

KUOPION YLIOPISTON JULKAISUJA E. YHTEISKUNTATIEETEET 170
KUOPIO UNIVERSITY PUBLICATIONS E. SOCIAL SCIENCES 170

PIRKKO NURMI

Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä

Toisen asteen opettajat dialogisuutensa
ja autenttisuutensa sääntelijöinä

A Teacher as an Improver of Overall Well-being in School

How Teachers in Upper Secondary Education
Regulate their Dialogue and Authenticity

Akateeminen väitöskirja

Esitetään Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan luvalla julkisesti
tarkastettavaksi filosofian tohtorin arvoa varten Kuopion yliopistossa,
Tietoteknian auditoriossa, lauantaina 30. toukokuuta 2009 klo 12

Sosiaalipolitiikan ja sosiaalipsykologian laitos
Kuopion yliopisto



KUOPION YLIOPISTO

KUOPIO 2009

Jakelu: Kuopion yliopiston kirjasto
PL 1627
FI-70211 KUOPIO
Puh. 040 355 3430
Fax 017 163 410
<http://www.uku.fi/kirjasto/julkaisutoiminta/julkmyyn.shtml>

Sarjan toimittajat: Jari Kylmä, FT
Hoitotieteen laitos

Markku Oksanen, VTT
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalipsykologian laitos

Tekijän osoite: Sosiaalipolitiikan ja sosiaalipsykologian laitos
Kuopion yliopisto
PL 1627
FI-70211 KUOPIO

Ohjaajat: Professori Juhani Laurinkari, VTT, Dr.rer.soc.oec.
Sosiaalipolitiikan ja sosiaalipsykologian laitos

Yliopettaja Riitta Rissanen, KT
Savonia-ammattikorkeakoulu
Kuopio

Esitarkastajat: Tutkimusprofessori Tom Arnkil, YTT
Terveiden ja hyvinvoinnin laitos
Helsinki

Opetusneuvos Osmo Lampinen, VTT
Opetusministeriö
Helsinki

Vastaväittäjä: Tutkimusprofessori Tom Arnkil, YTT
Terveiden ja hyvinvoinnin laitos
Helsinki

ISBN 978-951-27-1229-8
ISBN 978-951-27-1300-4 (PDF)
ISSN 1235-0494

Kopijyvä
Kuopio 2009
Finland

Nurmi, Pirkko. A Teacher as an Improver of Overall Well-being in School. How Teachers in Upper Secondary Education Regulate Their Dialogue and Authenticity. Kuopio University Publications E. Social Sciences 170. 2009. 169 p.
ISBN 978-951-27-1229-8
ISBN 978-951-27-1300-4 (PDF)
ISSN 1235-0494

ABSTRACT

This dissertation concerns the prolongation of studies as a risk of social exclusion. It also concerns the teacher's role as an improver of the overall well-being in school, and in the process of passing exams.

The first study question is "What are the reasons behind the prolongation of studies"? The readiness to study and the socio-demographic background of students whose studies took longer than three years (30/106) are analysed statistically. Their reports of their educational backgrounds are also analysed using the analysis of narratives. The results are verified by interviewing the students and the head of the school's learning centre. The main reasons for the prolongation of studies are socio-economic, the lack of supporters, reading and writing difficulties, poor self-esteem, and poor success and unpleasant experiences in previous studies. The students have not received adequate support in basic education: in fact, they have been "abandoned in a sophisticated way".

The second study question concerns the teachers in vocational upper secondary education: how can they take part in and develop a supporting dialogue during the school year? Action research revealed that some encouraging dialogue develops between the students and teachers in a small (20) study group. During the springtime the majority of the teachers hide behind daily routines, which shows how tired they really are. Numerous teachers feel that dialogue is a burden, although dialogue in general has a positive impact on the atmosphere and it encourages students to participate actively.

Finally, the variation in the dialogue and in the authenticity has been analysed in the framework of existential phenomenology by asking "What are the issues that regulate the dialogue and what is the meaning of the dialogue and the authenticity in the school?" The teachers' talk and action revealed the meaning of their existence in school and also some paradoxes in school culture. The teacher's ability to take part in and develop a supporting dialogue is very important in the processes of passing exams and improving the overall wellbeing in school.

The theory has been complemented hermeneutically during the study process. It was found that early supporting intervention, dialogue and authenticity, and situational flexibility of action are the most important issues when building overall well-being better in schools. The framework was constructed on existential philosophy, social constructionism and pragmatism.

In conclusion, the teachers need practice in dealing with the students as customers. Dialogical cooperation will make the school culture more communal. The values of the school director play a crucial role in this development. The furtherance of wellbeing in schools and social inclusion begin with responsible teaching in comprehensive school. Close cooperation between different administrative fields in the municipalities will support this.

Universal Decimal Classification: 377

ERIC: Dropout Prevention; Alienation; Vocational education; Teacher Student Relationship; Classroom Communication; Teacher Behavior; Teacher Influence; Counseling; Educational Environment; Organizational Climate; Classroom Climate; Student Welfare; Action Research; Phenomenology



Nurmi, Pirkko. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 170. 2009. 169 s.
ISBN 978-951-27-1229-8
ISBN 978-951-27-1300-4 (PDF)
ISSN 1235-0494

TIIVISTELMÄ

Tämä väitöstutkimus taustoittaa opintojen hidastumista mahdollisena nuoren syrjäytymisen alkuna sekä selvittää opettajan roolia kouluhyvinvoinnin edistämisessä ja opintojen läpäisyssä.

Hidastumisen syitä tutkitaan kysymyksellä ”Mitkä tekijät ammatillisella toisella asteella hidastavat valmistumista ja aiheuttavat koulutuksen keskeytymistä?” Hitaasti edenneiden opiskelijoiden (30/106) sosiodemografiset taustat ja opiskelunvalmiudet on analysoitu tilastollisesti ja koulutuselämäkerrat narratiivien analyysimenetelmällä. Tulos on varmistettu opiskelijain ja opiskelupajan ohjaajan haastattelulla. Opintojen hidastumisen tärkeimmät syyt ovat tutkimuksen mukaan sosioekonomiset syyt, tukijoiden puute, luku- ja kirjoitusvaikeudet, aikaisempi huono koulumenestys ja heikko itsetunto sekä huonot koulukokemukset. Hitaasti etenevä opiskelija on yleissivistävässä koulutuksessa usein vain päästetty läpi, tavallaan jätetty ”sivistyneesti heitteille”.

Toisessa vaiheessa tutkitaan ensimmäisen vaiheen tulosten perusteella toisen asteen opettajan kannustavaa dialogisuutta ja sen kehittymistä lukuvuoden kestävässä toimintatutkimuksessa. Tutkimuskysymys on: ”Minkälaiset ovat opettajan dialogiset valmiudet ja miten ne kehittyvät sekä mikä on opettajan dialogisuuden yhteys opintojen hidastumiseen?” Pienessä opetusryhmässä (20) dialogisuus toimintatutkimuksessa aluksi kehittyi opettajien ja opiskelijoiden välillä. Useimmat opettajat pakenevat kevättalvella rutiiniin, mikä on opettajalla myös uupumisen merkki ja kuormituksen säätötapa. Monet kokevat dialogisuuden raskaana. Opettajan dialogisuus näkyi kuitenkin hyvänä ilmapiirinä ja opiskelijoiden aktiivisena osallistumisena.

Lopuksi tarkastellaan opettajan dialogisuutta ja autenttisuutta eksistentiaalisen fenomenologian kehityksessä tutkimuskysymyksellä ”Mitkä seikat säätelevät dialogisuutta koulussa ja mikä on dialogisen ja autenttisen kohtaamisen merkitys koulu yhteisössä?” Puhe ja toiminta paljastavat opettajan olemisen mielen koulussa ja myös joitakin koulukulttuurin paradokseja. Opettajan tietoinen kannustava dialogisuus osoittautuu tässä tutkimuksessa tärkeäksi opintojen loppuun saattamisessa ja yleisen kouluhyvinvoinnin edistämisessä.

Teoria täydentyy hermeneuttisesti tutkimuksen aikana. Nykyisen kouluhyvinvoinnin edistämisessä tärkeimmiksi tekijöiksi muodostuvat varhainen puuttuminen, dialogisuus ja autenttisuus sekä koulun toimijoiden situationaalinen joustavuus. Viitekehys rakentuu hermeneuttisesti eksistentiaalisen filosofian, sosiaalisen konstruktionismin ja pragmatismen perustalle.

Johtopäätöksensä voidaan todeta, että opettajat tarvitsevat harjaannusta erilaisten opiskelijoiden asiakaslähtöisessä kohtaamisessa. Dialoginen yhteistyö kehittää vähitellen koulun toimintakulttuuria yhteisöllisemmäksi. Rehtorin arvoilla on suuri merkitys, sillä hänen roolinsa tässä kehittämisessä on ratkaiseva. Kouluhyvinvoinnin edistäminen ja nuorten syrjäytymisen estäminen alkaa kuitenkin jo vastuullisen perusopetuksen järjestämisestä, jota tukee kunnissa eri hallinnonalojen tiivis, mutta joustava yhteistyö.

Yleinen suomalainen asiasanasto: opinnot; opiskelu; ammatillinen koulutus; toisen asteen koulutus; liiketalous; näyttötutkinnot; opintomenestys; opintojen keskeyttäminen; syrjäytyminen; ennaltaehkäisy; koulut; hyvinvointi; ilmapiiri; opettajat; dialogisuus; yhteisöllisyys; autenttisuus; opinto-ohjaus; asiakaslähtöisyys; toimintatutkimus; fenomenologia



*Vallitsevaa todellisuutta korkeammalla on
mahdollisuus. (Heidegger)*



ESIPUHE

Tutkimukseni lähestymistapa on hermeneuttinen. Sen vuoksi kuvaan oman ajatteluni taustat. Olen seurannut koulun kehityskaarta yli 50 vuotta, ensin oppilaana, sitten liikunnan, terveystiedon, sosiaalipsykologian ja työyhteisötaitojen opettajana ja ohjauksen koordinaattorina.

Erilaisissa oppilaiden huoltajille mahdollisissa rooleissa olen toiminut 1980-luvun lopulta tähän päivään: ala-asteen johtokunnan jäsenenä, musiikkiluokan aktiivivanhempana, peruskoulun ajan samojen poikien liikuntakerhon vetäjänä, peruskoulun ja lukion vanhempainyhdistysten sekä Suomen Vanhempainliiton edustajiston jäsenenä.

Keskusteltuani opettajana ja opinto-ohjaajana lähes 40 vuotta nuorten hyvinvoinnista opiskelijoiden, opettajien, huoltajien, sosiaaliviranomaisten, terveydenhuollon ammattilaisten, nuorisotyöntekijöiden, kirkon ja poliisin työntekijöiden kanssa, olen lopulta päätenyt tekemään väitöskirjan opettajan mahdollisuuksista toimia kouluhyvinvoinnin edistäjänä ja tehdä yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa. Suosittelen lämpimästi samanlaista oman alan reflektointia myös muiden ammattiryhmien edustajille. Nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä tarvitaan mielestäni avointa monialaista dialogia, jonka avulla voidaan yhdessä etsiä uusia toimintatapoja. Heideggerin sanoin: ”Vallitsevan todellisuuden yläpuolella on mahdollisuus.”

Aikaamme leimaa lyhytjännitteinen säästöihin pyrkivä tehokkuus- ja tulosajattelu, joka helposti ohittaa kestäväen kehityksen ja arvojen pohdinnan. Näen uhkana, että uupuneen opettajan toiminta kaikilla kouluasteilla puristuu ilman yhteistä arvodialogia rutiinityöksi, joka tyrehtyttää erilaisuuden huomioimisen ja kouluhyvinvointia edistävän dialogisuuden. Toivon tämän vuosien aikana työn ohella ponnisteluun syntyneen puheenvuoroni aktivoivan monialaista keskustelua kouluissa ja kunnissa lasten ja nuorten parhaaksi. Heitä ja meitä kaikkia tarvitaan tulevaisuuden hyvinvoinnin rakentamisessa.

Kiitän toimintatutkimukseen ja kouluhyvinvointia koskevaan pohdintaan osallistuneita työtovereitani sekä kritiikistä että tuesta. Ilman teidän ajatuksianne tätä työtä ei tässä muodossa olisi olemassa.

Lähikollegani, opinto-ohjaaja Sanna Vuorinen luki ensimmäisen käsikirjoitukseni kiinnostuneesti kantaa ottaen ja rohkaisten jatkamaan, ja pajaohjaaja Taisto Ristivirta kannusti niin ikään rinnalla eläen ja suostuen moniin haastatteluihin. Lämmin kiitos heille. Erityisen kiitollinen olen kaikille haastattemilleni opiskelijoille. Avaamalla sydämenne autoitte minua ymmärtämään, miksi ponnistelen. Annoitte kaikelle mielen.

Pääohjaajani professori, dekaani Juhani Laurinkari ja toinen ohjaajani, kasvatustieteiden tohtori Riitta Rissanen perehtyivät erilaisiin versioihini antaen rakentavaa palautetta ja kannustivat minua kärsivällisesti ja johdonmukaisesti kaikkien kiireidensä keskellä. Ojennan ruusut heille molemmille. Työn tarkastajia tutkimusprofessori, dosentti Tom Arnkilia ja opetusneuvos, dosentti Osmo Lampista kiitän kannustavista ja kriittisistä korjausehdotuksista.

Entisiä opiskelijoitani merkonomi Pekka Niskasta ja datanomi Jouni Koivistoa kiitän haastattelujen purusta ja teknisestä avusta sekä rakasta ja vastuuntuntoista sisartani Merja Nurmea työni teknisestä viimeistelystä ja oikolukuavusta. Arvokkaasta abstraktin käänösavusta kiitän BBA Tiina Salomaata ja Kuopion yliopiston kielikeskuksen lehtoria, MA Vivian Michael Paganuzzia.

Väsymättömästä henkisestä tuesta kiitän läheisiä ystäviäni, ketään erityisesti nimeltä mainitsematta. Lopuksi annan ison halauksen pojilleni Hannu-Matiakselle ja Laurille. Omistan väitöskirjani heille.

Järvenpäässä 3.toukokuuta 2009

Pirkko Nurmi

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	13
1.1 KOULUTUS JA SOSIAALINEN HYVINVOINTI	13
1.2 TÄMÄN TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA	18
<i>Tumpelot löytyivät, mutta ongelma ei ratkennut</i>	20
<i>Opettajan dialogisuuden tutkimisen muotoutuminen</i>	20
1.3 TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
1.4 AIIHEESEENI LIITTYVIÄ AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	23
2 OPETTAJAN MAHDOLLISUUDET KOULUHYVINVOINNIN EDISTÄJÄNÄ	32
2.1 ITSEOHJAUTUVUUDEN VAATIMUKSESTA KOHTI VARHAISTA PUUTTUMISTA	35
<i>Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen opiskelijalta ja opettajalta vaatimia valmiuksia</i>	35
<i>Varhaiseen puuttumiseen tähtäävä dialogisuus</i>	38
2.2 MONOLOGISUUDESTA KOHTI DIALOGISUUTTA JA AUTENTTISUUTTA	40
<i>Dialogi ja monologi opetuksessa ja ohjauksessa</i>	40
<i>Opettajan dialogisuuden perusta ja merkitys</i>	42
<i>Opettajan kokonaisvaltainen autenttinen läsnäolo</i>	46
2.3 JÄYKÄSTÄ TOIMINTAKULTTUURISTA KOHTI AUTENTTISTA PRAGMATISMIA	51
<i>Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen</i>	51
<i>Autenttinen pragmatismi koulun toiminnassa</i>	58
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	62
3.1 VALIKOIVA TUTKIMUSKÄYTÄNTÖ	62
3.2 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHESTYMISTAVAT, KOHDERYHMÄT JA AINEISTOT ERI VAIHEISSA	63
<i>Hidastuneen opiskelun tutkiminen</i>	65
<i>Opettajan dialogisuuden kehittävä tutkiminen</i>	66
<i>Dialogisuuden vaihtelun tutkiminen eksistentiaalismin kehyksessä</i>	79
4 TULOKSET	84
4.1 OPINTOJEN HIDASTUMISEN JA KESKEYTTÄMISEN SYITÄ (TUTKIMUSKYSYMYYS 1).....	84
<i>Opintojen hidastuminen tilastollisena ilmiönä ja tarinoina</i>	84
<i>Hidastuneen opiskelun syyt tässä tutkimuksessa</i>	88
4.2 OPETTAJAN DIALOGISUUS JA SEN KEHITTYMINEN (TUTKIMUSKYSYMYYS 2).....	92
<i>Opettajan dialogisuus</i>	92
<i>Dialogisuuden kehittyminen</i>	98
<i>Dialoginen yhteistoimintamalli toimivan ohjauksen apuvälineenä</i>	103
4.3 DIALOGISUUDEN VAIHTELU JA MERKITYS (TUTKIMUSKYSYMYYS 3).....	107
<i>Dialogisuuden ja autenttisuuden ulottuvuuksia</i>	108
<i>Koulun dialogisuutta ja autenttisuutta sääteleviä sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä</i>	126
<i>Dialogisuuden ja autenttisuuden merkitys koulussa</i>	130
5 YHTEENVETO	132
5.1 LÄHTÖKOHDAT JA TULOKSET	132
5.2 KOULUHYVINVOINTIA EDISTÄVÄ OPETTAJA.....	136
5.3 TULOSTEN MIELEKKYYS, LUOTETTAVUUS JA SIIRRETTÄVYYS.....	137
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	140
6.1 VASTUULLISEN PERUSOPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN JA YHTEISTYÖ HUOLTAJIEN KANSSA	140
6.2 OPETTAJIEN KOULUTUS JA PEREHDYTTÄMINEN DIALOGISUUTEEN	143
6.3 KOULUN JOHTAJUUDEN KEHITTÄMINEN	145
6.4 KOULUN JA TYÖELÄMÄN YHTEISTYÖ	147
6.5 HALLINNONALOJEN VÄLINEN YHTEISTYÖ	149
KIRJALLISUUS	151
LIITTEET	

KUVAT

Kuva 1 Syrjäytymisen muodot ja prosessin osatekijät	14
Kuva 2 Kognitiivisesti eläytyvän dialogin prosessimalli	26
Kuva 3 Holistinen ohjausmalli	42
Kuva 4 Postmoderniin tieteeseen perustuva tutkimus	62
Kuva 5 Debatista dialogiin	66
Kuva 6 Alkutilanteen ohjausmalli ja sovittu kehittämiskohde	68
Kuva 7 Opettajien kokemia ryhmäohjauksen merkityksiä	71
Kuva 8 Toimintajärjestelmän rakenne	73
Kuva 9 Opettajan dialogisuuden kehittäminen toimintatutkimuksessa	78
Kuva 10 Hermeneuttinen ymmärtäminen tässä tutkimusprosessissa	83
Kuva 11 Kannustaminen ilmapiirin avulla	93
Kuva 12 Kannustaminen puhumalla	94
Kuva 13 Kannustaminen auttamalla oppimaan	95
Kuva 14 Kannustaminen välittämällä ja aikaa antamalla	96
Kuva 15 Dialoginen yhteistoimintamalli	104
Kuva 16 Todellisuutta konstituiva opettajapuhe ja siitä muodostunut ilmapiiri lukuvuoden aikana	109
Kuva 17 Tulkintoja opettajuudesta muutoshakuisuuden ja perinteiseen opettajuuteen pitäytyvyyden mukaan	112
Kuva 18 Rutinoituneet ja autenttiset kohtaamiset ja niiden seuraukset	120
Kuva 19 Dialogisuuden ja autenttisuuden sääntelyn hermeneutiikka	130

TAULUKOT

Taulukko 1 Kohtaamistutkimuksia sosiaali- ja terapiatyössä	23
Taulukko 2 Opettajan masentavaa palautetta kuvaavia tutkimuksia	25
Taulukko 3 Koulun kohtaamistutkimuksia	28
Taulukko 4 Uusliberalismiin ja muuttuvaan opettajuuteen liittyviä tutkimuksia	29
Taulukko 5 Tämän tutkimuksen keskeiset teoreettiset käsitteet	61
Taulukko 6 Tutkimuksen metodologiset lähestymistavat, kohderyhmät ja aineistot eri vaiheissa	64
Taulukko 7 Syksyllä 1999 aloittaneiden opiskelijoiden tilanne toukokuussa 2005	86

1 JOHDANTO

1.1 Koulutus ja sosiaalinen hyvinvointi

Suomalaisten hyvinvointi ja toimeentulo ovat viimeiset kymmenen vuotta keskimäärin kohentuneet, mutta tulo- ja hyvinvointierot ovat kasvaneet. Kansa jakautuu yhä enemmän ja selvemmin aktivoituihin hyväosaisiin ja passiivisiin huono-osaisiin. Myös alueellinen eriarvoisuus on vain kasvanut: Itä- ja Pohjois-Suomessa nivoutuvat yhteen köyhyys, vähäinen koulutus, heikko työmarkkina-asema, poliittinen passiivisuus ja näihin liittyvä kaikinainen osattomuus: hyvinvointimalli on näillä alueilla murentunut. (Niemelä, 2008).

Suomen koulutusjärjestelmä tarjoaa kaikille tasa-arvoisen mahdollisuuden pitkään kouluttautumiseen, minkä nuorimmat ikäluokat ovat pystyneet hyödyntämään hyvin: toisen asteen koulutuksesta on tullut normi. (Jahnukainen, 2005, 42) Tästä huolimatta noin 10 % nuorista ei jatka peruskoulun jälkeen koulutusta, osa tästä joukosta on aloitettuaan keskeyttänyt toisen asteen koulutuksen.¹ (Allianssi, 2007).

Sosiaalistuminen yhteiskuntaan on vaikeaa ilman koulutusta ja työtä. Ammatillinen koulutus edesauttaa työelämän arvojen ja normien sisäistämistä, se lisää paitsi nuorten työllisyyttä, myös sitä kautta nuorten elämäntilannetta. Tällä hetkellä nuorisotyöttömyys on kuitenkin kolminkertainen yleiseen työttömyyteen nähden.² Syrjäytymisprosessissa esiintyy erimuotoisia, osin systeemien aiheuttamia, hyvinvoinnin vajeita. Selkeyttäen ja yleistäen voidaan puhua hyvinvointia edistävästä tekijöistä ja syrjäytymistä edistävästä tekijöistä. (Laurinkari, 1999, 2004). Hyvinvointi voidaan näin määrittää syrjäytymisen vastakohtaksi (kuva 1).

¹ Vuoden 2007 syksyllä noin 100 000 nuorta oli ilman koulutusta tai työtä, heistä 42 000 ei ollut ilmoittautunut työnhakijoiksi, joten he olivat kaikkien viranomaispalvelujen ulkopuolella. Suurin osa heistä oli alle 25-vuotiaita. (Allianssi, 2007).

² Suomi on yksi korkeimman nuorisotyöttömyyden maita Euroopan unionissa. (OPM:n kehittämissuunnitelma 2007,197).

**HYVINVOINTIA JA
INTEGRAATIOTA EDISTÄVÄT
TEKIJÄT**

**SYRJÄYTYMISTÄ
EDISTÄVÄT TAI ILMENTÄVÄT
TEKIJÄT**

VÄESTÖLLISET TEKIJÄT JA KOTITALOUDEN RAKENNE

- ikä, sukupuoli ja siviilisääty
- huoltajuus ja huollettavat
- kansalaisuus ja uskonto jne.

TERVEYS

- työ- ja toimintakykyisyys
- hoito ja kuntoutus
- sairaus, vamma ja työkyvyttömyys
- hoidosta syrjäytyminen

ELÄMÄNKAARI JA ELÄMÄNKULKU

- myönteiset elämäntapahtumat elämän eri vaiheissa
- kielteiset elämäntapahtumat elämän eri vaiheissa

KOULUTUS JA YHTEISKUNNALLINEN ASEMA

- hyvä perus- ja ammattikoulutus
- hyvä ammatti- ja arvoasema
- heikko koulutustaso
- ei ammattia tai heikko ammatti- ja arvoasema

SOSIAALISET SUHTEET

- koti ja perhe
- ystävyys- ja naapuriverkosto
- sosiaalinen tukiverkosto
- kodittomuus, irrallisuus
- yksinäisyys
- laitoshoitoon joutuminen

ASUMINEN JA ALUEELLISUUS

- keskusalueet
- laadukas asuminen
- syrjäinen asuminen, keho asunto
- asunnon pienuus ja heikko taso
- asunnottomuus

TALOUS JA TYÖELÄMÄ SEKÄ SOSIAALITURVA

- työpaikka
- riittävät tulot
- riittävä sosiaaliturva
- työttömyys tai vajaatyöllisyys
- vajeet tuloissa, ylivelkaisuus
- heikko sosiaaliturva

POLITIikka (VALTAEIÄMÄ)

- osallistuminen
- edunvalvonta (järjestöt)
- osallistumattomuus
- ei edunvalvontaa, ei järjestöjä

KULTTUURI JA HARRASTUKSET (VAPAA-AIKA)

- arvojen ja normien sisäistäminen
- sopeutuneisuus
- myönteiset kehittävät harrastukset
- arvojen ja normien sisäistämättömyys
- sopeutumattomuus, rikokset
- harrastusten puute, vieraantuneisuus
- joutuminen vankilaan

Kuva 1. Syrjäytymisen muodot ja prosessin osatekijät (Laurinkari ym.1999, 4)

Koulutuksesta putoaminen on kielteinen elämäntapahtuma, joka altistaa syrjäytymiselle jo yksinäisyyden lisääntymisenä ja osallistumattomuuden vähentymisenä. Heikko koulutustaso ja työttömyys ovat niin ikään syrjäytymistä edistäviä tekijöitä.

Ongelmien kasautuminen ja niiden hoidon sirpaloituminen monelle koulu-, terveys- ja sosiaaliviranomaiselle väsyttää nuoren ja tekee hänestä *normaalimenosta karsiutujan*, jonka vaarana on *intimiteetin murtuminen* ja lopulta *subjektiviteetin menetys*, jolloin hänen mahdollisuutensa itse ohjata elämäänsä, saati opiskeluaan ovat olemattomat. Edessä on vain syrjäytymisen viimeinen vaihe *totaalinen syrjäytyminen*. (Lämsä, 1996). Usein nuorelle itselleen tulee sivullinen olo, kun prosessin edetessä auttajien määrä lisääntyy ja verkosto tihenee. Hän alkaa kokea voimattomuutta vaikuttaa omiin asioihinsa, jolloin puolestaan myös auttajat alkavat väsyä ja kokea neuvottomuutta. Lämsä (2009) varoittaaakin sosiaalialan työntekijöitä tekemästä liian nopeita johtopäätöksiä nuoren avuntarpeesta. Tarve saattaa jäädä kertaluonteiseksi, jolloin on turha automaattisesti käynnistää sen suurempia prosesseja kuin apu vaatii. Näin nuoren itsenäisyyttä tuetaan eivätkä auttajatkaan väsy turhaan.

Totaalisella syrjäytymisellä tarkoitetaan kasaantunutta huono-osaisuutta, jossa yhdistyvät pitkäaikainen ja usein toistuva työttömyys, toimeentulo-ongelmat, elämänhallintaan liittyvät ongelmat ja syrjäytyminen yhteiskunnallisesta osallisuudesta, (Hanhinen, 2007, 7). Tällainen osallisuudesta syrjäytyminen - social exclusion - ei korjaudu pelkästään työ- ja sosiaalipolitiikan keinoin. Eräs keskeisimpiä haasteita on alkaa lisätä ajoissa sivistyspolitiikan ja sosiaalipolitiikan yhteistyötä. Voisiko koulutusjärjestelmä silloin nykyistä paremmin tavoittaa syrjäytymisuhan alaiset lapset ja nuoret? Tavoitteena voisi olla EU:n sivistyspolitiikan mukainen sosiaalinen eheys - social inclusion. (Niemelä, J. 2006, 2008).

Osallisuuden lisäämisen, inklusion, avulla tuodaan vaaravyöhykkeessä olevat /syrjäytyneet /syrjäytetyt lapset ja nuoret takaisin yhteyteen, reunoilta keskelle ja ulkoa sisään (Helne 2002, 72).

Pitää vain kysyä, keitä he ovat, miksi he ovat syrjässä ja kolmanneksi, kuka tai mikä tuo heidät takaisin keskelle toimintaa ja osallisuutta, vai tulevatko he itse? (Ruotsalainen 2005, 99). Elämä marginaalissa voi olla heilumista reunalla, mutta toisaalta myös sopivan tilaisuuden odottelua. (Komonen, 2001, 2006). Sen vuoksi puhe syrjäytyneistä tai heidän ominaisuuksistaan on syrjäyttävää sinänsä ja lyö leiman. Mieluummin tulisi kiinnittää huomio siihen yhteiskuntaan, joka tällaista puhetta ”normaaliudesta” ja siitä poikkeamisesta tuottaa. (esim. Helne 2002 ja Mönkkönen, 2002).

Ongelmaan paneutuu myös Sitran raportti, joka kysyy, mitkä ovat syrjäytymiseen liittyviä koululähtöisiä tekijöitä. ”Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta” (Alatupa 2007, 3 ja 119)?

Syrjäytyminen yksilötasolla tapahtuu aina jossakin yhteiskunnallisessa järjestelmässä, sen vuoksi järjestelmien – tässä tutkimuksessa koulutuksen ja koulun – analysointi on yhteisö ja alueitasolla syrjäytymisen ehkäisyssä tärkeää. Järjestelmä itsessään voi olla syrjäyttävä. Tällöin subjektittomassa, passiivimuodossa tapahtuvassa tarkastelussa syrjäyttäminen vaihtuu syrjäytymiseksi: transitiiiverbi ”syrjäyttää” muuttuu intransitiiviseksi sanaksi ”syrjäytyä”. Näin hämärtyy kysymys siitä, kuka (mikä) on syrjäyttävä ja kuka (mikä) on syrjäytyjä. Syrjäytymisestä tulee itsestään tapahtuva luonnonlainomainen prosessi, jolle ei voida mitään. (Ruotsalainen, 2005).

Onko Suomen maailmallakin kehuttu elinikäinen koulutusjärjestelmä nuorille liian yksioikoinen kaikessa tehokkuudessaan? Voimistaako se koulutuksellisen alaluokan syntyä niiden osalta, jolla on oppimisvaikeuksia (erityisoppilaat) tai jotka tulevat kulttuurillisesti tai sosiaalisesti puutteellisista oloista? Miten tasa-arvoinen järjestelmä muuttuu kenenkään erityisesti tahtomatta epätasa-arvoiseksi? Kouluttamattomuus leimaa koulutusyhteiskunnassa. (Jahnukainen, 2005, 42). Kun yksi työttömyyden ja syrjäytymisen perussyy on huono koulumenestys tai koulutuksen keskeytyminen, herää useita sosiaalipoliittisia koulutukseen liittyviä kysymyksiä.

Peruskoulu-uudistuksen luomasta tasa-arvoisesta lähtökohdasta huolimatta myös kotitaustaan liittyvä eriarvoisuus näkyy edelleen: akateemisen perheen lapsella on ei-akateemisten vanhempien lapseen nähden 6–8-kertainen mahdollisuus päätyä korkeakouluun. (Lampinen, 2006, 314 – 316; Niemelä, 2008, C12). Ilmiö on monipuolinen ja vaatii eri alojen yhteistyötä paljastuakseen. Koulutuspolitiikan ja sosiaalisen hyvinvoinnin yhteydet ovat ilmeiset, mutta niistä käyty keskustelu minimaalista.

Yksilötasolla hyvä koulutus on yhteydessä terveyteen, kotitaustaan, sosiaalisten suhteiden moninaisuuteen ja poliittiseen pääomaan. Äänestysintokin korreloi koulutustason kanssa. Suomessa on asuma-alueita, joilla äänestysprosentti on pienempi kuin työttömyysprosentti. Ne, joilla ei ole taloudellista, koulutuksellista eikä sosiaalista pääomaa, ovat kadottamassa myös valtansa vaikuttaa yhteisiin asioihin. Voidaan sanoa, että sosiaalinen hyvinvointi lisää koulutushalukkuutta ja toisin päin. (Niemelä, 2008).

Maamme noustua 1990-luvun lamasta koulun kehittämisestä on tullut itse tarkoitus ja opettajien ja rehtorien kokopäivätoimi. Paradoksaalisesti yhä ”kehittyneemmässä” koulussa sekä opettajat että opiskelijat saattavat voida huonosti. Organisatorisesti kehittämisen suuntaus on byrokraattisesta organisaatiosta liikeyrityksen suuntaan. Koulutuksen asiantuntijat kokevat, että ”koulutuksen tasa-arvo, pedagoginen suhde ja kasvatus ovat joutuneet uhanalaisiksi uusliberalistisen kilpailutalouden ja yhteismitalliseksi luuloteltujen tehokkuususkomusten vuoksi”. (Värri 2002, 97).

Uusliberalistinen kilpailuyhteiskunta työntää marginaaliin ns. heikkoutta. Yksilön epäonnistumisen katsotaan johtuvan hänessä itsessään olevista henkilökohtaisista tai kulttuurisista syistä, joiden takia hän ei sopeudu. Uusliberalistisessa maailmassa ”ei ole tarkoituskaan selviytyä kuin vahvimpien ja sopivimpien” (Harvey, 2008, 192). Niin opettaja kuin opiskelijakin tuntevat tässä tehokkuus- ja pätevyyskilpailussa voimattomuutta ja osattomuutta, jonka seurauksena opettaja haaveilee eläkkeestä tai pohtii ammatinvaihtoa. Opiskelija puolestaan oirehtii poissaoloilla, jolloin opinnot hidastuvat. Usein opiskelija keskeyttää opinnot alkaakseen myöhemmin etsiä toista koulua, jossa opiskelu onnistuisi. – Koulutus pitää hankkia koulutusyhteiskunnassa.

Tällainen opiskelijoiden edestakaisin seikkailu – nimitetään ilmiötä sitten postmoderniksi nomadiudeksi (Bauman, 1996), kummitusjunamatkailuksi (Beck, 1986), oman elämän haltuunotoksi (Komonen, 1999, 2001) tai reunalla oloksi (Helne, 2002) – hämmentää luokkaopetuksen mukaan organisoitua koulunpitoa, lisää levottomuutta luokissa ja vaatii suurempaa opetuksen eriyttämistä kuin on totuttu. Samaan aikaan leikataan tuntikehystä, resursseja ja lähiopetusta pienennetään ja luokkakokoja ja opetusryhmiä suurennetaan. Kotien ja perusopetuksen voimavajeet heijastuvat tulokkaiden moniongelmaisena oirehtimisena. Tästä kaikesta seuraa keskeyttämislukujen nousua, opintojen hidastumista ja pahoinvoinnin ja uupumuksen lisääntymistä niin opiskelijoiden kuin opettajienkin keskuudessa.

Opettajat kärsivät erilaisten opiskelijoiden kanssa keinojen puutteesta. Kouluilla on ”kontekstin hallitsemisongelma”, jolloin onnistuneet tilanteet ovat poikkeuksia, joissa konteksti on hetkeksi saatu unohtumaan. (Ziehe, 1991, 170). Koulun kulttuuri ja nuorten todellisuus ovat pahasti erkaantuneet toisistaan. Tietoyhteiskunnan koulu on menettänyt auktoriteettiasemansa tiedon jakajana ja tavallaan tyhjentynyt symbolisesti, jolloin nuoret pakenevat koulun normatiivisia vaatimuksia omiin elämismaailmoihinsa. (Ziehe, 2000). Ziehen ajatukset ovat erittäin ajankohtaisia tällä hetkellä. Koulujen turvallisuudesta keskustellaan ympäri maailman. Miten kouluhyvinvointia voitaisiin yhteisöllisesti kehittää?

Tässä tutkimuksessa pohdin kriittisesti koulutusjärjestelmää kouluhyvinvoinnin turvaamisen ja sitä kautta syrjäytymisen ehkäisemisen näkökulmasta tarkentamalla katseeni pohjoissavolaiseen toisen asteen ammatilliseen kouluun ja sen opettajakuntaan.

1.2 Tämän tutkimuksen lähtökohta

Tutkimuspaikkana on 120-vuotias Savon ammatti- ja aikuisopistoon nykyisin kuuluva liiketalouden toisen asteen oppilaitos. Se on maamme ensimmäinen suomenkielinen kauppakoulu. Ensimmäisessä johtokunnassa istui Minna Canth ja

ensimmäinen rehtori oli Juhani Ahon veli Kaarlo Brofeld. Kuopion kauppakoulu ”luotiin hengessä, jossa pyrkimys suomenkielisen kaupallisen ammattikoulutuksen lujittamiseen löi kättä liberaalille humanismille” (Simojoki, 1987, 22).

Lähdin ohjauksen koordinaattorina tositutkimusmielessä liikkeelle jo vuonna 1999, jolloin kouluni keskeyttämisprosentti oli toistuvasti ollut n. 15 % aloittaneista. Lisensiaatintutkimukseni *Välkky ja Tumpelo* (Nurmi, 2002) kartoitti kaikkien liiketalouden opintonsa vuonna 1999 aloittaneiden opiskelijoiden opiskeluvalmiuksia ja ohjaustarvetta. Tavoitteenani oli opiskelijoiden valmiuksia tutkimalla auttaa koulua kohdistamaan opetus ja oppijan tuki oikein, jotta opinnot eivät keskeytyisi. Ajattelin subjekti-objekti -ulottuvuudella, että opetus ja ohjaus ovat opiskelijaan kohdistuvia opettajan ja opinto-ohjaajan tehokkaita toimia. Etsin siis myös tehokkuutta toimien yhtäaikaa sekä ohjauksen humanista että koulutuksen järjestäjän uusliberalistisesta näkökulmasta. Kartoitin itseohjatun opiskelun valmiuksia erilaisin kvantitatiivisin ja kvalitatiivisin menetelmin ja tutkin niiden yhteyksiä ensimmäisen vuoden opintomenestykseen löytääkseni puuttuvia valmiuksia, oppimisen riskitekijöitä.

Taustateorioina olivat konstruktivistiseen, uudistavaan oppimiseen liittyvät teorit, joiden mukaan opiskelijan autonomisuus, itsereflektio, ja kykenevyys (itseluottamus) ovat itseohjautuvuuden avaintekijöitä. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, Mezirow 1995, Ruohotie 1996, Rauste-von Wright ja von Wright 1994). Motivaatio ja itsesääätely ovat niin ikään keskeisiä käsitteitä, joihin liittyviä seikkoja konstruktivistisessa oppimisessa ovat tutkineet mm. Ruohotie (1992, 1993, 1997, 1998) Pintrich ja Schunk (1996), Schunk ja Zimmerman (1994, 1998), Zimmerman, Bonner ja Kovach (1996).

