen 6 C:n analyysin mukaisesti (Glaser 1978, 74)
2009 -2011	Teorian tuottaminen ydinkategoriaa määrittävien alakategorioiden perusteella ➤ Ominaisuusanalyysin perusteella käsitejärjestelmän tiivistäminen ➤ Alakategorioiden saturoiminen ➤ Teorian kirjoittaminen ➤ Teoreettinen integraatio ➤ Formaalin teorian tuottaminen aineistoperustaisen jäsenyyksen perusteella.
2011- 2012	Väitöskirjan viimeistely

## LIITE 2

### Teemahaastattelun kulku ja aiheet

Oppilashaastattelut X:n yläaste 2 päivää 4/2000 (n=20) aikaa kuhunkin haastatteluun 45 min + välitunti (n. 15 min). 10 oppilaan haastattelut teki **tutkimusapulainen**, joka tutustui ensin etnografiseen tutkimusotteeseeni, alisuoriutumisen teoriaan sekä perehtyi ennen haastattelua näihin teemoihin. Tarkoituksena oli, että haastatteluhetki olisi ollut rento ja luottamuksellinen - etnografinen keskustelu, jotta jokainen olisi voinut kertoa vapaasti omin sanoin tunteitaan/kokemuksiaan - mahdollisesti myös huoliaan.

(Haastattelupaikka kouluterveydenhoitajan huone)

Aloitus: Olen nyt tutkijana (tutkimusapulaisena Erjalle) täällä yläasteella ja teen tutkimusta/kerään tutkimusaineistoksi teidän kertomuksianne tai mielipiteitänne koulusta. Kyselen tässä koulukokemuksistanne, koulunkäynnistänne ja oppimisestänne. Näitä haastatteluaineistoja käytetään vain tähän tutkimukseen siten, ettei nimesi paljastu missään vaiheessa. (Varmistetaan vielä, muistaako antaneensa vanhemmiltakin saadun tutkimusluvan.)

Kaikilta kysyttävät teemat:

- Kuka olet, missä asut, kuinka pitkä on koulumatkasi?
  - Kerro perheestäsi
  - Kerro koulunkäynnistäsi. Missä kävit ala-asteen? Millaisia koulukokemuksia sinulla on ala-asteelta? Yläasteelta?
  - Kerro tavastasi olla oppitunnilla/tehdä kotiläksyjä (milloin, missä?)/valmistautua kokeisiin
    - Mistä tiedät oppineesi? mitä sitten, jos et opikaan?
    - Jos tarvitset apua oppimiseen ja/tai läksyihin, kuka auttaa?
  - Vapaa-aika (Mitä harrastat? Miten vietät vapaa-aikasi? Kenen kanssa?)
  - Kaverit (Paljonko? Millainen merkitys?)
  - "Minä-kertomukset": -Mitä tarkoittaa itsetunto? (haastattelija tarkentaa, ellei tiedä) - Onko sinulla mielestäsi hyvä itsetunto? Miten se näkyy?
  - Millainen olet omasta mielestäsi? Millainen olet kavereittesi /vanhempiesi/opettajiesi mielestä?
  - Tiedätkö, mitä tarkoittaa alisuoriutuminen? Millainen oppilas on mielestäsi alisuoriutuja? Oletko omasta mielestäsi alisuoriutuja? (Perustele vähän)
- Lopuksi vapaan keskustelun hetki: Haluatko kertoa vielä jotain, mitä ei nyt tullut esiin? - Kiitos!



**LIITE 3****TUTKIMUSLUPA**

Jyväskylän yliopisto  
 Kasvatustieteenlaitos  
 erityispedagogiikan yksikkö  
 PL 35  
 40014 Jyväskylän yliopisto

**Tutkimuslupa**

**Nimi:** \_\_\_\_\_

**Osoite:** \_\_\_\_\_

**Kunta:** \_\_\_\_\_

**Puhelinnumero:** \_\_\_\_\_

**Sosiaaliturvatunnus:** \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

**SUOSTUMUS**

Suostun, että vuonna 1999 Jyväskylän yliopistossa aloitetussa KM Erja Kautto-Knapen koulu-  
 luoriutumista tutkivaan väitöskirjatyöhön kerättyä tutkimusmateriaalia voidaan käyttää  
 tutkimusmateriaalina henkilöllisyyteni paljastumatta. Myös mahdollisesti myöhemmin  
 kerättäviä tähän tutkimukseen liittyviä aineistoja saa käyttää tieteelliseen tutkimustyöhön.  
 Kaikki tutkimusmateriaali tulee vain tutkijan omaan käyttöön ja sitä säilytetään asianmu-  
 kaisesti lukitussa erityistilassa erityispedagogiikan yksikössä.

Annan suostumukseni

\_\_\_\_\_  
 Paikka

\_\_\_\_\_  
 Aika

\_\_\_\_\_  
 Allekirjoitus ja nimenselvennys

\_\_\_\_\_  
 Erja Kautto-Knape

Erityispedagogiikan assistentti

\_\_\_\_\_  
 Paula Määttä

Erityispedagogiikan professori

## LIITE 4

### Formaalia teoriaa määrittävä kirjallisuus

Taulukkoon 2 on koottuna kirjallisuudenhaun viitekehys aineistoperustaisen lamaantumisteorian elementtien perusteella jaoteltuna. Teoreettinen integraatio eli **luvun 6** oppimisen ja käyttäytymisen **moniparadigmainen jäsenys** ja tästä tuotettu **formaali teoria** eli kouluasuoriutumisen kielteinen kierre (vrt. Kuvio 9, sivulla 107) perustuvat yhteensä 113 viitteeseen.

TAULUKKO 2 Aineistoperustaisen lamaantumisteorian perusteella jäsentynyt yksilön käyttäytymistä, oppimista, kouluasuoriutumista ja koulutyöhön kiinnittymistä käsittelevän tutkimustiedon viitteistön määrä

AINEISTOPERUSTAINEN LAMAANTUMISTEORIA	TUNTEIDEN MERKITYS OPPIMISELLE/ KOU- LUSUORIUTUMISELLE	AIEMMAT TUTKIMUK- SET (luvussa olevien eri viitteiden lukumäärät)
TASO I Geneettinen Neurobiologinen	Oppimisen ja/tai käyttäytymisen neurobiologinen perusta sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta	Luku 6.2 Yhteensä <b>40</b> viitettä
TASO II Sosiaalinen	Oppiminen ja/tai käyttäytyminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa	Luku 6.3 Yhteensä <b>48</b> viitettä
TASO III Kognitiivinen	Oppimisprosessit vs. sosiaalisessa vuorovaikutuksessa virinneet tunteet	Luku 6.4 Yhteensä <b>25</b> viitettä
		Teoreettisen integraation viitteiden yhteismäärä <b>113</b>

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. - Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. - A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. - The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. - Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. - Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatusaineiden opetus 1882-1917. - Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. - On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. - On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. - Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooli-odotuksista. - On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VIJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. - The level of basic education in relation to the formation of the development milieus of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPO, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnon-opetukseen. - The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämisessä. - Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttujien selittäminä. - Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. - Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. - The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmiön mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologien säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muutto liikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSJÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma kotikasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämisratkaisun yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistumisen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokrania politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokranian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKIANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkonen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri-toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural-activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in

- Finnish families. 187 p. 1988.
- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication between parents and children in experimental situations. - Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimis-terapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismen valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8-jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty mallioppimis-ohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuropsykologinen seuranta-tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Cp2`<, 5 c. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasynteesi potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentekijöiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasynteemit ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystaloudella. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheissa. -

- Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyo jiyuu boeeki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodilyness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimun vasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory-historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuuvojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARJA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeuttinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykkinen itsesääätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience

- of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO. Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. - Development of the work community and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesarjassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUIJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neurokognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripolitiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkintakehykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokous-keskusteluita työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements

- and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p. (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämänkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiakompetenssi. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kinder garden children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENTTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäätely englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettämisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos .... Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveyskasvatuksesta vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if .... A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined -



- content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitok-  
sista elämään. - Life after vocational special  
education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmäs-  
sä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosesi  
terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. -  
Dialogic learning in a small group. The  
process of student teachers' teaching practice  
during health care education. 165 p. Summary  
7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan  
ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelä-  
mään ja jatko-opintoihin. - Age-old  
craftmasters -Kotka vocational senior  
secondary school - giving skills for life, work  
and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARJA-LIISA, Laitoksessa asuvan  
kehitysvammaisen vanhuksen haastava  
käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaiku-  
tuskeinoja. - Challenging behaviour of  
institutionalized mentally retarded elderly  
people and measures taken by nurses to  
control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARJA, Naiset paikkaansa etsimäs-  
sä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä  
rakentajana. - Adult education as determinant  
of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p.  
2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows.  
Focus on speech and language during the  
first two years. - Keskonen kasvaa: puheen  
ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elin-  
vuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. -  
Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-  
käsitykset päiväkodin integroidussa erityis-  
ryhmässä. - Towards common quality: staff's,  
parents' and children's conceptions of quality  
in an integration group at a daycare center.  
256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun  
toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahake-  
musten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In  
search for the founding principles of the  
Finnishpolytechnic institutes. A content  
analysis of the licence applications. 193 p.  
Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its  
relation to functioning in old age. - Elämän  
tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toiminta-  
kykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.)  
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatusajattelu  
suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä  
1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking  
in Finnish school's pedagogical texts from the  
1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokka-  
muotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. -  
The educational outcomes of special classes  
for emotionally/ behaviorally disordered  
children and youth. 176 p. Summary 2p.  
2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and  
time. The political rhetoric of the 1866  
parliamentary reform in Sweden. - Edustus,  
kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka  
Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa.  
253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology  
education. In search of curriculum elements  
for Finnish general education schools. 158 p.  
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatio-  
muutoksessa. - Self-determination in  
organisational change. 180 p. Summary 15 p.  
2000.
- 173 AHONNISKKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in  
repeated neuropsychological assessment. 68  
p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista  
mahdollisuuksiin. - The democratic ethos.  
From limits to possibilities? 217 p. Summary  
2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus,  
tarinat ja opettajaksi tuleminen taito.  
Narratiivisen identiteettityön kehittäminen  
opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen  
avulla. - Action research, narratives and the  
art of becoming a teacher. Developing  
narrative identity work in teacher education  
through action research. 237 p. Summary 4 p.  
2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioin-  
nin tuolle puolen. Uusia avauksia suoma-  
laiseen koulutusta koskevaan evaluaatio-  
keskusteluun. - Views across assessment:  
New openings into the evaluation  
discussion on Finnish education. 266 p.  
Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The  
spatial, temporal, and cultural dimensions of  
protest against nuclear technology. - Kamp-  
pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen  
protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset  
ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p.  
2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents'  
achievement strategies, school adjustment,  
and family environment. - Lasten ja nuorten  
suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöis-  
sä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen  
erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimi-  
sen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuk-  
sena. - Developing assessment practices in  
special education. From a static approach to

- dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socioeconomic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkäaikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurauksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HOHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - Ikäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness or drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUUJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön

- kehittämistyön asiantuntijuuden rakentumisen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.
- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversiivisessä ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä? - Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.
- 211 SAUKKONEN, SAKARI, Koulu ja yksilöllisyys; Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. - School and individuality: Tensions, challenges and possibilities. 125 p. Summary 3 p. 2003.
- 212 VILJAMAA, MARJA-LEENA, Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeskeisyys ja vertaistuki. - Child and maternity welfare clinics today and tomorrow. Supporting parenthood, family-centered services and peer groups. 141 p. Summary 4 p. 2003.
- 213 REMES, LIISA, Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. - Three discourses in entrepreneurial learning. 204 p. Summary 2 p. 2003.
- 214 KARJALA, KALLE, Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961-2002 painetuissa oppikirjoissa. - From pinhole to panorama - The culture of Sweden presented in some middle and comprehensive school textbooks printed between 1961 and 2002. 308 p. Summary 2 p. 2003.
- 215 LALLUKKA, KIRSI, Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. - Childhood age and age in childhood. A study on the sociocultural knowledge of age. 234 p. Summary 2 p. 2003.
- 216 PUUKARI, SAULL, Video Programmes as Learning Tools. Teaching the Gas Laws and Behaviour of Gases in Finnish and Canadian Senior High Schools. 361 p. Yhteenveto 6 p. 2003.
- 217 LOISA, RAIJA-LEENA, The polysemous contemporary concept. The rhetoric of the cultural industry. - Monimerkityksinen nykykäsite. Kulttuuriteollisuuden retoriikka. 244 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 218 HOLOPAINEN, ESKO, Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. - Strategies for listening and reading comprehension and problematic listening and reading comprehension of the text during the third and ninth grades of primary school. 135 p. Summary 3 p. 2003.
- 219 PENTTINEN, SEPPÖ, Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. - Starting points for a primary school physical education teacher. The growth environment of adolescence and teacher education as developmental factors of teachership. 201 p. Summary 10 p. 2003.
- 220 IKÄHEIMO, HEIKKI, Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustus-suhteista. - Recognition, subjectivity and the human life form: studies on Hegel and interpersonal recognition. 191 p. Summary 3 p. 2003.
- 221 ASUNTA, TUULA, Knowledge of environmental issues. Where pupils acquire information and how it affects their attitudes, opinions, and laboratory behaviour - Ympäristöasioita koskeva tieto. Mistä oppilaat saavat informaatiota ja miten se vaikuttaa heidän asenteisiinsa, mielipiteisiinsä ja laboratoriokäyttäytymiseensä. 159 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 222 KUJALA, ERKKI, Sodan pojat. Sodanaikaisten pikkupoikien lapsuuskokemuksia isyyden näkökulmasta - The sons of war. 229 p. Summary 2 p. 2003.
- 223 JUSSI KURUNMÄKI & KARI PALOINEN (Hg./eds.) Zeit, Geschichte und Politik. Time, history and politics. *Zum achtzigsten Geburtstag von Reinhart Koselleck*. 310 p. 2003.
- 224 LAITINEN, ARTO, Strong evaluation without sources. On Charles Taylor's philosophical anthropology and cultural moral realism. - Vahvoja arvostuksia ilman lähteitä. Charles Taylorin filosofisesta antropologiasta ja kulturalistisesta moraalirealismista. 358 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 225 GUTTORM, TOMI K. Newborn brain responses measuring feature and change detection and predicting later language development in children with and without familial risk for dyslexia. - Vastasyntyneiden aivovasteet puheäänteiden ja niiden muutosten havaitsemisessa sekä myöhemmän kielen kehityksen ennustamisessa dysleksia-riskilapsilla. 81 p. (161 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.