Sain näkyviin riskitekijöitä, jotka kasautuessaan ennustivat sekä heikkoa arvosanamenestystä että alhaista suoritettujen opintoviikkojen määrää ja altistivat näin mahdollisesti koulutuksesta syrjäytymiseen. Näihin riskitekijöihin tulee ehdottomasti puuttua erilaisin tukitoimin. (Nurmi, 2002).

Tumpelot³ löytyivät, mutta ongelma ei ratkennut

Luomillani muuttujilla *Motivoitunut, Vastuullinen, Varma* ja *Taitava* oli tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä opintomenestykseen. Muuttujien avulla loin dualistiset valmiustyypit Väkky (kaikissa muuttujissa vahvemalla puolella) ja Tumpelo (kaikissa muuttujissa heikommalla puolella), joiden avulla sain eroteltua eniten tuen tarpeessa olevan tulokkaan. (s. 63–64). Tulosten perusteella rakensin ryhmäohjaajille ohjauspaketin, joka sisälsi opiskeluvalmiuksien kartoittamiseen tarvittavat testit ja toimenpiteet sekä suositukset siitä, milloin on ryhdyttävä toimeen tulokkaiden opiskeluvalmiuksien parantamiseksi tai henkilökohtaisen opiskelun järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) tekemiseksi. Vähät ohjausresurssit saatiin näin kohdennettua hyödyllisesti. Samoin voitiin kehittää Oppimaan oppimisen – kurssia, joka halukkaille toteutettiin opiskeluvalmiustestien jatkona toisella jaksolla. Kokeilulla kurssilla oli positiivinen yhteys oppimistulokseen.

Opettajan dialogisuuden tutkimisen muotoutuminen

Negatiivisten (ei jatkosuunnitelmaa) keskeyttämisten määrä saatiin laskemaan alle viiteen prosenttiin, mutta huomasin keväällä 2002, että kolmannes aloittaneista 106 opiskelijoista ei valmistunut. Heistä 25 oli keskeyttänyt (osa väliaikaisesti) ja 16 jatkoi neljännelle vuodelle. Miksi opinnot keskeytyivät ja hidastuivat, vaikka opinto-ohjaus oli tehokasta? Eivätkö opiskeluongelmat ratkeakaan opiskelijoiden valmiuksia vahvistamalla ja tukemalla? Miten sitten? – Työni tarkastajat olivat huomauttaneet, että ohitin koulutuselämänkerroissa ilmenneet maininnat aikaisempien opettajien masentavasta vaikutuksesta, mikä oli oppilaiden mielessä vielä vuosien päästä, varsinkin tytöillä. Peruskoulun huonoilla koulukokemuksilla saattoi olla vaikutusta myös toisen asteen opintojen sujumiseen.

³ Lisensiaatintyöni tarkastajat arvelivat tumpelon kuvaavan lähinnä käsistään taitamatonta ja olevan sen vuoksi sopimaton välikyn vastakohdaksi. Väkky ei kuitenkaan tutkimuksessani tarkoita vain älykästä, vaan johdonmukaisesti innokasta, osaavaa ja taitavaa oppijaa, jonka vastakohdaksi nimesin tumpelon. Jääräpäisenä henkilönä en muuttanut nimeä ja olenkin jälkepäin törmännyt samansisältöisiin merkityksiin eri yhteyksissä. Kesällä 2003 näin sanomalehtijutun, jonka mukaan ”tumpelo asianajaja sotki jutun”. Siinä on lähes sama merkitys kuin minulla tutkimuksessani.

Päätin keväällä 2002 kysyä neljännelle vuodelle jättäytyviltä opiskelijoilta, miksi heidän opintonsa olivat hidastuneet. Tutkin kesällä SPSS -aineistosta heidän sosiodemografiset tietonsa ja itse kirjoittamansa koulutuselämäkerrat. Lukuvuoden aikana tarkensin käsityksiäni ohjatessani heidän hidastuneet opintonsa päätökseen. Sain lisää aineistoa, kun keskeyttäneitä opiskelijoita alkoi palata kouluun (vuoteen 2005 mennessä palasi 14 opiskelijaa). Haastattelin myöhemmin tarkemmin kolme opiskelijaa sekä heitä ohjanneen pajoisännän. Aineistoni alkaessa kylläntyä koin tarpeelliseksi saada dialogin toisen osapuolen, opettajan, keskusteluun mukaan. Tutkimusmotiivi opettajan dialogisuudesta vahvistui.

Tutustuin talven aikana dialogisuuteen teoriassa. Kevättalvella 2003 aloitin ryhmänohjaajien dialogisuuskoulutuksen, koska he ovat oppimisen tukemisen ydinjoukkoa. Aloin jo siinä yhteydessä myös miettiä, miten ns. riviopettaja voisi tukea opiskelua. Onko hän, ja miten hän on dialogissa opiskelijoiden kanssa? Mihin hän mielestään silloin dialogisella vuorovaikutuksella tähtää? Miten tätä dialogia voisin tutkia?

Avukseni tuli Opetushallituksen laadullisen arvioinnin kehittämishanke, jossa pääasiassa kokeiltiin näyttöä arviointimenetelmänä, mutta arvioinnin kannustavuus oli tärkeä punainen lanka. Silloinen esimieheni – tietäen tutkimuspyrkimykseni – pyysi minut hankkeen tutkijaksi. Tätä varten sain loppukeväällä 2003 tähän asti muotoutuneen esiyymmärrykseni pohjalta laatia opettajille kyselyn arviointikäytänteisiin ja oppimisen tukemiseen liittyen (liite 1). Syksyllä alkavassa arviointikokeilussa ja myös ryhmänohjauksessa sain vapaasti etsiä tietoa opettajan dialogisuudesta sekä dialogisesta yhteistyöstä tarvittavin menetelmin.

Koulutuskuntayhtymässä työstettiin prosesseja yhtenäisiksi ja tehokkaiksi, joten kouluyksikössämme päätettiin syksyllä 2003 lisätä kaikenlaista dialogia. Innostuin lisää. Kymmenestä kannustavan arvioinnin kehittämiseen osallistuvasta opettajasta seitsemän oli myös ryhmänohjaajia, joten kartoitin lähtötilanteessa myös ryhmänohjauksen kautta ohjauksen yhteisiä merkityksiä ja tavoitteita. Lopullisena tutkimusjoukkona tässä väitöstutkimuksessa oli toisen asteen 30 opettajaa ja yhteensä 50 opiskelijaa, joista 20 arvioi opettajiensa kannustavaa arviointia.

1.3 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimukseni lähestymistapa on ollut hermeneuttinen ja raporttini voidaan nähdä kuvaukseksi oman ajatteluni kehittymisestä. Hain tutkimuksessani vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin, joista ensimmäinen syntyi todetessani, etteivät tiedossani olleet kaikki opintojen hidastumiseen ja opintojen keskeyttämiseen toisella asteella vaikuttavat tekijät. Ongelmat eivät johtuneetkaan vain opiskelijan heikoista valmiuksista opiskella. Halusin selvittää opintojen hidastumista mahdollisimman laajasti, joten ensimmäiseksi kysyin:

1. Mitkä tekijät ammatillisella toisella asteella hidastavat valmistumista ja aiheuttavat koulutuksen keskeyttämistä?

Ensimmäisen tutkimusvaiheen tulokset ohjasivat – kuten lisensiaatin tutkimukseni esitarkastajat vihjasivatkin – tutkimaan lisää ja kehittämään koulun ydintehtävässä olevan opettajan vuorovaikutusta. Toinen tutkimuskysymys liittyi opettajan dialogisuuteen: sen määrään, laatuun, kehitettävyyteen ja sen vaikutuksiin. Toimintatutkimuksessa hain vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

2. Minkälaiset ovat opettajan dialogiset valmiudet ja miten ne kehittyvät?

Mikä on opettajan dialogisuuden yhteys opintojen hidastumiseen?

Toisessa tutkimusvaiheessa selvisi, että opettajien dialogiset valmiudet kehittyivät tietoisella harjoituksella, mutta ovat tilannesidonnoisia ja kehittyvät eri lailla eri yksilöillä. Dialogisuuden vaihtelua ymmärtääkseni tarkastelin lopuksi aineistoani hermeneuttisen analyysin avulla eksistentiaalisen fenomenologian kehyksessä. Näin tahdoin paljastaa ilmiöön sisältyvät piiloiset merkitykset. Kysymykseni aineistolle olivat:

3 Mitkä seikat säätelevät dialogisuutta koulussa? Mikä on dialogisuuden ja autenttisuuden merkitys koulu yhteisössä?

1.4 Aiheeseen liittyviä aikaisempia tutkimuksia

Eteläamerikkalainen - aikuisia lukemaan opettanut - Freire (1972, 46–47; Hannula 2000, 79) kutsuu dialogista kasvatusta *vapauttavaksi kasvatukseksi*. Dialogisuus ja ongelmanratkaisu luovat suhteen, jossa opiskelijan elämään liittyvien teemojen mukaan etsitään kriittisesti uusia ratkaisuja. Reflektio kuuluu toimintaan oleellisena ja jatkuvana. Ihmiset ja maailma ovat keskeneräisiä, joten prosessi on päättymätön. Freire esittää dialogisuuden kasvatuksessa opiskelijan koko elämää voimaannuttavana prosessina, ei vain oppimista edistävänä opetustapana. Sosiaali- ja terapiatyössä on tutkittu dialogia nimenomaan tässä merkityksessä: miten työntekijän tulisi olla dialogissa asiakkaan kanssa, jotta tämä voimaantuisi oman elämänsä aktiiviseksi toimijaksi ja saisi pitkäaikaisen avun. Lähinnä omaa aiheittani ja sille kimmokkeina ovat olleet seuraavat kolme tutkimusta.

Taulukko 1. Kohtaamistutkimuksia sosiaali- ja terapiatyössä

Tutkimuksen tekijä	Tutkimuksen nimi	Metodit
Suoninen, Eero (2000)	Tanssilajit ja tyyli asiakkaan kohtaamisessa	Diskurssianalyysi sosiaali- ja terapiatyön kohtaamisista
Mönkkönen, Kaarina (2002)	Dialogisuus kommunikationa ja suhteena	Osallistuva havainnointi, sisällönanalyysi sosiaalityön dialogisuudesta
Mattila (2002)	Mielen kuntoutujan dialoginen ohjaus	Osallistuva havainnointi, toimintatutkimus

Koulun dialogisuus keskittyy paljolti vain oppimiseen. Myös *kielteisen palautteen* katsotaan auttavan oppijaa. Vielä 1970-luvun kasvatusopissa ja opettajankoulutuksessa opin, että kielteinen palaute on parempi kuin välinpitämättömyys, jos ei voida antaa myönteistä palautetta. Kielteisen ja masentavan palautteen jäljet tulevat esiin monissa tutkimuksissa. Omassa lisensiaatintutkimuksessani (Nurmi, 2002) vajaa kolmannes toisen asteen aloittaneista opiskelijoista ilmoittaa koulutuselämäkerroissaan opettajien edellisissä koulutuksissa masentaneen heitä. Jotkut opettajien kommentit on koettu melko murskaavina. Peruskoulun masentamiskokemuksista kertovat useimmin tytöt, jotka näyttävät olevan herkempiä muistamaan opettajien sanat. Poikia masentavat huomioonnot joskus myös kannustavat toisella asteella näyttämään, että kyseinen opettaja oli väärässä.

Opettajien masentavuudesta oppilaiden kokemuksena raportoivat myös esim. Tervo (1993), Pirttiniemi (2000) ja Vehviläinen (2000). Innovatiivisissa opiskelupajoissa nämä huonoja koulukokemuksia saaneet opiskelijat kokevat saavansa kannustusta ja menestyvänsä paremmin. Heistä 78 % sanoo suhteen opettajiin olevan pajassa parempi kuin se oli aikaisemmassa koulussa. Vehviläinen pohtii, tuottaako parantunut oppimiskyky myös opettajasuhteen muuttumista vai ovatko pajojen tulisieluiset opettajat parantuneen oppimiskyvyn pääarkkitehteja? (Vehviläinen, 2002, 67).

Myös Komosen (2001 ja 2006) tutkimukset suosittavat pajoissa vallitsevaa epätavanomaista, työvaltaista oppimista koulumaisen oppimisen sijaan. Nimenomaan huonoja koulukokemuksia omaavat pojat hyötyisivät tästä. Nuoret etsivät rohkeasti itselleen sopivia mahdollisuuksia, kavahtamatta koulun keskeyttämistä, jos aikuismaisemmalta tuntuva tie on näkyvässä – ja vaikei aina olisikaan. Epämieluisan koulun tekeminen sitkeästi loppuun ei enää ole heille kunnia eikä koulun keskeyttäminen häpeä.

Taulukkoon 2 olen koonnut edelliset tutkimukset ja niissä käytetyt menetit.

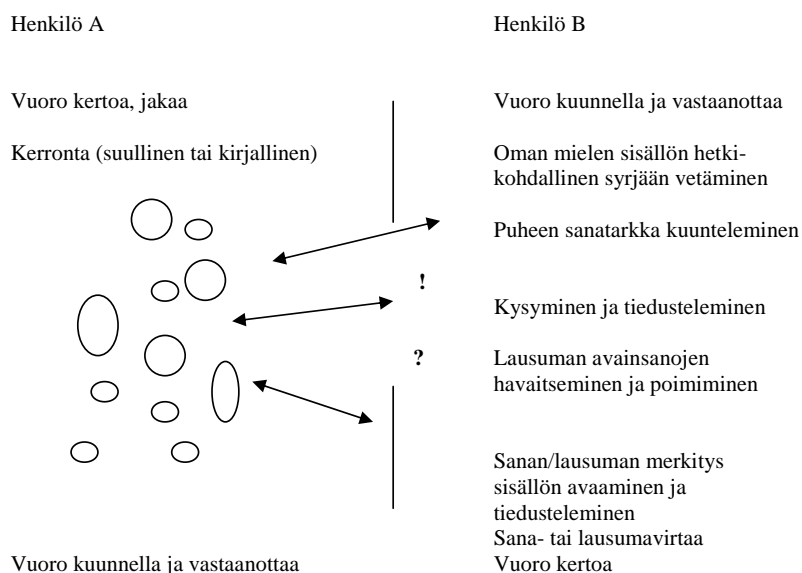
Taulukko 2. Opettajan masentavaa palautetta kuvaavia tutkimuksia

Tutkimuksen tekijä	Tutkimuksen nimi	Metodit
Tervo, Jukka (2000)	Syrjäseudun nuorten käsitykset koulunkäynnistä sekä odotukset ammatista ja työelämään sijoittumisesta lähisosialisaation kehyksessä.	Teemahaastattelut ja kirjoitelmat nuorten koulukokemuksista. Ryhmähaastattelut Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote
Pirttiniemi, Juhani (2000)	Koulukokemukset ja koulutusratkaisut (opettajien masentava vaikutus)	Kyselylomake koulukokemuksista ja vuoden 1995 yhteisvalinnan tiedot. Survey-tutkimus
Vehviläinen, Jukka (2000)	Ammattipajan kautta tutkintoon. Ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat ESR -projektissa	Kysely pajakokemuksista verrattuna koulukokemuksiin. Seuranta, teemahaastattelut, osallistuva havainnointi.
Komonen, Katja (2001)	Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? :ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus.	34 itä-suomaisen 17–25 -vuotiaan nuoren elämäkerta- ja teemahaastattelut. Fenomenologinen tutkimus
Komonen, Katja (2006)	Työpajatoimintaa kehittämässä	Toimintatutkimus

Edelliset tutkimukset koskivat masentavia koulukokemuksia. Minkälaista sitten olisi kannustava dialogisuus?

Aarnio (1999, 41) on selvittänyt laajasti eri tutkijoiden ja ajattelijoiden käsityksiä dialogista ja määrittelee sen filantrooppiseksi, toiselle hyvää tahtovaksi merkitysten jakamiseksi ja niiden vapaaksi virraksi. Ymmärretään, että toisen käyttämällä sanoilla on yksilöllisiä merkityksiä, joista yritetään kysymyksen ottaa selvää sen sijaan, että ne tulkittaisiin omien käsitysten mukaan. Tällaista kognitiivisesti eläytyvää dialogia on hänen mukaansa mahdollista oppia, vaikkakin se vaatii aikaa.

Vaiva kannattaa, koska dialogi ehdottomasti kuuluu tulevaisuuden työyhteisötaitoihin. Se edistää erilaisten kulttuurien kohtaamista ja välttämättömän avoimen keskustelukulttuurin syntymistä sekä verkostoitumista, mikä on positiivisen yhteisöllisyyden syntymisen edellytys. Aarnio esittää tutkimuksensa perusteella rakentamansa kognitiivisesti eläytyvän dialogin prosessimallin (kuva 2). Sen avulla verkkokeskustelua on mahdollista kehittää sisällökkääksi taitavan dialogin avulla. Aarnion tutkimuksessa dialogia harjoitteli verkkoympäristössä ryhmä aikuisia opettajaopiskelijoita, joten malli sopinee yleisimminkin opettajien käyttöön.



Kuva 2. Kognitiivisesti eläytyvän dialogin prosessimalli. (Aarnio, 1999, 216).

Opettajan ja opiskelijan välistä *sosioemotionaalista* vuorovaikutusta koulussa on tutkinut Kuusela, M. (2005). Opettajan eläytyvä kuuntelu ja selkeä itseilmaisu osoittautuivat toimiviksi ja rakentaviksi tavoiksi kohdata oppilaat ongelmatilanteissa. Eläytyvässä kuuntelussa osoitetaan hyväksyntää ja oppilaan lähettämä viesti ja tunne lähetetään omin sanoin takaisin hänelle tarkistettavaksi. Eläytyvää kuuntelua opettaja käyttää, kun oppilas ei voi osallistua tuntiin, purnaa tehtävistä, kokee voimansa loppuvan tai tehtävät vaativiksi.

Eläytyvän kuuntelun käyttö tarjoaa oppilaille mahdollisuuden ottaa vastuuta monista tavallisesti opettajan päätösvallassa olleista asioista. Opettajan rooli muuttuu kontrolloijasta ja luvanantajasta oppilaan hyvinvoinnista huolehtijaksi. Syntynyt oppimisilmapiiri koettiin myönteiseksi. Sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen ja käyttämisen hyödyt ovat sekä oppilaiden että opettajan psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta merkittäviä. Opettajankoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa on Kuuselan tutkimuksen mukaan hyödyllistä kehittää opettajaksi opiskelevien taitoa kohdata oppilaat ja ongelmatilanteet sosioemotionaalisia taitoja harjoittelemalla.

Yleisemmin koulututkimuksissa tiedon muodostajia ovat olleet koulun toimijat ja asiantuntijat. Hovilan (2004) tutkimus perustui opettajien ja kasvattajien (kuraattori, terveydenhoitaja) tarinoiden antamaan kuvaan opettajan ja oppilaan kohtaamisen situaatiotekijöistä. Näiden koulun asiantuntijoiden mielestä kasvattamisen situaatiotekijöitä ovat opettajan herkkyys huomioida yksilö sekä ihmissuhteen ja tunnesiteen syntyminen kasvattajan ja kasvatettavan välille. Heidän mielestään kasvatus vaatii oppilaan kannustamista, huumoria ja runsasta keskustelua luokassa sekä oppilaille mahdollisuutta kertoa asioistaan kuraattorille, terveydenhoitajalle ja opettajalle (tässä järjestyksessä). Kasvatus on vuoropuhelua. Opettajan ja kasvattajan oma tausta vaikuttaa heidän tapaansa kohdata oppilas. Kasvattaja tuo työyhteisöön ja oppimistilanteisiin oman elämäntilanteensa, näkökulmansa ja moninaiset situaatiotekijät. Koulun situaatiotekijöiksi voidaan kutsua kaikkia niitä opettajien ja kasvattajien tekoja, asenteita ja arvoja, jotka liittyvät oppilaan kohtaamiseen. (Hovila 2004, 31–36).

Samalla tavoin opettajan ja kouluhenkilöstön näkökulmasta tarkastelee vuorovaikutusta yhdeksännen luokan oppilaiden kanssa Harjunen (2002), joka pohtii opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumista. Auktoriteetti on koululaitoksen alkuaikoina perustunut muodolliseen tehtävä- ja asemavaltaan. Sen jälkeen sen katsottiin olevan jonkinlainen persoonallinen ominaisuus, jota eri ihmisillä on vaihtelevasti.

Harjusen tutkimuksen mukaan nykyopettaja rakentaa pedagogisen auktoriteettinsa luokkatilanteen interaktiossa, jossa vallitsee kaikinpuolinen läsnäolo, luottamus, vastuu, arvostus ja kunnioitus. Syntynyt ilmapiiri on hyvin tärkeä. Tällöin syntyy *Tiedollis-ohjaava-moraalinen auktoriteetti*. Opettajan ammatti on suhdetoiminta-ammatti, jossa oleellista on välittäminen.

Heikkinen painottaa tunnustuksen saamisen olevan tärkeää myös opettajan kokemuksena, mikä on selvästi tullut esiin opettajien narratiivisissa elämäkertatutkimuksissa. Vehviläisen tutkimissa työpajoissa saattaa kohtaamisissa virrata juuri tunnustuksen positiivinen kierre (Heikkinen, H.L.T. ja Huttunen, R. 2002). Taulukkoon 3 olen koonnut koulun dialogisuustutkimuksia.

Taulukko 3. Koulun kohtaamistutkimuksia

Tekijä	Tutkimuksen nimi	Metodit
Aarnio, Helena (1999)	Dialogia etsimässä	Toimintatutkimus
Harjunen, Elina (2002)	Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin?	Opettajien syvähaastattelut tuntihavainnointi ja videointi
Heikkinen, Hannu L.T. ja Huttunen, Rauno (2002)	Opetus tunnustuksen dialektiikkana	Axel Honnethin ajatusten soveltaminen koulukontekstiin
Hovila, Helena (2004)	Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa	Opettajien haastattelut, narratiivinen tutkimusote
Kuusela, Marjo (2005)	Opettajan ja opiskelijan sosioemotionaalinen vuorovaikutus	Toimintatutkimus

Tutkimukseni pureutuu kriittisesti uusliberalistisen koulutuspolitiikan muutospainneissa olevaan opettajuuteen. Esittelen sen vuoksi lopuksi taulukossa 4 näihin aiheisiin liittyviä tutkimuksia.

Taulukko 4. Uusliberalismiin ja muuttuvaan opettajuuteen liittyviä tutkimuksia

Tutkimuksen tekijä	Tutkimuksen nimi	Metodit
Huttunen, Rauno ja Kaunisto, S.-L. (2004)	Opettajan elämäntarina tunnustuskamppailuna	Narratiivinen tapauskertomus
Oravakangas, Aini (2005)	Koulun tuloksellisuus	Sisällönanalyysi 257 tekstistä
Laursen, Per (2006)	Autenttinen opettaja	Osallistuva havainnointi, opettajien haastattelut
Tiilikkala, Liisa (2002)	Mestarista tutoriksi	Ammatillisten opettajien haastattelut

Huttunen ja Kaunisto (2004) ovat analysoineet opettajien kertomuksia omasta opettajuudestaan. Niistä voidaan nähdä, että opettajien tarve saada työstään tunnustusta on aivan yhtä suuri kuin ihmisillä yleensä. Heiltä tosin vaaditaan enemmän: opettaja ei saa suuttua, hänen pitää tietää kaikki ja osata ratkaista monia ongelmia päivän mittaan. Opettajat eivät selkeästi koe saaneensa työstään tarpeeksi tunnustusta, vaan moni on koko elämänsä ponnistellut turhaan sitä saadakseen.

Oravakangas (2005) ottaa kantaa uusliberalistiseen tuloksellisuusajatteluun opettajan näkökulmasta. Kun tuloksellisuusajattelu siirtyy politiikan ja hallinnon tasolta opettajan jokapäiväiseen työhön, se kohtaa monia ristiriitoja esimerkiksi opetuksen sisältöjen, työtapojen valinnan ja ajankäytön painotusten suhteen. Opettajat kokevat, että muutos häiritsee koulun työrauhaa eikä inhimillisen kasvun tukemiseen riitä aikaa eikä voimia. Koetaan myös, että hallinnossa ja päätöksenteossa ei ymmärretä opettajan työtä ja koulun arkea.

Kuntien heikko taloustilanne on ajanut koulut jatkuvaan säästökierteeseen, jonka koetaan lisäävän työn aiheuttamaa stressiä ja vaikeuttavan yhteiskunnan odotusten täyttämistä. Kunnissa koetaan, että valtio nostaa jatkuvasti koulujen tulostavoitteita, mutta ei anna rahaa niiden toteuttamiseen. Samanaikaisesti koulut ovat joutuneet vastaamaan sellaisiin oppilaiden sosiaalisten ja psyykkisten ongelmien tuomiin haasteisiin, joiden perimmäiset syyt ovat yhteiskunnallisia.

Oravakangas pohtii opettajan työn olevan perusluonteeltaan eettinen tehtävä, jossa tärkein asia on opettajan ja oppijan kohtaaminen.

Tanskalainen kasvatustieteen professori Laursen (2006) on tutkinut kolmeakymmentä, asiantuntijoiden valitsemaa ns. autenttista opettajaa. Laursen korostaa, ettei ole kysymys persoonallisista piirteistä vaan jonkinlaisesta kehittyvästä pätevyydestä, joka on tilannekohtaista. Tutkitut opettajat olivat keskenään hyvin erilaisia ihmisinä ja myös opettajina, mutta heidän autenttisuutensa oli samanlaista:

- ❖ yksilöllistä vahvaa intenttiota (aikaisemmin sanottiin kutsumus) ja oman sanoman eläväksi ja persoonalliseksi tekemistä sekä hyvin vahvaa opettavan aiheen hallintaa, jota he jatkuvasti kehittävät
- ❖ oppilaan kunnioitusta ja yhteistyötä kollegojen kanssa, voimakasta tahtoa viedä tarkoituksensa opetuksessa läpi ja sen vuoksi vaikuttamista myös toimintaympäristöön. (Laursen, 2006, 27–30).

Tutkimusaiheelleni antoi ylimääräisen sysäyksen ammatillisia opettajia koskeva tutkimus (Tiilikkala, 2002), jossa tutkija määrittelee kaupan alan opettajien tulkintaa ammatillisesta opettajuudestaan luomiensa neljän opettajuuden perustekijän avulla. Ne ovat **ammattillisuus, kasvatuksellisuus, vuorovaikutus ja persoonallisuus**.

Ammatillisuuteen kuuluu vahva käsitys ammatillisuudesta ja työelämästä. Vain harvalla kauppaopettajalla on omaa kokemusta merkonomien työstä. Ammatillinen tietämys on enimmäkseen tullut keskustelemalla kollegoiden ja yritys-elämän edustajien kanssa, nykyisin myös opettajien työharjoittelussa yrityksissä. Kaupan alan opettajilla ammatillisuuteen kuuluu edelleen sivistys-termi, jota ei muilla Tiilikkalan työssä tutkituilla ammatillisilla opettajilla esiinny.

Kasvatuksellisuus on kaupan alan opettajilla monimerkityksinen käsite, josta puhuvat nykyisin varsinkin toisen asteen opettajat. Kauppaopettajilla ei usein ole ns. opettajan kutsumusta. Kasvatuksella on tarkoitettu lähinnä tapakasvatusta, käytöstopojen opetusta ja kurinpitoa. Nykyisin kokonaispersoonallisuuden kehittäminen tulee selvästi esille; halutaan antaa eväät elämässä ja työssä selviytymiseen olemalla aikuisen ihmisen mallina.

Tässä mielessä kauppaopettajat poikkeavat muiden alojen ammatillisista opettajista, jotka haluavat olla nimenomaan ammatti-ihmisen mallina opiskelijoilleen.

Vuorovaikutus liittyy oleellisenä osana kauppaopettajuuteen. Se on tärkeässä roolissa opiskelijoiden, työtovereiden ja työelämän kanssa. Opettajainhuone koetaan tärkeäksi paikaksi vuorovaikutuksen areenana. Se symboloi yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvaisuutta. Yhteistyö rehtorin kanssa näyttäisi kauppaopettajille olevan tärkeämpää kuin muille ammatillisille opettajille. Kontaktit ympäröivään maailmaan - yrityselämään, politiikkaa ja ulkomaille - ovat lisääntymään päin.

Persoonallisuuden merkitys korostuu vaatimuksena olla iloinen ja hyvä tyyppi, luoda hyvä ilmapiiri, hallita tilanteita persoonallisella tyylillään, joka peittää esimerkiksi myöhästymiset ja huonon valmistautumisen. Oman persoonallisen tyylin ja oman kasvatusfilosofian löytämistä pidetään opettajuuden kannalta tärkeänä. (Tiilikkala, 2004, 162, Tahvanainen, 2001).

Kauppaopettajuus on kuitenkin Tiilikalan tulosten mukaan vielä hyvin koulumaista ja opettaja- ja oppituntipainotteista tiedonjakamista. Oppikirjalla on hyvin merkittävä asema, joskin sen merkitys näyttää olevan vähenemään päin. Opettajilla ei ole vain yhtä opettajuusparadigmaa, vaan samaan aikaan ilmenee useampia tulkintoja opettajuudesta. Aikaisemmin ammatillisuus on kulkenut kasvatuksen edellä, nyt kasvattajaparadigma valtaa alaa yhä laajemmin opiskelijoiden ongelmien kasvaessa ja ammatillisen paradigman heikentyessä. Kauppaopettajuus on murroksessa, ainakin toisella asteella. Opettaja on uusilla vesillä, mutta ei mielestäni tuuliajolla. Haasteet voidaan nähdä mahdollisuuksina. Miten tämä voisi tapahtua? Mitä pitäisi tehdä?

Tässä tutkimuksessa etsitään mahdollisuuksia reittejä nykyhetkestä kohti parempaa kouluhyvinvointia. Seuraavan luvun alussa määrittelen kouluhyvinvoinnin käsitteenä ja toimintana toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa sekä tarkastelen opettajan nykyistä roolia tässä kontekstissa.

2 OPETTAJAN MAHDOLLISUUDET KOULUHYVINVOINNIN EDISTÄJÄNÄ

Kouluhyvinvoinnilla ymmärretään kouluväen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia, terveiden elintapojen vaalimista ja elämänhallintaa. Sosiaalisen kouluhyvinvoinnin alue nousi esille median otsikoissa vasta 1990-luvun lopulla, kun todettiin, etteivät suomalaislapset viihdy koulussa. Erityisesti pojat alisuoriutuivat peruskoulussa ja koulutuksen keskeyttämiset lisääntyivät toisella asteella (Linnakylä, 1996, WHO, 2004)⁴. Yli 25-vuotiaat miehet jäivät naisia enemmän työelämän ulkopuolelle. (Pensola ja kumppanit, 2004).⁵

Koulutuksessa olevien nuorten hyvinvoinnista huolehtii koulussa lakisääteisesti oppilashuolto, jonka keskeinen rooli on ennaltaehkäistä ongelmia ja varmistaa erilaisten opiskelijoiden oppimisedellytykset. Oppilashuoltoryhmä huolehtii erityisopiskelijoiksi nimettyjen opiskelijoiden opintojen järjestämisestä varsin hyvin, erityisopiskelijoiksi nimetään koko ajan lisää lapsia ja nuoria. Maahanmuuttajien sopeutumattomuus kouluyhteisöön työllistää oppilashuoltoa myös paljon. Oppilashuollon toimintatavoitteet liittyvät keskeisesti syrjäytymisen ehkäisyyn, mutta kiireen keskellä ongelmien ennaltaehkäisy – kuten yleinen yhteisöllisyyden ja osallisuuden lisääminen – on vaikeaa, koska toimijoiden aika menee jo aiemmin syntyneitä ongelmia ratkoessa. Ei ehditä luoda hyvinvointia, koska pahoinvointi vie ajan. Toiminta on kuin tulipalon sammutusta.

4 Linnakylän (1996) tutkimuksessa negatiiviset tuntemukset koulua kohtaan olivat kaikkein yleisimpiä suomalaislasten keskuudessa .WHO:n tutkimuksessa 2004 ainoastaan viisi sadasta 15-vuotiaasta suomalaisnuoresta tunnustautui erityisen koulumyönteiseksi. Kaikissa 35 muussa maassa koulusta paljon pitävien osuus oli isompi.

5 Kouluterveyskyselyt, ammatillisen toisen asteen keskeyttämistilastot ja nuorisotyöttömyys näyttävät edelleen synkiltä. (<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely>; 9.1.2009; <http://www.tilastokeskus.fi>, 11.3.2009; www.tem.fi, 26.2.2009).

Ammatilliseen oppilashuoltoryhmään kuuluu edustajia eri toimijaryhmistä: rehtori tai muu esimies, opinto-ohjaaja, kuraattori, erityisopettaja ja terveydenhoitaja. Opiskelijan asian käsittelyyn osallistuu opiskelija itse ja alaikäisen asiassa hänen huoltajansa. Ryhmänohjaaja osallistuu tarpeen mukaan. Oppilashuolto on lähtökohtaisesti moniammatillista yhteistyötä, mutta kouluhyvinvoinnin katsotaan perinteisesti kuuluvan enemmän sosiaali- ja terveyssektorin kuin koulun tai ainakaan opettajan vastuulle.

Ongelmat nähdään usein vain opiskelijan tai perheen ongelmina. Opettajan tai koulun arkisen toiminnan osuutta kouluhyvinvointiin ei ole tutkittu. Opettaja on läsnä oppilashuoltoryhmässä ryhmänohjaajan roolissa tai jos opiskelijan ongelma sivuaa häntä. Opettaja saattaa esimerkiksi lähettää opiskelijahuoltoon tiedon opiskelijan poissaoloista omilta tunneiltaan, mutta hän ei aina osallistu asian käsittelyyn, vaikka hänen vuorovaikutuksessaan opiskelijan kanssa olisi selvästi ongelmia. Osallistumattomuus ei aina johdu hänestä. Ongelmat vain siirtyvät koulussa helposti asiantuntijoille.

Opettajan osuuden selkeyttäminen kouluhyvinvoinnissa on mielestäni tärkeää, koska opettaja on koko ajan kaiken toiminnan keskiössä. Hänen mahdollisuutensa puuttua opiskelijan ongelmiin ovat usein parhaat. Hän voi tukea opiskelijaa arkisessa oppimistoiminnassa ja käynnistää tarvittavat tukitoimet yhdessä oppilashuollon kanssa.

Ammatilliselle riviopettajalle tämänkaltainen rooli on vielä vaikea. Vaikka hän on keskeinen toimija, hänen tietonsa opiskelijasta saattavat olla hyvin pienet. Opettaja tarvitsee opiskelijaa tukeakseen muiden toimijoiden hankkimaa taustatietoa opiskelijasta, sillä hänen on hankala pelkästään oman opetuksensa puitteissa sitä hankkia. Kouluissa yksin tekeminen on edelleen voimissaan (Väljjarvi, 2008), mutta opettaja ei selviydy arjen työstään, eikä pysty tukemaan nuorta opiskelussa, jos hän omaksuu etäisen opettajan roolin. (Ihatsu ja Koskela, 2001, Pirttiniemi, 2005). Yksin ja itsenäisenä saattaa olla mukavakin toimia, mutta silloin jää syrjään ja tietämättömäksi eikä kehity opettajana muiden mukana.

Ilman muiden toimijoiden antamaa lisätietoa opettaja joutuu oppijoista tulkintoja tehdessään turvautumaan yleisiin stereotypioihin ja päättelymalleihin. (Törmä, 2003, 114). Tällöin hän toimii kuten muutkin, kuten on aina tehty tai kuten organisaatiossa on määrätty minimitoiminnaksi. Opettajaa ei yleensä mainitakaan, kun opiskelijoilta kysytään henkilökohtaisia tukijoita. Tämä tuli ilmi omassa tutkimuksessani (Nurmi, 2002) ja viisi vuotta myöhemmin Nuori valintojen edessä - tutkimuksessa kuopiolaisia yhdeksäsluokkalaisia koskevassa osuudessa (Tynkkynen, 2007).

Konstruktivismiin saatua koulussa yhä enemmän jalansijaa ovat koulutuskäytännöt henkilökohtaistamisen myötä samassa tahdissa muuttuneet joustavammiksi. Opiskelijan kanssa etsitään opinto-ohjauksessa yksilöllisiä koulupolkuja, mutta ne edellyttävät riviopettajiltakin uusia vuorovaikutusvalmiuksia ja yhteistyökykyä sekä opetuksen ja arvioinnin entistä joustavampaa järjestelyä. Lisäisikö dialogisempi kulttuuri kouluhyvinvointia, ja mitkä voisivat olla sen rakenneosat?

Seuraavassa teoriaosuudessa pohdin, miten (kauppa)opettajien tietotaitoa ja osallisuutta kouluhyvinvoinnissa voitaisiin kehittää niin, että opettajien hyvä tahto ja vuorovaikutuskyky kohtaisivat nykyopiskelijoiden tarpeet paremmin.

Olen seuraavassa viitekehyksessäni lähtenyt liikkeelle esiyymmärrykseni mukaisesta nykyhetkestä ja etsinyt kirjallisuudesta vastauksia esiin tuleviin ongelmiin. Lopuksi olen rakentanut jokaisen alaluvun otsikot kuvaamaan opettajan mahdollisia kouluhyvinvoinnin kehittämisen pääprosesseja ikään kuin teoreettisena janana, jonka jossakin kohdassa ollaan menossa *kohti* kouluhyvinvointia. Otsikot ovat näin myös hermeneuttisesti tutkimuksen aikana syntyneitä tuloksia. Aloitin siitä, mihin olin edellisessä tutkimuksessani jäänyt: opiskelijan itseohjautuvuuden vaatimisiin valmiuksiin konstruktivistisessa oppimisessä.

2.1 Itseohjautuvuuden vaatimuksesta kohti varhaista puuttumista

Konstruktivistisen oppimisnäkömyksen opiskelijalta ja opettajalta vaatimia valmiuksia

Konstruktivistisessa oppimisessa korostuu oppiminen opetuksen sijaan ja tiedon henkilökohtainen rakentaminen aikaisempien kokemusten pohjalta sen sijaan, että omaksuttaisiin valmiiksi annettuja tietoja. Konstruktivismia alettiin laajemmin ymmärtää ja toteuttaa 1990-luvun alussa. Tutkimusten mukaan opiskelijat uskoivat opettajia enemmän itsenäisen opiskelun tuloksellisuuteen. Opettajat ilmoittavat valmiutensa ohjata itsenäistä opiskelua huonoiksi tai jokseenkin huonoiksi. (Räisänen ja Frisk, 1994).

Tutkimustulos kuvasteli opiskelijoiden ja opettajien näkökulmia itsenäiseen opiskeluun. Opiskelijoiden mielissä kangasteli kuva opiskelusta, jossa he itse saavat säädellä oppimisnopeuttaan ja ajankäyttöään, opettajille tällainen oppimisen toteutus oli vielä hämärä. Ns. vanhan kaartin opettajien on edelleen vaikea kuvitella itseänsä itsenäisen oppimisprosessin ohjaajina, koska opettajakoulutus on antanut eväät ensisijaisesti luokka- eli frontaaliopetukseen. (Tiilikkala, 2004, 197).

Konstruktivismi on haastavaa sekä oppijalle, vanhemmille että opettajalle. Lisääntyneet koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt (esim. internet ja mediat) edellyttävät jo lapsilta kykyä jäsentää tietoa ja erottaa olennainen epäolennaisesta. Oppijalla on paljon mahdollisuuksia, mutta toisaalta hän jää myös itse vastuuseen omasta oppimisestaan, koska vain hän itse on siitä täysin selvillä. Tämä aiheuttaa vanhemmissa ja opettajassa hämmennystä. On aikaa vievää heittäytyä nuoren kanssa dialogiin, jotta osaisi ohjata itsenäistyvää opiskelua paremmin.

Nimenomaan toisen asteen kaupan alan opettajat kokevat myös, että vaikka itsenäisyys opiskelussa on hyvä asia ja onnistuu joiltakin, niin toisaalta on ryhmä opiskelijoita, jotka tarvitsevat tukea ja ohjausta, jopa äitihahmoa. (Tiilikkala, 2004, 197).

Aikaisemmin ei kaupan alalla näin ollut, vaan opiskelijoiden ikä oli yli 18 vuotta ja monilla oli työelämäkokemusta, jota teoreettisesti painottunut opettajakin sai opetuksessaan hyödyntää. Nykyinen periaate, että koko ikäluokalle on taattava koulutuspaikka, tuo koulutukseen opiskelijoita suoraan yläasteelta ja lisää niiden opiskelijoiden määrää, jotka eivät ole edes kiinnostuneita kaupan alasta.

Toisen asteen opiskelijalta vaaditaan valmiuksista huolimatta itseohjautuvuutta sekä oppimisessa että opiskelussa. Itseohjautuvuuskyky käsitetään joukoksi henkilökohtaisia ominaisuuksia sekä itsenäiseksi taidoksi. Itseohjautuvuus ei välttämättä kuitenkaan tuota sujuvaa koulupolkua: jääripäisen omapäinen oppilas voi myös oma-aloitteisesti ohjautua ulos liian jäykkärakenteisesta koulusta. Itseohjautuvuus opiskelijan ominaisuutena ei myöskään tarkoita, että koulumyönteinenkään itseohjautuva opiskelija osaa tai tahtoo tehdä ilman ohjausta annettuja (rästi)tehtäväpaketteja.

Itseohjautuvuus käsitteenä kuuluu osana yläkäsitteeseen itseohjattu oppiminen, joka edellyttää opettajalta vahvaa dialogisuutta. Koulutuksella on silloin kolmenlaisia tavoitteita (Ruohotie, 2000a, 160–162):

- Itseohjautuvuuskyvyn edistäminen,
- Uudistavan oppimisen edistäminen ja
- Emansipatorisen oppimisen ja sosiaalisen toiminnan edistäminen.

Itseohjatun oppimisen käsitteestä olemme mielestäni tässä vaiheessa ymmärtäneet vain edellä kuvaamani koulumyönteisen itseohjautuvuuden – senkin paljolti opiskelijan yksin tekemisenä – ja kaksi muuta itseohjautuvuudesta seuraavaa osa-aluetta, uudistava oppiminen sekä emansipatorinen oppimisen ja sosiaalisen toiminnan edistäminen, ovat jääneet taka-alalle. Tarkastelen niitä lähemmin.

Termi uudistava oppiminen (transformative learning) on kooste Mezirowin 1980-luvun lopussa ja 1990-luvulla esittämistä oppimisenäkemyksistä. (Ahteenmäki-Pelkonen, 1997, 141). Sen keskeisin taustaoletus on käsitys muuttavasta yhteiskunnasta ja siinä tarvittavasta oppimisesta. Perinteisessä staattisessa yhteiskunnassa oppimista voitiin luonnehtia sosialisaatioksi, jossa edellinen sukupolvi opetti vallitsevat käsitykset uudelle sukupolvelle.

Modernissa, saati jälkimodernissa yhteiskunnassa tämä ei toimi, koska tieto vanhenee hyvin nopeasti. Uudistava oppiminen on ns. eloonjäämiskognition keskeinen edellytys. Tällöin asioiden merkitykset tulkitaan uudelleen, jolloin tarkennettu uusi tulkinta ohjaa myöhempiä ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa (hermeneuttinen kehä). Kukin merkitysperspektiivi⁶ muodostuu erilaisista merkitysskeemoista eli yksittäisistä arvoista, olettamuksista ja uskomuksista” (Ruohotie, 1998, 25).”

Itseohjautuvassa oppimisprosessissa tapahtuva merkitysperspektiivin muutos tapahtuu minän lävitse (myös Ziehe, 1991, 200–213). Kokemuksista oppii ja voimaantuu muutoksiin. Termi *empowerment* tarkoittaa prosessia, jossa ihminen kokemustensa kautta voimaantuu tuntemaan itsensä kykeneväksi. Oppijan voimistaminen, omien voimavarojen vapauttaminen on sekä uudistavan oppimisen tavoite että edellytys. Jos oppija ei kriittisen itsereflektion aikana tunne itseään kykeneväksi, hän on vaarassa keskeyttää opiskelun. (Ruohotie ja Honka, 1996).

Uudistava oppimisprosessi tuottaa itseohjautuvuutta, mutta toisaalta oppijan on oltava itseohjautuva tai ainakin hänellä tulee olla itseohjautuvuuden taitoja, jotta uudistava oppiminen käynnistyy. Uudistavan oppimisen edistäminen on perusta kolmannelle tavoitteelle, emansipatorisen ja sosiaalisen toiminnan edistämiseksi.

-
- 6 Tiedollisessa merkitysperspektiivissä on kysymys suhteestamme tietoon (totuuteen). Eri vaiheissaan ihmisellä on erilainen suhde tietoon ja sen merkitykseen. Tieteellisen tiedon ja arki-, jopa luulotiedon ero ei lapsella ole suuri. Suhteemme tietoon ja sen merkitykseen onkin kehittyvä. Uudistava oppiminen ja uuden tiedon synty on lujasti sidoksissa vallitsevan kulttuurin normeihin.
 - Psykologista merkitysperspektiiviä ohjaavat oppijan tilanteessa omaama minäkäsitys, itsetunto, defenssit, ja esimerkiksi usko omaan kyvykkyyteen. Näihin vaikuttavat voimakkaasti aikaisemmat oppimiskokemukset. Uuden tiedon luomisen prosessissa vahvoilla ovat terveen minäkäsityksen omaavat yksilöt, jotka tuntevat jo itsensä, omat kykynsä ja rajansa ja arvostavat itseään. Puutteellinen tai vääristynyt minäkuva itsestä oppijana estää oppimista.
 - Sosiokulttuurinen merkitysperspektiivi liittyy vallitseviin normeihin, kulttuuriin, sosialisointiin ja kieleen, jolloin voidaan puhua myös sosiolingvivistisestä merkitysperspektiivistä. Opiskelijat eivät puhu samaa kieltä kuin opettaja. Oppiminen on myös aina kontekstisidonnaista. Uuden tiedon luominen on helpompaa yhteiskunnassa ja yhteisössä, jossa kyseenalaistaminen on normi. Vain ihminen, jolla on vahva käsitys itsestä oppijana, työntekijänä ja ihmisenä, ryhtyy kriittisesti kyseenalaistamaan omia oletuksia. Tiedon luomisen kannalta edullisimmassa asemassa ovat yksilöt, jotka pääsevät testaamaan uusia oletuksia. Testaaminen antaa palautteen, joka palkitsee, ohjaa ja auttaa tarkentamaan. Omien ajatusten testaamista ja uudistavaa oppimista on myös keskustelu, jossa annetaan omat mielipiteet muiden arvioitaviksi. Kokeilut ja niiden dokumentointi kuuluvat testaamiseen ja ovat uudistavan oppimisen areenoita. (Ruohotie, 1998, 25).

Osallistavat yhteisölliset menetelmät lisäävät demokraattista ja avointa dialogia ja rakentavat koulua sekä opiskelijalle että opettajalle mielekkäämmäksi oppimis- ja toimintapaikaksi.

Uudistavan oppimisen edistäminen edellyttää Mezirowin (1995) mukaan kriittistä reflektiota ja jatkuvaa dialogia. ”Täydellinen itseohjatun oppimisen muoto toteutuu, kun prosessi ja reflektio yhdistyvät siinä merkityksen etsinnässä, jota *aikuinen* harjoittaa” (Ruohotie, 2000a, 161). Nuorten koulutuksessa ei pitäisi jättää oppimista täysin itseohjautuvuuden varaan. Jos opiskelija jää tuetta, hän helposti luovuttaa. Koulutuspolitiikan mieli katoaa koulussa, jossa vain vahvat menestyvät, mutta heikot joutuvat luovuttamaan.

Mitä opettajan sitten pitäisi oppia, jotta hän osaisi dialogisesti vahvistaa opiskelijaa tarpeen mukaan ja ajoissa? Puhumme kouluissakin varhaisesta puuttumisesta ja huolen harmaasta vyöhykkeestä (Eriksson, E. ja Arnkil, T., 2005) oppilashuoltoryhmissä. Termit ovat tarttuneet ja ohjeet tulleet sosiaalialalta koulun oppilashuoltoon, mutta opettajat eivät mielestäni vielä tajua, minkälaisia toimijoita he voisivat olla. Tutkin seuraavaksi, mitä varhainen puuttuminen yleensä ja opettajan toiminnassa erikseen voisi tarkoittaa.

Varhaiseen puuttumiseen tähtäävä dialogisuus

”Miksi aina, kun lapsen tai nuoren elämässä tapahtuu jotain kamalaa, joku taho kertoo, että olivathan ongelmat jo vuosia sitten nähtävissä? Jos ne kerran nähdään ja tiedetään, miksi ei puututa ajoissa?”

Tästä kysymyksestä käynnistyi Varpu – Varhaisen puuttumisen valtakunnallinen hanke (2001–2004).⁷ Varhainen puuttuminen on Lastensuojelulain mukaan opettajan velvollisuus virkamiehenä.

⁷ Hanketta koordinoi Sosiaali- ja terveysministeriö ja siihen osallistuivat keskeiset hallinnonalat ja lastensuojelun, päihde- ja mielenterveysalan järjestöt. Hankkeen toteutuksesta vastasi järjestöpuolella Lastensuojelun keskusliitto ja julkisella sektorilla Stakes (2009 alkaen Terveyden ja hyvinvoinnin laitos), joka jatkaa varhaisen puuttumiseen liittyvää kehittämis- ja tutkimustoimintaa osana kansallista sosiaalialan kehittämishanketta vuoteen 2007 asti ja sen jälkeen osana Stakesin perustoimintaa.

Lapsella on oikeus turvalliseen ja virikkeitä antavaan kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä etusija erityiseen suojeluun.

Opettaja on avainroolissa. Hän ei ole yksin vastuussa, mutta hän on keskeisellä paikalla havainnoimassa opiskelijoita ja hänen toiminnallaan on siksi suuri merkitys. Opettajalle, kuten kaikille koulun toimijoille sopivia kysymyksiä pohdittaviksi ”*huolen herättyä*” (Eriksson, E. ja Arnkil, T., 2005, 25–26) ovat

- Mitä nyt tehdään?
- Kuka/ketkä tekevät?
- Miten puututaan niin, että puuttajat tietävät mitä kukin tekee?
- Mikä on seuraava konkreettinen askel?
- Miten jatkossa seurataan ja varmistetaan, että opiskelijan asiat ovat kunnossa?
- Mitä tapahtuisi, jos kukaan ei tekisi mitään?

Ongelma tulee usein ensimmäisen kerran koulun aikuisten kesken puheeksi ja oppilashuoltoryhmän esityslistalle juuri opettajan aloitteesta. (Huhtanen, 2007, 31). Opettajan toiminta ongelmatilanteessa helpottuu huomattavasti, jos koulussa kunnioitetaan holistista ihmiskäsitystä ja noudatetaan dialogista ohjausnäkemystä. Dialogissa keskeistä on nähdä toinen ihminen aidosti ja kiinnostuneesti Sinänä, toisena ainutlaatuisena ihmisenä. Painopiste on silloin kuuntelemisessä. (Eriksson, E. ja Arnkil, T., 2005, 37, Kuusela, M., 2005). Opettaja on puhetyöläinen, nuorten koulutuksessa hän on tottunut monologiin, jota vain järjestyshäiriöt rikkovat. Jos hän välillä kysyykin jotakin, hän usein joutuu vastaamaan itse. Mitä opettajan dialogisuus ja varhainen puuttuminen näin ollen opettajan työkäytännössä voisi olla?

Auttamisessa on kyse ennen kaikkea ihmisten kohtaamisesta. Kulkea hetki toisen ihmisen rinnalla ja kuunnella, hyväksyä toinen sellaisena kuin hän on – siinä kaikki. (Fried, 1999, 28).

2.2 Monologisuudesta kohti dialogisuutta ja autenttisuutta

Dialogi ja monologi opetuksessa ja ohjauksessa

Dialogi sanana tulee sanoista *dia* (halki, lävitse, kautta) ja *logos* (sana, puhe, merkitys). Alkuperäisessä platonilaisessa merkityksessä dialogi on yhteisen totuuden etsimistä ”siinä uskossa, että toisen mielipiteessä on jotakin totta tai ainakin tutustumisen arvoista” (Lehtovaara, M., 1992, 276). Kokemukseni mukaan kaupan alan opettajan olisi hyödyllistä ennen monologin aloittamista kuunnella peruskoulusta tulevan opiskelijan puutteellisia käsityksiä liike-elämästä, ja suunnitella opetuksensa ja sen tukeminen näistä lähtökohdista. Yhdessä keskustelemalla voitaisiin ehkä löytää realistisempi lähtötaso opetukselle, jolloin opiskelijat jaksaisivat keskittyä paremmin oppimaan.

Elämä on polyfonista, moniäänistä ja monisubjektista, kuten Bahtin sanoo. (Laine, T., 1991, 387). Opettajan opetustyössä moniäänisyys on haasteellista: hänellä on vaikeuksia ahtaan tuntikehyksen takia ehtiä käsitellä kaikki kurssiin kuuluvat asiat. Keskustelun mahdollisuus on rajallinen. Monet uudet opittavat asiat eivät ole keskustelullisia, vaan tarvitaan opettajan monologista – hänen keskustellen hankittuun ymmärrykseensä perustuvaa ja oman reflektionsa ohjaamaa – opetusta, jota opiskelijoiden olisi opittava keskittyneesti kuuntelemaan. Kommentoiminen ja kysyminen – yhdessä ajattelu – voinee tässä tapauksessa alkaa vasta opiskelijan oman sisäisen dialogin jälkeen, hänen kuultuaan opettajan hahmottamia kokonaisuuksia.

Ihmisten väliset dialogit, niin kuin myös ihmisen sisäiset dialogit⁸, saavat voimansa vastakkaisten totuuksien olemassaolosta, mikrodialogista (Bahtin, 1991, 115–116). Ristiriitoja ei pidä (opetuksessakaan) vältellä, vaan erilaisia näkökulmia tulee ”mobilisoida kohtaamaan toisensa. Yhteinen totuus syntyy näiden erilaisten tietoisuuksien kosketuspisteessä” (Mönkkönen, 2002, 36).

⁸ Dialogi on bahtinilaisittain lause, joka odottaa täydennystä. Puhdas monologi on bahtinilaisittain suljettu lause, joka ei odota täydennystä, vaan se voidaan ainoastaan hyväksyä tai hylätä. Se vaatii päätöstä. Monologi voi olla sisäistä dialogia. Monologi ja dialogi vaihtelevat vuorovaikutuksessa, eikä niitä voi täysin erottaa toisistaan.

Dialoginen opetus lähtee opiskelijoiden tasolta ja tulokset kehittyvät yhteisenä prosessina. Dialogi edellyttää opiskelijan kohtaamista. Mitä tarkoitetaan tällaisella kohtaamisella?

”Jos kuljemme tietä ja kohtaamme ihmisen, joka on tullut meitä vastaan myös tietä kulkien, me tunnemme vain meidän osamme tiestä, emme hänen – hänen osansa elämme vain kohtaamisessa.” (Buber, 1923/1993, 104) .

Dialogin tunnusmerkki on juuri Minän ja Sinän kohtaaminen. Persoonalliseksi Minäksi tullaan olemalla yhteydessä Sinään. Toiminnan mieli ei ole Minussa vaan Minun ja Sinun välisessä yhteydessä ja kommunikaatiossa. Jos Minä (opettaja) pysyttelee tässä autenttisessa kohtaamisessa, kaikenlaiset erilaiset ihmiset voivat tulla hänelle Sinäksi ja ainutkertaisiksi olennoiksi, joita hän voi ”auttaa, parantaa, kasvattaa, kohottaa, vapauttaa”. Periaatteessa on kyse siitä, että ”on tosi olennolle...jonka eteen on asetettu” (Buber 1923/1993, 17). Dialoginen kohtaaminen on autenttista kohtaamista.

Toisen hyväksyminen on luonteeltaan dialoginen prosessi, joka realisoituu vuorovaikutuksessa, jossa ”kysytään, kuunnellaan, koetellaan kannanottoja, yhteen sovitetaan niitä ja myös paljastetaan eri ulottuvuuksia” (Mönkkönen, 2002, 37). Toisen koettelemisen merkitys suhteessa liittyy myös vastaamisen merkitykseen vuorovaikutuksessa. ”Sosiaalisissa suhteissa ihmiset vastaavat aina jollakin tavalla toistensa olemiseen, mutta joskus se tapahtuu myös vastaamattomuudella” (emt. 39). Se, ettei saa vastakaikua, on raskasta.

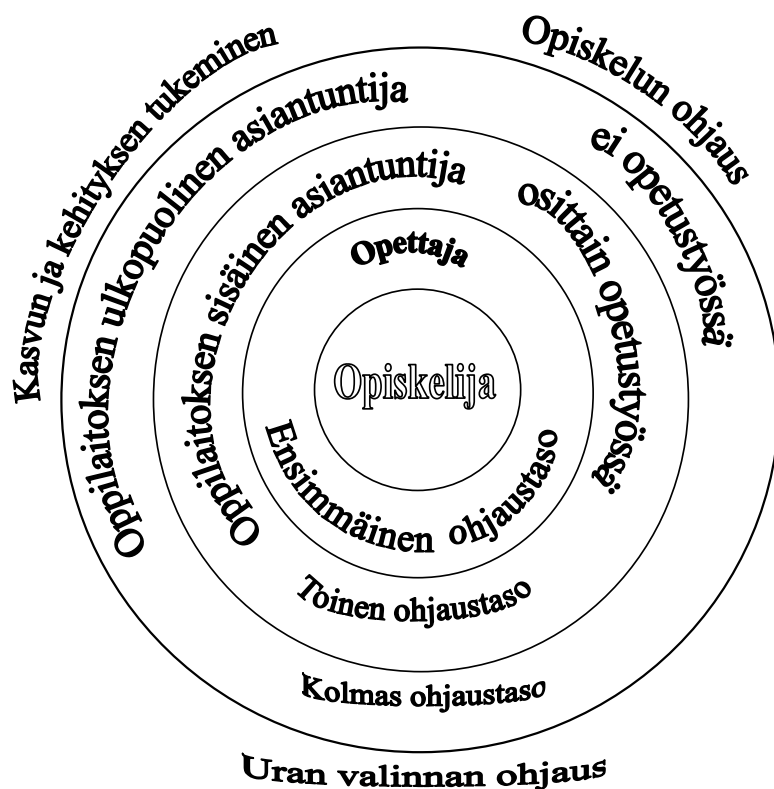
Koulussa opettaja kohtaa tämän vastaamattomuuden monin tavoin. Hän ei saa useinkaan mitään palautetta opiskelijoilta tai kohtaa jopa torjuvaa hiljaista kielteisyyttä. Toisaalta, jos opettaja vain opettaa kiireisesti, opiskelijasta näyttää, ettei opettaja ole kiinnostunut hänestä tai hänen ymmärtämisestään henkilökohtaisella tasolla vaan asennoituu häneen objektina (Minä – Se). Opiskelijan oppimis- ym. kokemukset eivät näytä olevan opettajalle merkittäviä. Opiskelija sulkeutuu helposti vastaamattomuuteen ja omiin maailmoihinsa, jos ei ymmärrä opeteltavia asioita.

Opettajan käsissä ovat mielestäni muutoksen avaimet, joita hänen odotetaan käyttävän, sillä opiskelijan kokonaisvaltainen ohjaaminen ja dialogisuus opetuksessa ja ohjauksessa perustuvat Opetushallituksen ohjeisiin. Seuraavassa avaan näitä suositeltuja ohjausnäkemystyösiä.

Opettajan dialogisuuden perusta ja merkitys

Holistinen ja dialoginen ohjausnäkemys

Opetushallituksen suosituksen mukaan Suomen kouluissa tulee toteuttaa holistista ohjausnäkemystä, joka perustuu holistiseen ihmiskäsitykseen. Ohjauksen keskiössä on opiskelija sellaisena kuin hän on kaikkine lähtökohtineen. Holistisessa ohjausmallissa (kuva 3) on kolme ohjaustasoa, joista kukin vastaa omalta osaltaan opiskelijoiden ohjauksesta.



Kuva 3. Holistinen ohjausmalli (van Esbroeck ja Watts, 1998)

- 1 ensimmäinen ohjaustaso: opettaja
- 2 toinen ohjaustaso: koulun sisäiset asiantuntijat, esim. ryhmänohjaaja, työssäoppimisen ohjaaja, opinto-ohjaaja, erityisopettaja, kuraattori ja koulunkäyntiavustaja
- 3 kolmas ohjaustaso: ulkopuolinen asiantuntijaverkosto

Keskeisimmällä ohjaustasolla on opettaja. Ohjatessaan oppimista opettaja parhaimmillaan yrittää ymmärtää, miten oppija ymmärtää. Hän pyrkii ottamaan selvää oppijan elämäntilanteesta ja käsittejärjestelmästä, jonka puitteissa tämä tulkitsee asian. Tämän tehdäkseen hänen pitäisi tietää oppijan taustatietoja. Dialogisessa ohjauksessa ja varhaisessa puuttumisessa keskeistä on kuitenkin eteenpäin ajattelu ja voimavarojen etsiminen. (Huhtanen, 2007, 35). Miten voitaisiin tukea opiskelijaa hänen tarpeidensa mukaisesti ja miten voitaisiin tukea opettajaa opiskelijan tukemisessa? Yksi ja mielestäni ainoa vastaus on nähdä holistinen ohjaus dialogisena yhteistyönä.

Tätä korosti myös Peavy (1999) puhuessaan sosiodynaamisesta ohjauksesta, jossa yksilöpsykologisesta ja asiantuntijakeskeisestä ohjauksesta siirrytään holistiseen ohjausotteeseen ja yhteistyöhön perustuvaan ns. dialogiseen ohjaustapaan. Sosiodynaaminen ohjaus etsii viisautta ja mielekkyyttä koko elämäntilanteeseen ja ottaa huomioon kaikki osalliset. (Onnismaa, 2004, 16–45). Mitä dialoginen ohjaustapa edellyttää opettajalta?

Mattila (2002) suosittaa counseling -tyyppistä ohjausta. Hän vertaa ajatustaan Peavyn näkemys ohjauksesta kolmiulotteisesti konstruktivisena ja sosiaalisena toimintana: guidance on opettavaa, supervision on säätelyyn ja rajoittamiseen pyrkivää ja counseling on auttavaa sosiaalista toimintaa. Peavykin on korostanut auttavan sosiaalisen toiminnan merkitystä ihmissuhdetyössä. Counseling -tyyppinen ohjaus on kokemusperäistä ohjausta, joka syntyy induktiivisesti asiakkaan tilanteesta ja on kiinnostumista asiakkaan arkikokemuksista. Se on interventiivinen kysymisen ja vastaamisen, tutkimisen ja löytämisen prosessi. Työntekijä antaa aikaa asiakkaalle, mikä edistää työntekijän ja asiakkaan välisen ymmärtämissuhteyden syntymistä. (Mattila, 2002).

Postmoderni asiantuntisuus on neuvottelevaa asiantuntijuutta. ”Asiakkuuteen, ongelmiin ja asiantuntijuuteen liittyvät teemat ovat koko ajan neuvottelullisia ja siten myös muuttuvia ja vaihtelevia” (Pösö 2000, 272).

Jos kouluyhteisön arvoihin ei kuulu välittäminen, dialogisuutta opetuksessa ja ohjauksessa on hidas kehittää. Se on kuitenkin mahdollista, sillä dialoginen suhde syntyy ja pysyy sitoutumalla, olemalla siinä (by being in it). Se on keskinäistä vähittäistä oppimista. (Burbules, 1993, 46–59). Opettaja voi tietoisesti opetella dialogisuutta. Opiskelijan kasvun tukemisessa hänellä on keskeisin rooli, sillä hänellä on vahva vaikutus kehittyvän nuoren minuuden ja maailmankuvan muotoutumisessa. Myös opettajan oma minuus ja maailmankuva muuttuvat koko ajan erilaisissa kohtaamisissa.

Opiskelijan minuuden ja maailmankuvan tukeminen dialogisesti

Minuus voidaan nähdä asteittain kehittyvänä rakenteena, joka jäsentyy sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa sosiaalisen kokemuksen ja toiminnan tuloksena. Eri elämäntilanteissa yksilö luo sekä tietoista minäkuvaansa eli minäkäsitystään, (engl. Me, miten muut näkevät minut), ja toisaalta elämyksellistä kokemusta itsestään eli minuuttaan, (engl. I, miten itse näen itseni). Kehityksessä objektiminä ”Me” edeltää subjektiminää ”I”. (Mead 1934). Yksilön näin syntynyt minärakenne, minäskeemojen kokonaisuus, on maailmankuvan⁹ keskeisin osarakenne (Rauste-von Wright 1994, 97–98).

Maailmankuva syntyy ja muuttuu kahden ihmisen (minän) dialogisessa kohtaamisessa silloin, kun kohtaamisen tilanteissa on riittävästi yhteisiä komponentteja. (Rauhala, 1989, 142, Lehtovaara, M. 1992, 287–297). Tällainen kohtaaminen muuttaa molempien osapuolien merkityssuhteita, maailmankuvaa ja myös minuutta. Minuus on siten kokemuksen tuote.

⁹ Kokonaisvaltaiseen maailmankatsomukseen kuuluvat

- maailmankuva: mitkä tosiasiat maailmassa vallitsevat,
- maailmankatsomus: miten maailmassa pitäisi orientoitua ja
- arvoteoria: käsitys hyvästä ja pahasta, näkemys ihmisen tehtävästä maailmassa: humanismi, kultainen sääntö, eettiset teoriat (Niiniluoto, 1994).

Käsitys *dialogisesta minästä* (Munter, 1998, 78) vapauttaa meidät ahdistuksesta, joka syntyy, jos ajattelemme minää lapsuudessa ja nuoruudessa valmistavana rakenteena, jolla sitten tulisi selviytyä loppu elämä. Ihmisellä on yhtä monta sosiaalista minää kuin hän tuntee ihmisiä. (James, 1918). Sosiaaliset minät eivät kuitenkaan ole täysin erilaisia, vaan esimerkiksi työtovereilla on meistä samansuuntainen käsitys.

Freire (1972; Hannula, 2000), kutsuu dialogista kasvatusta juuri tämän jatkuvan minuuden ja maailmakuvan muutoksen takia vapauttavaksi kasvatukseksi. Dialogisuus ja ongelmanratkaisu (vrt. counseling) luovat suhteen, jossa opiskelijan elämään liittyvien teemojen mukaan etsitään kriittisesti uusia ratkaisuja. Reflektio kuuluu toimintaan oleellisena ja jatkuvana. Ihmiset ja maailma ovat keskeneräisiä, joten prosessi on päättymätön. Freire esittää dialogisuuden kasvatuksessa opiskelijan koko elämää voimaannuttavana prosessina eikä vain oppimista edistävänä opetustapana.

Jos ihmisen maailmankuva ja siihen sisältyvät itsestä syntyneet merkityssuhteet muodostuvat epäsuotuisiksi, hänen elämäntaitonsa heikkenee ja hänelle syntyy elämäntaidollisia ongelmia. (Lehtovaara, M. 1992). Lapsen tai nuoren ongelmat ovat tilannesidonnaisia, jolloin on mahdotonta ja turhaa etsiä jotakin yksilössä itsessään olevaa syytekijää, jota yritetään korjata. Tukemalla nuorta holistisesti, autetaan häntä olemaan tiedostaen dialogissa oman todellisuutensa kanssa, jolloin hän saa otteen omaan elämäänsä, ja hänen minänsä ja maailmankuvansa voi selkiytyä ja kehittyä. (emt., 313–317).

Eksistenssifilosofian mukaan tällainen dialoginen tukeminen helpottuu, kun opimme itse elämään autenttisesti nykyhetkessä, olemaan kokonaisvaltaisesti läsnä. Mitä kokonaisvaltainen läsnäolo tarkoittaa opettajan arkiolemisessa? Seuraavassa pohdin ensin holistista ihmiskäsitystä ja sen jälkeen autenttista läsnäoloa.

Opettajan kokonaisvaltainen autenttinen läsnäolo

Ihminen on suhteessa toiseen ihmiseen ja ulkopuoliseen maailmaan kokonaisvaltaisesti, holistisesti. Rauhala (1983, 25) määrittelee fenomenologiassa omaksutun holistisen ihmiskäsityksen, jossa oleellisina ihmisen olemassaolon ulottuvuuksina nähdään

- tajunnallisuus (psykkis-henkinen olemassaolo),
- kehollisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumana) ja
- situationaalisuus (olemassaolo suhteina todellisuuteen).

Holistisuuden idean mukaisesti ihmistä tulee tarkastella ja ymmärtää tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden kokonaisuudessa, jota Rauhala kutsuu situationaaliseksi säätöpiiriksi. Ihmisen havainnoiminen ja ajattelu toimivat tämän säätöpiirin sisässä. Tajunnallisuus on säätöpiirissä toisia alueita tärkeämpi, sillä tietoiset valinnat tehdään tajunnan avulla. Tajunnan tarjoama kanava on siksi kasvatuksen kanava. Sekä opiskelijan että opettajan itseohjautuvuus ja vastuu itsestä kasvavat juuri reflektiivisen tajunnan kautta. (Rauhala, 1989, 48–52).

Tajunnallisuutta voidaan pitää inhimillisen kokemuksen kokonaisuutena. Asioiden noemat, mielet, suhtautuvat toisiinsa niiden sisäisen merkitysvyyden eli mielellisyyden sitomina. Tajunnassa syntyvät uudet merkityssuhteet ja muuttuu yksilön maailmankuva. (emt., 29–40). Tajunnallisuuden perusolemus on mielellisyys. Lapset ja nuoret tarvitsevat tukea merkityssuhteiden jäsentämisessä mielekkäiksi, jos maailmankuva ja itsestä syntyneet merkityssuhteet muodostuvat negatiivisiksi ja elämäntaito heikkenee. (Lehtovaara, M., 1992). Opettajankin kannustus tai masennus vaikuttaa siis opiskelijan tajunnassa hänestä itsestään syntyneisiin merkityssuhteisiin.

Kehollisuuden vaikutus kokonaisuuteen on mykällä tavalla mielekästä, mutta ei koskaan mielellistä tajunnallisesti. Ihmisen oma tulkinta kehosta vaikuttaa kokonaisuuteen. (Rauhala, 1989, 33–34). Kehollisuus on nuoren situationaalisessa säätöpiirissä keskeinen ulottuvuus. Omaa minuutta tukeva ulkoinen olemus hajuineen, vaatteineen ja kampauksineen on nuorille tärkeä. He havainnoivat ja tulkitsevat opettajaa samalla lailla. Tämän opettajat kokevat joskus kiusalliseksi.

Situationaalisuus tarkoittaa, että ihminen suhteutuu aina ympäröivään todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti. Situationaalisuus on kaksitasoinen käsite: toisaalta se tarkoittaa kunkin senhetkistä tilannetta elämäntilanteessa, toisaalta yksilön sisäisten merkityssuhteiden jäsentymistilannetta. (emt., 40). Situaatio on rakenteeltaan monitasoinen ja -muotoinen. Siihen kuuluu konkreettista todellisuutta (koti, perhe, työ, koulu, toiset ihmiset) ja ideaalista todellisuutta (aatteet, uskomukset, arvot ja normit). Niin opettajan kuin opiskelijankin elämäntilanteessa ja situationaalisessa säätöpiirissä vaikuttavat monet asiat, jotka säätelevät kokonaisvaltaisen läsnäolon autenttisuutta.

Läsnäolon autenttisuutta tutkiessani tutustuin eksistentiaaliseen filosofiaan, jossa Heideggerin (1927/2001) ajatukset – ja hänen pääteoksessaan *Oleminen ja Aika* käyttämänsä kieli – lumosivat minut. Avaan seuraavassa hänen käsitteitään autenttisuudesta läsnäolosta.

Eksistentiaalisen fenomenologian avaama autenttisuus

Heidegger korvaa Husserlin *tietoisuuden* käsitteellä *faktinen elämä* (von Herrman, 1998, Heidegger 1927/2001, 82, 175–176) ja puhuu silloin virittyneisyydestä ja autenttisuudesta kohtaamisesta. Tästä virittyneisyydestä kasvaa ymmärtäminen ja tulkinta – faktisuuden hermeneutiikka, joka muuttuu toiminnaksi puheen avulla.

Heideggerin (1927/2001, 36, 184–189) filosofian mukaan oman situationaalisen olotilamme ymmärtäminen on ensisijainen tapa, jolla olemme yhteydessä maailmaan. Se sisältää kaksi alkuperäistä eksistentiaalia (emt., 69): olotilan ja ymmärtämisen. *Olotila* (Befindlichkeit) eksistentiaalisena rakenteena ilmaisee elämämme situationaalista luonnetta: olemme joka hetki jossakin tilanteessa jollakin tavalla. *Ymmärtäminen* (verstehen) on avaavaa ja kuuluu aina maailmassaolemiseen. Sen eksistentiaalista rakennetta Heidegger kutsuu luonnokseksi (Entwurf).

Olemisemme – täälläolomme, Dasein – on meitä ontisesti lähinnä, mutta ontologisesti kauimpana, vaikka olemisellamme aina onkin tietty tulkinta, vajavainen olemisyymmärrys, omasta olemisestaan. Ymmärtämisessä Dasein luonnostaa omaa olemistaan koettuihin mahdollisuuksiin.

Daseinin edellä kuvatulla olemisymmärryksellä on mielekkyyden eli toiminnan rakenne, jota Heidegger kutsuu *huoleksi*. Ontologisesti on kyse *mielen* eli mielekkyyden antamisesta olemisen tosiasialle. (emt. 228–279, 286). Husserlin tietoisuuden intentionaalisuus on Heideggerilla tämä huoli maailmasta, *Sorge* (von Herrman, 1998). Sanan *Sorge* voisi tässä asiayhteydessä selkeämmin kääntää *huolenpito* erotukseksi tunnetilasta. Tällainen toiminnallinen huolenpito esiintyy Daseinilla, kun pidättäytyään puuhaamisesta ja asettaudutaan jonkin äärelle, *tarkennetaan katse johonkin* (Heidegger, 1927/2001, 89).

Usein sitä, mikä on lähinnä – oman olemisen mieltä – on vaikeinta katsoa ja löytää. Puhetta ja toimintaa tutkimalla voidaan kuitenkin arkisessa elämässä tavallaan katsetta tarkentamalla löytää viittoja ja niiden osoittamia merkityksiä. (emt., 205–207). *Viitta metsäpolulla* johtaa meidät vähitellen aukealle, valaistumiseen (*Lichtung*). Tässä tutkimuksessa etsin kouluyhteisön puheesta ja toiminnasta näitä viittoja, jotka valaisivat kunkin olemisen mieltä koulussa.

Elämän mielettömyys muuttuu mielelliseksi tutkimusmatkaksi omaan itseen ja maailmaan vain tämän valaistumisen kautta syntyvän *virittyneisyyden*, sen avulla syntyvän *päättäväisyyden* (emt., 360–361) ja *varsinaisen* olemistavan avulla. Heidegger lisää situationaalisuuteen siis käsitteet autenttisuus eli varsinaisuus ja epävarsinaisuus olevan olemistapoina. (emt., 174–180). Vanhan ja uuden tiedon ymmärtäminen luonnostuu mielessämme koko ajan uudeksi tulkinnaksi, joka muuttuu toiminnaksi kulloisenkin olemistapamme mukaan.

Valaistumisen ja sitä seuraavan ahdistuksen kautta ymmärrämme olemassaolomme ajallisuuden (*Leben zum Tod*). Sen tajutessamme olotilallinen ymmärryksemme on ahdistus, jota pakenemme tavanomaiseen, arkipäiväiseen *das Man* -elämään (saksankielen passiivi muodostetaan *man*-sanalla), jossa toimitaan kuten jokamies, kaikki muut, jolloin emme toimi itsenäamme emmekä tilanteen, tilanteen mukaan. Tätä olotilallista ymmärtämistä Heidegger kutsuu epävarsinaisuudessa elämiseksi. (emt., 151–164).

Epävarsinainen jokamiehenä oleminen – jolloin vältellään ahdistavia asioita – ei kuitenkaan ole mitään alempaa tai vähempää olemisen astetta. Pikemminkin Heidegger luonnehtii tällaista olemassaoloa usein täydessä konkreettisuudessaan vilkkaaksi, toimeliaaksi, kiinnostuneeksi asioista ja kykeneväksi nauttimaan. Hän kuitenkin korostaa, että autenttisuutta kohti pitää ponnistella, koska vain varsinaisuudessa eläminen on kuulumista itselleen, aitoutta itseä ja omaa olemista kohtaan (Heidegger, 1927/2001, 67).

Arvostelijoiden mielestä Heidegger jakaa olemisemme pinnalliseen ja syvälliseen olemiseen, jota voidaan sanoa ns. kahden tason malliksi (Laursen, 2006, 21). Laursen esittää toisen vaihtoehdon autenttisuuden lähtökohdaksi.

Yksilöllinen intentionaalisuus autenttisuuden perustana

Uusien tutkimusten mukaan (esim. Laursen, 2006) opettajan edellä kuvattu eksistentiaalinen, lähes hengellinen kutsumus on vaihtumassa yksilölliseksi intentioksi toteuttaa itseään ja tarkoitustaan, jonka on itse valinnut. Jokaiselle muotoutuu näin oma ihmisenä olemisen tapansa. Samalla tulee ennen näkemättömän tärkeäksi, että ihminen on rehellinen itselleen. Jos näin ei tapahdu, hän kadottaa elämänsä merkityksen. (Taylor, 1998, 55–58). Kutsumuksesta tulee sisäinen vietti. Kyseessä on tehtävä, jonka kohde on yksilön ulkopuolella. Tätä subjektiivisuuden suhdetta autenttisuusihteeseen ei pidä sekoittaa itkeskeisyyteen. (Laursen 2006, 23–27)¹⁰

Vapaa ihmisyyys toteutuu yksilöllisenä modernin jälkeisessä ajassamme. Se luo mahdollisuuksia, mutta myös uhkia. Yksilöllisyydellä on oikeutuksensa, mutta se on myös vaara yhteisöllisyydelle. Toisena uhkana ajassamme on välineellisen järjen ylivalta ja rationaalisuus.