- 226 NAKARI, MAIJA-LIISA, Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus - Work climate, employees' well-being and the possibility of change. 255 p. Summary 3 p. 2003.
- 227 METSÄPELTO, RIITTA-LEENA, Individual differences in parenting: The five-factor model of personality as an explanatory framework - Lastenkasvatus ja sen yhteys vanhemman persoonallisuuden piirteisiin. 53 p. (119 p.) Tiivistelmä 3 p. 2003.
- 228 PULKKINEN, OILI, The labyrinth of politics - A conceptual approach to the modes of the political in the scottish enlightenment. 144 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 229 JUJARVI, PETRI, A three-level analysis of reactive aggression among children. - Lasten aggressiivisiin puolustusreaktioihin vaikuttavien tekijöiden kolmitasoinen analyysi. 39 p. (115 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 230 POIKONEN, PIIRJO-LIISA, "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. - "The curriculum is part of our life". The day-care - primary school community as a curriculum developer. 154 p. Summary 3 p. 2003.
- 231 SOININEN, SUVI, From a 'Necessary Evil' to an art of contingency: Michael Oakeshott's conception of political activity in British postwar political thought. 174 p. Summary 2p. 2003.
- 232 ALARAUDANJOKI, ESA, Nepalese child labourers' life-contexts, cognitive skills and well-being. - Työssäkäyvien nepalilaislasten elämänkonteksti, kognitiiviset taidot ja hyvinvointi. 62 p. (131 p.) Yhteenveto 4 p. 2003.
- 233 LERKKANEN, MARJA-KRISTINA, Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. - Lukemaan oppiminen: vastavuoroiset prosessit ja yksilölliset oppimispolut. 70 p. (155 p.) Yhteenveto 5 p. 2003.
- 234 FRIMAN, MERVI, Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. - The ethics of a professional expert in the context of polytechnics. 199 p. 2004.
- 235 MERONEN, AULI, Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät. - Individual differences in sign language abilities. 110 p. Summary 5 p. 2004.
- 236 TIILIKKALA, LIISA, Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. - From master to tutor. Change and continuity in Finnish vocational teacherhood. 281 p. Summary 3 p. 2004.
- 237 ARO, MIKKO, Learning to read: The effect of orthography. - Kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen. 44 p. (122 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 238 LAAKSO, ERKKI, Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. - Encountering drama experiences. The learning potential of process drama in the light of student teachers' experiences. 230 p. Summary 7 p. 2004.
- 239 PERÄLÄ-LITTUNEN, SATU, Cultural images of a good mother and a good father in three generations. - Kulttuuriset mielikuvat hyvästä äidistä ja hyvästä isästä kolmessa sukupolvessa. 234 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 240 RINNE-KOISTINEN, EVA-MARITA, Perceptions of health: Water and sanitation problems in rural and urban communities in Nigeria. 129 p. (198 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 241 PALMROTH, AINO, Käännösten kautta kollektiiviin. Tuuliosuuskunnat toimijaverkkoina. - From translation to collective. Wind turbine cooperatives as actor networks. 177 p. Summary 7 p. 2004.
- 242 VIERIKKO, ELINA, Genetic and environmental effects on aggression. - Geneettiset ja ympäristötekijät aggressiivisuudessa. 46 p. (108 p.) Tiivistelmä 3 p. 2004.
- 243 NÄRHI, KATI, The eco-social approach in social work and the challenges to the expertise of social work. - Ekososiaalinen viitekehys ja haasteet sosiaalityön asiantuntijuudelle. 106 p. (236 p.) Yhteenveto 7 p. 2004.
- 244 URSIN, JANI, Characteristics of Finnish medical and engineering research group work. - Tutkimusryhmätyöskentelyn piirteet lääke- ja teknisissä tieteissä. 202 p. Yhteenveto 9 p. 2004.
- 245 TREUTHARDT, LEENA, Tulostehon yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muoti ja seurustelu. - The management by results a fashion and social interaction at the University of Jyväskylä. 228 p. Summary 3 p. 2004.
- 246 MATTHIES, JÜRGEN, Umweltpädagogik in der Postmoderne. Eine philosophische Studie über die Krise des Subjekts im umweltpädagogischen Diskurs. - Ympäristökasvatus postmodernissa. Filosofinen tutkimus subjektin kriisistä ympäristökasvatuksen diskurssissa. 400 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 247 LAITILA, AARNO, Dimensions of expertise in family therapeutic process. - Asiantuntijuuden ulottuvuuksia perheterapeuttisessa prosessissa. 54 p. (106 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 248 LAAMANEN (ASTIKAINEN), PIIA, Pre-attentive detection of changes in serially presented stimuli in rabbits and humans. - Muutoksen esitietoinen havaitseminen sarjallisesti esitetyissä ärsykkeissä kaneilla ja ihmisillä. 35 p. (54 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 249 JUUSENAHO, RIITTA, Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. - Differences in comprehensive school leadership and management. A gender-based approach. 176p. Summary 3 p. 2004.

- 250 VAARAKALLIO, TUULA, "Rotten to the Core". Variations of French nationalist anti-system rhetoric. - "Systeemi on mätä". Ranskalaisen nationalistien järjestelmän vastainen retoriikka. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 251 KUUSINEN, PATRIK, Pitkäaikainen kipu ja depressio. Yhteyttä säätelevät tekijät. - Chronic pain and depression: psychosocial determinants regulating the relationship. 139 p. Summary 8 p. 2004.
- 252 HÄNNIKÄINEN-UUTELA, ANNA-LIISA, Uudelleen juurtuneet. Yhteisökasvatus vaikeasti päihderiippuvaisten narkomaanien kuntoutuksessa. - Rooted again. Community education in the rehabilitation of substance addicts. 286 p. Summary 3 p. 2004.
- 253 PALONIEMI, SUSANNA, Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. - Age, experience and competence in working life. Employees' conceptions of the the meaning and experience in professional competence and its development. 184 p. Summary 5 p. 2004.
- 254 RUIZ CEREZO, MONTSE, Anger and Optimal Performance in Karate. An Application of the IZOF Model. 55 p. (130 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 255 LADONLAHTI, TARJA, Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. - Challenges for the human service system. Living in a psychiatric hospital under the label of mental retardation. 176 p. Summary 3 p. 2004.
- 256 KOVANEN PÄIVI, Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. - Learning and expertise in early childhood education. A pilot work in using VARSU with children with special needs. 175 p. Summary 2 p. 2004.
- 257 VILMI, VEIKKO, Turvallinen koulu. Suomalaisen näkemyksiä koulutuspalvelujen kansallisesta ja kunnallisesta priorisoinnista. - Secure education. Finnish views on the national and municipal priorities of Finland's education services. 134 p. Summary 5 p. 2005.
- 258 ANTTILA, TIMO, Reduced working hours. Reshaping the duration, timing and tempo of work. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 2005.
- 259 UGASTE, AINO, The child's play world at home and the mother's role in the play. 207 p. Tiivistelmä 5 p. 2005.
- 260 KURRI, KATJA, The invisible moral order: Agency, accountability and responsibility in therapy talk. 38 p. (103 p.). Tiivistelmä 1 p. 2005.
- 261 COLLIN, KAIJA, Experience and shared practice - Design engineers' learning at work. - Suunnitteluinsinöörien työssä oppiminen - kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. 124 p. (211 p.). Yhteenveto 6 p. 2005.
- 262 KURKI, EIJA, Näkyvä ja näkymätön. Nainen Suomen helluntailiikkeen kentällä. - Visible and invisible. Women in the Finnish pentecostal movement. 180 p. Summary 2 p. 2005.
- 263 HEIMONEN, SIRKKALIISA, Työikäisenä Alzheimerin tautiin sairastuneiden ja heidän puolisoitensa kokemukset sairauden alkuvaiheessa. - Experiences of persons with early onset Alzheimer's disease and their spouses in the early stage of the disease. 138 p. Summary 3 p. 2005.
- 264 PIIRÖINEN, HANNU, Epävarmuus, muutos ja ammatilliset jännitteet. Suomalainen sosiaalityö 1990-luvulla sosiaalityöntekijöiden tulkinnoissa. - Uncertainty, change and professional tensions. The Finnish social work in the 1990s in the light of social workers' representations. 207 p. Summary 2 p. 2005.
- 265 MÄKINEN, JARMO, Säätio ja maakunta. Maakuntarahastojärjestelmän kentät ja verkostot. - Foundation and region: Fields and networks of the system of the regional funds. 235 p. Summary 3 p. 2005.
- 266 PETRELIUS, PÄIVI, Sukupuoli ja subjektiivinen sosiaalityössä. Tulkintoja naistyöntekijöiden muistoista. - Gender and subjectivity in social work - interpreting women workers' memories. 67 p. (175 p.) 2005.
- 267 HOKKANEN, TIINA, Äitinä ja isänä eron jälkeen. Yhteishuoltajavanhemmuus arjen kokemuksena. - As a mother and a father after divorce. Joint custody parenthood as an everyday life experience. 201 p. Summary 8 p. 2005.
- 268 HANNU SIRKKILÄ, Elättäjyyttä vai erotiikkaa. Miten suomalaiset miehet legitimoivat parisuhteensa thaimaalaisen naisen kanssa? - Breadwinner or eroticism. How Finnish men legitimize their partnerships with Thai women. 252 p. Summary 4 p. 2005.
- 269 PENTTINEN, LEENA, Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. - Thesis discourse in an undergraduate research seminar. 176 p. Summary 8 p. 2005.
- 270 KARVONEN, PIIRKKO, Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa- Reading Games for Children in Daycare Centers. The Development of Reading Ability and Reading Awareness in an Intervention Study . 179 p. Summary 3 p. 2005.
- 271 KOSONEN, PEKKA A., Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. - Conditions of expertise development in nursing and and social care, and criteria for student selection. 276 p. Summary 3 p. 2005.