¹⁰ Ehrmrooth (2005) puhuu yksilön kannustimena ja kutsumuksena tavoittamattoman dialektiikasta, jonka mukaan olemassaolomme on tarkoituksellista ja toimintamme mielekästä vain, jos tavoittelemme sellaisia päämääriä, jotka eivät ole saavutettavissa. Yksilön omat saavuttamattomat päämäärät antavat hänen olemassaololleen ja eettiselle toiminnalleen tarkoituksen. Syntyy syy unelmoida ihmiskunnasta itseään toteuttavien autenttisten yksilöiden keskinäisen vuorovaikutuksen muotona. (Ehrmrooth, 2005, 163–172).

Kustannushyötyihin perustuvan ajattelun uhkana on ihmisarvonkin määrittäminen rahassa. Tässä kontekstissa edellä kuvattu individualismin vapautta ja yksilöllistä autenttista toteutumista korostava olemus häviää ja muuttuu itsekeskeiseksi kilpailuksi tehokkuudesta. (Taylor 1998, 34–40). Koulukulttuurissakin nämä uhat ovat jo näkyvissä. Heikot opiskelijat, mutta myös kilpailuun turhautuneet opettajat jäävät sivuun.¹¹ Puheet koulutuspolitiikan uusliberalismista ja psykokaapitalismista nousevat tästä maaperästä. (Värri, 2002).

Kokipa opettaja hyvän opettajuuden vaatimusten tulevan itsestä, kutsumuksesta tai viranomaisilta, voidaan sanoa, että häneltä vaaditaan paljon. Kokonaisvaltaisen läsnäolon vaatimus hektisessä koulutodellisuudessa tuntuu mahdottomalta, lähes raivostuttavalta syyllistämiseltä, kuten itsekin sain kuulla tätä tutkimusta tehdessäni. Nämä defensiiviset tunteet voivat olla muutoksen lähtökohta, jos opettajia rohkaistuu tutustumaan enemmänkin omaan itseensä ja tunteisiinsa. Opettaminen on ollut, ja on paljolti vieläkin itsenäistä ja luovaa, mutta myös kovin yksinäistä puuhaa, jossa erilaiset defensesit ovat ratkaisevasti auttaneet kestäämään arkitodellisuutta. Omaa sisimpäänsä ja defensesejään voisi jokainen pohtia. (myös Harjunen, 2002).

Opettajien väsyminen (Syrjäläinen, 1997, 2002) on tiedossamme, mutta aihetta käsitellään mielestäni rajoittuneesti. Puhutaan suuresta luokkakoosta, erityisopiskelijoiden lisääntymisestä inklusion myötä ja resurssien pienuudesta, mutta opettajien *väsymisen seurauksena syntyvää opettajuutta* on tutkittu vähemmän. Opetushallituksen Oppimistulosten arviointi-selvitys (Hautamäki, ym., 2002) ohitti kommentit raportissaan tiedon, jonka mukaan opiskelijoiden käsitys siitä, miten opettajat suhtautuvat kouluun ja opetukseen on vain vapaa-aika ja liikunta-alan opiskelijoilla korkea. Ovatko opettajat innottomia?

Opetushallituksen selvityksessä (Laaksola, 2004) opettajat ainakin kokevat, että heidän ammatillaan on huono julkisuuskuva. Opettajien mielestä tiedotusvälineet esittävät heidät kielteisessä valossa ja heidät syyllistetään oppilaiden ongelmista.

¹¹ Opettajien palkkauksen perustuminen osaamiseen vaatii yksilöllistä itsetietoisuutta. Tällainen oman palkkauksen perusteleminen on opettajille vierasta, koska ”pätevyys” on perustunut tutkintoon ja virkavuosiin.

Varsinkin ammatillisten koulujen vanhemmat opettajat kokevat myös, että myönteiset asiat jäävät kielteisten varjoon. Nuoret opettajat suhtautuvat myönteisemmin median kykyyn ja tahtoon kuvata opettajuutta objektiivisesti.

Opettajien eläminen ulkoisen tunnustuksen puutteessa (Heikkinen ja Huttunen, 2002, 278–279) huolestuttaa kahdestakin syystä. Ensinnäkin tunnustus työstä on elintärkeä inhimillinen tarve, jonka puute aiheuttaa pahaa mieltä ja uupumista. Toiseksi positiivisen ja negatiivisen tunnustuksen kierteen syntymekanismit tulisi oivaltaa ja tunnustaa erityisesti oppimisyhteisössä. Kaikkien hyvinvointi huononee pahan olon kiertäessä. Tässä tutkimuksessa pohdin erityisesti kannustusta ja tunnustusta sekä niiden vaikutusta koulun hyvinvointiin.

Dialoginen ja autenttinen varhainen puuttuminen edellyttää nopeaa reagointia ja aktiivista vaikuttamista esiin tulleisiin hyvinvoinnin kipupisteisiin. Aion seuraavaksi tutkia, minkälaista olisi koulun joustava toiminta, joka tukisi ja rakentaisi kannustaen opettajan ja koulun dialogisuutta ja autenttisuutta, eikä tukahduttaisi sitä?

2.3 Jäykästä toimintakulttuurista kohti autenttista pragmatismia

Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen

Koulun ja opettajan arkista toimintaa leimaavat kiire ja tehokkuusajattelu. Koulujen toiminta perustuu opetussuunnitelmiin ja niiden toteuttamiseksi tuotettuihin lukujärjestyksiin. Opetus ja oppiminen ahdistetaan jäykkiin ja neuvoteltuihin työkuviin, joita Opettajien ammattijärjestö ymmärrettävästi varjelee. Opettajien ja ryhmien lukujärjestykset säätelevät opettajien mahdollisuuksia nähdä toisiaan tai keskustella opiskelijoiden kanssa. Luokkaopetus ei tue dialogisuutta ja yhteisöllisyyttä suurine heterogeenisine ryhmineen. Näin syntyvä yksinpärjäämisen eetos karsii oppimisvaikeuksista kärsivät ja yksinäiset opiskelijat, mutta myös dialogisimmat opiskelijat ja yhteistoimintaan uskovat kehitystahtoiset opettajat pois.

Opiskelijoiden valinnan vapautta ja itseohjautuvuutta on yritetty tukea joustavilla opetusjärjestelyillä ja valinnaisaineilla. Luokattomuus ja moduulirakenne tarjoavat vaihtoehtoisia opintopolkuja melkein bekkiläisen kummitusaseman tyyliin. Koulutusjärjestelmä on teoriassa periaatteessa avara, mutta vieläkin toteutumana melko joustamaton, mistä seuraa erilaisia ongelmia. Hidastumisilmiö on toisen asteen, myös lukioiden ongelma: noin viidennes opiskelijoista käyttää lukion suorittamiseen neljä vuotta. Yksilöllisiä sovelluksia tehdään paljon jonkinasteisen hidastumisen takia usein silloin, kun opiskelijan elämä ei sovi koulun ns. kielioppiin (Kuusela, A., 2003). Lukion rehtorina pitkään toimineen Kuuselan mielestä luokattomuus toteutuisi parhaiten koko toisen asteen joustavana käyttöjärjestelmänä. Tällaista innovatiivista yhteistyötä onkin menestyksellisesti kokeiltu esimerkiksi Keravalla. (www.keuda.fi)

Opiskelijoiden ääntä opetussuunnitelman, valinnaisopintojen tai lukujärjestyksen teossa kuunnellaan huonosti, sillä suunnitelmat syntyvät keskusvirasto- kunta- ja oppilaitoslähtöisesti. Yksittäisen opettajan tuntityösuunnitelma arjen toiminnassa saattaa kiteytyä samaksi kuin käytössä oleva oppikirja. Keskustelemaan ei ehditä, koska pitää ennättää käydä kirja läpi. Mielestäni opettaja voisi rohkaistua enemmän ajattelemaan itse, mikä kussakin tilanteessa on mielekästä toimintaa oppimisen ja ohjauksen kannalta. Kirjan mukaan eteneminen ei aina tue ryhmän saati yksilön oppimista.

Arnkil (2005, 639–649) suosittaa kokemuksen huomioimista ja käytännöllistä viisautta, fronesista, viitaten Aristoteleen Nikomakhoksen etiikkaan: ”Siksi jotkut, jotka eivät tieteellisesti tiedä asioita, ovat käytännöllisempiä kuin ne, jotka tietävät, sillä heillä on kokemusta” (NE, VII 7; 114b, 17–19). Oppimis- ja ohjaustoiminnan suunnittelu edellyttää kaikilla tasoilla dialogia kokeneiden työntekijöiden, mutta myös opiskelijoiden kanssa. Pitäytyminen rituaalisissa toimintamalleissa – oppikirjat, luokkaopetus, lukujärjestykset – saattaa selittää, miksi kouluorganisaation on vaikea muuttua, vaikka ulkoinen ympäristö edellyttäisi sitä..

Vallitsevaa todellisuutta korkeammalla on mahdollisuus (Heidegger, 1927/2001, 62).

Vallitseva todellisuus on sosiaalinen konstruktio, joka rakentuu eri näkökulmista, erilaisista konstruktioista. (Alasuutari, 1998).¹² Käsitteet konstruktivismi ja sosiaalinen konstruktioismiksi ovatkin osin päällekkäisiä. Oppimisen taustafilosofioinakin ne usein sekoittuvat. Oppimisessa puhutaan esimerkiksi yhteistoiminnallisesta oppimisesta, joka kuulostaa maallikon ja useiden opettajienkin korvaan samalta kuin yhteisöllinen oppiminen.

Mielenkiintoinen oppimista koskeva analyysi (Repo-Kaarento, 2004, 2006) osoittaa, että yhteistoiminnallisen oppimisen ja yhteisöllisen oppimisen taustalla onkin kaksi erilaista sosiaalipsykologian suuntausta ja kaksi erilaista oppimiskäsitystä. Ryhmädynamiikkaan perustuvan yhteistoiminnallisen oppimisen taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Pienryhmät nähdään yksilöllisen oppimisen apuvälineinä. Toiminnassa tähdätään yksilön oppimiseen vertaistuen (ryhmä- ja parityöskentelyn) avulla. Tätä menetelmää käytetään kouluissa paljon. Yhteisöllinen oppimisen taustalla on sosiaalinen konstruktioismiksi, joka tähtää tiedon rakentamiseen yhdessä. Sen toteuttaminen edellyttää sellaisia oppimistehtäviä, joiden vastausta ei ole ennalta määrätty.

Yhteisöllisen toiminnan luomisessa on oleellista, että kaikki ovat osallisia. Dialogisuuden avulla yhteisö oppii jotakin uutta yhdessä; luodaan yhteisymmärrystä, joka tuskin syntyisi yksin keneltäkään. Tässä tutkimuksessa yhteisöllistä oppimista toteutetaan kannustavan arvioinnin kehittämisessä. Opiskelijat ja opettajat oppivat sekä erikseen että yhdessä toimimaan toisin kuin ennen. Selkeä yhteisöllisesti opittava uusi asia kaikille on näyttöjen kokeilu arviointitapana.

Sosiaalinen konstruktioismiksi taustateoriana soveltuu erinomaisesti tähän opettajuustutkimukseen, koska juuri eksistentiaalifenomenologinen ajattelu on yksi konstruktioistisen teorian lähde. (Lehtovaara, 1996, 83–86.) ”Sosiaalinen konstruktioismiksi soveltuu nimenomaan tietoisien, tarkoituksellisten ja merkityksellisten toiminnan erittelyyn” (Suoranta, 1997, 21).

¹² Sosiaalisen konstruktioismin klassikkona pidetään Bergerin ja Luckmanin (1994) teosta *The social Construction of Reality*.

Sen sisään sopii Meadin symbolinen interaktionismi (emt., 59), jossa korostetaan ihmisten situationaalisten tulkintojen merkitystä systeemi-, rakenne- ja organisaatioteoreettisissa tutkimuksissa. (Blumer 1969, 57–60).

Ihmisten situationaaliset tulkinnat omasta tilanteestaan ja omasta todellisuudestaan ovat myös tämän oman tutkimukseni kehittämistoiminnan lähtökohta. Jokaisen kokema todellisuus vaikuttaa hänen tulkintoihinsa ja merkityksenantoihinsa voimakkaasti. Miten opettajat ja opiskelijat kaupan alalla tulkitsevat omaa todellisuuttaan? Seuraava tulkinta perustuu pitkään arkihavaintooni ja olemassa olevaan teoriatietoon.

Opettajan ja opiskelijan kokemat todellisuudet sosiaalisen konstruktionismin valossa

Opettajan todellisuudessa voimakkaimmin ristiriitaista puhetta ja huolta aiheuttavat nähdäkseni yhteiskunnan ja ympäristön vaatimukset: toisaalta tulosvastuu ja toisaalta inklusion¹³ mukanaan tuoma osallisuuden lisäämisvaatimus. (Lämsä, 1999). Käsitteet kasvatuksesta, oppimisesta ja opetuksesta lyövät ristiin näissä kehyksissä. Opettaja pelkääkin, ettei oikein ole pysynyt / tule pysymään ajan tasalla. Opettajan osaaminen ei tunnu nykyisin riittävän kaikkiin haasteisiin: erityisopetukseen, tietotekniisiin uudistuksiin, projektityöhön ja kaikenlaisiin hankkeisiin. Lisäkoulutusta pyydetään, mutta sellaiseen ei koeta olevan aikaa.

Toisekseen ammatilliselle opettajalle vain oman koulutusalan ammatit ovat tietyllä tavalla oikeaa työtä. Opettajana toimiessaan hän kokee jäävänsä jälkeen tällä omalla työalallaan, jota kuitenkin pitäisi ajantasaisesti opettaa. (Tiilikkala, 2004). Ammatilliset opettajat saattavat kertoa olleensa myös ns. oikeissa töissä. Varsinaisen opettajakoulutuksen (auskultointi) kokevat kaupan alan opettajat muodolliseksi (Tiilikkala, 2004), joten se ei paljonkaan rakenna ammatti-identiteettiä opettajana.

¹³ Inklusiossa erityisopetus sulatetaan osaksi yleisopetusta. (OAJ: Koulukielen sanasto, 2004).

Loppujen lopuksi opettaja saattaa olla epävarma sekä ammattisubstanssissaan että opettajana. Suurissa heterogeenisissä ryhmissä opetus on silloin joskus haasteellista. Opiskelijan dialoginen ohjaus vastaanotolla ja käytäväkeskusteluissa on uusi lisähaaste, joka ei ainakaan itsevarmuutta paranna, koska opiskelijoiden nimienkin opettelu suurissa ryhmissä on työlästä.

Opettajat puhuvat kaupan alalla sekä oppilaista että opiskelijoista, mikä kuvaa asenteen ja opettajuuden muuttumista. Sen muotoutumiseen vaikuttavat opiskelijoiden ikä, työkokemus ja opiskelumotivaatio enemmän kuin opettajainkoulutus ja opetussuunnitelmat. (Tiilikkala, 2004, 215). Opettajan oma yksilöllinen elämä ikä-, perhe, ja elämänkriiseineen, mutta myös onnenhetkineen lopulta paljon määrittää hänen jaksamistaan ja uupumistaan ja siten sävyttää hänen työtänsä. Mielensä vireydestä ja etenkin fyysisestä kunnostaan huolta pitävä opettaja jaksaa paremmin kuin ongelmiansa keskelle kotiin käpertyvä ja ehkä päihteisiin turvautuva kollegansa.

Opiskelijan todellisuudesta löytyvät oman pitkän kokemukseni mukaan vastaavat ilmiöt (yhteiskunnan ja vanhempien (myös isovanhempien) odotukset, oppimisen vaikeudet ja suhde opettajiin ja ryhmään sekä yksityiselämän kriisit), mutta ne saavat merkityksellisyyttä usein päinvastaisessa järjestyksessä. Eniten puheessa ja toiminnassa vaikuttavat omaan tunne-elämään ja sen hallinnan puutteeseen vaikuttavat asiat: itsenäistyminen kotoa, suhde kotiväkeen ja ystäviin, rahavaikeudet, rakkaus- ja parisuhdehuolet sekä päihde- ja mielenterveysongelmat.

Oppiminen ja koulu jäävät näissä myrskyissä usein toiselle sijalle, jolloin opettajan ilmaisema huoli opintojen edistymisestä ja vastuun ottamisesta saattaa kuulostaa opiskelijan korvissa ”ymmärtämättömän nipotukselta”. Yhteiskunnan odotukset eivät paina niin paljon kuin oma tarve itsenäistyä. Valmistuminen normiajassa ei ole yhtä tärkeää opiskelijalle kuin opettajalle ja oppilaitokselle, ei ainakaan samasta syystä. Monen nuoren mielestä yhteiskunta on paremminkin velvollinen häneen nähden. Nuoren ja jähmeähkön koulun ja opettajien käsitykset mielekkäästä elämisestä eroavat melkoisesti.

Opettajan ja opiskelijan todellisuudet eroavat niin paljon, että dialogin lisääminen kouluyhteisössä näyttää tarpeelliselta – joskin vaikealta. Yhteisöllisen oppimisen suuntaukset korostavat kuitenkin tiedon ja oppimisen yhteisöllistä ja situationaalista luonnetta, koska ne ovat saaneet vaikutteita sosiaalisen konstruktionismin liikkeestä ja postmodernista ajattelusta.

Yhteisöllisen oppimisen toteutumisen edellytyksenä on, että sosioemotionaalisten tekijöiden merkitys tunnustetaan. (Repo-Kaarento, 2004, 2006, Kuusela, M., 2005). Koulujen kilpailullinen, individualistinen sekä yksipuolisesti kognitiivista älykkyyttä korostava toimintakulttuuri asettaa suuria haasteita sosioemotionaalisten tekijöiden merkitykset huomioivan yhteisöllisyyden toteuttamiselle.

Organisaatioiden merkitysjärjestelmät ovat syntyneet ja niitä luodaan tietoisissa ja tiedostamattomissa prosesseissa, joiden seurauksena ihmiset jäävät tiettyjen mielikuvien, ajatusten ja toimintatapojen vangeiksi. (Juuti, ja Lindström, 1995). Postmoderniin ajatteluun kuuluva relativismi liittyy erilaisuuden tiedostamiseen ja juuri sille on tyypillistä, että moraalit, käsitteet, havainnot, ymmärtäminen ja totuus liittyvät tiettyyn yhteisöön. Voidaan ajatella, että ihmiset ovat sosiaalisten vuorovaikutussuhteidensa kautta tällä tavoin itse luomiensa merkitysjärjestelmien vankeja.

Tällaisista itse luoduista psyykkisistä vankiloista vapautuminen vaatii rohkeutta ajatella uudella tavalla ja vastustaa vallitsevaa, useimpien hyväksymää sosiaalista koodistoa. Merkitysjärjestelmät ja tavoitteet voidaan sopia uudelleen ja uudelleen yhdessä. (Uusikylä, 2006, 13). Tätä rohkeutta kaivataan nykyisissä nopeasti muuttuvissa olosuhteissa.

Erilaisten opettajien ja opiskelijoiden mielipiteet eroavat myös maailmankatsomuksen tai muiden uskomuksien takia. Uskomukset ovat kuitenkin todellisuuden hallintaan liittyviä työkaluja, jotka määrittävät, kuinka tietyssä yhteydessä tulee toimia. Ajattelutavat syntyvät situaatioiden, siis erilaisten tilanteiden ja erilaisten ihmisten vuorovaikutuksen tuloksena. Ajattelutavat ja koko totuuskäsitys muotoutuu yhteisössä sosiaalisten prosessien kautta ominaispiirteiltään yhteneväksi kulttuuriksi, jonka kautta ilmiöt tulkitaan. (Juuti, ja Lindström, 1995).

Tällöin totuutta, *toiminnan perustaa, pidetään ihmisten vuorovaikutuksen kautta syntyneenä, ”sosiaalisissa verkostoissa” rakentuneena.*

Miten monikulttuurisessa koulussa voidaan toimia autenttisesti ja situationaalisesti sekä yhteisöllisesti? Se tuntuu vaikealta ja mahdolliselta vain teoriassa. Aikaisemmin käsitellyn pohjalta vastaus voisi kuulua näin:

Dialogisissa kohtaamisissa eri-ikäisten ja erilaisia kokemuksia omaavien toimijoiden todellisuuskäsitykset ja esiyymmärrykset tulevat esiin ja niiden pohjalta voidaan luoda uusia toimintamalleja, jolloin syntyy dialoginen kulttuuri, joka ottaa huomioon kaikki osalliset ja heidän näkökulmansa.

Toiminta voidaan käsitteellisesti erottaa sanasta tekeminen. Toiminta on tulevaisuuteen suuntautunutta, selkeän suunnitelmallista ja tavoitteellista. Tavoitteiden merkitys on Weckrothin mukaan suurempi kuin menneiden toimintojen. Vaikka toiminnan syyt ovat tavoitteissa ja tekeminen näiden syiden tavoittelemista, toiminta on pohjimmiltaan ennustamatonta. Ihminen on subjekti vain toimiessaan. Subjektin toiminta rakentuu psyykkiseen ja praktiseen toimintaan ja nämä toimintatasot ovat jatkuvassa yhteydessä toisiinsa. Psyykkisen toiminnan kehityksen perusta on aina käytännössä, esim. käsitys omasta minästä rakentuu Meadin mukaan ”yleistyneen toisen” kautta. (Weckroth 1988, 49, Mead, 1934).

Toiminnan lähteenä voivat toimia yhteiskunnalliset pakot (sosialisaatio), kulttuuri (kaikki tekevät näin), ihmissuhteet tai subjektiivinen kehitys. Opiskelijan (tai opettajan) maailmassa toiminnan lähteet vaihtelevat ja yksilö tuottaa näin erilaisia, usein ristiriitaisia tulkintoja minuudestaan. Hänen voi olla vaikea hallita toimintansa kokonaisuutta ja nähdä sen ”mieli”. Ihminen on subjekti tilanteessa, jossa hän tuottaa oman elämänsä tapahtumia, mutta Weckrothin (1988) mukaan hän on persoonallisuus vain tilanteissa, joissa hänen subjektiviteettinsä on osa sosiaalista subjektiviteettia. Yhteisöllisyys tuottaa paradoksaalisesti mielekästä yksilöllisyyttä. Seuraavaksi pohdin, miten koulu voisi toimia yhteisönä autenttisesti, yksilöt, heidän tunteensa ja intentionaalisuutensa (olemisensa mieli) huomioiden.

Autenttinen pragmatismi¹⁴ koulun toiminnassa

Tietä käyden tien on vanki. Vapaa on vain umpihanki. (Hellaakoski, 1946/1966, 311).

Koulun joustavan toiminnan pohtiminen Heideggerin filosofian mukaisen *olemisen mielen* kannalta ohjasi minut tutustumaan myös pragmatistisiin – lähinnä Deweyn ja Jamesin teorioihin. Törmä (1996) ja Hovila (2004) ovat mielenkiintoisesti tarkastelleet väitöskirjoissaan kasvatusta Meadin symbolisen interaktionismin ja Deweyn toiminnan teorioiden kehyksessä.

Toiminnan dialogi on demokratian ideaali, joka merkitsi Deweylle ja Meadille enemmänkin moraalista elämäntapaa kuin hallinnon muotoa tai päätöksentekotapaa. Heidän ns. autenttisuudessa pragmatismissaan oli läheisesti nykyiseen postmoderniin diskurssiin liittyviä piirteitä. Mainittakoon em. relativistinen tiedon muodostuminen toiminnan kontekstissa ja dualismin (kartesiolainen sielun ja ruumiin erottaminen) välttäminen. Universaalien absoluuttisten totuuksien hylkääminen toimintaa rakentavan tiedon perustana johti käytäntöön, joka rakentui tavallaan *perustattomuuden periaatteelle*. (Törmä, 1996, 38–41).

Arvot ja päämäärät voivat olla jatkuvan yhteisen reflektoinnin alaisia. Tottumuksesta uskoa ulkopuoleltamme tulevaan tai ylhäältä annettuun tiedon objektiiviseen perustaan voi oppia pois. (Dewey 1957). Tällainen pragmatismi kyseenalaistaa teorian ja käytännön välisen, usein jyrkkänä pidetyn rajan erottelematta intellektuaalisia ja ei-intellektuaalisia perusteita. (Pihlstöm, 2001, 14, 39, 42 – 45).

”Perustattomuuden periaate osoittaa Deweyn pragmatismia, symbolisen interaktionismin ja konstruktionististen virtausten yleiseen potentiaaliin rakentaa vaihtoehtoista maailmaa ja puhua ...toisten puolesta” (Suoranta 1997, 36).

¹⁴ Termiä on käyttänyt mm. Fortier (2003) hallinnon uudistuskirjoituksessaan.

Modernin (teollistumisen) ajan alussa maailma oli muutoksen kourissa, kuten nytkin, joten nämä ns. Chicagon koulukunnan ajatukset olivat loogisia, mutta todella aikaansa edellä. Jo sata vuotta sitten oli tavoitteena vapauttaa kasvattaja irrationaalisista uskomuksista, jotka hän oli omaksunut perinteisistä tavoista ja ideologioista. Meadin ja Deweyn pragmatismissa painottuu *toimijan dynaaminen teoria*, joka toisaalta ilmenee käytännön toiminnan kehittämisenä, toisaalta toimijan minän kehittymisenä ja kasvuna. (Törmä, 1996, 115).

Toimintojen sisällöt ja niiden saamat merkitykset määräytyvät ihmisten välisissä merkitysprosesseissa. Toiminnan merkitysten selvittämiseen tarvitaan kausaalisen selittämisen lisäksi toimijan omien merkitysten, varhaisten psyykkisten kokemusten ja toiminnan tietoisuuden huomioonottamista. Suorannan (1997) mukaan on tärkeää pitää mielessä myös ihmisen toiminnan kontekstuaalisuus, jonka kaava on

X saa merkityksen Y tilanteessa C,

jolloin X merkitsee jotakin todellisuuden objektia ja Y objektin tulkintaa ja sen saamaa merkitystä silloin, kun tilanne- tai asiayhteys on C.

Toiminta on aina sosiaalisesti määrätynyttä. Toiminnan lähteenä voivat toimia yhteiskunnalliset pakot (sosialisaatio), kulttuuri (totutut tavat), ihmissuhteet tai subjektiivinen kehitys. Ajattelutavat ja totuus käsitys kaikissa yhteisöissä muodostuvat näiden sosiaalisten prosessien mukana yhteneväiseksi kulttuuriksi ja uskomusjärjestelmäksi, jonka kautta asiat ja tapahtumat tulkitaan ja merkitykset jäsennetään. (Suoranta, 1997).

Koulun yhteydessä voidaan puhua koulukulttuurista. Koulukulttuuri muodostuu koulun toiminnassa. Mielen kaikelle toiminnalle antaa tietoisuus, mikä tarkoittaa, että me vuorovaikutuksen avulla tiedämme, mitä olemme tekemässä. Sana voidaan myös avata, jolloin saadaan näkyviin toinen merkitys: tie toisuuteen - dialogi. (Mönkkönen, 2002). Toimintatutkimuksissa on havaittu, että jo tietoisuus tutkimuksesta muuttaa osallistujien käyttäytymistä ja vaikuttaa tulokseen. (Heikkinen, H.L.T. ym. (2007, 72).

Jamesin pragmatismi (James, 1913) ottaa huomioon myös eksistentiaalisen ahdistuksen synnyttämän tarpeen syvällisempään merkityksien ja elämän tarkoituksen etsintään. Hänen metafyyisistä ajatteluaan voidaan kuvata konstruktivistiseksi: todellista on se, mikä on meille merkitsevää; minkä joudumme ottamaan toiminnassamme huomioon. Tätä kautta se vaikuttaa yhteisössä rakentuvaan totuuteen. (Pihlström, 2001, 46–47). Arvot vaikuttavat, mutta onko kouluissa aikaa miettiä arvoja?

Se, mihin koulussa uskotaan, vaikuttaa ratkaisuihin ja näkyy toiminnassa. Rehellisesti itseään tutkisteleva pragmatisti tarkistaa alinomaan suuntaansa ja omia sitoumuksiaan. *”Tämä on minun elämäni, nämä ovat minun sitoumuksiani”* (Pihlström, 2001, 160). Näin ymmärtäen yksilön uskomukset ja merkitykset sekä rakentavat yhteisöä että rakentuvat yhteisössä. Psykkisten kahleiden murtaminen mahdollistaa henkisen kasvun ja uudenlaisten ajattelu- ja toimintatapojen omaksumisen.

Johtajan persoonallisuuden kehittäminen – hänen psyykkisen vankilansa murtaminen – on edellytys koko ryhmän kehittymiselle. (Juuti ja Lindström, 1995). Koko olemassaolo on kuin vankila, jos se supistuu pelkiksi saavutettavien (tulos)tavoitteiden piiriksi, jolloin unelmoiva ihminen rapistuu mekaaniseksi laitteeksi. Välillä niin johtaja kuin alainenkin haluavat ”vilkaista rannatonta merta ja tavoitella päämääriä, jotka eivät ole saavutettavissa”. (Ehrnrooth, 2005, 192). Silloin vasta olemassaolo ja toiminta koetaan mielekkääksi.

Pedagoginen toiminta – vaikkapa opettaminen – on mahdollista vain kommunikaationa. Pitäisi pystyä ajattelussaan irtoamaan sekä behavioristisesta että konstruktivistisesta paradigmasta, jolloin voitaisiin löytää uusi perustaton, kommunikatiivinen toiminta- ja ajattelutapa, jossa molemmat subjektit, niin opettaja kuin oppilaskin konstituivat omalla toiminnallaan pedagogisia tilanteita. (Kivelä, 2004).

Miten dialogisuuden lisääminen pedagogisissa tilanteissa vaikuttaa opintojen hidastumiseen ja opettajan ja koulun toimintaan? Avautuuko uusia mahdollisuuksia?

Toimintatutkimuksessa pyrin yhdessä työtoverien kanssa kehittämään kannustavaa oppimisen dialogia ja autenttista toimintaa. Havainnoin myös opettajien ja opiskelijoiden olemisen mieltä, niitä merkityksiä, jotka kumpuavat heidän situationaalisesta todellisuudestaan ja vaikuttavat koulun arjessa. Dialogisuus kiehtoo minua, takaisin päin en enää pääse. Käyttökelpoisiksi välineiksi kouluhyvinvointia edistävän dialogisuuden ja autenttisuuden tutkimuksessani nimeän ja määrittelen lyhyesti keskeiset teoreettiset käsitteet (taulukko 5).

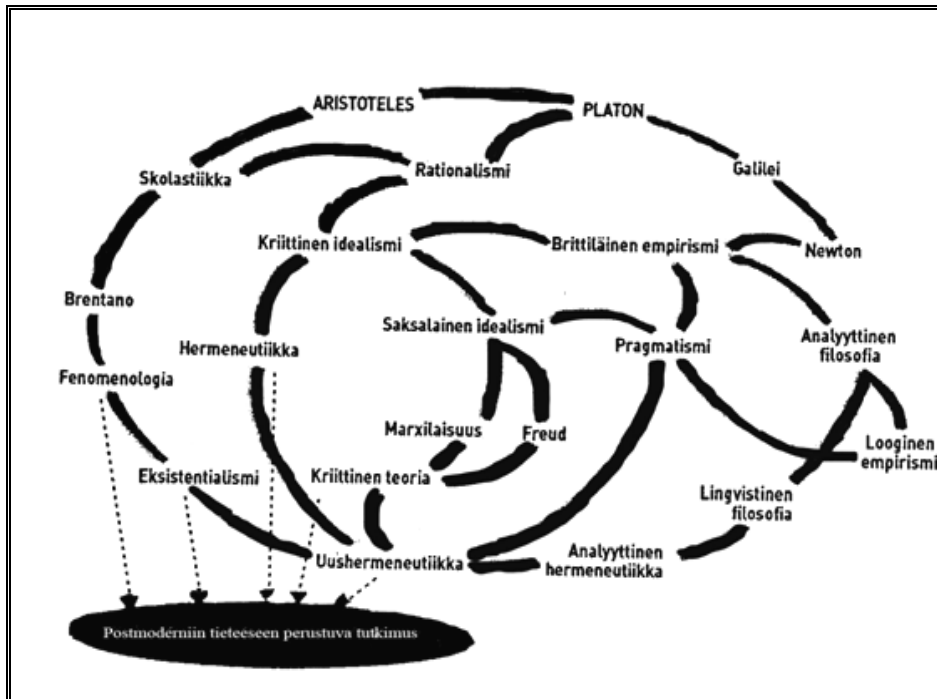
Taulukko 5. Tämän tutkimuksen keskeiset teoreettiset käsitteet

Autenttinen Dialogi	Aito, luotettava, nykyhetkessä läsnä oleva Yhteisen ymmärryksen luomiseen pyrkivä. vastausta odottava puhuminen
Monologi	Yksin puhuminen, joka ei odota vastausta
Itsereflektio	Itsearvio, sisäinen dialogi
Minuus	Ihmiselle syntynyt kokemus itsestä
Maailmankuva	Ihmiselle syntynyt kokemus maailmasta
Holistinen ihmiskäsitys	Ihmisen kokonaisvaltainen olemassaolo
Situationaalinen kohtaaminen	Ihmisen sisäisen ja ulkoisen tilanteen huomioiva kohtaaminen
Holistinen ohjausote	Opiskelijan kokonaistilanteen huomioiva ohjausote
Symbolinen interaktionismi	Suuntaus, jossa korostuu merkitysten muodostuminen ja minuuden kehittyminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa
Postmoderni minuus	Minuuden vaihtelu kontekstin mukaan
Konstruktivismi	Yksilölliseen tiedon rakentamiseen painottuva oppimiskäsitys
Sosiaalinen konstruktionismi	Todellisuuden sosiaaliseen rakentumiseen uskova suuntaus
Autenttinen pragmatismi	Eettinen tilanneherkkä toimintatapa
Yhteisöllisyys	Mukaan ottava asenne yhteisössä

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Valikoiva tutkimuskäytäntö

Postmoderniin tieteeseen perustuva tutkimus käyttää valikoivaa tutkimuskäytäntöä, eikä sitä voida sijoittaa mihinkään yksinomaiseen tieteenfilosofiseen traditioon. Postmodernismin vaikuttaneita filosofisia esikuvia ovat mm. saksalainen fenomenologinen traditio ja ranskalainen eksistentiaalisuus. Postmodernille tieteelle on ominaista, että tieto muodostuu suhteessa kontekstiinsa ja rakenteisiinsa. ”Ei ole enää mitään pyhiä totuuksia, vain tietyt etiikan peruslauseet pysyvät voimassa.”¹⁵



Kuva 4. Postmoderniin tieteeseen perustuva tutkimus (Tuomi ja Sarajärvi, 2004).

¹⁵ Ehmroothin muunnos Kantin kategorisesta imperatiivista: Toimi siten, että tahtosi maksiimi aina kävisi yleisen lainsäädännön periaateksi ja että kohtelisit aina samalla kertaa ihmisyyttä sekä omassa että jokaisen toisen persoonassa tarkoituksena eikä koskaan pelkkänä keinona.

Erilaisia ideoita voidaan lainata lähes kaikesta tutkimuksesta. Tutkijan oma uskomusjärjestelmä ohjaa tutkimuskäytäntöjä (Tuomi ja Sarajärvi, 2004, 55–57). Määrittelen edellisen luvun teoreettisessa viitekehyksessä oman uskomusjärjestelmäni dialogiseen Heideggerin eksistentiaaliseen filosofiaan ja siitä virinneeseen uushermeneutiikkaan sekä sosiaaliseen konstruktionismiin ja pragmatismiin rakentuvaksi.

Olen tutkimukseni uskomusjärjestelmäni mukaisesti eri vaiheissa käyttänyt tiedonkeruussa ja analyyseissä monia menetelmiä. Monet menetelmävalinnat ovat olleet nimenomaan pragmatistisesti tilanteeseen sopivia. Tutkijana en oleta rakentavani objektiivista todellisuuden kuvaa, koska kaikki näkemäni ja kokemani perustuu loputtomassa prosessissa uusiin merkitysyhteyksiin avautuviin todellisuuden tulkintoihin ja tiedon pirstaleiseen luonteeseen. (Tuomi ja Sarajärvi, 2004, 55–57).

3.2 Tutkimuksen metodologiset lähestymistavat, kohderyhmät ja aineistot eri vaiheissa

Tässä kappaleessa kuvaan tutkimuksen pragmaattisia metodologisia lähestymistaparatkaisuja alkaen vuonna 2002 valmistuneen lisensiaatintutkimukseni ratkaisematta jääneistä ongelmista, joista suurin oli tutkitun joukon opintojen käsittämätön hidastuminen ja keskeytyminen. Näin ei olisi pitänyt enää käydä, koska tiedettiin niin tarkasti, kuka tarvitsi apua ja minkä vuoksi hän tarvitsi apua. Koulussa toimi innovatiivinen opiskelupaja, jossa opiskelijoiden itsesääätelyä tukevan ja opintoja ohjaavan pajaisännän (koulunkäyntiavustaja) lisäksi toimivat erityisopiskelijoista vastaava opettaja ja ainekohtaiset erityisvastuupettajat, jotka ohjasivat opiskelijoita lähinnä kielten oppimisvaikeuksissa.

Näiden erityistoimien tarpeessa olevan tulokkaan olin löytänyt opiskelunvalmiuksia kartoittavassa tutkimuksessani (Nurmi, 2002). Ns. Tumpelo oli tilastollisesti iältään alle 17-vuotias, kotoisin maalta, pitkää koulumatkaa tekevä tai opiskeluasunnossa asuva ja opintotuella tai ilman kodin rahatukea elävä opiskelija.

Hän ilmoitti alkuhaastattelussa kaipaavansa tukea opinnoissaan ja odotti oppimiseen ja itsesäätelyyn liittyviä vaikeuksia, koska niitä oli aiemminkin koulutuksessa ollut. Hänellä oli keskimääräistä useammin lievää terveyteen liittyvää oireilua tai krooninen sairaus. Aikaisempi koulumenestys oli ollut heikko ja hänellä oli lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Opinnoissaan hän jäi alusta asti muista jälkeen. Motivaatio laski nopeasti, koska aikaisemmat koulukokemukset olivat huonoja eikä tukijoita ollut tai he olivat jo aiemmin väsyneet. (Nurmi, 2002, 147).

Olivatko opinnoissaan hidastuvat opiskelijat näitä moniongelmaisia opiskelijoita? Se oli helppo katsoa tutkimusaineistostani (s. 85–86). Seuraavassa olen kuvannut tutkimuksen vaiheet tästä lähtötilanteesta alkaen. Esittelen seuraavassa kappaleessa eri vaiheissa käytetyt metodologiset lähestymistavat, tutkimuksen eri kohderyhmät ja aineistojen keruutavat. (taulukko 6.)

Taulukko 6. Tutkimuksen metodologiset lähestymistavat, kohderyhmät ja aineistot eri vaiheissa

2002	2003	2007	2008
Hidastuneen opiskelun tutkiminen tilastollisesti ja narratiivisesti lähestyen	Opettajan dialogisuuden tutkiminen toimintatutkimuksessa		Dialogisuuden vaihtelun tutkiminen eksistentiaalisen fenomenologian kehyksessä
I tutkimusikäluokka 1999-2003(5)	II tutkimusikäluokka 2003–2007 ja heidän opettajansa, 2003-2004 ryhmänohjaajat		
SPSS-aineisto sosiodemografisista tekijöistä, koulutuselämäkerrat, tarkentavat opiskelijoiden ja pajaisännän haastattelut, opintorekisteri	toimintatutkimus(päiväkirja), 3 kyselyä opettajille, 5 kyselyä opiskelijoille, kokousmuistiot, tarkentavat haastattelut sähköpostikirjeenvaihto ja keskustelut opettajien kanssa opintorekisteri		

Hidastuneen opiskelun tutkiminen

Aloitin hidastumisilmiön selvittämisen muokkaamalla uudelleen SPSS - tietojenkäsittelyohjelmaan tallennettua lisensiaatintutkimukseni aineistoa valikoimalla siitä pelkkää perustutkintoa suorittavat peruskoulupohjaiset merkonomiopiskelijat (106). Sen jälkeen koodasin aineistoon koulun opintorekisteristä toukokuun lopun 2005 tilanteen, jolloin nimesin erikseen opintonsa kolmen vuoden aikana keskeyttäneet, opintonsa kolmessa vuodessa valmiiksi saaneet ja vielä neljättä vuotta kirjoilla olevat ns. hitaat opiskelijat (16). Heihin lisäsin neljäntenä ja viidentenä vuonna opiskelemaan palanneet, väliaikaisesti keskeyttäneet 14 opiskelijaa. (taulukko 7. s. 86).

Näiden vuonna 1999 aloittaneiden 30 hitaasti edistyvien opiskelijoiden antamaa tietoa olen käyttänyt hidastuneen opiskelun tutkimisessa. Pohja-aineistona käytin heidän opiskeluvaiheistietojaan (liite 3), joista erityisesti analysoin jokaisen sosiodemografiset taustatiedot, opintomenestyksen yläasteella, luku- ja kirjoitusvaikeudet sekä koulutuselämäkerrat. Luokittelin näistä lähteistä erilaisia hidastumisen mahdollisia syitä. Koulutuselämäkertojen analyysissä käytin narratiivien analyysitapaa, jossa luokitellaan kertomuksia tapaustyyppien, metaforien ja kategorioiden mukaan. (Huotelin, 1996, Heikkinen, H.T.L. 2002, 191).

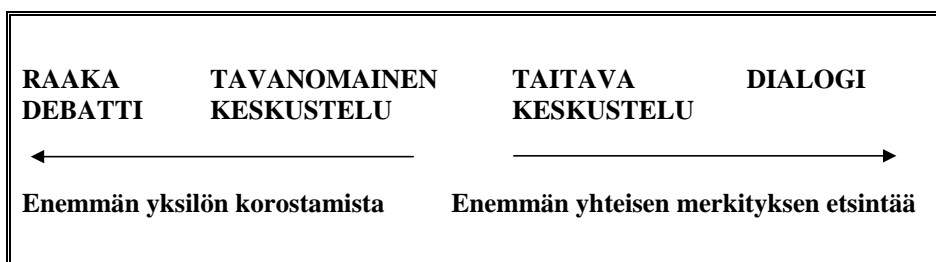
Narratiivisessa kerronnassa oma elämä näyttäytyy kertojalle itse tulkittuna todellisuutena, jota hän samalla tuottaa ja on tuottanut omalla ajattelullaan ja toiminnallaan, josta kertoo. Näkökulma on yksilön näkökulma ja hänen tapansa konstruoida omaa todellisuuttaan (Berger ja Luckman, 1995, 29 -30, 63), sisäistä tarinaansa (Hänninen, 1999¹⁶).

¹⁶ Hännisen tutkimuksessa erotellaan kolme tarinallisuuden ulottuvuutta: kertomus eli kerrottu tarina, sisäinen eli koettu tarina ja draama eli eletty tarina. Elämän merkityksen kokemisen kannalta ensisijainen on sisäinen tarina, jossa ihminen tulkitsee itselleen elämänsä tapahtumia. Sen avulla tehdään menneisyyttä ymmärrettäväksi ja ennakoidaan tulevaisuutta. Sisäinen tarina määrittelee tapahtumien merkitystä ja muotoilee niihin liittyviä tunteita sekä ohjaa toiminnallisia valintoja. Sisäisen tarinan saattaminen kielelliseen muotoon kerronnan avulla auttaa ihmistä muotoilemaan tarinaansa, tekemään sen ymmärrettäväksi toisille ja saamaan sille sosiaalista vahvistusta. Elävän elämän draamassa ihminen pyrkii toteuttamaan sisäisessä tarinassaan muotoilemiaan tulevaisuusvisioita.

Ohjatessani hitaasti edistyvien opiskelijoiden rästiopintoja tarkensin joka jakson lopussa dialogisissa keskusteluissa käsitystäni jokaisen opiskelijan opintojen hidastumisen erityisistä syistä, joita joillekin tuli valitettavasti myös lisää. Narratiivisen tulkintani varmentamiseksi haastattelin vielä hyvin perusteellisesti pajaisännän, joka ohjasi hitaasti valmistuvien opiskelijoiden opiskelua opiskelupajassa sekä valikoiden kolme opiskelijaa, joiden katsoin olevan erityisen hyviä tiedonantajia. Lopulta pystyin kategorisoimaan hitauden yleisimmät syyt opiskelijoiden näkökulmasta. Kuvan tiivisti osallistuva havainnointini ja läheisessä yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa muodostunut dialoginen tieto. Uskon, että tällä menetelmällä tavoitin hidastumisen syissä ns. olemuksellisen yleisen. (Suoranta, 1995, 129). Tulokset s. 84 alkaen.

Opettajan dialogisuuden kehittävä tutkiminen

Hitaita opiskelijoita haastatellessani kiinnostukseni opettajan dialogisuuden tutkimiseen vahvistui. Halusin myös kehittää sitä. Aloin tutkia dialogisuuden teoriaa ja keväällä 2003 kerroin kuntayhtymän ryhmänohjaajille koulutustilaisuudessa suurin piirtein kaiken, mitä siinä vaiheessa dialogisuudesta ymmärsin painottaen sitä, että se on keskittyvää kuuntelua ja toisen ymmärtämisen yrittämistä. Esittelin dialogia suhteena ja Aarnion kognitiivisen dialogin mallin. Dialogista keskustelua ja toisen kuuntelua harjoiteltiin pareina ja se todettiin vaikeaksi. Useimmat opettajat sanoivat, että oli todella vaikeaa keskittyneesti kuunnella toisen puhetta. Rossin luokittelun avulla (kuva 5) arvioitiin omaa vuorovaikutusta.



Kuva 5. Debatista dialogiin -ulottuvuus (Heikkilä, 2001, Rossin mukaan)

Lukuvuoden lopussa kyselin opettajilta oppimisvaikeuksien syitä ja opiskelun tukemista sähköisessä kyselyssä (liite 1). Osa kysymyksistä kartoitti syksyllä alkavaa laadullisen arvioinnin kehittämishanketta (s. 78) varten opettajien arviointikäytänteitä. Teemoitin kysymykset valmiiksi niin, että sain kuvan siitä, mitä mieltä opettajat olivat opiskelijoiden oppimisvaikeuksien syistä ja toiseksi sain selontekoja heidän toiminnastaan silloin, kun opiskelijalla on oppimisvaikeuksia. Tahdoin myös nähdä, kenelle/monelleko oppimisen kehittäminen oli todella tärkeää. Ajattelin, että tärkeisiin asioihin on aina aikaa ja energiaa.

Kahden viikon vastausaika oli lyhyt, mutta kysely oli toisaalta helposti käsillä jokaisen opettajan sähköpostissa omalla työpöydällä ja sinne pääsi klikkaamalla saatekirjeessä ollutta osoitetta. Esimieheni laati kyselyyn saateen, jossa kehotti kaikkia vastaamaan. Pidin ensimmäisessä kyselyssä saatua tulosta (14/30 vastaajaa) kohtuullisena. Puolet opettajakunnasta halusi sanoa mielipiteensä oppimisen tukemisesta ja kuusi heistä ilmaisi halunsa olla tiedonantaja. Vastanneissa oli yhtä paljon sekä kokeneita että vasta-alkajia.

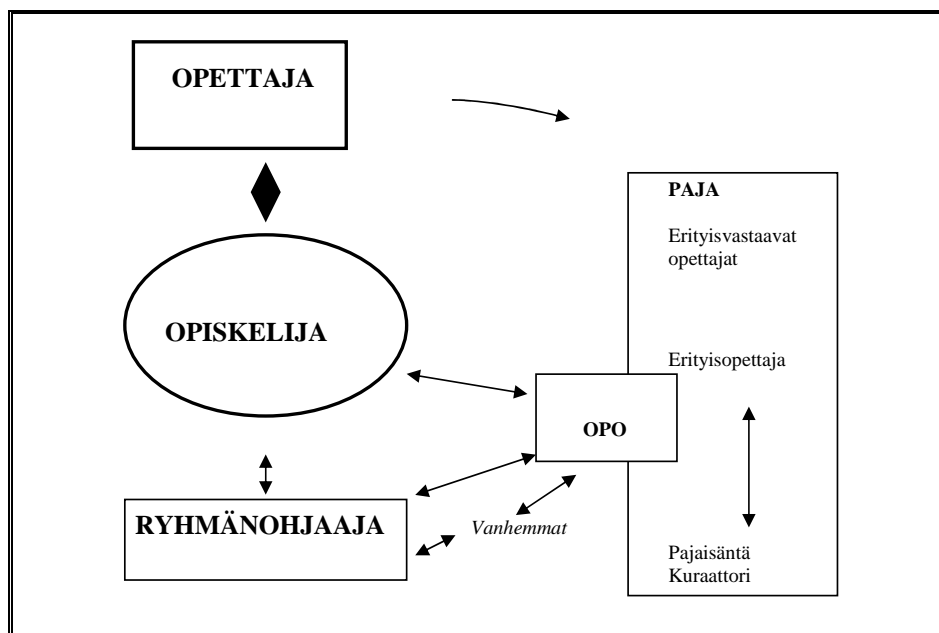
Koulun alkaessa lukuvuoden suunnittelukokouksessa silloinen esimieheni kiitti kyselyyn osallistuneita sekä kehotti niitäkin, jotka eivät vielä olleet sanoneet mielipidettään, vastaamaan elokuun loppuun mennessä. Ajattelin, että loma olisi virkistänyt opettajia, mutta vain kuusi opettajaa vastasi jälkikyselyssä. Minulla oli nyt 20/30 opettajan käsitykset koskien oppimisen ohjausta ja opiskeluvaikeuksien (opintojen hidastumisen) syitä sekä arviointikäytänteitä. Kolmasosa opettajista ei ollut innostunut vastaamaan kyselyyn, vaikka esimies ensimmäisellä kerralla kehotti ja toisella kerralla muistutti. Liiketaloudellisesti (ammattillisesti) koulutetut opettajat vastasivat lähes kaikki viimeistään jälkikyselyssä. Innokkaimmin vastasivat yli 50-vuotiaat konkariopettajat ja alle viisi vuotta talossa työssä olleet.¹⁷

¹⁷ Tämä tulos on yhteneväinen Hakasen (2005) työuupumustutkimuksen kanssa, jossa hän löysi työn imua juuri samoilta ryhmillä. Työn imu tarkoittaa työssä koettua tarmokkuutta, omistautumista ja uppoutumista. Työn imu oli opetusalan työntekijöillä myönteisessä yhteydessä terveyteen ja työkykyyn sekä käänteisessä yhteydessä eläke- ja eroajatuksiin. Työn imua koettiin stressi- ja uupumusoireita yleisemmin kaikissa opetusalan ammattiryhmissä. Naiset, määräaikaisten työntekijät, alle 5 vuotta ja toisaalta yli 30 vuotta työssään toimineet sekä pitkää työviikkoa tekevät kokivat muita enemmän työn imua. Raivolan (1989, 7) tulos opettajien ammattikuvan ja roolin kasvamisesta opiskeluaajan lisäksi parin kolmen vuoden sisällä työn aloittamisesta sai myös tässä tukea.

Kyselyyn vastanneet opettajat olivat ammatillisia opettajia, yleisaineiden opettajia ei ollut kuin kaksi: toinen matematiikan ja toinen äidinkielen opettaja, molemmat kauan virassa olleita. Vieraiden kielten varsinaisia opettajia ei ollut vastaajissa ainoatakaan - vain yksi tukiopettaja vastasi. Yleisaineiden opettajat (varsinkin kielten opettajat) joutuvat pitkän kokemukseni perusteella hyvin paljon kosketuksiin opiskeluongelmien kanssa, joten tulos oli valitettava. Sukupuolijakautuma sen sijaan oli tasainen: kymmenen/kymmenen. Hyvä puoli tilanteessa oli se, että toinen tutkimusvaihe näytti selvästi olevan tarpeellinen.

Vallitsevan todellisuuden yläpuolella on aina mahdollisuus (Heidegger 1927/2001, 62).

Opettajien vastaukset oppimisen tukeen liittyen kytkeytyivät silloin voimassa olleeseen ohjausmalliin (kuva 6).



Kuva 6. Alkutilanteen ohjausmalli ja sovittu kehittämiskohde (paksu nuoli)

Opinto-ohjausjärjestelmä tuli ammatillisiin kouluihin Suomessa 1980-luvulla, kaupan ja hallinnon alalle 1983, jolloin itsekkin aloitin ohjaajana. Ajan kuluessa oppilaitoksen ohjausmallista oli muodostunut sektorikohtainen.

Toimijoita oli tullut koko ajan lisää ja heidän työnsä oli jäsenetty ikään kuin paikkaamaan aikaisempaa toimintaa, joka ei ollut riittänyt ratkaisemaan kaikkia ongelmia. Eri sektoreiden yhteistyö oli koordinoimatonta. Esimerkiksi erityisopetus toimi jäsentymättömästi opiskelupajan yhteydessä, monen mielestä kuin rinnakkaiskoulu. Opiskelija oli mallissa toki varsinaisen toiminnan keskiössä, mutta Opetushallituksen holistisen ohjausmallin (kuva 3, s.42) mukaiselta toimintakaavio ei kuitenkaan näyttänyt. Tukitoimet olivat vanhassa mallissa lisäksi liian erillisenä. Opinto-ohjaajan rooli oli mallissa liian keskeinen, jolloin vaarana kaikkien asioiden keskiössä oli liian suuri kuormitus.

Opiskelupaja ja erityisopetus saivat opettajille suunnatussa kyselyssä erityishuomiota, koska ne olivat olleet oma kokonaisuutensa ja koko kouluyhteisön toimintaan vielä jäsentymättömänä erillisenä osana. Pajalla oli koulussa erilaisia merkityksiä: etevän opiskelijan mielestä paja oli nopeampi paikka opiskella; opiskeluvaikeuksiensa kanssa kamppailevalle se saattoi olla tukiovetuspaikka tai erilaisen suorittamisen (itsenäispaketit) tai rauhallisemman koetilanteen paikka ja monen opettajan mielestä pajaan voi siirtää ongelmaisen opiskelijan pois käsistään, jolloin pajan piilomerkitys oli ”ongelmanratkaisukeskus”. Epäselvä tehtäväkuva tuli kyselyn vapaissa vastauksissa esille.

En ihan tarkkaan tiedä, miten paja toimii, mutta on hyvä jos ja kun paja poimii kelkasta pudonneet ohjauksen piiriin.

Opettajien käsitysten perusteella pajan toiminnassa oli kuitenkin se vaara, että siellä suoritettiin helpommalla tai hauskemmin arvosanoja, että opiskelijat eivät enää tule normaaliin opetukseen, jossa täytyy olla läsnä säännöllisesti. Tällöin syntyy vetävämpi rinnakkaiskoulu.

En haluaisi ensimmäisenä lähettää pajaan sellaisia opiskelijoita, jotka pystyisivät suorittamaan kaikki kurssit myös käymällä niissä, vaan keskittäisin pajaan ainoastaan sellaiset opiskelijat, jotka todella tarvitsevat tukea ja ohjausta.

Pajasta ei myöskään opettajien mielestä saa tulla nopeutetun tai itsenäisen pakettiopiskelun tehdasta, jossa opettajan merkitys on vain tuotteen tarkastaja.

Onhan opettajalla muuten aina tieto, jos joku suorittaa hänen kurssiaan pajassa, ettei pakettia vaan valita pajapakettien listasta ja sen valmistuttua palauteta opettajalle?

Paja oli syntynyt toiminnan pyörteissä vuosien kuluessa eikä se sen vuoksi ollut tullut tutuksi kuin sen tarvitsijoille. Pajan toiminta ja erityisopetus kuuluivat ohjaukseen niin kiinteästi, että dialogin kehittymisen koko ohjauksessa toivottiin selkeyttävän myös pajan ja opettajan yhteistoimintaa ja tuki- ja erityisopetuksen yleistä järjestämistä. Opettajalta odotettiin niin yleisesti kuin pajassakin monenlaista apua ja paljon joustavaa yhteistoimintaa.

Dialogisuuden lisääminen yhteisössä

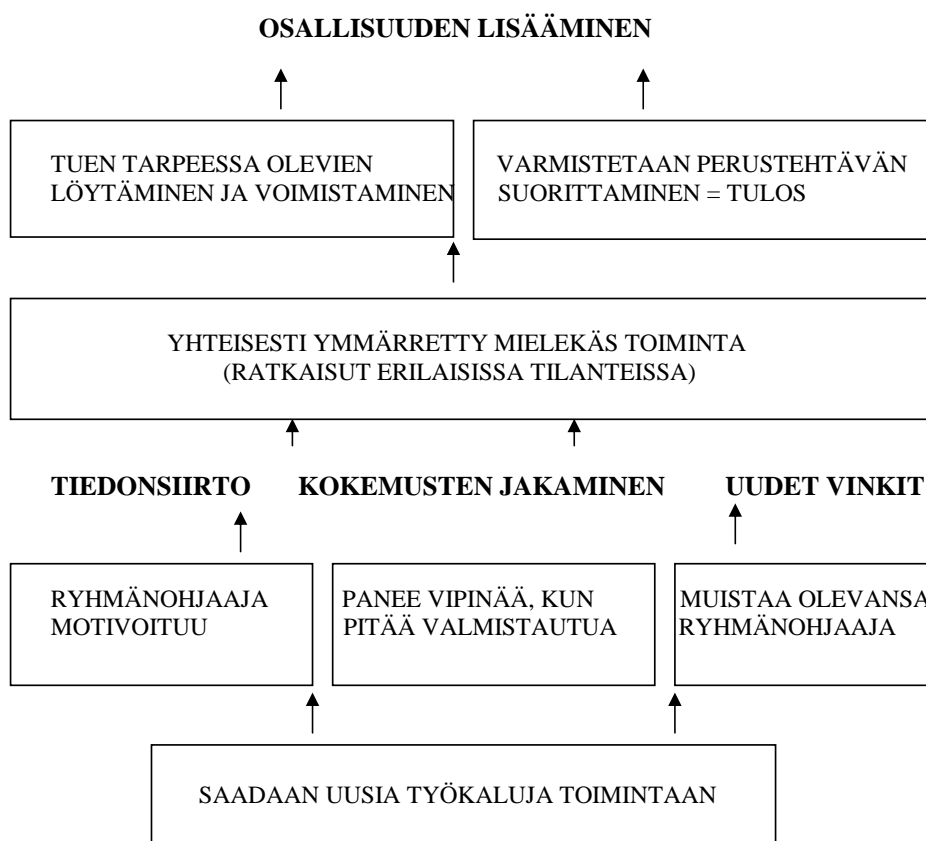
Aikaansa seuraavan esimieheni aloitteesta oppilaitoksessani sovittiin syksyllä 2003 lukuvuoden yleiseksi tavoitteeksi dialogisuuden lisääminen. Päätin jatkaa dialogisuuden kehittämistä myös ryhmäohjauksessa, koska opiskelijoiden kasvun ja kehityksen tukeminen kuului ensisijaisesti heille. Ajattelin, että ryhmäohjaajien kautta dialogisuus asenteena siirtyy myös opetukseen. Opettajille suunnatussa kyselyssä ryhmäohjaajina toimineet opettajat olivat osoittautuneet myös opettajina ns. riviopettajia joustavammiksi. Ryhmäohjaajien dialogisuuden kehittäminen oli minulle myös luontevaa ohjauksen koordinaattorina: tutkimiselle löytyi valmiiksi sovittuja aikoja.

Avoimen dialogin avulla koetetaan luoda yhteisöön *visionaarinen meno*, jolloin ajatellaan yhdessä asiat uudelleen *ja luodaan yhteiset merkitykset*. (Heikkilä, J. ja Heikkilä, K., 2001, 26 - 35).

Ajattelimme ryhmäohjausta yhdessä uudelleen ryhmäohjaajien ensimmäisessä suunnittelukokouksessa. Esittelin Tulevaisuuden muistelu-metodin (1998, 26–29), jonka avulla nähtiin ryhmäohjauksen onnistumisen liittyvän tiukkaan kontrolliin. Sovittiin tavoitteeksi pitää opiskelijat koulussa vertaistuen avulla jakamalla kokemuksia kerran kuukaudessa. Ajatus ei ollut uusi, mutta se oli lähtökohta.

Lokakuussa ryhmäohjaajat paneutuivat ohjauksen merkityksiin vastaamalla kysymykseen ” Miksi ryhmäohjaajat yksikössämme kokoontuvat säännöllisesti? Miksi sinun mielestäsi kokoukset ovat tärkeitä?

Ryhmänohjaajien kokemat ohjausmerkitykset kokosin seuraavaksi kaaviokuvaksi. Viidestätoista ohjaajasta 11 vastasi. Vain yksi kysyi ”Miksi ihmeessä”? Kaikki vastaukset näkyvät seuraavassa kuvassa.



MIKSI IHMEESSÄ?

Y H T E I S T Y Ö

Kuva 7. Opettajien kokemia ryhmänohjauksen merkityksiä

Annoin kaavion ryhmänohjaajille kokouksessa ja sen pohjalta keskusteltiin. Melkein kaikki osallistuivat aktiivisesti. Nekin ohjaajat, jotka tiesin uupuneiksi, kuuntelivat tarkasti. Merkittävää oli, että ohjaaja, joka vastasi kyselyyn, ettei ymmärrä, ”miksi ihmeessä” kokoonnutaan säännöllisesti, muuttui myönteisen aktiiviseksi nähtyään koosteen muiden vastauksista.

Koulutuspäällikkö toivoi lopuksi opettajuuden kehittyvän ohjauksen suuntaan. Kokouksen lopussa asetettiin tinkimättömäksi päämääräksi, että yksikköme vuoden tulostavoitteen mukainen määrä opiskelijoita (78 % aloittaneista) valmistuu kolmessa vuodessa ilman opintojen hidastumista. Tähän pyritään tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden löytämisellä ja heitä tukemalla nimenomaan alussa, ettei opiskelija jää heti opinnoissaan jälkeen.

Dialogia opiskelijoiden kanssa ei yhteisenä ymmärryksenä asetettu aivan ensisijaiseksi tavoitteeksi, mutta keinoksi kylläkin. Varhainen puuttuminen miellettiin tärkeäksi sekä opiskelijoiden elämän tukemisen että koulun tuloksen kannalta. Keinot olivat vanhoja kaupan alan opettajien koulumaisia keinoja, joihin myös Tiilikkala (2004) viittaa: säännöllistä koulunkäyntiä ja kurinalaista työtä. Opettajien ohjaustyön ja työyksikön tuloksen parantaminen, mikä kuulostaa tutulta liike-elämän tulostavoitteelta, korostui puheissa voimakkaimmin. Ryhmänohjaajien näkökulma ohjaukseen oli näin selvitetty yhteisenä senhetkisenä ymmärryksenä.

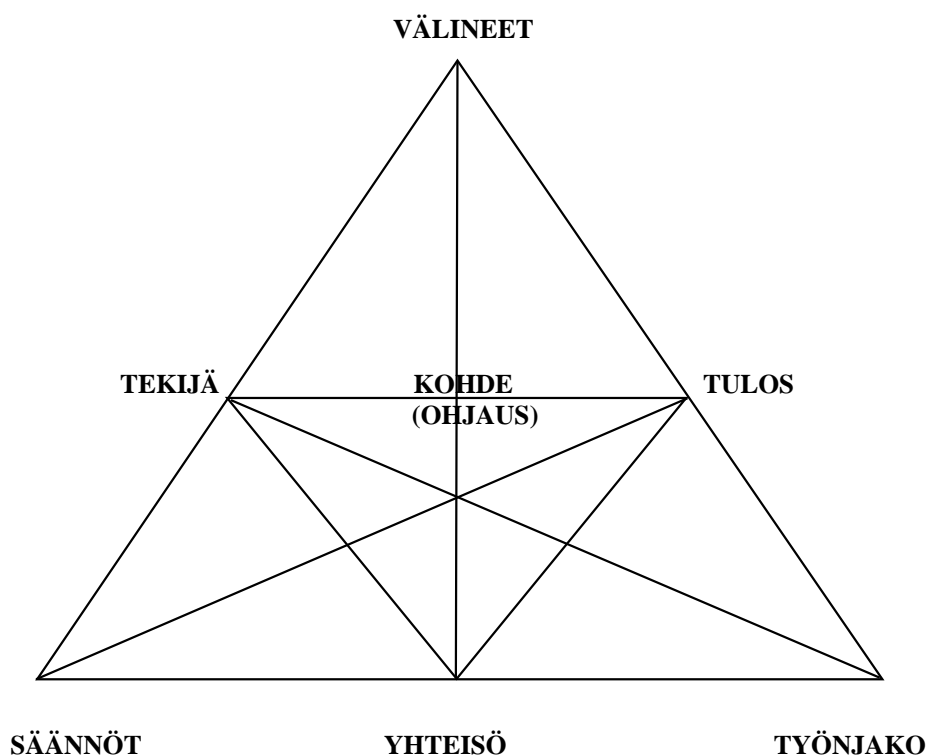
Osallistujia rohkaistaan tulkitsemaan oma perusrakenteensa. Työskentely saa aikaan sisäisen voiman tunteen kasvua, jonka tarkoitus on voimaannuttaa osallistujat omaan työhönsä. Itsenäisyydestä ja voimaantumista liikutaan kohti vuorovaikutusta ja yhdessä voimaantumista. (Heikkilä-Laakso, 1999, 7–26).

Suosittelin ja selostin opettajille em. dialogista kirjallisuutta, mutta perehdyin itse myös organisaation oppimiseen (esim. Engeström, 1993, 2004) liittyvään teoriaan. Engeström (1993) käyttää työyhteisön uudistavien oppimisprosessien kuvaamiseen toiminnan teorian käsitteistöä, jolloin toiminta nähdään kollektiivisena ja systeemisenä muodosteena, jolla on monimutkainen, välittynyt rakenne. Toimintaa ei silloin tarkastella yksittäisinä tapahtumina, vaan järjestelminä, jotka ”tuottavat tapahtumia ja tekoja ja kehittyvät pitkien historiallis-yhteiskunnallisten ajanjaksojen kuluessa” (emt., 6).

Tuloksiin keskittymisen ja välineeseen keskittymisen ero on tärkeä: toimija ei liiku kuviossa suoraan kohteen kautta tulokseen vaan mietti selitysmallia eli välinettä ja liikkuu reflektiivasti tekijän, välineen ja kohteen (tässä ohjauksen) välillä. Tämä on uudistavan oppimisen eli teoreettisen yleistämisen alkumuoto.

Tällainen toiminta tuottaa ongelmaan yleisen ratkaisun: uuden välineen, säännön tai työnjaon muodon, jolloin syntyy *ratkaisuinnovaatio*. Oppiminen jää tällöin kuitenkin usein hetkelliseksi.

*Prosessi-innovaatio*ssa eli elinkaari-innovaatioissa toimija alkaa hahmottaa kohdetta monivaiheisesti ja vuorovaikutteisesti muovautuvana ongelmana ja saavutuksena eikä itsestään selvänä ja kertakaikkisena ratkaisuna ja suoritteena.



Kuva 8. Toimintajärjestelmän rakenne (Engeström, 1993, 2004)

Järjestelmäinnovaatioksi kutsutaan prosesseja, joiden kautta muotoillaan toimintajärjestelmälle uusi malli ja siirretään se käytäntöön. Tällainen organisaation oppiminen on moniaineksista ja hajaantuu pitkälle aikavälille ja moniin erilaisiin sosiaalisiin kytkentöihin toimijoiden keskuudessa.

Se noudattaa syklimäistä etenemislogiikkaa, jota Engeström kutsuu *ekspansiiviseksi oppimiseksi*. Tätä innovaatiotyyppiä pyrin edistämään.

Kehittävän työntutkimuksen kohteina ovat puhe ja vuorovaikutus, jotka ovat analyysin lähtökohtia tässäkin toimintatutkimusosuudessa. Puheen ja vuorovaikutuksen tutkiminen on lisääntynyt työtoiminnoissa tapahtuneen kehityksen myötä. Engeström (2004, 103–105) mainitsee kolme tekijää:

1. tietotekniikan lisääntyessä työ on informatisoitunut eli ohjaus- ja valvontakeinot ovat muuttuneet kieleen ja merkkijärjestelmiin perustuviksi.
2. tuotanto- ja palveluprosessien nopeus, joustavuus ja asiakas- ja markkinalähtöisyyden lisääntyminen edellyttävät henkilöltä viestintää ja yhteistoimintaa, jotta he pystyvät ennakoimaan, havaitsemaan ja korjaamaan häiriöitä joustavasti.
3. tiimi- ja verkkopohjaisiin organisaatiomuotoihin siirtyminen merkitsee, että ryhmissä tapahtuvasta suunnittelusta ja arvioimisesta tulee säännönmukainen osa henkilöstön toimenkuvia.

Kouluyhteisössä koetettiin rakentaa ohjauksen dialogista kulttuuria sopimalla yhteisiä, säännöllisiä tapaamisia. Harjoiteltiin puhumaan *systemisestä ajattelusta*.

- Ryhmäkohtainen (aloittavien, toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden ohjaajat omina ryhminään) ohjaushenkilöstö kokoontui ennalta sovittuina aikoina kerran kuussa. Kokouksiin osallistuivat ryhmänohjaaja, opinto-ohjaajat ja kyseisten ryhmien asioita hoitava opintosuhteeri opintotoimistosta. Näissä kokouksissa kiinnitettiin erityistä huomiota työnjaon kysymyksiin ja ohjaajien dialogisuuden kehittämiseen suhteessa ryhmäänsä ja huoltajiin ja oppilashuoltoryhmään.
- Kerran kuussa kokoontui myös yksikkökohtainen oppilashuoltoryhmä, johon kuuluivat opinto-ohjaajat, opiskelupajan isäntä (koulunkäyntiavustaja), terveydenhoitaja, erityisopiskelijoista vastaava opettaja ja kuraattori. Tavoitteena oli ongelmien varhainen toteaminen.

- Opinto-ohjaajat ja ryhmäohjaajat huolehtivat yhdessä ryhmän ohjauksesta ja henkilökohtaisten opintosuunnitelmien (HOPS) toteutumisesta. Erityisen tuen tarpeessa olevista opiskelijoista, joille tehtiin oma opiskelusuunnitelma (HOJKS), huolehti vastuullinen erityisoppilaista vastaava opettaja koulun sisällä. Hän osallistui opinto-ohjaajien tapaan näiden opiskelijoiden monialaiseen tukitoimintaan. Tavoitteena oli ryhmäohjaajien dialogisuuden vahvistaminen.
- Koko opetus- ja tukihenkilöstön pedagogiset aamukahvit juotiin kerran kuussa.

Dialogisuuden kehittyminen on prosessi, jossa on tärkeää, ettei alussa tarvitse alkaa puolustella omia näkökantojaan eikä ole painetta esittää oikeita ratkaisuja. Asiat tulee pitää avoimina, koska jos vaihtoehdot kielletään, myös dialogi (kehitystyö) loppuu. On myös oltava valmis käsittelemään emootioita ja frustraatioita. Yhteisön turvallisten mallien ja toimintatapojen kaatuessa osallistujat joutuvat *divergoivaan vaiheeseen*, josta seuraa kaaos. Vasta kaaoksen jälkeen voidaan saavuttaa *konvergoiva vaihe*, jolloin syntyvät uudet yhteiset merkitykset toimintaa ohjaamaan. (Heikkilä, J. ja Heikkilä, K., 2001, 45–46).

Kaikki yhteisössä sovitut toimenpiteet tukivat Opetushallituksen suosittamaa holistista ohjausmallia (s. 42), jonka keskiössä on opettaja ja hänen toimintansa ja jossa dialogisuus on keskeinen periaate. Holistisessa ohjausmallissa ensimmäinen ohjaustaho on opettaja. Opettajan dialogisuuden tutkimista ja kehittämistä kuvaan seuraavassa.

Opettajan kannustavan arviointidialogin kehittäminen toimintatutkimuksessa

Riviopettajan kannustavan arvioinnin seuraaminen käynnistyi syksyllä 2003 Opetushallituksen valtakunnallisista syistä¹⁸ toimeenpaneman hankkeen yhteydessä, jonka tutkijaksi minua muutenkin pyydettiin. Opetushallitus halusi edistää kannustamista, kriteeriperusteista arviointia ja opiskelijan itsearviointia. Omassa koulussani päätettiin kokeilla lähinnä näyttöä arviointimenetelmänä, koska siinä yhteydessä kaikkia edellä mainittuja laadullisen arvioinnin osa-alueita voitiin kehittää.

Kokeiluryhmäksi valittiin aloittava peruskoulupohjainen merkonomiluokka, jossa luokkakoko pienennettiin 20 opiskelijaan tavallisen 32-36 sijasta. Kokeiluun osallistui ko. ryhmän Liiketalous ja hallinto-opintokokonaisuuden¹⁹ kymmenen opettajaa, joista seitsemällä oli ryhmänohjaajakokemusta. He tutustuivat myös opetus suunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2000) ja Opiskelijan arvioinnin oppaaseen (Kinnunen, E. Ja Halmevuori, T., 2003).

Hankkeen avulla sain kytkeä tutkimukseni selkeästi opettajien kannustavaan, dialogisuuteen, jonka katsoin masentamisen vastakohtana olevan opettajan ydintaito kouluhyvinvoinnin kehittäjänä. (Heikkinen ym., 2007, 37).

Saatoin luoda kokeilun ympärille toimintatutkimuksen. Koin tämän helpottavaksi käytännöllisistä ja toiminnallisista, mutta myös eettisistä syistä: tuntui väärältä tutkia ja seurata kriittisesti opettajuutta antamatta kollegoille tilaisuutta tietoisesti tehdä parastaan. Tutkiminen tuntui luontevalta, kun tutkittavat olivat saaneet koulutusta ja tutkimisella oli esimieheni tuki.

¹⁸ Opetushallituksen vuosina 2000 ja 2001 toteuttaman kaupan ja hallinnonalan kokonaisarvioinnin tuloksena oli todettu muun muassa, että kriteeriperusteinen arviointi ei toteudu kovin hyvin opettajien arviointikäytännöissä ja opiskelijoiden itsearviointia tuetaan ja käytetään vähän. Lisäksi arviointikriteereistä tiedotetaan liian vähän ja opettajan arvioinnin kannustavuuteen näyttää olevan tarpeen kiinnittää huomiota.

¹⁹ Arvioitavaan opintokokonaisuuteen kuuluivat seuraavat opintojaksot: Mikrotietokone työvälineenä, Kaupan oikeustaito, Tuote ja sen elinkaari, Asiakaspalvelun ja markkinoinnin perusteet, Tekstinkäsittelyn ja toimistotyön perusteet, Taloushallinnon perusteet, Yrittäjyys ja liikeidea ja Työyhteisöt. Kannustavuuden tutkimuksessa otin mukaan myös seuraavat opintojaksot: Peruslaskutoimitukset, Työelämän kielenkäyttötilanteet

Tein toimintatutkimuksen eri vaiheissa opettajien kannustavaan dialogisuuteen liittyviä kyselyjä ja haastatteluja sekä opiskelijoille että opettajille. Seurasin myös opettajien keskinäistä dialogista yhteistyötä. Kaikkien tulosten – myös arviointihankkeeseen liittyvän näyttökokeilun – tarkempi ja laajempi tutkiminen ja analysointi tässä väitöstutkimuksessa nimenomaan dialogisuuden kehittämisen ja kehittymisen kannalta oli silloisen esimieheni ja myös Opetushallituksen tiedossa.

Kehittämisen aikana opiskelijoilta pyydettiin jaksojen lopussa viisi kertaa palautetta (liite 3), ja palautteen perusteella opettajat yrittivät parantaa kannustustaan. Oppimista koskevat vastaukset mittasivat myös opiskelijan itsearviointia, jota näin koettiin kehittää. Kirjoitin opiskelijan vastaukset sanatarkasti puhtaaksi ja kokosin niistä jokaiselle jakson opettajalle häntä koskevan palautteen, jonka lähetin kullekin sähköpostissa lyhyin kommentein varustettuna. Pyrin myös henkilökohtaisesti keskustelemaan kunkin opettajan kanssa.

Syklimäisessä toimintatutkimuksessa (Syrjälä ym.1996, 40 sekä Heikkinen, H.L.T. ym.2007, 35) toimintavaiheet noudattivat 5-jaksojärjestelmän jaksotusta ja suunnittelu, toteutus, havainnointi ja reflektointi seurasivat toisiaan (kuva 9).