- 272 NIIRANEN-LINKAMA, PÄIVI, Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuu-  
den diskurssissa. - Transformation of  
the social in the discourse of social work  
expertise. 200 p. Summary 3 p. 2005.
- 273 KALLA, OUTI, Characteristics, course and  
outcome in first-episode psychosis.  
A cross-cultural comparison of Finnish  
and Spanish patient groups. - Ensiker-  
talaisten psykoosipotilaiden psyykkis-  
sosiaaliset ominaisuudet, sairaudenkulku  
ja ennuste. Suomalaisten ja espanjalaisten  
potilasryhmien vertailu. 75 p. (147 p.)  
Tiivistelmä 4 p. 2005.
- 274 LEHTOMÄKI, ELINA, Pois oppimisyhteiskun-  
nan marginaalista? Koulutuksen merkitys  
vuosina 1960-1990 opiskelleiden lapsuu-  
destaan kuurojen ja huonokuuloisten  
aikuisten elämänculussa. - Out from the  
margins of the learning society? The  
meaning of education in the life course of  
adults who studied during the years 1960-  
1990 and were deaf or hard-of-hearing  
from childhood. 151 p. Summary 5 p. 2005.
- 275 KINNUNEN, MARJA-LIISA, Allostatic load in  
relation to psychosocial stressors and  
health. - Allostaattinen kuorma ja sen suhde  
psykososiaalisiin stressitekijöihin ja  
terveyteen. 59 p. (102 p.) Tiivistelmä 3 p.  
2005.
- 276 UOINEN, VIRPI, I'm as old as I feel. Subjective  
age in Finnish adults. - Olen sen ikäinen  
kuin tunnen olevani. Suomalaisten aikuis-  
ten subjektiivinen ikä. 64 p. (124 p.)  
Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 277 SALOKOSKI, TARJA, Tietokonepelit ja niiden  
pelaaminen. - Electronic games: content and  
playing activity. 116 p. Summary 5 p. 2005.
- 278 HIIHNALA, KAUKO, Laskutehtävien suoritta-  
misesta käsitteiden ymmärtämiseen. Perus-  
koululaisen matemaattisen ajattelun  
kehittyminen aritmetiikasta algebraan  
siirryttäessä. - Transition from the  
performing of arithmetic tasks to the  
understanding of concepts. The  
development of pupils' mathematical  
thinking when shifting from arithmetic to  
algebra in comprehensive school. 169 p.  
Summary 3 p. 2005.
- 279 WALLIN, RISTO, Yhdistyneet kansakunnat  
organisaationa. Tutkimus käsitteellisestä  
muutoksesta maailmanjärjestön organi-  
soinnin periaatteissa. - From the league to  
UN. The move to an organizational  
vocabulary of international relations. 172 p.  
Summary 2 p. 2005.
- 280 VALLEALA, ULLA MAIJA, Yhteinen ymmär-  
täminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin  
merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryh-  
män ja työtiimin keskusteluissa. - Shared  
understanding in education and work.  
Context of understanding in student group  
and work team discussions. 236 p. Summary  
7 p. 2006.
- 281 RASINEN, TUUJA, Näkökulmia vieraskieliseen  
perusopetukseen. Koulun kehittämishank-  
keesta koulun toimintakulttuuriksi.  
- Perspectives on content and language  
integrated learning. The impact of a  
development project on a school's  
activities. 204. Summary 6 p. 2006.
- 282 VIHOLAINEN, HELENA, Suvussa esiintyvän  
lukemsvaikeusriskin yhteys motoriseen ja  
kielelliseen kehitykseen. Tallaako lapsi  
kielensä päälle? - Early motor and language  
development in children at risk for familial  
dyslexia. 50 p. (94 p.) Summary 2 p. 2006.
- 283 KIILLI, JOHANNA, Lasten osallistumisen  
voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistu-  
misesta. - Resources for children's  
participation. 226 p. Summary 3 p. 2006.
- 284 LEPPÄMÄKI, LAURA, Tekijänoikeuden oikeut-  
taminen. - The justification of copyright.  
125 p. Summary 2 p. 2006.
- 285 SANAKSENAHO, SANNA, Eriarvoisuus ja  
luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa.  
Bourdieuilainen näkökulma. - Inequality and  
trust in Finland at the turn of the 21st  
century: Bourdieuan approach.  
150 p. Summary 3 p. 2006.
- 286 VALKONEN, LEENA, Millainen on hyvä äiti tai  
isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten  
vanhemmuuskäsitykset. - What is a good  
father or good mother like? Fifth and sixth  
graders' conceptions of parenthood. 126 p.  
Summary 5 p. 2006.
- 287 MARTIKAINEN, LIISA, Suomalaisten nuorten  
aikuisten elämään tyytyväisyyden monet  
kasvot. - The many faces of life satisfaction  
among Finnish young adults. 141 p.  
Summary 3 p. 2006.
- 288 HAMARUS, PÄIVI, Koulukiusaaminen ilmiönä.  
Yläkoulun oppilaiden kokemuksia  
kiusaamisesta. - School bullying as a  
phenomenon. Some experiences of Finnish  
lower secondary school pupils. 265 p.  
Summary 6 p. 2006.
- 289 LEPPÄNEN, ULLA, Development of literacy in  
kindergarten and primary school.  
Tiivistelmä 2 p. 49 p. (145 p.) 2006.
- 290 KORVELA, PAUL-ERIK, The Machiavellian  
reformation. An essay in political theory.  
171 p. Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 291 METSOMÄKI, MARJO, "Suu on syömistä  
varten". Lasten ja aikuisten kohtaamisia  
ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa.  
- Encounters between children and adults  
in group family day care dining situations.  
251 p. Summary 3 p. 2006.
- 292 LATVALA, JUHA-MATTI, Digitaalisen kommuni-  
kaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja  
koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi.  
- Development of a digital communication  
system to facilitate interaction between home  
and school. 158 p. Summary 7 p. 2006.

- 293 PITKÄNEN, TUULLI, Alcohol drinking behavior and its developmental antecedents. - Alkoholien juomiskäyttäytyminen ja sen ennustaminen. 103 p. (169 p.) Tiivistelmä 6 p. 2006.
- 294 LINNILÄ, MAIJA-LIISA, Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. - From school readiness to readiness of school - Exceptional school starting in the light of school attainment, official report and family experience. 321 p. Summary 3 p. 2006.
- 295 LEINONEN, ANU, Vanhusneuvoston funktioita jäljittämässä. Tutkimus maaseutumaisten kuntien vanhusneuvostoista. - Tracing functions of older people's councils. A study on older people's councils in rural municipalities. 245 p. Summary 3 p. 2006.
- 296 KAUPPINEN, MARKO, Canon vs. charisma. "Maoism" as an ideological construction. - Kaanon vs. karisma. "Maoismi" ideologisenä konstruktiona. 119 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 297 VEHKAKOSKI, TANJA, Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmistien puheissa ja teksteissä. - Stigmatized childhood? Constructing disability in professional talk and texts. 83 p. (185 p.) Summary 4 p. 2006.
- 298 LEPPÄÄHO, HENRY, Matemaattisen ongelman ratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa. Ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. - Teaching mathematical problem solving skill in the Finnish comprehensive school. Designing and assessment of a problem solving course. 343 p. Summary 4 p. 2007.
- 299 KUVAJA, KRISTIIINA, Living the Urban Challenge. Sustainable development and social sustainability in two southern megacities. 130 p. (241 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 300 POIJOLA, PASI, Technical artefacts. An ontological investigation of technology. 150 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 301 KAUKUA, JARI, Avicenna on subjectivity. A philosophical study. 161 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 302 KUPILA, PÄIVI, "Minäkö asiantuntija?". Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. - "Me, an expert?" Constructing the meaning perspective and identity of an expert in the field of early childhood education. 190 p. Summary 4 p. 2007.
- 303 SILVENNOINEN, PIIA, Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät oppimisyhteiskunnan haasteena. - Age, identity and career counselling. The ageing, long-term unemployed as a challenge to learning society. 229 p. Summary 4 p. 2007.
- 304 REINIKAINEN, MARJO-RIITTA, Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. - Gendered and oppressive discourses of disability: Social-discursive perspective on disability. 81 p. (148 p.) Summary 4 p. 2007.
- 305 MÄÄTTÄ, JUKKA, Asepalvelus nuorten naisten ja miesten opinto- ja työuralla. - The impact of military service on the career and study paths of young women and men. 141 p. Summary 4 p. 2007.
- 306 PYYKKÖNEN, MIIKKA, Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. - Organizing diasporas. Ethnicity, citizenship, integration, and government in immigrant associations. 140 p. (279 p.) Summary 2 p. 2007.
- 307 RASKU, MINNA, On the border of east and west. Greek geopolitical narratives. - Idän ja lännen rajalla. Narratiiveja kreikkalaisesta geopolitiikasta. 169 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 308 LAPIOLAHTI, RAIMO, Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. - The evaluation of schooling as a task of the communal maintainer of schooling - what are the presuppositions of the execution of evaluation in one specific communal organization. 190 p. Summary 7 p. 2007.
- 309 NATALE, KATJA, Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's Academic Achievement. - Vanhempien lastensa koulu-menestystä koskevat kausaaliattribuutit. 54 p. (154 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 310 VAHTERA, SIRPA, Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. - The well-being of optimistic, well-performing high school students from high school to university. 111 p. Summary 2 p. 2007.
- 311 KOIVISTO, PÄIVI, "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. - "Individual attention in everyday situations". Developing the operational culture of a day-care centre to strengthen children's self-esteem. 202 p. Summary 4 p. 2007.
- 312 LAHIKAINEN, JOHANNA, "You look delicious" - Food, eating, and hunger in Margaret Atwood's novels. 277 p. Yhteenveto 2 p. 2007.
- 313 LINNAVUORI, HANNARIKKA, Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. - Children's experiences of dual residence. 202 p. Summary 8 p. 2007.
- 314 PARVIAINEN, TIINA, Cortical correlates of language perception. Neuromagnetic studies in adults and children. - Kielen käsittely aivoissa. Neuromagneettisia tutkimuksia aikuisilla ja lapsilla. 128 p. (206 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.

- 315 KARA, HANNELE, Ermutige mich Deutsch zu sprechen. Portfolio als evaluationsform von mündlichen leistungen. - "Rohkaise minua puhumaan saksaa" - kielisalkku suullisen kielitaidon arviointivälineenä. 108 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 316 MÄKELÄ, AARNE, Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. - What principals really do. An ethnographic case study on leadership and on principal's tasks in comprehensive school. 266 p. Summary 5 p. 2007.
- 317 PUOLAKANAHO, ANNE, Early prediction of reading - Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia. - Lukemistaitojen varhainen ennustaminen. Fonologinen tietoisuus, kielelliset ja kognitiiviset taidot lapsilla joiden suvussa esiintyy dysleksiaa. 61 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 318 HOFFMAN, DAVID M., The career potential of migrant scholars in Finnish higher education. Emerging perspectives and dynamics. - Akateemisten siirtolaisten uramahdollisuudet suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä: dynamiikkaa ja uusia näkökulmia. 153 p. (282 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 319 FADJUKOFF, PÄIVI, Identity formation in adulthood. - Identiteetin muotoutuminen aikuisiässä. 71 p. (168 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.
- 320 MÄKIKANGAS, ANNE, Personality, well-being and job resources: From negative paradigm towards positive psychology. - Persoonallisuus, hyvinvointi ja työn voimavarat: Kohti positiivista psykologiaa. 66 p. (148 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 321 JOKISAARI, MARKKU, Attainment and reflection: The role of social capital and regrets in developmental regulation. - Sosiaalisen pääoman ja toteutumattomien tavoitteiden merkitys kehityksen säätelyssä. 61 p. (102 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 322 HÄMÄLÄINEN, JARMO, Processing of sound rise time in children and adults with and without reading problems. - Äänen nousuaikojen prosessointi lapsilla ja aikuisilla, joilla on dysleksia ja lapsilla ja aikuisilla, joilla ei ole dysleksiaa. 48 p. (95 p.) Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 323 KANERVIO, PEKKA, Crisis and renewal in one Finnish private school. - Kriisi ja uudistuminen yhdessä suomalaisessa yksityiskoulussa. 217 p. Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 324 MÄÄTTÄ, SAMI, Achievement strategies in adolescence and young adulthood. - Nuorten ajattelu- ja toimintastrategia. 45 p. (120 p.) Tiivistelmä 3 p. 2007.
- 325 TORPPA MINNA, Pathways to reading acquisition: Effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia. - Yksilöllisiä kehityspolkuja kohti lukemisen taitoa: Varhaisten taitojen, oppimisympäristön ja sukuriskin vaikutukset. 53 p. (135 p.) 2007.
- 326 KANKAINEN, TOMI, Yhdistykset, instituutiot ja luottamus. - Voluntary associations, institutions and trust. 158 p. Summary 7 p. 2007.
- 327 PIRNES, ESA, Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna. - Meaningful culture and cultural policy. A broad concept of culture as a basis for cultural policy. 294 p. Summary 2 p. 2008.
- 328 NIEMI, PETTERI, Mieli, maailma ja referenssi. John McDowellin mielenfilosofian ja semantiikan kriittinen tarkastelu ja ontologinen täydennys. - Mind, world and reference: A critical examination and ontological supplement of John McDowell's philosophy of mind and semantics. 283 p. Summary 4 p. 2008.
- 329 GRANBOM-HERRANEN, LIISA, Sananlaskut kasvatustieteessä - perinnettä, kasvatusta, indoktrinaatiota? - Proverbs in pedagogical discourse - tradition, upbringing, indoctrination? 324 p. Summary 8 p. 2008.
- 330 KYKYRI, VIRPI-LIISA, Helping clients to help themselves. A discursive perspective to process consulting practices in multi-party settings. - Autetaan asiakasta auttamaan itse itseään. Diskursiivinen näkökulma prosessikonsultoinnin käytäntöihin ryhmätilanteissa. 75 p. (153 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 331 KIURU, NOONA, The role of adolescents' peergroups in the school context. - Nuortentoveriryhmien rooli kouluympäristössä. 77 p. (192 p.) Tiivistelmä 3 p. 2008.
- 332 PARTANEN, TERHI, Interaction and therapeutic interventions in treatment groups for intimately violent men. 46 p. (104 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 333 RAITILA, RAIJA, Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. - Making a visit. Encounters between children and an urban environment. 179 p. Summary 3 p. 2008.
- 334 SUME, HELENA, Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun. - Turbulent life of the family. Way to school of a child with cochlear implant. 208 p. Summary 6 p. 2008.
- 335 KOTIRANTA, TUUJA, Aktivoinnin paradoksit. - The paradoxes of activation. 217 p. Summary 3 p. 2008.
- 336 RUOPPILA, ISTO, HUUHTANEN, PEKKA, SEITSAMO, JORMA AND ILMARINEN, JUHANI, Age-related changes of the work ability construct and its relation to cognitive functioning in the older worker: A 16-year follow-up study. 97 p. 2008.
- 337 TIKKANEN, Pirjo, "Helpompaa ja hausempaa kuin luulin". Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana. - "Easier and more fun that