Opettajan dialogisuuden kehittäminen

Opettajille tehty alkukysely
Opettajien perehdyttäminen
kannustavaan arviointiin

<p>1 Toimintavaihe (ensimmäinen jakso 11.8.2003 - 3.10.2003) Opettajat kertovat opiskelijoille arvioinnin kriteerit "Normaalia opetusta"</p> <p>TARKKAILU I Opiskelijapalautekysely</p> <p>ITSEARVIOINTI Keskustelut</p>
<p>2 Toimintavaihe (toinen jakso 6.10.2003 - 28.11.2003) Tietoinen kannustus Arvioinnin kriteerit uudelleen OPSin perusteista</p> <p>TARKKAILU II Opiskelijapalautekysely opetuksen kannustavuudesta ja kriteeriperusteisuudesta</p> <p>ITSEARVIOINTI Keskustelut</p>
<p>3 Toimintavaihe (kolmas jakso 1.12.2003 - 30.1.2004) Kriteeriperusteinen opetus yksilöllisen kannustuksen tapojen monipuolistaminen Harjoitusnäyttö</p> <p>TARKKAILU III Opiskelijapalautekysely kriteeriperusteisesta oppimisesta ja kannustamisesta sekä näytöstä</p> <p>ITSEARVIOINTI Keskustelut</p>
<p>4 Toimintavaihe (neljäs jakso 2.2.2004 - 2.4.2004) Näyttöjen valmistelu kannustaen</p> <p>TARKKAILU IV Opiskelijapalautekysely</p> <p>ITSEARVIOINTI Dialoginen yhteistoimintamalli Keskustelut</p>
<p>5 Toimintavaihe (viides jakso 5.4.2004 - 28.5.2004) Näyttöjen valmistelu kannustaen Näytöt</p> <p>TARKKAILU V Opiskelijakysely näytössä</p> <p>LOPPUARVIOINTI Opettajapalautteet</p>

Kuva 9. Opettajan dialogisuuden kehittäminen toimintatutkimuksessa

Dialogisuuden kehittymistä toimintatutkimuksessa koskevat tulokset löytyvät tulososasta sivulta 92 alkaen.

Tutkimukseni tavoitteena oli ohjaustoiminnan dialogisuuden lisääminen, ammatillinen kehittyminen, toimijoiden parantunut itseymmärrys ja uudenlaisen yhteisöllisen tietoisuuden kehittyminen. Tutkijana toimin yhteistyössä ja rohkaisin toimijoita osallistumaan ja refleктоimaan omaa toimintaansa.

Itsereflektion seuraukset olivat sekä opiskelijoilla että opettajilla pääosin myönteisiä ja se näkyi toiminnassa. Tiedonkeruun, analyysien ja tulkintojen perusteella tutkimukseni on kriittinen toimintatutkimus. Tällainen kriittinen kommunikatiivinen toimintatutkimus (Kuula, 1999, 90), luokitellaan Habermasin (1981)²⁰ kolmiportaisessa kommunikatiivisen toiminnan teoriassa käytännölliseksi, ymmärtävään pyrkiväksi, kieltä tulkitsevaksi, hermeneuttisiin ja tulkitseviin tieteisiin kuuluvaksi tutkimukseksi. (Carr ja Kemmis, 1994, 136).

Tutkimuksellani oli alusta asti myös nuoruuteni idealistisesta maailmasta kumpuavia tavoitteita, joita voidaan pitää kriittis-emansipatorisina: vapautuminen perinteisiin kiteytyneistä, itsestään selvinä pidetyistä ajatusmalleista ja ideologioista, byrokraatian kritiikki ja pyrkimys muuttaa organisaatiota yhteisvastuulliseksi. (Heikkinen, H.L.T. ym. 2007, 47).

Dialogisuuden vaihtelun tutkiminen eksistentialismin kehityksessä

Kolmannessa tutkimusvaiheessa etsin toimintatutkimuksen aikana ilmenneeseen dialogisuuden vaihteluun ja yhteistyöhön liittyviä piiloisia merkityksiä – koulun olemisen mieltä – hermeneuttisen analyysin avulla eksistentialismin kehityksessä.

Koulussa eletään moniäänisessä todellisuudessa, joka arjessa edellyttää jokaiselta jonkinasteista osallisuutta. Autenttinen läsnäolo ja puhe määräytyvät omien merkityksenantojen mukaisesti. Minkälaista on olemisen koulussa, mikä on sen mieli ja merkitys opettajien puheesta ja toiminnasta tulkittuina merkityksenantoina?

20 Jürgen Habermas, joka oli Frankfurtin koulukunnan toisen sukupolven edustaja, rakensi ns. Kommunikatiivisen toiminnan teoriaa (Theorie des Kommunikativen Handelns). Sen mukaan kaiken vuorovaikutukseen tähtäävän toiminnan taustalla on rationaalisuus ja pyrkimys kommunikatiiviseen kanssakäymiseen. Tätä pidetään kriittisen teorian kielellisenä käänteenä. (myös Habermas, 1994).

Kysymys olemisen mielestä piiloutuu jokapäiväisen elämän taakse, koska oma oleminen on niin ilmiselvää ja totuttua, että koko kysymys unohtuu.²¹ Ontisesti lähin ja tuttu on ihmiselle ontologisesti kaukaisin ja tuntematon ja sen ontologinen merkitys on pysyvästi sivuutettu” (Heidegger, 1927/2001, 68). Olemisen mieli on verhoutunut ja siksi sitä on kysyttävä. Kysyminen on ajattelun hurskautta. ”Vallitsevaa todellisuutta korkeammalla on mahdollisuus” (Heidegger, 1927/2001, 62). Tämä tutkimus on kuvaus olemisen mielen ja uuden mahdollisuuden etsimisestä.

Koko tutkimukseni ajan – aina 2003 aloittaneen ryhmän neljännen opiskeluvuoden loppuun asti – etsin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitkä seikat säätelevät, estävät tai edistävät dialogista kohtaamista?
2. Mikä on dialogisuuden ja autenttisuuden merkitys koulu yhteisössä?

Koulun dialogisuutta ja autenttisuutta sääteleviä tekijöitä etsin hermeneuttisen analyysin avulla eksistentiaalisen fenomenologian kehityksessä. Dialogisuuteen tai sen puutteeseen liittyvät piiloiset – mutta itsessään näyttäytyvät – merkitykset olivat tässä tulkintaosassa hermeneuttisen analyysin kohteena. Fenomenologia on itsessään näyttäytyvän ilmiön näkyväksi tekemistä. Fenomenologisen analyysin avulla selvitin, millä tavoin tutkittavat arkitoiminnassaan ilmensivät käsityksiään ohjaustodellisuudesta ja osallisuuttaan ja valtaansa/vastuutaan siinä.²²

Seurasin opettajan ohjaustodellisuuden kehittymistä ja merkityksenantoja kokoamalla osallistujien todellisuutta konstituovaa puhetta ja toimintaa koko aineistostani, joka oli laaja ja eri tavoin syntyneenä kovin eritasoinen. Siihen kuuluivat eri opiskelijoiden ja opettajien haastattelut, kaikki opiskelijoille ja opettajille tehdyt yhteensä seitsemän kyselyä, kannustavan arvioinnin kehittämissyöryhmän viisi kokousmuistiota, keskustelut opettajien kanssa

21 Aku Ankkakin koki elämänsä turhaksi, kunnes sai lampun hengen avustamana nähdä, minkälainen läheisten maailma olisi ilman häntä; mikä on hänen merkityksensä. Arkisen elämän rekonstruktion avulla oman olemisen mieli paljastui ja löytyikin yllättävän läheltä. (”Olla kuin ei olisiikaan”, Rosa, 1994, 3).

22. Opettajan vaiettu valta (Törmä, 2003, Laine, 2004) on mitä ilmeisimmin ilmapiiri-, puhe- ja toimintavaltaa. Hänen valtansa ja vastuunsa dialogissa on opiskelijan valtaa ja vastuuta suurempi tämänkin tutkimuksen tähänastisten tulosten mukaan.

tutkimuspäiväkirjaan raportoituna sekä kaikki sähköpostikeskustelut, joiden käyttämiseen pyysin kyseisiltä opettajilta luvan. Tutkimuspäiväkirjaa havainnoistani kirjoitin lähes päivittäin lukuvuonna 2003–2004. Kolmen vuoden ajalta (2003–2005) kokosin myös aihepiiriäni sivuavia artikkeleita lähinnä Opettaja-lehdestä ja Helsingin Sanomista (liite 4) ajatellen niiden auttavan tulkinnessa omalta osaltaan peilattessani tutkittavaa todellisuutta laajempaan kontekstiin.

Kaikki aineistoni ilmaisut liittyivät tiettyssä ajassa ja paikassa tapahtuvaan sosiaalisen vuorovaikutukseen. Aluksi koko aineisto vaikutti sekavalta ja jotenkin liian tutulta ja itsestään selvältä. Sitten aloin tutkia ilmaisuja: tekstejä, puhetta, viestejä ja dialogeja opettajan, opiskelijan ja koulun näkökulmista: Mistä puhuttiin, mistä oltiin huolissaan? Kenen puolesta puhuttiin? Ilmaisuista muodostin merkitysrakenteita ja tarkastelin, millaisia ilmaisutapoja ne edustivat.

Käytetty kieli kuvasi todellisuutta ja sitä, minkälaisen merkitysten varaan toiminta rakentui. Tämä esiymmärrys erilaisten tilanteiden puhetoivoista ja käytänteistä rakentuu osittain tiedostamattomasta maailmankuvastamme käsin, joka määrittelee sen, miten miellämme ympäröivän todellisuuden ja osallisuutemme siinä. Kieli kuvasi tässä tutkimuksessa opettajien senhetkistä yksityistä ja yhteistä ymmärrystä tilanteesta, jossa oltiin, omasta opettajuudesta ja oppimisen tukemisesta.

Kielen merkitys sosiaalisen olemassaolon ja tajunnan intentionaalisuuden merkityksellistäjänä ja rakentajana on keskeinen. Kieli rakentaa todellisuutta: se mitä puhutaan, vaikuttaa puhujaan, kuulijoihin ja toimintaan. Olemisemme totuus syntyy aina siinä sosiaalisessa todellisuudessa (situaatiossa), jossa olemme. Havainnoimalla toimintaa ja tutkimalla kieltä paljastui sekä yksittäisen toimijan että koulukulttuurin olemisen mieli - se piiloinenkin. (Heidegger, 1927/2001).

Eksistentiaalisesti tulkiten teksti/toiminta viittaa johonkin sen tuottajalle tärkeäksi koettuun asiaan – heideggerilaisittain huoleen. Lähtökohtanani olivat erilailla tuotetut tekstit sekä havaittu ja päiväkirjaan dokumentoitu toiminta, jolloin tutkin, mitä teksti/toiminta kertoi henkilön ajatuksista ja hänen näkökulmastaan tarkastella asioita ja ilmiöitä. Mietin, miksi, miten ja kenelle teksti/toiminta oli tuotettu. Mikä oli sen tavoitemerkitys puhujalle tai toimijalle, mihin sillä pyrittiin.

Näitä tulkintojani minun oli helppo tarkistaa ja tarkentaa, koska tutkittavat olivat koko ajan lähelläni arkipuheen – ja havainnoinnin päässä.

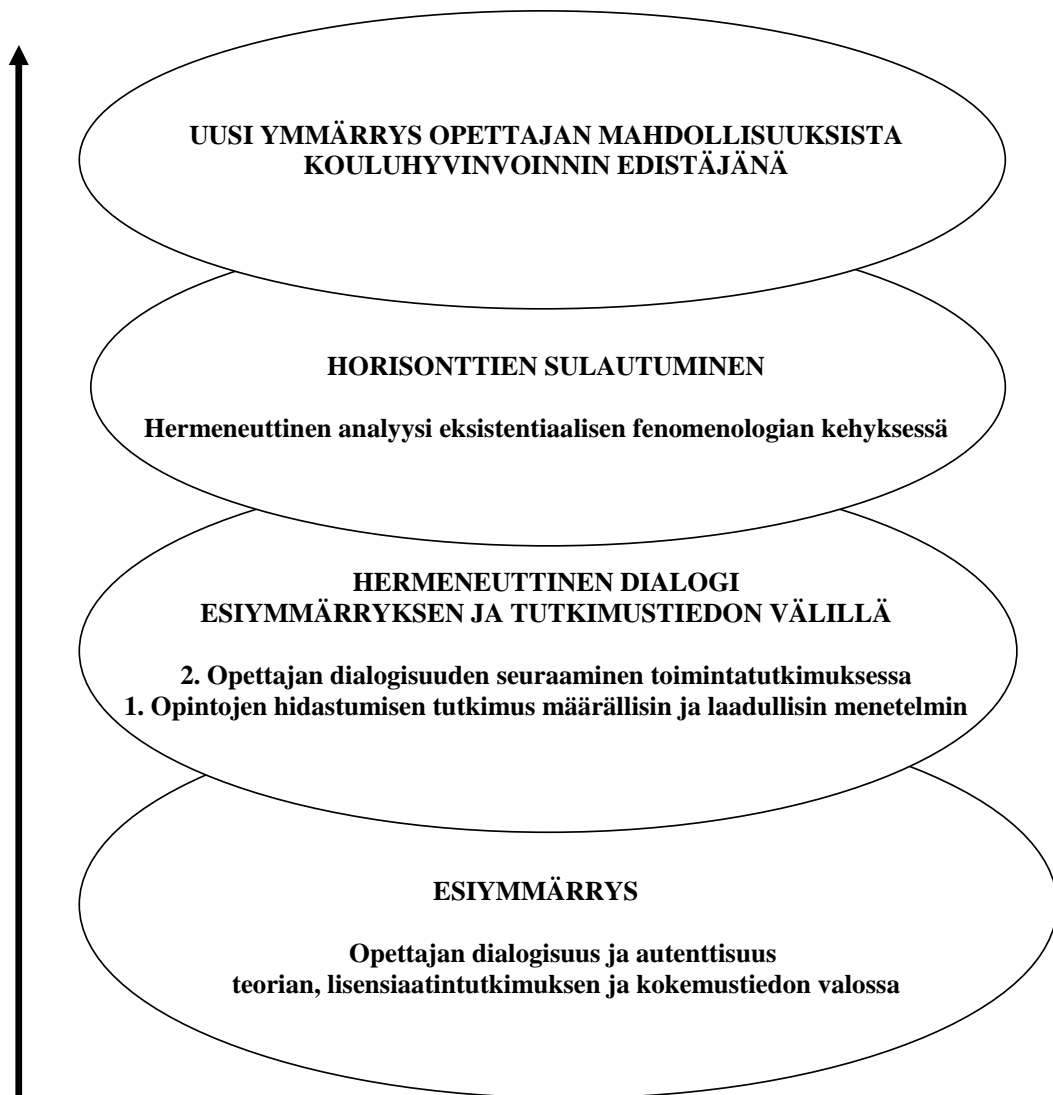
Ensin etsin erilaisuutta ja luokittelin koko aineistosta erilaisissa tilanteissa esiin tulleita asenteita ja niitä kuvaavia kielenkäytön tapoja sekä toimintaa kuvaavia ilmauksia, joita teemoittelin erilaisiksi *puheiksi*. Nimesin tällaisen teemapuheen sen keskeisen sisällön tai tarkoituksen mukaan. Näin sain yhteisön moniäänisyyden esille. Erottui voimakkaita puhetapoja, joista teemoittelin ja abstrahoin edelleen näiden puheteemojen tuottamia ilmapiirimerkityksiä, joiden vaihtelu lopulta näytti kiinnittävän ainakin tämän lukuvuoden kiertoon. (s. 109).

Toiseksi tyypittelin erilaisia variaatioita opettajan dialogista eri tilanteissa kehittävän muutoshakuisuuden ja perinteeseen pitäytyvän opettajuuden suhteen (s. 112). Näistä lähtökohdista abstrahoin kolmanneksi autenttisuuden ja dialogisuuden perusmerkityksen koulukontekstissa nelikenttään: mitä tapahtuu autenttisuuden ja rutinoituneisuuden vaihdellessa erilaisissa kohtaamisissa koulussa (s. 120). Erilaiset opettajan dialogisuuden ja autenttisuuden variaatiot valaistuivat (heideggerilaisittain) lopullisesti haastattelujen perusteella.

Ymmärtämisprosessia voidaan kuvata *hermeneuttisena kehänä*, jossa osa saa merkityksensä kokonaisuudesta ja kokonaisuus osasta. (Gadamer, 2004). Spiraalimainen liike lähtee liikkeelle esiymmärryksestä, ja voidaan jakaa seuraaviin edellä esitetyn kaltaisiin vaiheisiin:

- Esiymmärryksen eksplisiittinen erittely
- Hermeneuttinen dialogi
- Horisonttien sulautuminen
- Aktiivinen applikaatio (Koski 1995, 117–134).

Kuvassa 10 olen asettanut oman tutkimukseni edellä kuvattuun hermeneuttiseen kehykseen, josta selviää, miten uusi ymmärrykseni opettajan mahdollisuuksista kokonaisvaltaisen kouluhyvinvoinnin edistämisessä syntyi.



Kuva 10. Hermeneuttinen ymmärtäminen tässä tutkimusprosessissa

4 TULOKSET

Tässä luvussa esitän tutkimukseni tulokset tutkimuskysymyksittäin. Esitetyt tulokset syntyivät kuuden vuoden aikana ja hermeneuttinen ymmärrykseni kehittyi sinä aikana vaiheittain kysymysten mukaan edellä kuvatuin menetelmin.

4.1 Opintojen hidastumisen ja keskeyttämisen syitä (tutkimuskysymys 1)

Opintojen hidastuminen tilastollisena ilmiönä ja tarinoina

Aloin tutkia opintojen hidastumista huomattuani, että nivelvaiheen ja ensimmäisen vuoden tehostettu opinto-ohjaus ei ratkaise hidastumisen ongelmaa. Opinto-ohjauksen ensimmäisen vuoden ponnistelut näyttivät kolmen vuoden jälkeen valuneen hukkaan. Ns. negatiiviset keskeytykset, joissa opiskelijalla ei ole jatkosuunnitelmaa, vähenivät alkuohjauksen tehostamisella alle viiteen prosenttiin, mutta tukitoimenpiteistä huolimatta normikoulutusajan näytti 1999 aloittaneiden opiskelijoiden (106) tilanne seuraavalta:

- vain yli puolet (65 opiskelijaa) valmistui määräajassa, heissäkin oli paljon ns. alisuoriutujia (aikaisempi koulumenestys toisen asteen koulumenestystä parempi)
- neljättä vuottaan koulussa jatkoi 16 opiskelijaa, suurin osa heistä valmiuksiltaan ns. tavallisia eikä moniongelmaisia
- muut 25 olivat keskeyttäneet, vaikkakin keskeytys oli useissa tapauksissa tehty määräaikaisena ”lain sallimasta syystä” esimiehen päätöksellä. Armeijaan meno ja lääkärin toteamat psyykkiset vaikeudet olivat suurimpina keskeyttämisen syinä. Töihin meno ei kuulunut näihin lain sallimiin syihin.

Alkuohjauksen tehostaminen opiskeluvalmiuksia tutkimalla ja täsmäohjaamalla tulokkaita kannatti niiden kohdalla, joilla oli paljon vaikeuksia. 25:stä huonoimmat valmiudet omaavasta aloittajasta keskeytti opintonsa vain kolme ja muita hitaammin valmistui yhdeksän opiskelijaa. Lähes puolet heikoimmat opiskeluvalmiudet omaavista opiskelijoista valmistui siis tuettuna kolmessa vuodessa tutkintoon (taulukko 7).

Ei siis voida sanoa, että hitaasti edistyvät opiskelijat olivat niitä, joiden opiskeluvalmiudet olivat heikoimmat. Opiskeluvalmiuksiin sisällytin lisensiaattitutkimuksessani motivaation, taidot, itsesäätelyn ja uskon omaan oppimiseen. Hitaasti edistyvissä (opiskeli hitaasti tai keskeytti väliaikaisesti) kahdella kolmasosalla nämä opiskeluvalmiudet olivat normaalit, joten selvittelyn jatkaminen oli paikallaan. Miksi opinnot keskeytyivät tai hidastuivat?

Ensimmäisenä vuonna oli keskeyttänyt kymmenen opiskelijaa, heistä kuusi heti alussa. Näistä kuudesta kolme vaihtoi koulua lähemmäs kotiaan ja kolme opiskelijaa, jotka tulivat klinikkakoulusta, ilmoitti isojen opetusryhmien olevan heille liikaa tässä vaiheessa. Yhdelle heistä löytyi toinen koulutuspolku. Pienryhmistä tulleet eivät sopeutuneet, koska olivat nähdäkseni tottuneet saamaan enemmän palautetta ja ohjausta kuin normaaliryhmässä (tutkimusvuonna 32–36 opiskelijaa) meillä saivat.

Loput neljä keskeyttivät emotionaalisten syiden ja itsesäätelyn vaikeuksien takia kevätpuolella. Kaikilla keskeyttäneillä oli pitkäaikaisia ongelmia, joiden kohdalla jouduimme 1999–2000 nostamaan kädet pystyyn oppilashuollon ja erityisopetuksen kehittymättömyyden takia. Kukaan näistä ensimmäisenä vuonna keskeyttäneistä ei tullut takaisin kouluun, mutta sen jälkeen keskeyttäneistä tuli vuoteen 2005 mennessä suorittamaan tutkintonsa valmiiksi 14 opiskelijaa, yhtä vaille kaikki. He siis vain pitivät väli vuoden tai vuosia. (taulukko 7).

Taulukko 7. Syksyllä 1999 aloittaneiden opiskelijoiden tilanne toukokuussa 2005

	"Tumpelo"	"Tavallinen"	"Välkky"	Yhteensä
Normiajassa	13	49	3	65
Hitaasti	5	11	-	16
Keskeyttänyt ensimmäisenä vuonna	2	8	-	10
Keskeytti väliaikaisesti	4	9	1	14
Keskeytti toisena tai kolmantena vuonna	1	-	-	1
Yhteensä	25	77	4	106

Aloittaneista yhteensä noin kolmanneksella opinnot hidastuivat eripituisiksi ajoiksi, 12 % aloittaneista lähti välillä kokonaan pois koulusta. He kuitenkin tiesivät, että koulussa odotetaan heitä takaisin ja autetaan joustavasti kaikissa vaikeuksissa, joten kynnys tulla lopettamaan tutkinto oli matala. Vaikka heidät kirjattiin keskeyttäneiksi, se ei tarkoittanut heidän kohdallaan osallisuuden heikentymistä, vaan ennemminkin järkevää oman tilanteen haltuunottoa.

Joskus lähtö tosin näytti enemmänkin paolta: osa ei armeijaan heinäkuussa lähtiessään muistanut ilmoittaa mitään, joten ohjaus vaati tässä tapauksessa aktiivista toimintaa opiskelijapalveluilta. Näin saatiin negatiivisten (lähtö kokonaan koulusta ilman suunnitelmaa) keskeytysten todelliseksi kokonaismääräksi pitkällä aikavälillä yhteensä kuusi opiskelijaa ensimmäisenä vuonna ja vain yksi opiskelija sen jälkeen, mikä oli tärkeä tieto ohjaustoiminnan kehittämisen ja osallisuuden lisäämisen kannalta.

Niille opiskelijoille, joiden opiskelu venyy enemmänkin oppimisvaikeuksien kuin muiden syiden takia, olisi aikainen tuki paras apu. Pajaisännän dialogisessa haastattelussa tuli esille, miten paljon kaikenlaisia huonoja oppimiskokemuksia aikaisemmin saanutta opiskelijaa piti auttaa tuen hakemisessa ja saamisessa.

Pajaisäntä Käytiin puhumassa ja juttelemassa opettajienkin kanssa...
Tutkija Tuntuuko susta että opettajilla oli niinku semmonen sama ongelma jota ne ei vaan ollu osannu ratkaista...?
Kyllä, kyllä

Ne niinku vaan tiesi mistä sä puhut?
Kyllä

Et ei tarvinnu sitä alkaa selittää
Että se... no siinä joutu selittämään... monella oli mennyt sukset ristiin opettajan kanssa eli mä olin se tasottava voima siinä, että niinku...

Miten sä tasotit?
No sillai että olin siinä mukana... ja että pystyin keskustelemaan että tässä ei ookaan niin ykselitteisesti että se olis se että hän on niinku lusmu että sen takia ei oo tunneilla, että se on paljon syvemmällä se homma...

Selittitekö te opettajille niistä ongelmista...?
Minä...minä ekana kävin niinku itekseni puhumassa...

Tasoittamisesta huolimatta tukiovetus tai lisäohjaus ei aina alkanut heti alusta, koska joidenkin opettajien mielestä

”tässä nyt vielä kerrataan vanhaa ja mennään tosi hitaasti”.

Ensimmäisten kokeiden jälkeen opiskelija putosi ryhmäopetuksesta opiskelupajaan, kun oli tavallaan tullut toteen näytetyksi, ettei hän pysy muiden mukana. Huono osaaminen oli kuitenkin tiedossa. Opiskelija koki, ettei häntä taaskaan autettu. Ryhmästä putoaminen oli leimaavaa.

Aikaisempi opintomenestys oli ollut 64 % hitaista opiskelijoista vain tyydyttävä. Yhdeksän heistä sijoittui aloittaneiden heikoimpaan viidennekseen ja viisitoista heikoimpaan kolmannekseen, viisi niihin opiskelijoihin, joilla kaikki opiskeluvälmiudet olivat heikkoja. Heikohkosta aikaisemmasta koulumenestyksestä huolimatta harva myönsi odottavansa vaikeuksia tulevissa opinnoissaan. Tulouuteen (toisen asteen) kouluun koettiin uudeksi aluksi. Tahdotaan aloittaa puhtaalta pöydältä ja se onnistui ennemmin tai myöhemmin tuettuna.

Noin puolet kaikista tulokkaista ei maininnut opintojensa alussa ketään tukijaa aikaisemmalla koulupolulla. Lopuilla voimakkainta oli ollut kotiväen kannustus, seuraavaksi tulivat ystävät ja opettajat. Hitaasti edistyneitä tai jossakin välissä keskeyttäneitä yhdisti se, ettei tukijoita löytynyt enää ollenkaan toisella asteella.

Toisesta koulusta siirtyneen hitaan opiskelijan haastattelusta löytyi kuvaus yksin pärjäämisestä. Hän lähti toiselle paikkakunnalle kouluun ja asui oppilasasuntolassa. Kaikki meni alussa hyvin, mutta sitten alkoi tulla poissaoloja.

...siellä minä olin nuori ja elämää täynnä ja huomasin että lähikapakkaan pääsee ilman papereita ja... 50 metrin päästä kottovesta oli lähin Siwa, ja siitä minä huomasin että saan ostettua myöskin olutta ja... Rahhaahan tuli kun pyysi, kun sitä kasvoi puussa

Mistä sitä tuli?
Kela makso oikeestaan koko vuokran ja sukulaiset lähetti rahaa kun sitä pyyti

Niinkö? Ketkä sukulaiset?
Vanhemmat lähinnä, jonkun verran myös isovanhemmat ja... minähän oletin että kyllähän jos minä tässä yhen oluen juon ni mitään pahaa siitä ei seuraakkaan....

Kukaan ei tiennyt että sä juot siellä olutta?
No eipä oikeestaan...Kai joku jottai arveli, mutta kukkaan ei kysynyt ikinä

Oisitko toivonu että ois kysynyt?
No enhän minä sitä siihen aikaan ois toivonu, mutta ois se ehkä ollu pikkusen parempi homma...

Jälkeenpäin... ni sellastako tukea oisit oikeestaan tarvinnu?
Nii

Et joku ois vähä kysynyt...?
Ois siellä koulussa ees jonkun pitänyt ruveta ihmettelemään ku... minä kävin (vain) yhen jakson koulussa...Sillo ois jonkun pitänyt ruveta ihmettelemään koulusta että miks minä en tuu kouluun ja soittaa että "saatana, miksi, mikä oli homman nimi?"

Opiskelija ajatteli kaiken jälkeen, että jonkun puuttuminen tai asioiden paljastuminen olisi voinut auttaa. Hän ihmetteli, ettei koulusta otettu yhteyttä, vaikka hän oli poissa joka päivä toisesta jaksosta lähtien. Hän käytti epäonnistuessaan kätkemistä ja vetäytymistä (Vehviläinen, 1999, 44–45), mutta niin koulu kuin huoltajatkin uskoivat kaiken olevan hyvin, koska huonoja uutisia ei tullut. Koulun ja kodin yhteistyö ei sujunut alaikäisen kohdalla.

Hidastuneen opiskelun syyt tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa esiin tulleista opintojen hidastumisen ja keskeyttämisen syistä enin osa oli syntynyt vuosien kuluessa. Opiskelijan siirtyessä toisen asteen kouluun ne vaikuttivat edelleen ja pahentuivat, jos koulutus jatkui samanlaisena ”yksin selviämisenä” kuin se aikaisemmin peruskoulussa oli ollut.

1. Erityisopiskelijaa huonommassa asemassa ja suuremmissa hidastumisriskissä tämän tutkimuksen mukaan on opiskelija, jolla on lieviä, mutta ala-asteella hoitamatta jääneitä tai heikosti tuettuja oppimisvaikeuksia, esim. lievä (diagnosoimaton) luku- ja kirjoitusvaikeus. Koulutuselämäkertojen mukaan todelliset oppimisvaikeudet alkoivat useimmilla heistä kolmannella luokalla kielten opetuksen alussa, jolloin usein myös numeroarvostelu alkoi, tai viimeistään yläasteelle siirryttäessä. Ala-asteella oli ollut resursseja tukea oppimisvaikeuksia kunnittain ja kouluittain vaihtelevasti, mutta useimmat olivat jääneet tukematta, ”oman työnsä varaan”. He kaipasivat siksi tukiopetusta toisella asteella alusta asti. Monilta puuttui kodin tuki, jolloin koulun aikuisten huolenpito ja valvonta oli oppimisen edellytys.
2. Moniongelmaisella opiskelijalla oli erilaisia huonoja koulukokemuksia, jotka olivat tehneet hänestä itsetunnon heikon ja omiin kykyihinsä nähden epäuskoinen. Ongelmien syynä ja/tai seurauksena hänellä oli sosiaalisia tai mentaalisia ongelmia. Toisaalta hänestä oli voinut tulla defensiivinen häirikkö. Hänen opintonsa hidastuivat helposti pienestäkin takaiskusta, joka saattoi olla opettajan huolimaton pahantuulinen tokaisu tai tahaton unohtaminen (esim. opiskelijan arvosanan merkitseminen opintorekisteriin). Voidaan sanoa, että opettajien ja ryhmänohjaajan osuus ohjauksessa oli näiden opiskelijoiden kohdalla merkitykseltään suuri. Luottamuksen saavuttamiseen tarvittiin aikaa ja läsnäoloa, johon tämän tutkimuksen opettajat kokivat tarvitsevänsä lisää resursseja.
3. Toisaalta monen opettajan tieto-taito ohjauksessa oli riittämätön. Oman ilmaisunsa mukaan *pelkät opettajat*, joilla ei ollut erityisiä ohjaustehtäviä ryhmän- tai työssäoppimisen ohjauksessa tai tukiopettajina, tarvitsivat mielestään lisäkoulutusta ja apua yksilöllisen oppimisen tukemisessa. Mahdollisesti tämän riittämättömyyden tunteen takia vain kolmasosa opettajista koki oppimisen tukemisen haasteeksi itselleen. Yli puolet vastaajista koetti kyllä ottaa selvää tuen tarpeesta opiskelijaa jututtamalla, mutta vain yksi sanoi antavansa lisämateriaalia ja tukiopetusta. Neljäsosa opettajista ohjasi opiskelijan suoraan koulun sisäiselle asiantuntijalle tai

opiskelupajaan. Useimmat opettajat siis oman ilmoituksensa mukaan vain kartoittivat tilanteen juttelemalla opiskelijan kanssa. Sekin oli ilmapiirin kannalta hyvin merkityksellistä.

4. Opettajan haluttomuutta antaa itse lisäohjausta selitti se, että kyselytutkimuksen vapaissa selonteoissa ja myös arkipuheessa opettajat otaksuivat oppimisen ongelmien ja opintojen hidastumisen johtuvan poissaoloista tunneilta. He kokivat sen tähden yksilöllisen tukiopetuksen ylimääräiseksi, tavallaan heikkoutta holhoavaksi ja laiskuutta lisääväksi työksi. Näin ollen opiskelija ei toisellakaan asteella poissaoloistaan johtuen aina päässyt tuen piiriin, vaan sivistynyt heitteillejättö jatkui. (myös Tilus, 2004).
5. Lähtötestit autoivat kuitenkin monia opettajia varhaisen tuen aloittamisessa. Joillakin opiskelijoilla aikaisemmat oppimiskokemukset kuitenkin olivat niin huonot, itsetunto niin alhaalla ja defensiivisyys niin suuri, ettei peruskoulun jättämää tietoaaukkoa ehditty toisellakaan asteella paikata, koska opiskelija ei aina saapunut tukiopetukseen. Poissaoloja tukiopetuksesta tuli opiskelijahaastattelujen mukaan myös siksi, että se toteutettiin yleisesti ja opettajalähtöisesti ilman dialogia oppijan kanssa. Monet opettajien silmin laiskat ja tunneilta pinnaavat opiskelijat paljastuivat nykyisen luokkamuotoisen, keskiverto-oppilaan ja oppikirjan tahdissa etenevän opetuksen/tukiopetuksen uhreiksi. Jotkut opettajat antoivat kurssinsa aikana henkilökohtaista tukiopetusta myös lievissä vaikeuksissa. Tulokset olivat kannustavia ja opiskelijat hyvin tyytyväisiä.
6. Sosioekonomiset tekijät olivat toisen asteen koululta yleensä piilossa opiskelijan tullessa. Oppimisen tuen lisäksi hitaasti opiskelevilta oli useimmiten puuttunut aikaisemmin – ja puuttui myös toisen asteen koulutuksessa – vanhemmuuden tuen lisäksi myös sosiaalinen ja taloudellinen tuki. Tuen tarve korostui erityisesti, jos nuori muutti opiskelupaikkakunnalle yksin asumaan. Ongelmien kasaantuessa hän alkoi oireilla poissaoloilla ja vältellä tilanteen selvittämistä.

7. Alkoholi-ongelmat syntyivät ja mielenterveysongelmat pahenivat usein tässä yksinäisyydessä. Näiden opiskelijoiden koulunkäynnin seuraaminen oli iso haaste, josta ryhmäohjaaja ja opinto-ohjaaja eivät olisi selvinneet ilman koulunkäyntiavustajaa ja oppilashuoltoryhmää. Kotiin tiedottaminen oli alaikäisen kohdalla tärkeää ja yhteistyö kodin kanssa sen jälkeen välttämätöntä. Yhteistyö ei aina onnistunut.
8. Keskeyttäminen oli selkeästi tilanteena tienhaara. Se, miten koulu näissä opiskelijan elämän risteyskohtatilanteissa ohjasi, vaikutti nuoren valintoihin jatkossa. Koulutuksen keskeyttämisen toisella asteella ei automaattisesti merkinnyt syrjäytymistä, vaan se, mihin nuori ohjautui tai ohjattiin, oli merkityksellistä. Keskeyttämistä harkitseva opiskelija halusi säilyttää toivon ja eritellä erilaisia uusia vaihtoehtoja, myös mahdollista kouluun paluuta *sitten joskus*. Töihin meno tai esimerkiksi asevelvollisuuden suorittaminen *välillä* oli joskus se mahdollisuus, joka tarvittiin tutkinnon valmistumiseksi. Puuduttava ja jumiutunut koulussa istuminen loppui ja jotakin eteenpäin vievää alkoi tapahtua, jotakin opiskelijan mielestä todellista elämää. Työelämän imusta ei puhuta turhaan. Työssä käyvä nuori tunsi olevansa vakavasti otettava ihminen ja aikuinen. Oman rahan ansaitseminen ja uudenlaisen aikuisidentiteetin luominen työssä houkutteli nuoria jättämään koulun, palkka antoi itsevarmuutta ja elämänhallinnan tunnetta. Joskus työssä käyminen oli toimeentulon tai perhetilanteen vuoksi välttämätöntä.
9. Koulun oli kehitettävä keskeyttämisen jälkeen kouluun palaaville opiskelijoille joustavia opetus- ja tenttijärjestelyjä ja tutkinnon valmiiksi saattamisen käytäntöjä. Ne eivät voineet näiden aktiivisten aikuistuneiden nuorten kohdalla olla vain tunneilla istumista. Erityisiä järjestelyjä kaipasivat myös urheilevat ja esiintyvät nuoret, esim. muusikot. Työkokemuksesta ja asevelvollisuuden suorittamisesta tehdyt hyväksiluvut valinnaisiin opintoihin kannustivat väliaikaisesti keskeyttänyttä nuorta kouluun palatessa.

4.2 Opettajan dialogisuus ja sen kehittyminen

(tutkimuskysymys 2)

Seuraavaksi kartoitin rakentamassani toimintatutkimuksessa, minkälaiset ovat opettajan dialogiset valmiudet (kannustaa) ja miten ne kehittyvät sekä mikä on opettajan dialogisuuden yhteys opintojen hidastumiseen?

Opettajan dialogisuus

1. Oppimisen dialogi oli opettajan vastuulla, ja hän myös käytti dialogissa valtaa. Tämän tutkimuksen mukaan voidaan sanoa, että moni opettaja tarvitsee harjaannusta erilaisten opiskelijoiden asiakaslähtöiseen kohtaamiseen. Jotkut opettajat huomioivat oppimisvaikeudet, antoivat lisäopetusta, tulivat monialaisiin yhteistyökokouksiin erityisopiskelijan asiassa ja keskustelivat ryhmänohjaajan ja opinto-ohjaajan kanssa opiskelijoiden ongelmista. Suurempi ryhmä oli kuitenkin se, joka ei kommentoinut huonojakaan itselleen tulleita palautteita eikä osallistunut mihinkään lisätukitoimiin, mutta opiskelijapalautteiden mukaan kyllä pyydettäessä neuvoi oppitunneilla.
2. Opettajan työ oli vuorovaikutuksellisesti raskasta, koska pääsääntöisesti alaikäiset opiskelijat eivät aina reagoineet opettajan kannustaviin pyrkimyksiin mitenkään, harvoin myönteisesti, mutta usein kielteisesti. Opettaja loukkaantui silloin henkilökohtaisesti kuin kuka tahansa ihminen.
3. Kun opettaja ei enää jaksanut /osannut /muistanut olla vuorovaikutuksessa, hän turvautui rutiiniin. Kannustava ohjausdialogi usein hiipui, koska nuoret opiskelijat harvoin uskalsivat tässä tilanteessa olla aloitteellisia omasta tai muiden puolesta aloittaakseen uudelleen rakentavan vuorovaikutuksen tai selvittääkseen mahdollisesti syntynyttä ongelmatilannetta.

Kannustavan dialogisuuden erilaiset ilmenemismuodot näkyivät kuitenkin selvästi oppilailta kerätyistä palautteista. Seuraavassa esitän opiskelijoiden kannustuspalautteiden kolmen ensimmäisen jakson luokitellut teemat (kuvat 11–14).

Opettaja on

- ollut miellyttävä ja mukava
- kannustanut ”omalla” tyylillään
- ollut mukavalla tuulella suuren osan tunneista
- puhunut kannustavasti: ”Osaamme asiat harjoittelun kautta”.