- I thought". Mathematics experienced by fourth-graders in Finnish and Hungarian comprehensive schools. 309 p. Summary 3 p. 2008.
- 338 KAUPPINEN, ILKKA, Tiedon omistaminen on valtaa - Globalisoituvan patenttijärjestelmän poliittinen moraalilaitos ja globaali kapitalismi. - *Owning knowledge is power. Political moral economy of the globalizing patent system and global capitalism.* 269 p. Summary 5 p. 2008.
- 339 KUJALA, MARIA, Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? - A stranger in one's own land. How to grow in interaction conflicts? 174 p. Summary 7 p. 2008.
- 340 KOPONEN, TUIRE, Calculation and Language: Diagnostic and intervention studies. - Laskutaito ja kieli: Diagnostinen ja kuntoutustutkimus. 49 p. (120 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 341 HAUTALA, PÄIVI-MARIA, Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. - Permission to be seen. Art therapeutic activities in schools. 202 p. 2008.
- 342 SIPARI, SALLA, Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. - Habilitative everyday life to support the child. Construction of the collaboration of education and rehabilitation in experts discussions. 177 p. Summary 4 p. 2008.
- 343 LEHTONEN, PÄIVI HANNELE, Voimauttava video. Asiakslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. - Empowering video. A work orientation formed by client-focus, positivity and video image as a method for family work. 257 p. Summary 3 p. 2008.
- 344 RUOHOMÄKI, JYRKI, "Could Do Better". Academic Interventions in Northern Ireland Unionism. - "Could Do Better" Akateemiset interventiot Pohjois-Irlannin unionismiin. 238 p. Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 345 SALMI, PAULA, Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. - Naming and dyslexia: Developmental and training perspectives. 169 p. Summary 2 p. 2008.
- 346 RANTANEN, JOHANNA, Work-family interface and psychological well-being: A personality and longitudinal perspective. - Työn ja perheen vuorovaikutuksen yhteys psyykkiseen hyvinvointiin sekä persoonallisuuteen pitkittäistutkimuksen näkökulmasta 86 p. (146 p.) Yhteenveto 6 p. 2008.
- 347 PIIPPO, JUKKA, Trust, Autonomy and Safety at Integrated Network- and Family-oriented mode for co-operation. A Qualitative Study. 70 p. (100 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 348 HÄTINEN, MARJA, Treating job burnout in employee rehabilitation: Changes in symptoms, antecedents, and consequences. - Työuupumuksen hoito työikäisten kuntoutuksessa: muutokset työuupumuksen oireissa, ennakoijissa ja seurauksissa. 85 p. (152 p.) Tiivistelmä 4 p. 2008.
- 349 PRICE, GAVIN, Numerical magnitude representation in developmental dyscalculia: Behavioural and brain imaging studies. 139 p. 2008.
- 350 RAUTIAINEN, MATTI, Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuuriin yhteisöllisyydestä. - Who does school belong to? Subject teacher students' conceptions of community in school culture. 180 p. Summary 4 p. 2008.
- 351 UOTINEN, SANNA, Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. - Into the agency of a parent and a child in conductive education. 192 p. Summary 3 p. 2008.
- 352 AHONEN, HELENA, Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. - Leadership and leader identity as narrated by headmasters. 193 p. 2008.
- 353 MOISIO, OLLI-PEKKA, Essays on radical educational philosophy. 151 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 354 LINDQVIST, RAIIJA, Parisuhdeväkivallan kohtaaminen maaseudun sosiaalityössä. - Encountering partner violence with rural social work. 256 p. 2009.
- 355 TAMMELIN, MIA, Working time and family time. Experiences of the work and family interface among dual-earning couples in Finland. - Työaika ja perheen aika: kokemuksia työn ja perheen yhteensovittamisesta Suomessa. 159 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 356 RINNE, PÄIVI, Matkalla muutokseen. Sosiaalialan projektitoiminnan perustelut, tavoitteet ja toimintatavat Sosiaaliturva-lehden kirjoituksissa 1990-luvulla. - On the way to the change. 221 p. Summary 2 p. 2009.
- 357 VALTONEN, RIITTA, Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4-6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. - Lene-assessment and early identification of developmental and learning problems. Co-occurrence and continuity of developmental problems from age 4 to age 6 and relation to school performance. 73 p. (107 p.) Summary 2 p. 2009.
- 358 SUHONEN, KATRI, Mitä hiljainen tieto on hengellisessä työssä? Kokemuksellinen näkökulma hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen ikääntyneiden diakoniatyöntekijöiden ja pappien työssä. - What is tacit knowledge in spiritual work? An experiential approach to the manifestation, significance and distribution of tacit knowledge in the work of aged church deacons and ministers. 181 p. Summary 6 p. 2009.

- 359 JUMPPANEN, AAPO, United with the United States - George Bush's foreign policy towards Europe 1989-1993. 177 p. Yhteenveto 3 p. 2009.
- 360 HUEMER, SINI, Training reading skills. Towards fluency. - Lukemistaitojen harjoittaminen. Tavoitteena sujuvuus. 85 p. (188 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 361 ESKELINEN, TEPPO, Putting global poverty in context. A philosophical essay on power, justice and economy. 221 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 362 TAIPALE, SAKARI, Transformative technologies, spatial changes: Essays on mobile phones and the internet. 97 p. (184 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 363 KORKALAINEN, PAULA, Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. - From a feeling of insufficiency to a new sense of expertise. Developing professional knowledge and skills in the operational environments for special needs childhood education and care. 303 p. Summary 4 p. 2009.
- 364 SEPPÄLÄ-PÄNKÄLÄINEN, TARJA, Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. - Confronting the Diversity of Learners in a Finnish Neighbourhood School. An Ethnographic Study of the Challenges and Opportunities of Adults Learning Together in a School community. 256 p. Summary 4 p. 2009.
- 365 SEVÓN, EIJA, Maternal Responsibility and Changing Relationality at the Beginning of Motherhood. - Äidin vastuu ja muuttuvat perhesuhteet äitiyden alussa. 117 p. (200 p.) Yhteenveto 5 p. 2009.
- 366 HUUTTUNEN-SCOTT, TIINA, Auditory duration discrimination in children with reading disorder, attention deficit or both. - Kuulonvarainen keston erottelu lapsilla, joilla on lukemisvaikeus, tarkkaavaisuuden ongelma tai molemmat. 68 p. (112 p.) Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 367 NEUVONEN-RAUHALA, MARJA-LIISA, Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. - Defining and applying working-life orientation in the polytechnic postgraduate experiment. 163 p. Summary 7 p. 2009.
- 368 NYMAN, TARJA, Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. - The development of pedagogical thinking and professional expertise of newly qualified language teachers. 121 p. (201 p.) Summary 4 p. 2009.
- 369 PUUTIO, RISTO, Hidden agendas. Situational tasks, discursive strategies and institutional practices in process consultation. 83 p. (147 p.) Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 370 TOIVANEN, JUHANA, Animal consciousness. Peter Olivi on cognitive functions of the sensitive soul. 369 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 371 NOKIA, MIRIAM, The role of the hippocampal theta activity in classical eyeblink conditioning in rabbits. - Hippokampuksen theta-aktiivisuuden rooli klassisessa silmäniskuehdollistamisessa kaneilla. 41 p. (80 p.) Yhteenveto 2 p. 2009.
- 372 LÄHTEENMÄKI, VILI, Essays on early modern conceptions of consciousness: Descartes, Cudworth, and Locke. 160 p. 2009.
- 373 BJÖRK, KAJ, What explains development. Development strategy for low human development index countries. 212 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 374 PUUPPONEN, ANTTI, Maaseutuyrittäjyys, verkostot ja paikallisuus. Tapaustutkimus pienimuotoisen elintarviketuotannon kestävyyydestä Keski-Suomessa. - Rural entrepreneurship, networks and locality. A case study of the sustainability of small-scale food production in Central Finland. 100 p. (191 p.) Summary 3 p. 2009.
- 375 HALTUNEN, LEENA, Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. - Day care work and leadership in a distributed organization. 181 p. Summary 4 p. 2009.
- 376 KAIDESOJA, TUUKKA, Studies on ontological and methodological foundations of critical realism in the social sciences. 65 p. (187 p.) Yhteenveto 9 p. 2009.
- 377 SIPPOLA, MARKKU, A low road to investment and labour management? The labour process at Nordic subsidiaries in the Baltic States. 272 p. Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 378 SANTALA, OLLI-PEKKA, Expertise in using the Rorschach comprehensive system in personality assessment. 150 p. Tiivistelmä 1 p. 2009.
- 379 HARJUNEN, HANNELE, Women and fat: Approaches to the social study of fatness. - Naiset ja lihavuus: näkökulmia lihavuuden yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen 87 p. (419 p.) Tiivistelmä 4 p. 2009.
- 380 KETTUNEN, LIISA, Kyllä vai ei. Peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi. - Yes or no? The development and evaluation of teaching material for sex education in the Finnish comprehensive school. 266 p. Summary 3 p. 2010.
- 381 FROM, KRISTINE, "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa". Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. - To be a child just as the others in the peer group. A substantive theory of activity-

- based participation of the child with special educational needs. 174 p. Summary 4 p. 2010.
- 382 MYKKÄNEN, JOHANNA, Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. - Becoming a father – types of narrative, emotions and agency. 166 p. Summary 5 p. 2010.
- 383 RAASUMAA, VESA, Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. - Knowledge management functions of a principal in basic education. 349 p. Summary 5 p. 2010.
- 384 SISÄINEN, LAURI, Foucault's voices: Toward the political genealogy of the auditory-sonorous. - Foucault'n äänet. Kohti auditoris-sonoorista poliittista genealogiaa. 207 p. Tiivistelmä 2 p. 2010.
- 385 PULLI, TUULA, Totta ja unta. Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. - The Real and the Illusory. Drama as a means of community-based rehabilitation and experience for persons with severe learning and speech disabilities. 281 p. Summary 7 p. 2010.
- 386 SISKONEN, TIINA, Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. - Specific language impairments and learning to read. 205 p. Summary 3 p. 2010.
- 387 LYYRA, PESSI, Higher-order theories of consciousness: An appraisal and application. - Korkeamman kertaluvun tietoisusteoria: arvio ja käyttöehdotus. 163 p. Yhteenveto 5 p. 2010.
- 388 KARJALAINEN, MERJA, Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. - Professionals' conceptions of mentoring at work. 175 p. Summary 7 p. 2010.
- 389 GEMECHU, DEREJE TEREFE, The implementation of a multilingual education policy in Ethiopia: The case of Afaan Oromoo in primary schools of Oromia Regional State. 266 p. 2010.
- 390 KOIVULA, MERJA, Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. - Children's sense of community and collaborative learning in a day care centre. 189 p. Summary 3 p. 2010.
- 391 NIEMI, MINNA, Moraalijärjestystä tuottamassa. Tutkimus poliisityöstä lasten parissa. - Producing moral order. A Study on police work with children. 190 p. Summary 3 p. 2010.
- 392 ALEMAYEHU TEKLEMARIAM HAYE, Effects of intervention on psychosocial functioning of hearing and hard of hearing children in selected primary schools of Addis Ababa, Ethiopia. 195 p. Executive summary 4 p. 2010.
- 393 KASKIHARJU, EIJA, Koteja ja kodinomaisuutta. Tutkimus vanhenemisen paikoista valtiopäiväpuheissa 1950 - 2005. - Homes and homelikeness. A study on places for ageing in parliamentary speeches from 1950 to 2005. 244 p. Summary 5 p. 2010.
- 394 MAHLAKAARTO, SALME, Subjektiksi työssä - Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. - Becoming a subject at work - Constructing identity within a program of empowerment. 95 p. (198 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 395 TAPIO, TARJA, "Meilä on kaikilla samanlaiset tarinat". Tarinankerrontatutkimus tornionlaaksoisuudesta vanhimpien aapulaisten arjessa ja tulevaisuudessa. - "We all have the same stories". A storytelling case study of Torne Valley -ness in the everyday life and future of elderly Aapua residents. 261 p. Summary 6 p. 2010.
- 396 RAUTAINEN, EIJA-LIISA, Co-construction and collaboration in couple therapy for depression. - Yhteistoiminnallisuus masennuksen pariterapiassa. 56 p. (122 p.) Yhteenveto 3 p. 2010.
- 397 AALTONEN, TERHI, "Taiteilija ei vanhene". Haastattelututkimus kuvataiteilijoiden ikääntymiskokemuksista taidemaailmassa. - "An artist doesn't get old". An interview-based study of painters' experiences of ageing in the world. 216 p. Summary 5 p. 2010.
- 398 SAVOLAINEN, KAISA, Education as a means to world peace: The case of the 1974 UNESCO recommendation. - Kasvatus maailmanrauhan välineenä: Tapaustutkimus UNESCON 1974 hyväksymästä suosituksesta. 262 p. Yhteenveto 12 p. 2010.
- 399 HEMMINKI, ARJA, Kertomuksia avioerosta ja parisuhteen päättämisestä. Suomalainen eropuhe pohjalaisten kirjoituksissa ja naistenlehdissä. - Narratives on divorce and ending of a relationship. 158 p. Summary 2 p. 2010.
- 400 SAINI, NINA, On the rocky road of reading: Effects of computer-assisted intervention for at-risk children. - Lukemaan oppimisen kivisellä tiellä - Verkkopohjaisen Ekapeli - ohjelman kuntouttavat vaikutukset riskilasten lukemaan oppimisessä. 95 p. (208 p.) Yhteenveto 5 p. 2010.
- 401 VILJARANTA, JAANA, The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career. - Oppiainekohtaisen koulumotivaation kehitys ja rooli koulutaipaleen eri vaiheissa. 53 p. (115 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 402 OINAS, TOMI, Sukupuolten välinen kotityönjako kahden ansaitsijan perheissä. - Domestic division of labour in dual-earner households. 188 p. 2010.
- 403 MAMMON, REET, Kolmen etnisen ryhmän kotoutumisprosessi Suomessa. - The integration process of three ethnic groups in Finland. 142 p. Summary 5 p. 2010.
- 404 KETONEN, RITVA, Dysleksiäriski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. - Risk for dyslexia as a challenge of learning. Phonological intervention and learning to read. 139 p. Summary 3 p. 2010.