Kuva 11. Kannustaminen ilmapiirin avulla

Yleisen kannustavan ilmapiirin luomisen lisäksi tietyt opettajat mitä ilmeisimmin osasivat huomioida opiskelijoita myös yksilöllisesti. Sitä pidettiin suuressa arvossa.

Opettaja on huomannut minut yksilönä. Opettaja välittää mielipiteistäni.

Opiskelijan kannustava huomiointi oli usein vain hyväksyvä silmiin katsominen tai nyökkäys. Ilmeillä kannustamisen lisäksi opettajien puhe huomioitiin tarkkaan. Poikien palautteista tämä näkyi erittäin selvästi. He kertoivat tarkasti, mitä opettaja oli heille sanonut. Vaikutti siltä, että hyvin tärkeää oli nimeltä kutsuminen ja hyväksyvästi huomioiminen.

Opiskelijat kaipasivat kannustavaa palautetta jatkuvasti, eikä vain kokeiden tai tehtävien palauttamisen aikoina, niin kuin heidän kirjallisten palautteiden mukaan enimmäkseen tapahtui. Opettajapuheen (kuva 12) sävyllä, laadulla, paikalla ja ajoituksella oli suuri merkitys. Myös opettajan kielteiset lausumat muistettiin ja mainittiin, vaikkei niistä ollut palautetta pyydettykään. Jotkut opettajat *valittavat* opiskelijoiden mukaan *kaikesta*.

Opettaja on

- *kehunut, jos on mennyt hyvin*
- *kehunut paljon kokeiden ja tehtävien jälkeen*
- *kannustanut kehumalla tehtyjä töitä*
- *sanonut: Hyvä, olet nopea!*
- *kannustanut tehtävissä ja sanonut esimerkiksi Hyvä, Matti!*



Kuva 12. Kannustaminen puhumalla

Opettajilla ei aina ollut aavistustakaan, miten paljon he vaikuttivat opiskelijoihin.

Ihan tässä liikuttuu... Enpä olis uskonut, että näin kokevat. Kiitos tiedosta!

Näin totesi eräs opettaja, kun sai palautteen, jossa 12/18 opiskelijasta mainitsi kiitellen hänet, kun kolmannella jaksolla kysyttiin, kuka opettaja oli heitä kannustanut ja miten. Tämä palaute oli kyseiselle opettajalle iloinen yllätys, mutta tilanne oli todella vaikea kenelle tahansa opettajalle, jos palaute olikin voittopuolisesti kielteinen. Sanojaan kannattaa varoa, sillä näytti siltä, että opettajan kevyetkin lausumat painoivat joidenkin opiskelijain mieleen jäljen. Opettajan antama kirjallinen palaute jäi vielä varmemmin mieleen, joten sen masentavuus oli merkittävämpää. Kirjallisesti annettu kielteinen palaute oli kuitenkin opettajilla harvinaisempaa kuin puhuttu kielteinen palaute. Myönteinen kirjallinen palaute voisi olla merkittävää dialogia opiskelijan kanssa. Opettajan olisi mahdollista kannustavasti ottaa kantaa opiskelijan vastauksiin ja tuoda näkemyksiään esiin.

Tilanne, jossa oppilas oli paperilla kertonut, kuka häntä oli kannustanut ja miten, olisi muuttunut dialogiksi vasta, kun kyseinen opettaja olisi keskustellut kannustamisesta ryhmän kanssa ja esimerkiksi kommentoinut omaa kannustamistaan tai sen puutetta - puhumattakaan, että opettaja olisi keskustellut yksittäisten opiskelijoiden kanssa. Tällaisesta keskustelemisesta en kuullut, aihe lienee ollut liian vaikea.

Ymmärrykseni opettajien omaan opettajuuteensa liittyvistä tuntemuksista kasvoi merkittävästi niissä keskusteluissa, joita kävin annetusta opiskelijapalautteesta kunkin opettajan kanssa joko sähköpostissa tai kasvokkain. Roolistani muodostui sekä opiskelijoiden että opettajien suhteen jotenkin ”välittävä” sanan kaikissa ymmärtämissäni merkityksissä. Opettajien mieltä painoivat monet kysymykset:

Miten voin auttaa opiskelijaa xx, joka on läsnä, muttei ryhdy mihinkään eikä puhu kenellekään mitään?

Miten menettelen xx:n kanssa, joka ei keskity mihinkään ja vielä häiritsee koko ajan muita?

Miten saan opetettua heille näin teoreettisen asian? Kukaan ei ole pyytänyt apuani.

Neuvominen ja auttaminen oppimaan (kuva 13) oli opiskelijapalautteen mukaan hyvin tärkeä osa kannustamista. Yleisiä opiskeluneuvoja pitäisi palautteen mukaan antaa ainakin yleisesti koko ryhmälle: miten opetellaan tietty asia, kuinka luetaan kokeisiin, miten valmistaudutaan näyttöön ja mikä on välttämätöntä osata (kriteeriperusteisuus). Yksilöllisesti oppimisessa auttaminen oli opiskelijoiden mielestä kuitenkin opettajan arvokkain ominaisuus. Opettajan pitää kuitenkin neuvoa pyytämättä, mutta hienovaraisesti. Vastauksissa välittyi sellainenkin ilmiö, että opettajan pysähtyminen oman pulpetin viereen koettiin nolostuttavana ja häpeällisenä. Yleisilmapiiri oli näissä tapauksissa ratkaiseva. Jotkut opiskelijat pitivätkin opettajan valmiutta neuvoa vain tarvittaessa riittävänä. Opettajan olisi tämän mukaan vaistettava sekä opiskelijan neuvonnan tarve että mielenvire.

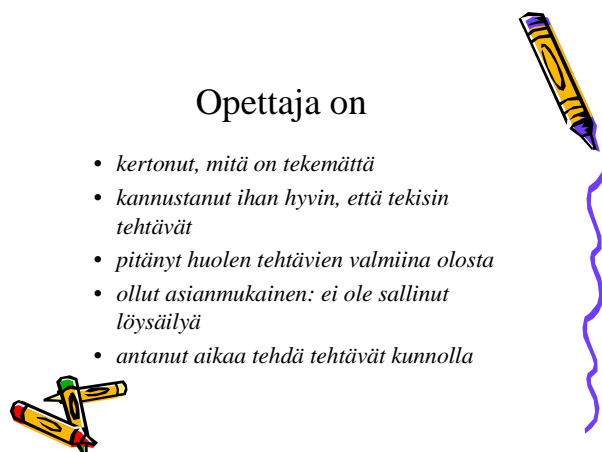
Opettaja on auttanut minua oppimaan:

- neuvonut, kun on ollut jotain, mitä en ymmärtänyt
- yrittänyt selkeyttää oppimista ja sitä ettei epäonnistuminen häiritse
- kannustanut auttamalla tehtävissä
- antanut tukiopetusta ja paljon apua tunneilla
- kertonut, mitä pitää tehdä ja miten on parasta
- kannustanut tavalla, että itse tietää jotain oppineensa



Kuva 13. Kannustaminen auttamalla oppimaan

Välittäminen tai välinpitämättömyys opiskelijan oppimisesta oli selvästi keskeistä näiden palautteiden mukaan (kuva 14). Tapoja välittää kehittyi monia. Opettajan omalta ja koulun kannalta katsottuna voitaisiin puhua myös oman työn tuloksellisuuden seuraamisesta ja sen laadusta.



Kuva 14. Kannustaminen välittämällä ja aikaa antamalla

Toinen palautekysymys kolmannen jakson jälkeen koski tuen tarvetta. (*Missä asioissa tarvitsisit tukea?*) Näistä vastauksista tein koosteen, josta lähetin asianomaisten opiskelijoiden luvalla osakoosteen heidän opettajilleen. Tällainen menettely oli mielestäni perusteltavissa sekä tiedonvälityksen, mutta myös asenteisiin vaikuttamisen kannalta. Opiskelijoiden toiveissa esiintyi esimerkiksi tenttijännityksen vähentäminen ja alisuoriutumisen estäminen siten, että tentin voisi tehdä opiskelupajan rauhassa ja saada myös ehkä enemmän aikaa. Tällainen erityisjärjestely ei toteutunut näillä opiskelijoilla. Opettajien ajattelussa lisäajan ja -rauhan antaminen oli eriarvoisuutta lisäävä etu, jonka saaminen olisi edellyttänyt erityisoppilaan statusta. Toinen selitys on, että ko. opettajat unohtivat koko asian neljännen opintojakson kiireissä, eivätkä opiskelijat kehdanneet siitä muistuttaa.

Neljännen opiskelijakyselyn mukaan huhtikuun alussa opiskelijat kokivat saaneensa riittävästi kannustusta, mutta he sanoivat kannustuksen lähes kokonaan loppuneen neljännen jakson aikana. Ilmiöön löytyi useita mahdollisia syitä:

- Opiskelijoiden palautteissa syynä nähtiin kouluelämän vähittäinen rutinoituminen ja opettajien kiire lähestyvien näyttöjen suunnittelussa.²³ Jotkut kokivat, etteivät opettajat enää välitä.²⁴
- Tutkijana ja opettajana ajattelen, että opettaja ehkä unohti kannustaa, kun ei saanut ”muistutusta” kannustuspalautteen muodossa. Kannustus väheni varsinkin niillä, joita ei kolmannen jakson palautteissa mainittu. Se todistaa mielestäni, että opettajakin tarvitsee kannustusta ja tunnustusta.
- Kannustus loppui ehkä myös siksi, että yksikön lähiesimies vaihtui tammikuussa. Uusi esimies ei ollut tiedostanut dialogisuustavoitteen tai kannustustutkimuksen tärkeyttä, joten opettajatkaan eivät kokeneet sen olevan enää tärkeä. Paljon johtajamuutokseen kuuluvia uusia asioita nousi tilalle opettajien ajateltaviksi.
- Kannustusdialogi väheni myös siksi, että opetussuunnitelmassa ei opiskelijoiden kokemuksen mukaan neljännellä jaksolla ollut tarpeeksi yhteistä luokassa opittavaa asiaa, joten he eivät menneet tunneille. He halusivat tehdä näyttöön tarvittavat sovellukset kotona. Opettajat taas toivoivat oppilaiden valmistelevan näyttöjä oppitunneilla, vaikka eivät itse aina olleet tavoitettavissa. Tällainen opetuksen kohtaamattomuus oman oppimisen vaiheen kanssa oli opiskelijahaastattelujen mukaan usein muutenkin poissaolojen syy.
- Opiskelijat kaipasivat *keskustelua* opettajan kanssa näyttöjä valmistellessaan. He eivät heti tehtävänannon päätteeksi osanneet kysyä, kysymykset tulivat tehtäviä tehdessä. Jos oli syntynyt luottamuksellinen suhde ja opettajalla oli aikaa kuunnella opiskelijoiden ongelmia, opiskelijat tulivat tunneille ja uskalsivat kysyä juuri omaan oppimiseensa kuuluvia asioita. Opettajalta odotettiin aktiivisempaa otetta, välittämistä, luokse tulemistä. Se taas oli opettajalle usein eri syistä vaikeaa.

23. Käsitys kauppaopettajasta mukavana tyyppinä, jolle annetaan anteeksi, näyttää pitävän edelleen paikkansa. (Tiilikkala, 2004).

24. Dialogisuus on myös elämäntutkimuskysymys: jos opettajan tai kouluyhteisön arvoihin ei kuulu sitoutuva välittäminen, dialogisuutta on vaikea kehittää. Dialoginen suhde kuitenkin syntyy ja pysyy vain sitoutumalla siihen, olemalla siinä (by being in it) ja se on keskinäistä oppimista. (Burbules, 1993, 46-59).

Dialogisuuden kehittyminen

1. Dialogisuus kehittyi opettajien ja opiskelijoiden välillä 20 opiskelijan ryhmässä sinä aikana, kun sitä seurattiin ja molemmat kiinnittivät siihen tietoista huomiota. Opettaja oppi tietoisesti harjoittelemalla kannustamaan opiskelijaa henkilökohtaisesti, mikä lisäsi opiskelijan motivaatiota osallistua ja oppia. Suurin osa arvioinnin kehittämiseen osallistuneista opettajista toimi oppitunneilla autenttisesti toisen ja varsinkin kolmannen jakson aikana. Dialogi opiskelijoiden kanssa ohjasi opettajan kannustuksen määrää ja laatua. Opiskelijapalautteiden mukaan kannustaminen tuli monipuolisemmaksi ja vuorovaikutteisemmaksi ja ilmapiiri avoimeksi ja hyväksi.
2. Yksilöllistä kohtaamista ja kiireistä opettajaa auttoi se, että oppimisdialogissa keskityttiin selkeisiin kriteeriperusteisiin osaamistavoitteisiin. Opiskelijatkin pystyivät asettamaan itselleen selviä oppimistavoitteita, kun tunsivat arvioinnin kriteerit. Tällöin opiskelijan oman oppimisen itsearviointi ja dialogi omasta oppimisesta opettajan kanssa kävi mahdolliseksi. Monien opettajien arvioinnin kriteerit olivat tutkimuksen alussa olleet perinteisiä: opetussuunnitelman kriteerien mukaista osaamista tärkeämpää oli oppilaan läsnäolo luokassa ja ahkera työskentely oppitunneilla. Poissaolot saattoivat laskea arvosanaa tai estää kurssin jatkamisen.
3. Palautteen mukaan maahanmuuttajaopiskelijoiden dialogisuus lisääntyi ja osaaminen tuli tavallisia kokeita paremmin esille näytöissä, varsinkin kun tilanteita valmisteltiin pareittain. Ystävyysuhteet luokkatovereidenkin kanssa syvenivät, mikä lisäsi maahanmuuttajien kouluhyvinvointia merkittävästi. Suomenkieliset parit huomasivat vasta ”pakollisen yhteistyön” aikana, miten mukavia ihmisiä maahanmuuttajat olivat. Kumpikin suomalaisopiskelija kirjasi palautteeseen pelänneensä ensin näytön menevän huonosti ulkomaalaisen parin takia. Tulos olikin päinvastainen. Opettajien tehtävänannoilla ja ryhmien muodostamisella oli merkitystä.

4. Opettajien keskinäinen dialogisuus pysyi tässä tutkimuksessa rutiininomaisena ja rajoittui pakollisiin ryhmäkokouksiin, joihin eivät paria kertaa lukuun ottamatta kaikki osalliset päässeet yhtäkaaa. Näyttökokeilun keskeiset toimijat kuitenkin löysivät yhteisen sävelen ja saivat paljon uusia ideoita, joiden kehittelyä saattoivat jatkaa. Opettajalla oli näytöissä mahdollisuus päivittää omaa ammattiosaamistansa dialogissa työelämän kanssa. Päivittäminen vähensi epävarmuutta omassa ammattiosaamisessa ja auttoi keskittymään tulevassa opetuksessa ammatillisesti oleellisiin sisältöihin.

Sovelsin tuloksiani Mönkkösen (2002, 42 - 44) luettelemiin viiteen sosiaalisen vuorovaikutuksen perustapaan, jotka ovat

1. Tilanteessa olo (läsnä ilman tapahtumia)
2. Sosiaalinen vaikuttaminen (yksisuuntaista subjektilta objektille)
3. Peli (pelataan roolipeliä sääntöjen mukaan)
4. Yhteistyö (sitouduttu, otettu samat päämäärät ja yhteiset tavoitteet)
5. Yhteistoiminta (toimintaan vaikuttaminen)

Tuntityöskentelyn pitäisi perustua yhteistoimintaan opettajan ja luokan välillä, jotta opiskelijoille olisi hyötyä siitä. Opiskelijat eivät halunneet istua luokassa tekemässä, jos opettaja oli muualla tai vain istui pöytänsä ääressä. Opettajien toiminta neljännellä jaksolla näyttöjen valmistelussa oli useimmilla roolipeli. Opiskelijoiden todelliset tarpeet eivät tulleet esiin. Opettajien enemmistö sijoittui opiskelijoihin ja toisiinsa nähden yksisuuntaisista sosiaalisista vaikuttajista roolipelin pelaajiin, joskin ääripäitäkin löytyi. Opiskelijoihin päin esiintyi paljon yksisuuntaista sosiaalista vaikuttamista ja työtovereiden kanssa pelattiin sivistynyttä roolipeliä. Yhteistyötä ja yhteistoimintaa ei ollut sen vuoksi helppo käynnistää. Tämä kannustavan arvioinnin kehittäminen tehtiin ontuen yhteistyössä (kohta 4), mutta vain kolme toimijaa yhdeksästä vaikutti voimakkaasti yhteistoimintaan. (kohta 5).

Vertasin tuloksia myös kehittämisen malleina olleisiin ajatuksiin dialogisen organisaation kehittämisestä (Heikkilä, J. ja Heikkilä, K., 2000, 7–46) ja teoriaan organisaation ja työyhteisön uudistavista oppimisprosesseista toiminnan teorian käsitteistöllä kuvattuna. (Engeström, 1993, 2004).

Dialogisuuden kehittyminen jäi divergoivaan vaiheeseen ja jonkinlaiseen kaaokseen. Autenttisimpien toimijoiden situationaaliset ratkaisut opiskelijoiden tukemisessa rikkoivat koulun perinteisiä käytänteitä tunneilla läsnäolopakkoineen ja rajoitettuine uusintatenteineen, ja opiskelupajan oppimis- ja tenttikäytännöt aiheuttivat monissa pääosin virkamiesmäisesti orientoituneissa opettajissa vahvoja epäilyjä suoritusten tason säilymisestä. Kaaokseen jouduttiin myös siksi, etteivät kaikki opettajat rohkaistuneet tulkitsemaan ja paljastamaan ollenkaan omaa perusrakennettaan, jolloin dialogi sammui. Näin he eivät myöskään voimaantuneet yhdessä pohtimiseen (empowerment), vaan vaihtoehdot tavallaan kiellettiin ja pysyteltiin vanhassa kontrollityylissä.

Vasta itsenäisyydestä ja omasta voimaantumisesta voidaan liikkua kohti vuorovaikutusta ja yhdessä voimaantumista. Toimintaa ohjaavat uudet merkitykset voivat syntyä vasta, jos yhteisössä mennään kaaoksesta eteenpäin kohti konvergoivaa vaihetta, jolloin syntyy ns. visionaarinen meno ja ajatellaan asiat yhdessä uudelleen (Heikkilä-Laakso, 1999, 7–35).

Toiminnan teorian (Engeström, 1993, 2004) käsitteistöllä kuvattuna kehittämisessä syntyi enimmäkseen ratkaisuinnovaatioita: opettajat pohdiskelivat uusia välineitä (enimmäkseen lomakkeita eri tilanteita varten), työnjakoa ongelmatilanteissa (esim. asioihin puuttuminen tai yhteydenotto huoltajiin) ja sääntöjä (esim. poissaolot). Prosessi-innovaatio vaatii yhteistyötä, johon vain osa opettajista oli halukas. Siihen päin oltiin kuitenkin selvästi menossa: ohjauksen prosessi opiskelijan oppimispolun eri vaiheissa työnjakoineen selkeytyi ja hahmottui myös se prosessi, jonka avulla koulusta kiinnostumaton ja poissaoleva opiskelija voidaan ohjata ulos.

Syitä opettajien vaihtelevaan käyttäytymiseen vuorovaikutustilanteissa löytyi oppilas- ja opettajahaastattelujen mukaan opettajien epävarmuudesta joissakin tilanteissa. Ensinnäkin kollegoiden kanssa yhteistyötä tehdessä omat osaamisen katvealueet paljastuivat. Siksi oli turvallisempaa touhuta yksin. Toiseksi oppilaiden hankalat kysymykset, joita dialogisessa opetuksessa ja keskustellessa yleensäkin tuli esille, saattoivat johtaa noloihin tilanteisiin sellaisen opettajan, jonka mielestään pitäisi osata ja tietää kaikki. Oli epämukavaa oman minän (virallisesti usein oppitunnin) hallinnan kannalta antaa opiskelijoiden aivan vapaasti prosessoida.

Kolmanneksi näyttötutkinnoissa mukana oleva työelämän edustaja esitti ainakin kerran kummeksuntansa näyttöön valituista sisältöalueista, jolloin paljastui, etteivät kaikki opettajat täysin tunteneet merkonomin työammatin vaatimuksia.²⁵

Jotkut opettajat kokivat ehkä niin ikään olleensa näytössä. Ei ollut ihme, etteivät kaikki halunneet osallistua näyttökeskusteluihin, vaikka opiskelijat sitä odottivat. Tällainen opettajien defensiivisyys teki yhteistyöstä ja näyttöjen valmistelusta monimutkaisen prosessin, joka olisi tämän tutkimuksen opettajahaastatteluiden perusteella yksinkertaistunut opettajien avoimella, dialogisella yhteistyöllä koulussa ja työelämän kanssa. Opettajien antaman palautteen mukaan he vasta lopussa näkivät, mitä hyötyjä dialogisuuden ja yhteistyön kehittämällä olisi voinut olla..

Opettajien dialogisuuteen vaikutti myös oppilaitoksen silloinen opetussuunnitelma, joka oli rakennettu niin, että ensimmäisenä vuonna opetettiin perustiedot uusista asioista ja liike-elämän käsitteistä, joita sovellettiin laajimmin harjoitusyrityksissä vasta kolmantena vuonna. Opetusmenetelmät oli suunniteltu tämän mukaan. Useimmat opiskelijoille uudet käsitteet eivät sinänsä ole keskustelullisia vaan vaativat opettajalta tiukkaa monologia. Mahdollisesti se vähensi opetuksen dialogisuutta ensimmäisenä vuonna, jolloin se kuitenkin olisi ollut tärkeintä, koska opiskelijan oppiminen voi käynnistyä vain hänen omista konstruktioistaan – aikaisemmasta ymmärryksestään – käsin. Opiskelijoiden usein hatariin käsityksiin liike-elämästä olisi mielestäni ollut syytä tutustua dialogisesti ns. ihmetellen ennen perehtymistä vaikeisiin uusiin asioihin.

Opettajat keskustelivat kannustamisen tuloksista samassa kevättalven kokouksessa, jossa esittelin dialogisen yhteistyömallin (kuva 15, s. 104) hyväksyttäväksi. Heidän mielestään ryhmän opiskelijat kävivät muita ryhmiä paremmin koulua, mutta tulokset eivät olleet muiden tuloksia parempia. Opiskelijat tulivat siis tunneille, mutta läsnäolon tuloksellisuus arvelutti, vaikka opettajat olivat alkukyselyssä ilmaisseet, että oppimisen ongelmat johtuvat opiskelijoiden poissaoloista.

²⁵ Kaupan alan opettajien puheissa ammatillisuus ilmenee juuri oman ammattialan ja työelämän tietämyksen vaatimuksena, mutta kauppaopettajilla ole kokemusta merkonomin työstä, vaan heidän tietämyksensä muodostuu työelämäyhteyksissä. (Tiilikkala, 2004, 183).

Läsnäolon merkityksestä oppimiseen pienessä ryhmässä ei oltukaan tässä vaiheessa varmoja.²⁶ Ryhmänohjaaja arveli kuitenkin sitkeästi, että hylättyjä arvosanoja on vähemmän. Yhteisessä keskustelussa kävi kuitenkin ilmi, että kannustaminen (välineenä) oli tullut *tietoiseksi* toiminnaksi.

Kannustus lisäsi selvästi opiskelijoiden aktiivisuutta ja poissaoloja oli vähän. Oppituntienkin merkitys opiskelijoiden keskuudessa näytti saaneen lisäarvoa, vaikka opettajat eivät olleetkaan varmoja, onko siitä hyötyä. Neljännellä jaksolla opettajien ”meno” ehkä tästäkin syystä rutinoitui ja meni kiireiseksi, mutta siitä huolimatta opiskelijoilla säilyi yleismyönteinen asenne koulua kohtaan.

Koko kokeiluryhmästä keskeytti ensimmäisenä vuonna vain yksi opiskelija koulutuspaikan vaihdon vuoksi ja vain kahdella kahdestakymmenestä opiskelijasta oli keväällä paljon suorittamattomia arvosanoja siksi, että näyttökokeet olivat heillä kesken, osittain myös oppimisvaikeuksien vuoksi – he keskeyttivät koulun myöhemmin. Ryhmän arvosanojen keskiarvot eivät merkitsevästi eronneet kahden vertaisryhmän keskiarvoista, mutta 90 % koeryhmästä selvitti tutkinnon kolmessa vuodessa, kenenkään opinnot eivät hidastuneet. Nähtäväksi jää, suorittaako kaksi keskeyttäjää koskaan tutkintoa.

Haastattelin toimintatutkimuksen lopussa harkitusti valikoiden kolme opettajaa. Ensimmäisen opettajan haastattelin, koska hänen asenteensa oppilaisiin muuttui selkeästi myönteisemmäksi tutkimusjakson aikana. Toinen opettaja otti eniten vastuuta koko näyttökokeilusta ja kolmas oli ainoa opettaja, joka opiskelijapalautteen mukaan jaksoi kannustaa kevätlukukauden loppuun asti. Haastattelut olivat dialogisia ja narratiivisia keskittyen opettajan kehityskertomukseen oman opettajuuden syntymisestä ja sitä kannattavasta elämänfilosofiasta. Kannustajaopettajan ajattelussa erottui selkeästi opiskelijan kokonaistilanteen ymmärtäminen. Tavoitteena ei ollutkaan, että kaikki oppivat jotenkin kaikki perusasiat, vaan, että jokainen oppii jotakin. Ote dialogisesta haastattelusta selventää asiaa.

26 Tämä opettajien epävarma mielipide kehittämisen tuloksista oli osana ratkaisussa nostaa ryhmäkoko takaisin normaaliksi seuraavana lukuvuonna.

Opettaja Mut en mä niinku yritä, jos on ihminen, joka ei ole pätkäkään kiinnostunut näistä asioista niin mä en kyllä yritäkään saada häntä oppimaan niitä kaikkia asioita, mitä mun pitäis opettaa, vaan mun tavoite tavallaan on herättää jonkinlainen ajatus...mikä se ajatus on, sillä ei ole niin hirveästi väliä...kun vain sillä jotain syttyy, se jostain innostuu.. se on ihan sama, mistä innostuu koska silloin hän pysyy tuota...elävien kirjoissa. Silloin hän ei syrjäänny ja hän löytää oman polkunsu joskus jostain..

Tutkija sä tavallaan annat sen kokea olevansa hyväksyty, vaikei se oo kamalan innostunu välillä ... aha
niin, onnistumisen elämykset – nehän on hirveen tärkeitä...niitten varassahan se ihminen...Siellä, missä se kokee onnistuvansa, sitähan se haluaa, sinne suuntaan se menee. Ja tavallaan, jos se nyt ees täällä niinku sais onnistua, niin hyvä.

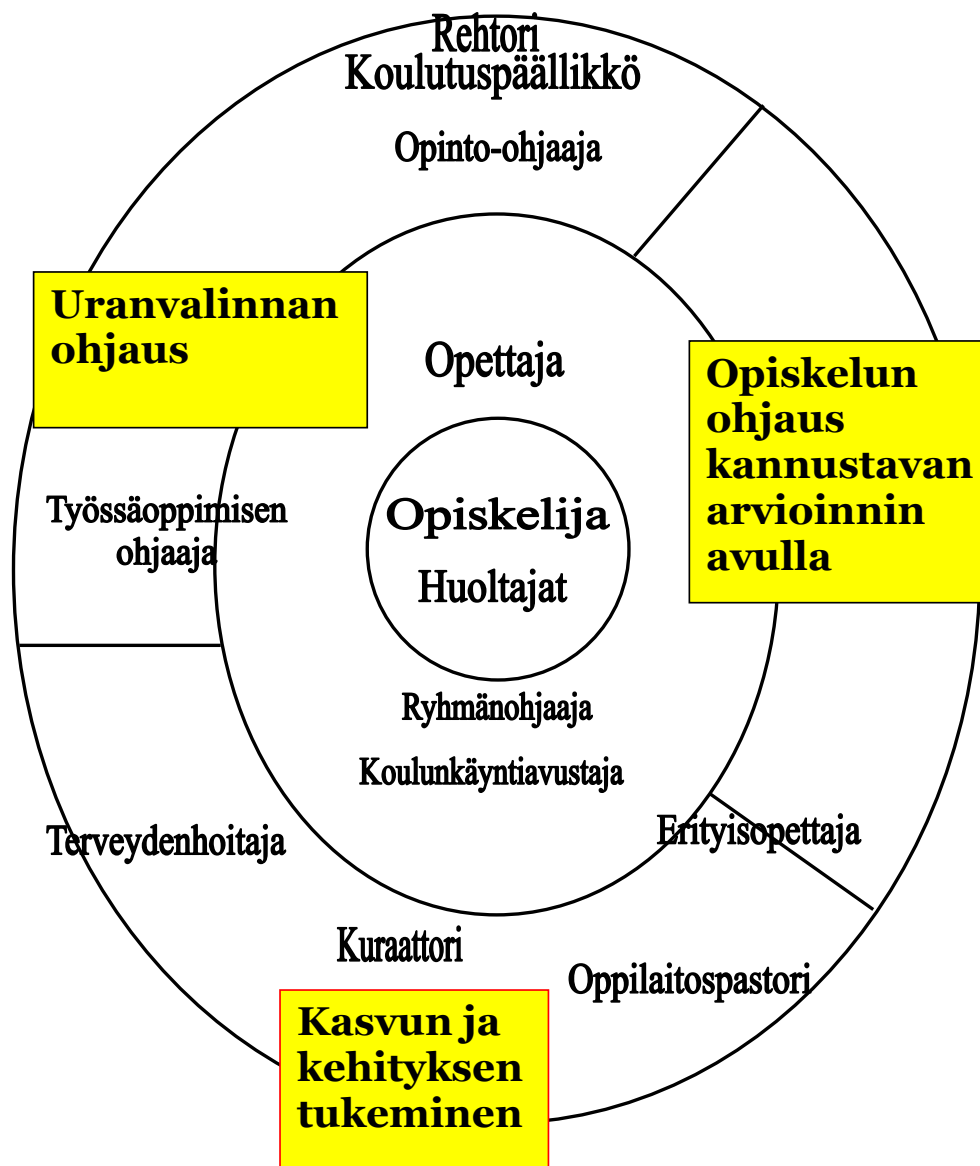
tarkoitatko, että ne ei ehkä kaikkia arvosanoja edes suorita, mutta niiden pitää antaa tehdä sitä, mistä ne on täällä kiinnostuneita ja suorittaa niitä
niin.. että kun kaikki ei oo kuitenkaan peruskoulun jälkeen samalla lähtöviivalla, niin se nyt vain meidän otettava annettuna. Minä kapinoin sitä ja olin sitä tavallaan vastaan...mä yritin saada kaikki samalle viivalle ja opetin kahta kovemmin ja mitä kovemmin opetin, niin sitä enemmän metsään se meni, sitä enemmän minä väsyin, sitä huonompi omatunto tuli, jos ei ne oppinu..

Dialoginen yhteistoimintamalli toimivan ohjauksen apuvälineenä

Tutkimustulosteni ja avainopettajien haastattelujen perusteella loin holistisen ohjausmallin pohjalle Engeströmin (1993, 2004) kuvaaman järjestelmäinnovaation – mallin perustattomuuden periaatteella toimivasta ohjauksesta. Malliin vaadittava organisaation oppiminen hajaantuu pitkälle aikavälille ja moniin erilaisiin sosiaalisiin kytkentöihin toimijoiden keskuudessa. Oppiminen on silloin syklimestä *ekspansiivista oppimista*, jonka näin halusin panna alulle.

Tässä kokonaisvaltaiseen ohjaukseen perustuvassa dialogisessa yhteistoimintamallissa (kuva 15) sanotaan kaikkea, mitä koulussa tehdään (oppimisen) ohjaukseksi: opetusta, työssäoppimista sekä kasvun ja kehityksen tukemista. Ohjausmallissa toimijoiden työ eri lohkoilla yhtenäistyy, koska opiskelijan asiaa käsitellään koulussa oppimispolun alusta asti hänen kokonaiselämäänsä (holistisuus).

Työnjako ei ole tiukan lohkosidonnainen, vaan yhteistyöhön perustuva ja joustava. Se toimija, joka on paikalla käynnistää tilanteen pohjalta pragmaattisesti toiminnan. Toiminnan käynnistys voi olla koulun sisäisen asiantuntijan luo ohjaaminen, tarvittaessa saattaminen.



Kuva 15. Dialoginen yhteistoimintamalli (Nurmi, 2005, 4).

Lain vaatima henkilökohtaistaminen²⁷ edellyttää, että jokaiselle opiskelijalle tehdään opiskelun alkaessa - aikuisopiskelijalle mieluiten jo ennen koulun alkua - henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jossa myös hänen elämäntilanteensa kartoitetaan. Tämän haastattelun ja suunnitelman tekee ryhmänohjaaja yhteistyössä opiskelijahuollon kanssa. Näin tehden opiskelijan tukemiseksi tarvittava tieto on alusta asti ajantasainen ja yhteisesti jaettu (dialogisuus).

Kaikki asianosaiset opettajat ja muut opiskelijan kanssa toimivat henkilöt saavat opiskelijan halutessa tietää, onko hänellä erityisiä rajoitteita tai oppimisen esteitä (esim. huonoja koulukokemuksia), vaikei hän olisikaan virallisesti erityisopiskelija. Toimijoiden työnjako eri lohkoilla jäsentyy työyhteisön voimavarojen sekä kulloinkin tarvittavien painotuksien ja ohjaustilanteen mukaan (situaationaalisuus ja autenttisuus). Yhteistyö alaikäisten huoltajien kanssa kuuluu keskeisenä holistiseen ohjausotteeseen. Alaikäisten huoltajilla on kokonaisvastuu, jota heiltä ei pidä viedä heidän tietämättään. Huoltajaan on pääsääntöisesti yhteydessä ryhmänohjaaja.

Jokainen opettaja on opettaessaan ohjaustoiminnan keskiössä. Opettajan laadullinen oppimisen ohjaus on kannustavaa ja selkeän kriteeriperusteista, jolloin se lisää myös opiskelijan itsearviointia. Kun opiskelija tietää arvioinnin kriteerit, hän voi asettaa omat tavoitteensa opettajan kanssa keskustellen. Kannustava asenne heijastuu opettajalle takaisin opiskelijan oppimisintona ja vähentyneinä poissaoloina.

Opettajan havainnot oppijan oppimisesta ja olemisesta ovat lähtökohta ohjaustoiminnalle. Havainnoinnin tarkoitus on varhainen ongelmiin puuttuminen, kun huoli on herää. Vaikka ollaan jo ns. huolen harmaalla vyöhykkeellä (Eriksson ja Arnkil 2005), puheeksi ottaminen on usein vaikeaa, mutta jos ei tehdä mitään, asiointi vaikeutuu. Opettaja voi kertoa havainnoistaan ryhmänohjaajalle, koska ryhmänohjaajalle asioihin puuttuminen on alussa rakennetun luottamuksen ansiosta oletettavasti helpointa. Joskus luontevin puheeksi ottaja voi olla myös joku muu opiskelijalle läheinen toimija, usein ongelman huomaava opettaja itse.

²⁷OPH:n ohje henkilökohtaistamisesta. (<http://www.oph.fi>)

Ennen opiskelijan siirtoa opiskelupajaan voitaisiin samalla jaksolla antaa hänelle yksilöllistä lisäohjausta (tukiopetusta). Näin opiskelija pysyisi paremmin muun ryhmän vauhdissa ja valmistuisi todennäköisemmin normiajassa. Opettajan pitäisi tarvitessaan saada omaan opetukseensa ja varsinkin tukiopetukseen konsulttiapua opinto-ohjaajalta, kuraattorilta ja erityisopettajalta. Hänellä ei useinkaan ole tarpeeksi tietoa, miten esimerkiksi luku- ja kirjoitusvaikeus, dysfasia tai paniikkihäiriö vaikuttavat oppimiseen ja miten ne pitää ottaa huomioon opetuksessa. Opiskelijoiden mentaaliset ja sosiaaliset ongelmat vaativat myös erityishuomiota opetuksen ja tenttien järjestelyissä.

Koulun ulkopuolella toimivat asiantuntijat ovat koulun asiantuntijoiden kanssa yhteistyössä. Heitä ovat esimerkiksi terveydenhuollon, päihdehuollon, sosiaalihuollon, työvoimahallinnon, nuorisotyön ja seurakuntien työntekijät. Tutkimuskoulussa oppilaitospastori toimii aktiivisesti koulun sisällä päivystäen viikoittain ja tavaten muulloin opiskelijoita ajanvarauksella. Hän osallistuu oppilashuollon kokouksiin tarvittaessa asiantuntijana ja tukee opettajia ohjaustyössä.

Tietoinen välittäminen varmistetaan erilaisin palaverein (dialogisuus)

Opiskelijaa tai opiskelijaryhmää koskevissa asioissa luonteva aloitteentekijä on ryhmänohjaaja. Aiheena näissä säännöllisissä palavereissa jaksojen alussa on varhainen asioihin puuttuminen, esim. seuraavan jakson opettajien evästäminen opiskelijan erityisistä vaikeuksista, jolloin voidaan myös suunnitella tarvittava apu sekä opiskelijalle että opettajalle. Ryhmänohjaajan vastuulla on tarpeellisten asioiden välittyminen opiskelijan luvalla. Ryhmänohjaajat hyötyisivät raskaan työnsä hoitamisessa ammatillisesta ja henkilökohtaisesta työnohjauksesta.

Oppilashuoltoryhmä kokoaa saman aloitusvuoden ohjaajat vertaistukipalaveriin muutaman kerran vuodessa, mikä auttaa oppilashuoltoryhmää seuraamaan omissa säännöllisissä kuukausitapaamisissaan tarvittavan erityisopetuksen ja oppilashuollon toteutumista. Kuntayhtymätason koordinoititapaamisten (ohjaustyöryhmä) tavoitteena on varmistaa koko ohjauksen hyvä toteutuminen.

Kaikki toimijat ovat dialogisessa yhteydessä. Kokoon tumisten muoto, sopiva tahti ja tehtävien tarkka työnjako löytyvät toimijoiden yhteisenä ymmärryksenä. Tietoisien toiminnan jatkuva kehittäminen auttaa kiireisessä kouluelämässä. Kiireessä ihminen valitsee tutuimman toimintatavan eikä enää ehdi ajatella kriittisesti. Avoin asenne ja uusi tiedostamisen taso auttavat toimijoita etenemään ennakoimattomissa tilanteissa.

Hyvä toiminta (ohjaajien oppiminen) on jokaiseen toimijaan, paikkaan ja hetkeen sidottua, situationaalista. Se löytyy vain yhteistyössä ja rohkeasti kokeilemalla. Situationaalinen ja hektinen reagointi vaatii joustoa myös työnkuissa, kun pyritään toimimaan autenttisesti. Jokainen osaa tehdä jotakin myönteistä asian eteen. Ohjauksen visio ja yhteinen toimintalinja sekä hyvä hallintotapa voidaan silti säilyttää. Uusimman, dialogisen ja autenttisen esimieheni sanoin:

”Jos roska on lattialla, ei huudeta siivoojaa paikalle, vaan viedään roska roskikseen.”