- 405 LAHTERO, TAPIO, Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma. - Leadership culture in unified comprehensive school, symbolic-interpretative approach. 238 p. Summary 2 p. 2011.
- 406 NÖTKÖ, MARIANNE, Väkiältä, vallankäyttö ja vahingoittuminen naisten perhesuhteissa. - Violence, power using and being hurt in women's family relations. 254 p. Summary 5 p. 2011.
- 407 PULKKINEN, SEPPÖ, Valmentajataustan merkitys rehtorin työssä. - The significance of coaching background in principal's work. 211 p. Summary 7 p. 2011.
- 408 SÖDÖR, UUVÉ, Community resilience and wellbeing in northwest Russian forestry settlements. 195 p. Summary 2 p. 2011.
- 409 HYVÖNEN, KATRIINA, Personal work goals put into context: Associations with work environment and occupational well-being. - Henkilökohtaisten työtavoitteiden puitteet: yhteydet työoloihin ja työhyvinvointiin 82 p. (133 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 410 RUOHOTIE-LYHTY, MARIA, Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. - First steps on the path of teacherhood. Newly qualified foreign language teachers' agency and professional development. 98 p. (190 p.) Summary 2 p. 2011.
- 411 HALONEN, KATRI, Kulttuurituottajat taiteen ja talouden risteyskohdassa. - Cultural intermediaries at the junction between art and business. 101 p. (175 p.) Summary 6 p. 2011.
- 412 MIKOLA, MARJATTA, Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. - Defining pedagogical boundaries at school - the routes to inclusion and conditions for collaborative learning. 304 p. Summary 8 p. 2011.
- 413 SOANJÄRVI, KATARINA, Mitä on ammatillinen nuorisotyö? Nuorisotyön villiä kenttää kesyttämässä. - What is professional youth work? Taming of wild youth work sector. 152 p. Summary 3 p. 2011.
- 414 LEHTO-SALO, PIRKKO, Koulukotisijoitus - nuoren toinen mahdollisuus? Mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämishaasteena. - The placement on a reform school - The second change for an adolescent? Psychiatric disorders, learning disabilities and problems in the family as a challenge of treatment. 74 p. (125 p.) 2011.
- 415 MÄGI, KATRIN, Achievement goals, achievement behaviours, and skill development in the school and home context: Their antecedents and correlates. 54 p. (134 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 416 HEINONEN, VEIKKO U.J., Suomalaisen turvallisuuspolitiikan tila. Suomalaisen 2000-luvun alun turvallisuuspoliittisen debatin käsiteanalyttinen tarkastelu. - The state of Finnish security policy. A conceptual analysis of the Finnish debate on security policy in the early 2000s. 266 p. Yhteenveto 1 p. 2011.
- 417 PURO, ERIKA, Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana. - The quality of special education in Finnish comprehensive schools from the viewpoint of pupils, parents, educational assistants, teachers and principals. 165 p. Summary 2 p. 2011.
- 418 PIETIKÄINEN, MAIJA, Laulu ja amor mundi. Tutkimus laulusta eräänä maailmasta huolettimisen perusaktiviteettina. - Singing and amor mundi. 193 p. Summary 2 p. 2011.
- 419 SALO, SIRPA, Parisuhdeongelmat ja lasten psyykinen hyvinvointi: kaksi tutkimuskäsitelmää. - Couples conflicts and children's mental wellbeing: two research approaches. 156 p. Summary 2 p. 2011.
- 420 HANNONEN, RIITTA, Verbal and academic skills in children with type 1 diabetes. - Tyypin 1 diabetesta sairastavien lasten kielelliset ja oppimiseen liittyvät perustaidot. 49 p. (79 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 421 SELIN, JANI, Hallinnan näkökulmia huumeriippuvuuden hoitoon Suomessa vuosina 1965-2005. - Governmental perspectives on the treatment of drug addiction in Finland between 1965 and 2005. 55 p. (118 p.) Summary 2 p. 2011.
- 422 NIKKOLA, TIINA, Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. - Learning in a group: obstacles and opportunities. A supervisor's interpretation of how guilt becomes scapegoating in a study group. 244 p. Summary 6 p. 2011.
- 423 LASSENIUS, YVONNE, Utvecklingen av vårdlärarnas kulturkompetens. En kvalitativ studie som fokuserar på lärarna i mångkulturella lärandemiljöer i Finland. - The development of nurse teachers' cultural competence. A qualitative study focusing on teachers in multicultural learning environments in Finland. 74 p. (101 p.) Summary 2 p. 2011.
- 424 YLÖNEN, MARJA, Saastumisen kontrollin ideologia. Vesien saastumisen ja vesirikosten kontrolli Suomessa vuosina 1960-2000. - Ideology of pollution control. Social control of water pollution and pollution crimes in Finland from the 1960s until the year 2000. 232 p. Summary 2 p. 2011.
- 425 PYLKKÄ, OUTI, Duuri- ja mollisointuja musiikkialan kentällä. Organisaatiomuutoksen heijastuksia ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön. - Ideology of pollution control. Major and minor

- chords in the field of music profession reflections of organizational changes in the music teachers' work at the University of Applied Sciences. 190 p. Summary 4 p. 2011.
- 426 MALINEN, KAISA, Parisuhde pikkulapsiperheessä. - Spousal relationship in families with young children. 79 p. (147 p.) Summary 4 p. 2011.
- 427 MURTORINNE-LAHTINEN, MINNA, Äitipuolen identiteetin rakentaminen uusperheessä. - Identity construction of stepmothers in a stepfamily. 222 p. Summary 6 p. 2011.
- 428 RUOKOLAINEN, MERVI, Do organizational and job-related factors relate to organizational commitment? A mixed method study of the associations. - Ovatko organisaation ja työn piirteet yhteydessä organisaatioon sitoutumiseen? Monimenetelmällinen tutkimus ilmiöiden välisistä yhteyksistä. 135 p. Yhteenveto 3 p. 2011.
- 429 JÄRVILEHTO, LAURI, Pragmatic a priori knowledge: A pragmatic approach to the nature and object of what can be known independently of experience. 153 p. 2011.
- 430 RUOPPILA, ISTO & IIVANAINEN, MATTI (EDS.), Life Course of Finnish Persons with Intellectual Disabilities Born 1898–1960. A 35-Year Follow-up Study. 119 p. Yhteenveto 9 p. 2011.
- 431 BJÖRK, ANNA, The politics of citizenship tests: time, integration and the contingent polity. 123 p. Yhteenveto 1 p. 2011.
- 432 SAARINEN, MINNA, Sosiaalisen elämän kehykset. Kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla. - Framework of social life. The social life of Campus-program students in their supported adult learning and leisure. 276 p. 2012.
- 433 HÖKKÄ, PÄIVI, Teacher educators amid conflicting demands: tensions between individual and organizational development. - Opettajankouluttajat ristiriitaisten vaateiden keskellä: yksilön ja organisaation välisiä jännitteitä. 127p. (197 p.) 2012.
- 434 SALMINEN, VELI-MATTI, Verkostot, paikallisuus ja eriarvoisuus. - Networks, locality and inequality. 160 p. Summary 6 p. 2012.
- 435 HAUTALA, JARKKO, Visual word recognition in fluent and dysfluent readers in the transparent Finnish orthography. - Visuaalinen sanantunnistus sujuvilla ja hitailla lukijoilla kirjain-äänne vastaavuudeltaan läpinäkyvässä suomen kielessä. 54 p. (132 p.) Tiivistelmä 3 p. 2012.
- 436 SILINSKAS, GINTAUTAS, Parental involvement and children's academic skills. 70 p. (153 p.) Tiivistelmä 1 p. 2012.
- 437 RONIMUS, MIIA, Digitaalisen oppimispelin motivoivuus. Havaintoja Ekapeliä pelanneista lapsista. - The motivational appeal of a digital learning game. Observations of children using Graphogame. 163 p. Summary 5 p. 2012.
- 438 KAUTTO-KNAPE, ERJA, Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria. - The paralysing school interaction: A grounded theory study of the students' view. 151 p. Summary 2 p. 2012.