Kokemuksia jakamalla ja niitä reflektoidulla yhteistoimintamallilla saa tällä tavoin näköisensä muodon kussakin yhteisössä. Tällainen opiskelijalähtöinen pragmatistinen toimintamalli ei toimi ylhäältä alas käskytyksenä vaan keskinäisen vastuun jakamisena ja voimaantumisenä tiimimäisen työn ja lisääntyvän innon varassa. Käytännön toimintaa kehittämällä myös psyykinen toiminta muuttuu. (Weckroth 1988, 49) Into kasvaa onnistumisten myötä. Onnistuminen näkyy opintojen keskeytysten vähenemisenä ja opiskeluaikojen lyhenemisenä.

4.3 Dialogisuuden vaihtelu ja merkitys (tutkimuskysymys 3)

Dialogisuuden vaihtelua ymmärtääkseni tarkastelin aineistoani hermeneuttisesti eksistentiaalisen fenomenologian kehyksessä. Fenomenologia paljasti ilmiöön kouluyhteisössä liittyvät piiloiset merkitykset. Alustavat kysymykseni aineistolle olivat

Mitkä seikat säätelevät dialogisuutta koulussa ja mikä on dialogisuuden ja autenttisuuden merkitys kouluyhteisössä?

Dialogisuuden ja autenttisuuden ulottuvuuksia

Puheesta ja toiminnasta syntyviä ilmapiirimerkityksiä

Tulkittessani erilaista puhetta ja toimintaa mietin, mitä puhe tai toiminta tarkoitti kenenkin kannalta, mutta myös, mitä sillä yritettiin saada aikaan. Löysin erilaista intentionaalisuutta. Luokittelin erilaisia dominoivia puhetapoja, jotka määrittivät toimijoita, mutta myös ohjasivat koulun käytänteitä. (Jokinen, Juhila ja Suoninen, 1993).

Etsin puheavaruudesta (Alasuutari 1996) merkitykseltään ja tarkoitushakuisuudeltaan erilaisia puheen teemoja, repertuaareja. Tällainen repertuaari saattoi olla sanontatapa, käsite- tai asiakokonaisuus, jonka ilmaukset kävivät sisällöllisesti yhteen. (Eskola ja Suoranta, 1998). Abstrahoin jokaisesta temasta sitä kuvaavan merkityslauseen käyttäen mallina Suonisen (2000, 71–104) puhemalleja tanssilajeista. Abstrahoin jokaisen ohjauspuheen ilmapiirimerkityksen yhdellä sanalla. Puhe luo todellisuutta, ilmapiiri muuttuu puheen seurauksena. Lukuvuoden puheavaruus ja syntyvä tunneilmapiiri vaihtelivat paljon lukuvuoden aikana (kuva 16).

Keskinäisen luottamuksen viriäminen heti alussa oli oleellista koko kouluväen jaksamisen ja opintojen jatkumisen kannalta. Alaikäisen opiskelijan luottamus huoltajien ja opettajien, siis aikuisten tukeen lisääntyi selvästi huoltajainillan jälkeen lokakuun alussa juuri ennen syyslomaa. Myös toivopuheen viriäminen toistuvasti näytti merkittävän tärkeältä. *Luottamuksen ja toivon* löytyminen ja kadottaminen nousivat ensimmäisinä ohjauksen piiloisina merkityksinä näkyviin. Ohjausluovuus ja yhteistyö huoltajien ja kollegojen kanssa lisääntyi toivopuheen²⁸ vallitessa.

28 Toivon kasvua ylläpitäviä seikkoja nuorilla on tutkinut väitöskirjassaan Juvakka (2000), joka mainitsee toivon suuntaan tietä viitoittaviksi seikoiksi juuri ihmissuhteet, mutta lisäksi luovan pohdinnan, toiveet, ratkaisujen etsimisen ja toteuttamisen sekä arvot.

OPETTAJAPUHE	AJANKOHTA	ILMAPIIRI
Kiittelypuhe: <i>Nyt ansaitulle lomalle!</i>	KEVÄT	HUOJENNUS, ILO
Kannustuspuhe: <i>Otapa nyt loppukiri!</i>		VÄLITTÄMINEN
	Hiihtoloma	TOIVO LUOTTAMUS
Rajanvetopuhe: <i>Poissaolorajat!</i> Puolustautumispuhe: <i>Minä olen ainakin yrittänyt</i>		VÄLITTÄMINEN UUPUMUS
Riitapuhe: <i>Kukaan muu ei tee mitään</i> Luovuttamispuhe: <i>En jaksa enää</i> Ay-puhe: <i>Maksetaanko tästä?</i> Työnjakopuhe: <i>Kuka tekee?</i>	Joululoma	SEKAVUUS AHDISTUS
	Syysloma	TOIVO
Oppimispuhe: <i>Onneksi on lisäohjaus pajassa ja huoltajien tuki.</i>		VÄLITTÄMINEN
Ongelmapuhe: <i>Apua: lu-ki, ADHD, Asperger, sosiaaliset ongelmat...</i>		HUOLI
Tulospuhe: <i>75 % aloittaneista kolmessa vuodessa tutkintoon.</i> Kuripuhe: <i>Poissaolot kuriin!</i> Intopuhe: <i>Uusi koulu, uusi alku.</i>		TOIVO
Koulunalkupuhe: <i>Kaikki mahdollisuudet onnistua.</i>		LUOTTAMUS
	LUKUVUODEN ALKU	

Kuva 16. Todellisuutta konstituiva opettajapuhe ja siitä muodostunut ilmapiiri lukuvuoden aikana

Kevättalvella ja loppukeväästä nousi uudelleen ratkaisevaksi välittäminen²⁹. Kun opiskelijan ongelmainen, joskus railakas nuoruus ja usein raskaat kotioloit veivät kaikilta ensin luottamuksen ja sitten toivonkin, oli välittäminen jaksamisen ehto. Silloin vain opettajan altruistinen maailmankatsomus ja/tai tietoinen autenttinen kannustus ja yhteistyö auttoivat jaksamaan. Opettajat reagoivat ongelmatilanteissa monin eri tavoin. Ilmapiirin ahdistus ja sekavuus uuvuttivat monta opettajaa.

²⁹ Välittämistä korostaa myös Harjunen (2002) yhtenä opettajuuden tärkeimpänä elementtinä.

Ahdistusta ja sekavuutta aiheuttivat työnjako- ja palkkakysymysten lisäksi myös johtajan ja johtamiskulttuurin vaihtuminen, mikä sekoitti vakiintuneita toimintatapoja ja muutti keskinäisiä suhteita. Johtaja vaihtui tutkimukseni aikana kahdesti, toisen kerran analyysivaiheessa.

Opettajuuden vaihtelevia tulkintoja

Opettajien ja opiskelijoiden situationaalinen todellisuus vaikutti heidän tulkintoihinsa ja sitä kautta puheeseen ja toimintaan erilaisissa kohtaamisissa. Syyslukukauden jälkeen opettajat alkoivat todellisuutta konstituivan opettajapuheen ja siitä syntyneen toimintansa perusteella sijoittua mielessäni nelikenttään sen mukaisesti, miten he puheessaan ja toiminnassaan tulkitsivat omaa opettajuuttaan tässä kehittämistyössä ja syntyneissä ilmapiireissä: olivatko he mukana kehitystyössä ja tahtoivatko he lähestyä ongelmia opiskelijälähtöisesti. Etsin aineistosta tulkintoja erilaisista opettajaidentiteeteistä sekä puheen, viestinnän että toiminnan muodossa. Myös vastaamattomuus (Mönkkönen, 2002, 39) on dialoginen kannanotto, joten huomioin senkin. Tutkimuspäiväkirjaan kirjaamani tapahtumat ja tunnelmat olivat suureksi avuksi.

Tulkittessani opettajuutta yritin pitää mielessäni nimenomaan holistisen ihmiskäsityksen (Rauhala, 1983, 25), jolloin kiinnitin ensinnäkin huomiota siihen, minkä merkityksen opettaja toiminnassaan millekin asialle antaa, minkä hän tajuisesti mieltää asiassa tärkeäksi – sen mieleksi. Tämä näkyi myös puheessa erilaisina toiminnan perusteluina. Toiseksi kiinnitin huomiota jaksamiseen ja puheeseen väsymisestä ja kiireestä. Seurasin kehon kieltä (kehollisuus), yleistä hyvinvointia ja tein huomioita myös nonverbaalisesta viestinnästä. Kolmanneksi seurasin situationaalisia valintoja erilaisissa ongelmatilanteissa ja niiden tulkinnassa. Alkoi syntyä luokkia sen mukaan, miten opettajien sisäisten merkityssuhteiden kokonaisuus jäsenyi erilaisissa tilanteissa puheena ja toimintana.³⁰

30 Koska kieltä käytetään kulttuurisissa ja sosiaalisissa tilanteissa ja käytännöissä, merkitykset muuttuvat kontekstin mukaan. Kun puhutaan kuolemasta kirkossa tai sairaalassa, uskonnon tai lääketieteen yhteydessä, merkitykset muuttuvat. (Kangaspunta 2003). Viestintätilanteessa yhdistyvät aina teksti, puheikäytäntö ja sosiokulttuurinen käytäntö. (Fairlough, 1997).

Toimintatutkimus edellytti opettajilta muutoksessa tarpeellista uutta ajattelua ja dialogista yhteistyötä, minkä vuoksi katson sen kautta avautuvien opettajuuden tulkintojen olevan merkityksellisiä tämän analyysin kannalta.

Ajatusten, havaintojen ja tunteiden avulla muodostuu kullakin oma ns. fenomenaalinen kenttä, subjektiivinen todellisuus. Se on maailman tulkinnan viitekehys, jonka keskeisin osa on ihmisen minäkäsitys. Minäkäsitys määrää käyttäytymistä, sen avulla pysytään psyykkisesti tasapainossa ja annetaan merkitys kokemuksille. Se määrittelee myös odotuksia. Viimeisissä dialogisissa opettajahaastatteluisa tarkensin, miten tässä tutkimuksessa dialogisimmat ja autenttisimmat opettajat kokivat olemisensa ja maailman ympärillään ja millaisista merkityksistä ne rakentuivat. (Laine, Timo 2003, 168–169).

Meadin (1934, 154) käsitys yleistyneestä toisesta, joka käsittää ihmisyhteisön suhtautumistavat toimintaan, avasi näköaloja. Tyypittelin opettajat nelikenttään, jossa jokaisessa ruudussa on yksi tulkitsemani opettajuuden representaatio suhteessa muutokseen ja perinteeseen. Tavallaan kategorisoin yhteen ne, joilla oli sama yleistynyt toinen eli sama omaksuttu malli opettajuudesta.

Opettajaidentiteetti syntyy muutamana opettajuuden alkuvuonna, mutta se muuntuu tilanteen ja vuorovaikutuksen mukaan, jolloin liikettä kentästä toiseen tapahtui tämän tutkimuksen opettajilla samankin päivän aikana. Eri konteksti ja oma vaihtuva vire sai esiin eri puolia. Tarkastelin pitkän urani vuoksi opettajuutta myös historiallisesti ja etsin kulttuurisia ja sosiaalisia käytäntöjä. (Jokinen ym., 1993). Etsin myös opettajuuden toteutuksissa esiintyviä ristiriitoja. Ne olivat vastakkaisia kielenkäyttötilanteita ja toimintakäytäntöjä, joita löydettiin suhteessa omaan opettajuuteen ja erityisesti uudistuksiin.

Seuraavaan nelikenttään (kuva 17) olen tyypitellyt neljä tunnistamaani ja tulkitsemaani opettajatyyppeä. Nelikentän ulottuvuudet ovat muutos ja perinteinen opettajuus.

MUUTOS	+	Nuori kunnianhimoinen uudistaja	Autenttinen kehittäjä- opettaja
	-	Sitoutumaton mukava opettaja	Tunnollinen virkamies
		-	+

PERINTEINEN OPETTAJUUS

Kuva 17. Tulkintoja opettajuudesta muutoshakuisuuden ja perinteiseen opettajuuteen piitäytyvyyden mukaan

Opettajien tyypittely oli vaikeaa, koska opettajan työ sinänsä haastaa olemaan hyvin monenlainen päivän mittaan. Eri ympäristöt ja ihmiset houkuttelivat opettajista erilaisia puolia esiin. Minuus ja identiteetti olivat kontekstuaalisia. Eri tilanteessa omaksuttiin rooli, joka jossakin toisessa tilanteessa ja yhteisössä olisi saattanut olla aivan toinen. Asenteet määräytyivät rooleista käsin ja roolit olivat vastauksia ympäristön odotuksiin. Kireä ja ankara opettaja oli usein roolivastaus tuntia häiritsevän opiskelijan odotuksiin.

Näitä tyyppisiä ja niiden muunnelmia löytyy varmasti jokaisesta opettajainhuoneesta. Ennen 1970-luvulla alkaneita koulu-uudistuksia³¹ opettajat olivat karkeasti jakaen joko tunnollisia virkamiehiä tai mukavia individualisteja. Jälkimmäisten kunnianhimot olivat muilla elämänalueilla ja he suhtautuivat sen vuoksi kouluun ja opiskelijoihin leppoisammin kuin tunnolliset virkamieskollegansa. Koulu-uudistukset ovat synnyttäneet uudenlaisia versioita opettajuudesta. Tunnistin autenttisia kehittäjäopettajia ja innokkaita, uraa luovia nuoria uudistajia.

³¹ Peruskoulu-uudistus 1970-luvulla, keskiasteen uudistus 1980-luvulla ja ammattikorkeakoulu-uudistus 1990-luvulla.

Autenttiset kehittäjäopettajat eivät pelänneet muutoksia, eivätkä esimerkiksi opiskelijoiden huoltajien kohtaamista. Hekin toki ahdistuivat vaikeista asioista ja niistä tunteista, joita ongelmat heissä herättivät. Autenttiset opettajat purkivat syksyn tutustumisvaiheen jälkeen opettajakunnassa heränneen ahdistuksen toimimalla ja kommunikoimalla. Jähmettymisen sijaan he tutustuivat mahdollisuuksiin. He etsivät ja kokeilivat käyttökelpoisia välineitä yhteistyössä toisten kanssa. Voidaan sanoa, että tämän tyyppisesti orientoituessaan opettaja huolehti tavallaan elämän mielekkyydestä koulussa. (Taylor, 1998, 58).

Kehittäjien panos on ammatillisen koulutuksen uudistamisessa ollut näkyvä. Heidän vaaranaan on ollut tulla kuuroksi uusimmille mielipiteille ja viehättyä omasta vallastaan liikaa. Uudistusmielisyyden motiivi onkin erottunut vasta ajan myötä. Onko se valta vai valtaannuttaminen? Onko kehittäjä pyrkinyt saamaan valtaa muiden yli vai tukemaan heitä hoitamaan hyvin työnsä ja yhteisen työnsä? Kehittäjissä oli tässäkin tutkimuksessa niitä, joiden opettajuuden tulkinta ei sisältänyt autenttista läsnäoloa eli todellista toisen ihmisen tarpeiden kohtaamista. He motivoituivat tehokkuuden vaatimuksista.

Ajan uusliberalistisen hengen, psykokapitalismin (Värri, 2002, 93 - 98) ja välineellisen järjen ylivallan (Taylor, 1998, 36 - 38) tuottamana pakkona on kehittää koulutusta niin, että tuloksena on tehokas ja liiketaloudellisesti voittoa tuottava tai ainakin omillaan toimiva yksikkö. Tällöin ihmisten tarpeet väistyvät kehitystyössä helposti taka-alalle. Koulusta tulee tuotantolaitos, oppilaasta tuote ja opettajasta ja muista työntekijöistä tuotannon tekijöitä. Olemassaolosta tulee kiireistä, ajatuksetonta ja tunteetonta. Tämän tyyppinen kehittäjäopettaja jämähtää vähitellen omaan hallinnoimiseensa ja omaksuu työnsä motivaatioksi parantuvan aseman organisaatiossa ja sen myötä kohoavan palkan.

Tunnolliseksi virkamiesopettajaksi itsensä pääosin luonnostanut opettaja puolestaan tavoitteli arvojensa mukaisesti ns. tunnollista koulunpitoa, oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa, jotka tavoitteina ovat sinänsä hyviä. Yhdessä sääntöjen noudattamisen kanssa ne kuitenkin usein punoivat verkon, johon opettajan oma toiminta juuttui.

Jos lahjakas opiskelija oli ollut luvatta poissa tunneilta, hänelle ei tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden nimissä voinut antaa toisenlaista suoritussuunnitelmaa, koska se on epätasa-arvoista ja toisaalta *silloinhan kukaan ei enää kävisi tunneilla.*

Tiukkojen sääntöjen noudattaminen antoi näille opettajille turvallisuuden tunnetta ja pelasti heidät monesta arkisesta pulmatilanteesta. Raskas keskusteleminen moniongelmaisen opiskelijan kanssa vältettiin, jos jokaiseen asiaan löytyi selkeä sääntö, joka piti toiminnan järjestyksessä. Ongelma olikin siinä, ettei nykyisin voida tehdä niin kaikenkattavia ja erilaiset elämäntilanteet huomioivia sääntöjä, ettei tulkintaa ja sovelluksia tarvittaisi.³²

Tehokas oppimisen ohjaustoiminta vaati onnistuakseen joustavuutta ja yksilöiden huomioon ottamista. Tämän vuoksi tunnolliset virkamiesopettajat eivät mielellään alkaneet ryhmänohjaajiksi, jotka vastaavat henkilökohtaistamisesta. Jos heidät pakotettiin siihen, he joko jämähtivät rutiinomaiseen poissaolojen seurantaan tai ahdistuivat ja alkoivat oirehtia psyykkisillä ja fyysisillä stressioireilla.

En tahdo ajatella opiskelijoiden mahdollisia syitä, koska olen ollut ryhmänohjaaja ja silloin kokenut sen hyvin raskaana. Tahtoisin vain korostaa tunnilla käyttäytymistä ja opettaa.

Opiskeluvaikeuksien suhde läsnäoloon olikin ns. virkamiesopettajille yleensä suoraviivainen: jos on tunnollisesti läsnä, menestyy. Koulua pitää käydä.

Jos ei maita, niin ulos. Niitä ei saisi täällä hyysätä.

Läsnäolon merkitys tuli selvästi esiin alkukyselyssä ja opiskelijoille kerrotuissa arviointikriteereissä. Opettajilla oli huoli opiskelijan läsnäolosta omilla tunneillaan, koska se oli opintojakson hyväksymisen suorituskriteeri. Se, että opiskelijat jäivät pois tunnilta, jolla eivät ymmärrä käsiteltäviä asioita ja pysy yhteisessä tahdissa, oli opettajille käsittämätöntä. He kokivat, etteivät voi auttaa opiskelijaa, jos tämä ei ole läsnä tunneilla. Oli loukkaavaa ja turhauttavaa, kun opiskelija ei oppimisvaikeuksista keskustelun jälkeenkään tullut sovitusti takaisin tunnille.

32 Keskushallinnon ohjauksen puute aiheuttaa hämmennystä konkareissa, arvelee Simola (1995), jonka väitöstutkimuksen mukaan 20 vuodessa on opetussuunnitelmien tarkasta noudattamisvaatimuksesta pitänyt siirtyä ensin koulukohtaisiin, hyvin vapaisiin opetussuunnitelmiin ja nyt tarkkoihin tavoiteopetussuunnitelmiin, joiden saavuttaminen on Opetushallituksen mielestä ”organisointikysymys”, kuten opetuksen eriyttäminen ja erityisopetuksen inklusiokin.

Opiskelijan kohtaaminen ilman luokka- ja opetustilannetta oli opettajille aina ylimääräistä resurssomatonta työtä, johon ei ollut saatu koulutusta. Koska he eivät jaksaneet /kokeneet velvollisuudekseen kuunnella opiskelijoiden selityksiä, syntyi pahoja kierteitä, joista opettajat selvisivät vain torjumalla ja unohtamalla tai siirtämällä ongelman toisaalle. Tunneilta poissa olleen opiskelijan auttaminen oli myös moraalisesti arveluttavaa, sen katsottiin johtavan kaaokseen ja epätasa-arvoon. Kouluihin onkin ilmestynyt enenevä joukko asiantuntijoita huolehtimaan niistä opiskelijoista, joiden kohdalla virkamiesmäisesti orientoituneet opettajat kokevat neuvottomuutta tai haluttomuutta.

Tunnollinen virkamiesopettajamainen asenne lieventyi säännönmukaisesti yksityisemmissä tilanteissa (huoltajainilta, alkuhaastattelu, opettajien kahdenkeskiset palaverit), joissa opettaja vilpittömästi kohtasi huoltajan, opiskelijan ja työtoverinsa toiseuden. Näistä kohtaamisista lähti kannustettuna ja tuettuna kehittymään autenttinen opettaja. Opettajalle oli hyödyllistä joutua toimimaan ryhmänohjaajana tai ainakin osallistua huoltajainiltojen läheiskeskusteluihin opiskelijoiden koulunkäynnistä ja oppimisesta.

Kolmas opettajuuden luonnostelma, heideggerilaisittain *das Man*, (jokamies) eli epävarsinaisuudessa ja arkipäiväisyydessä jutustellen (Heidegger, 1927/2001, 213–216). Hän kohtasi ongelmaopiskelijat mukavasti, muttei usein muistanut ryhtyä mihinkään lupaamiinsa toimiin (esimerkiksi katsoa koetta, tarkistaa arvosanaa tai merkitä arvosanaa oppilasrekisteriin). Opettajainhuoneessa ja -kokouksissa hän usein säesti perinteistä sääntöpuhetta yhtä paljon kuin yleishumanaa tukipuhettakin pysyäkseen väleissä kaikkien kanssa, mikä on syvästi inhimillistä.

Mukava tyyppi oli ilmapiirin rakentajana merkittävä vaikuttaja työyhteisössä. Hän jutteli leppoisasti juttuja omasta ja muiden elämästä ja päivänpoliittisista tapahtumista. Omalla rentoudellaan ja joskus laiskaksikin tulkitulla olemisellaan hän tavallaan helpotti virkamiesopettajan oloa ja arkea.³³

33 Sitoutumaton mukava opettaja saattoi joskus myös olla ratkaisevassa roolissa dialogisessa koulukulttuurissa. Uusikylä (1996, 237 - 238) toteaaakin mainiosti: "Kyllä ne hajoaa ja sekoaa lapsetkin. Monien lasten elämä on sietämätöntä, pelkoa ja häpeää. Silloin voi olla hyvä, jos tehokkaan tulosvastuullisen konsultin sijasta opettajana onkin vaikkapa runoileva lökäpöksy,

Tyyppi lienee aikanaan syntynytkin virkamiestyypin vastarooliksi, opettajan inhimillisemmäksi muunnokseksi. Opettajuuden ympärille pääosin agraariyhteiskunnassa syntyneet vaatimukset eivät ole houkuttaneet kaikkia opettajia. Heidän on ollut pakko rakentaa toisenlaista opettajakuvaa, joka on inhimillisempi itseään ja sitä kautta myös toisia kohtaan.

Opettajana olemisen mieli oli näillä mukavilla tyypeillä usein kateissa, koska kohtaamiset eivät olleet autenttisia. Konkreettinen jäi tapahtumatta – teot tekemättä. Yhteistyöstäkään mukavaksi tyyppiksi asennoitunut opettaja ei yleensä hyötynyt, koska hän useimmiten meni yli siitä, mistä aita oli matalin. Vaikutelma opettajuudesta oli todellisuutta ja tulosta tärkeämpi.

Näin orientoituneena opettaja päästi usein niin opiskelijan kuten itsensäkin liian helpolla, vaikka paneutumisesta olisi mielestäni ollut enemmän hyötyä oppimisen kannalta. Asiaan oli vaikea puuttua, koska suorituskeskeisesti orientoitunut opiskelija oli oikein tyytyväinen. Oppimaan oppineen oppijan kanssa mukavana opettajana ei selviytynytkään, koska opiskelija kaipasi todellista apua ja tukea ja halusi tosissaan oppia. Tällainen opiskelija oli usein käynnistäjä, joka syvensi opettajan ymmärrystä ja tulkintaa omasta työstään ja teki hänestä dialogisemman ja autenttisemmän toimijan.

Dialogiseen koulukulttuuriin kuuluvissa säännöllisissä kokoontumisissa mukavana opettajana olemisen sitoutumattomana kävi ajan oloon mahdottomaksi ja heidän oli alettava ottaa kantaa. Yleensä he ensin valittivat ajan puutetta ja jäivät saapumatta kokouksiin. Osallistuessaan he periaatteessa suhtautuivat myönteisesti oppimisen kehittämiseen, mutta heidän mielestään touhuttiin liikaa:

Yhteistyö on hyvä, mutta kokoukset kerran kuussa ovat liikaa³⁴

piipulle haiseva äijänretale, joka ei kelvannut oikeisiin miesten töihin. Joka vain on oppilaansa vierellä ja puhuu sille mukavia, ja näin pitää psyykkisesti elossa ja vireänä kasvatettavansa."

³⁴ Mukava tyyppi oli usein miesopettaja, jolla oli monta rautaa tulesa, ehkä oma yritys, aikaa vieviä harrastuksia tai iso perhe. Hän tarvitsikin mielestäni työtoverien tukea vähän samaan tapaan kuin urheilijaopiskelija: arkea helpottavia erilaisia toimintamalleja. Muistiot ja rutinikokoukset eivät häntä sytyttäneet. Parhaat strategiat hänen kanssaan luotiin yhteisissä vapaamuotoisissa tilanteissa ja tilaisuuksissa, joissa hänellä oli aikaa keskustella ja rentoutunut ilmapiiri esti muiden ajatuksia kangistumasta liian virallisiksi ja vakaviksi.

Neljäs opettajatyyppe erottui jo ulkoisesti. Nuoret, vähän aikaa talossa olleet opettajat, suhtautuivat yleensä uudistuksiin nuoruuden innolla ja kehittivät luonnostaan omaa työtänsä. He halusivat tuoda esiin oman tulkintansa ja löytää omia ratkaisuja, mutta heidän kompastuskivenään oli kokemattomuus ja liika näyttämisen tarve. Myös tarve erottua melko saman ikäisistä opiskelijoista ns. pätevästä opettajana esti joskus dialogin aitoutta, kun he ilmeisesti tiedostamattaan korostivat rooliaan tärkeellä. Perinteitä he eivät ikänsä perusteella tunteneet ja siksi ohittivat usein ajattelemattomuuttaankin niihin liittyvät kysymykset, mikä saattoi loukata vanhoja konkareita.

Kokemattomaksi opettajana tunsi itsensä myös aikuinen, jolla oli oma ammatillinen historiansa muualta kuin kouluelämästä. Hän toi kouluun mukanaan aikaisemmat käsityksensä työyhteisöistä, työmoraalista, yhteistyöstä ja dialogisuudesta. Perehdyttäminen dialogiseen yhteistyöhön olisi auttanut häntä nopeammin omaksumaan uudessa työyhteisössään vallitsevan todellisuuden. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa liike-elämästä tulevan opettajan oli omasta mielestään turhan hidasta vain kokemuksen kautta ymmärtää, missä todellisuudessa ja millä resursseilla 16-vuotias nuori omaksuu liiketalouden lainalaisuuksia.

Opettajapuhe toimintavuoden aikana eriytyi edellisen nelikentän kuvaamissa tulkinnoissa. Voimakkaimmin se lähti eriytymään karkeasti kahdenlaiseksi syyslukukauden puolivälissä (loka-marraskuussa), jolloin viimeistään oli selvinnyt, minkälaisia ongelmia oli oppimisen ja koulunkäynnin esteenä. Tämän todellisuuden tajuamisen synnyttämän ahdistuksen kokemuksen jälkeen opettajapuhe eriytyi riippuen siitä, mistä oltiin huolissaan.³⁵

Kaupan alan virkamiesopettajan mielipide oli seuraava:

Behaviorismi on vanhentunut, mutta minulle sopiva tapa opettaa ja sitä opiskelijatkin haluavat: että joku sanoo, miten sen pitää mennä; miten se oikeasti on. Konstruktivismin kuvaamaa tiedon rakentumista oppijan päässä ei voi tietää, kun ne ovat niin paljon poissa tunneilta, siksi monet näyttävät putoavan kärryiltä opetuksessa.

35 "Huolehtiminen" (Sorge) on "heideggerilaisittain" virittyneisyyttä, ymmärtämistä ja puhetta, joka konstituoii todellisuutta. Puhe sai hahmonsä heideggerilaisittain "huolehtimisessa eli olevan tarkastelussa".

Vastavalmistuneet opettajat olivat imeneet konstruktivismia opettajainkoulutuksessa, ja he kiinnittivät empaattisesti huomiota oppijan oppimisprosessiin.

En voi tietää, mitä se opettaja on ajatellu, joka on opettanu minua aikanaan, ...tiedän korkeintaan sen, mitä mä oon itse kokenu. Ne kokemukset, mitä itellä on omasta ja miksei naapurinkin oppimisesta, ohjaa sitä, mitä mä nyt ajattelen, se tulee aina sen kautta...yritän mallintaa sitä koskemaan muita.

Tilanne oli molemmille opettajatyypeille ahdistava. Virkamiestyypille siksi, ettei hän enää saanut kovinkaan paljon tukea ajatuksilleen opettajainhuoneessa. Vastavalmistuneelle ja yritysmaailmasta tulleelle opettajalle ahdistus tuli ongelmien tiedostamisesta. Oppimisen ohjaustilanne sisälsi paljon haasteita, joista osa tuntui hyvin ylivoimaisilta. Pari vuotta opettanut opettaja puki mielteensä puheeksi näin

mä oon... aluks kysynytkin, että onko tää jotain työllisyyspolitiikkaa, sosiaalipolitiikkaa...mitä politiikkaa tää koulu nyt on? Mä olin vähän kriittinen sen suhteen, et ei tässä oo mitään päätä eikä häntää, et opettajat on kaikenlaisii kuraattoreita ja tämmösiä,...joilla ei oo ees kykyä olla semmosia...vaan, kun sitä on epäpätevä vielä opettajanakin, niin mitä kykyä on?...

Autenttinen tulkinta omasta opettajuudesta näytti aina olevan opettajalle itselleen luovin ja tyydytystä antavin, mutta tunnustusta opettaja sai edelleen myös virkamiesmäisyydestä. Opettajuuden tulkinnat vaihtelivat postmodernisti tilanteesta toiseen. Situationaalisesta tulkinnasta riippui, minkä roolin opettaja omaksui ja minkälaisiksi kohtaamiset koulussa muodostuivat.

Tulkinnat omasta opettajuudesta vaihtelivat samallakin opettajalla näiden kohtaamisten ja yleisen ilmapiirin mukaan. Nuorella vastavalmistuneella ja toisaalta yritysmaailmasta tulleella opettajalla meni jonkun aikaa, ennen kuin he luonnostivat olemisensa uudelleen kouluympäristössä. Kaikki toimijat konstituivat omaa olemistaan puheena ja toimintana, joka kuvasi heidän olotilallista ymmärrystään. Totuus paljastui puheena ja ilmeni toiminnassa.

Rutinoituneita ja autenttisia kohtaamisia

Miten erilaiset opettajat sitten kohtasivat todellisuuden; miten oman olemassaolon autenttisuus, situationaalinen ymmärtäminen ja tästä luonnostuva puhe ilmenivät ja vaikuttivat toimintana ammatillisen koulun arjessa?

Tilanteen situationaalinen tulkinta perustui omiin merkityssuhteisiin ja maailmankuvaan, heideggerilaisittain ns. olotilalliseen ymmärrykseen. Minuuden autenttisuus ratkaisi, miten toimia. Kouluun liittyvät merkitykset tulivat monilla lapsuudesta. Pienten maalaiskoulujen opettajaesikuvat olivat erilaisia kuin kaupunkikoulujen. Eri tilanteissa korostuivat lisäksi omaksuttujen opettajaidentiteettien eri puolet. (Gergen, 1994). Ihminen tuottaa jatkuvasti erilaisissa positioissa ja situaatioissa erilaisia identiteettejä vastatessaan erilaisiin rooliodotuksiin. (Hall, 1999).

Ääritapauksissa opettajan toiminta oli toisaalta (autettavan nimissä) hallitsevaa ja toisaalta toimintaan vapauttavaa. Autenttinen elämä tarkoittaa itsenäistä ja vastuullista olemassaolon tapaa. Epäautenttinen huolenpito pyrkii ottamaan toisen ihmisen elämän haltuun, autenttinen huolenpito kanssaihmisistä pyrkii avaamaan toisellekin mahdollisuuden tulla omaksi itsekseen. (Hänninen, 1992, 68).

Kuva 18 kuvaa erilaisissa autenttisuuden tiloissa ja situaatioissa olevien ihmisten kohtaamisten seurauksia. Kuvaava otsikko heideggerilaisittain olisi: Olotilallisen ymmärtämisen luonnokset – huolehtiminen virittyneisyytenä, ymmärtämisenä ja puheena (Rede).

**VAPAUTTAVAA
ELOSSAOLOA
KOHTI
MAHDOLLISUUTTA**

<i>Autenttinen</i>	+	-	+	+
Rutinoitunut	-	-	-	+
			Rutinoitunut	<i>Autenttinen</i>

**JÄMÄHTÄNYTTÄ
HALLINTAA**

Kuva 18. Rutinoituneet ja autenttiset kohtaamiset ja niiden seuraukset

Sujuva ja luova oppimis- ja kohtaamistilanne syntyi, kun osapuolet olivat autenttisessa vireessä, elossa. Kahdenkin kehittäjäopettajan (+ ja +) kohtaaminen suotuisassa autenttisessa virityksessä loi uudistushenkisen ilmapiirin opettajanhuoneeseen, kun taas kahden rutinoituneen virkamiesopettajan (- ja -) väsynyt diskurssi poissaoloista ja omien kiireiden ja vaikeuksien valittelu sai usein myös muut jämähtämään uupumukseen.³⁶ Tilanteita paransi aina edes toisen osapuolen autenttisuus.

Todella vaikeita tilanteita opettajan ja opiskelijan välillä olivat ne, joissa molemmat osapuolet olivat huonossa vireessä: väsynyt ja rutinoitunut opettaja pitäytyi virkamiesopettajan tiukassa roolissa, jolloin defensiivinen opiskelija heittäytyi passiiviseen, hyökkävään tai häiriköivään rooliin. Vastakkaisessa tapauksessa opettaja ja opiskelija saivat neuvoteltua luovasti ongelmista, ja niiden ratkaisusta jäi molemmille hyvä mieli. Molempien maailmankuva muuttui samalla yhteisöllisemmäksi ja positiivinen kannustuksen kierre lisääntyi.

³⁶ Huono virittyneisyys luo huonotuulisuuden ilmapiirin olemassaolomme. (Heidegger, 1927/2001, 177 - 183).

Opettajien haastatteluissa ja myös toimintatutkimuksessa tuli esiin opiskelijoiden todella suuri vaikutus opettajuuteen ja sen muutoksiin. Opiskelijoiden ikä, työkokemus ja opiskelumotivaatio vaikuttivat opettajuuden muotoutumiseen enemmän kuin opettajankoulutus tai opetussuunnitelma. (Myös Tiilikkala, 2004, 215).

Alaikäisten, työkokemusta ja motivaatiota vailla olevien ja lisäksi heikoilla valmiuksilla sisään tulevien opiskelijoiden kanssa opettajuus oli erään innostuneen opettajan mukaan ns. konttaamista. Tällainen tukeminen antoi hänelle kuitenkin tyydytystä, ei vähiten opiskelijoilta ja huoltajilta tulevan tunnustuksen muodossa. Hän otti mielellään aloittavia luokkia, ei vain opetettavakseen vaan myös ryhmänohjaukseensa:

Minä jaksan kontata niiden kanssa, sitä ne tarvitsevat.

Subjektin toiminnassa psyykinen ja praktinen toiminta ovat jatkuvassa yhteydessä. Käsitys itsestä opettajana rakentuu yleistyneen toisen (Mead, 1934) kautta. Yleistynyt toinen on tässä kuva opettajuudesta. Ne, joilla on sama kuva opettajuudesta, tekevät hyvin yhteistyötä. Voidaan myös ajatella, että dialoginen yhteistyö kehitti yhteistä yleistynyttä toista eli autenttista opettajuutta.

Kehitys oli hidasta. Mennessään opettamaan alaikäistä ja usein lapsellisesti käyttäytyvää ryhmää opettaja helposti kadotti dialogisen kasvattaja-asenteen ja turvautui sääntö- ja kuripuheeseen. Opiskelijat sulkiivat kyllästyneenä ja itsetuntonsa säilyttääkseen korvansa tai hyökkäsivät – oman situaationaalisen tilanteensa mukaan. Luovutusmentaliteetti ja välirikko olivat vuorovaikutuksen todellisia uhkia.

Opettajan vallankäyttöön (Vuorikoski, 2005) ja virkamiesmäisyyteen pitäytyminen saattaa olla autenttisen otteen puutetta (vrt. s. 92, kohta 2): hän orientoituu rutiininomaisesti eikä ota dialogin toista osapuolta enää huomioon. Opettajahaastattelussa tuli esiin termi ”jämhäntänyt”, jolla haastateltava kuvasi yleisesti työhönsä puutunutta kollegaa, joka ei ota uusia tilanteita ja opiskelijoita erityisinä haasteina vaan suhtautuu stereotyyppisesti.

Tällainen opettaja voi edelleen olla asiantuntija, mutta hänen kehittyisensä opettajana³⁷ pysähtyy. Jämähätäminen tuli tässä tutkimuksessa esille esimerkiksi puheena työn arvostuksen puutteesta ja odotuksena eläkkeelle pääsystä. Jämähätäminen rutiiniin ei kuitenkaan ole yksiselitteinen asia, vaan siihen voi olla monia syitä:

Jämähätämissen syitä

- ❖ Juuttuminen turvalliseen vanhaan tapaan saattaa olla epävarmuutta uusien haasteiden edessä, arvostelun pelkoa. Tämä tuli ilmi näyttöjen yhteydessä, kun opettajien työelämäosaaminen ja tietojen kaikinpuolinen ajantasaisuus olivat koetuksella. Tilanteet edellyttivät dialogia työelämän edustajan kanssa, joka arvioi tiedon ajantasaisuutta näytössä ja sitä kautta tavallaan myös näytön suunnittelua opettajaa.³⁸ Tämän epävarmuuden muutama opettaja peitti olemalla näyttökeskusteluissa passiivinen ja valmistelutunneilla kiireinen. Kiire saattoi olla todellista, mutta myös opettajan tapa välttää vaikeiden asioiden kohtaamista. Opiskelijat olivat uskomattoman ymmärtäväisiä toisella asteella, koska ovat tottuneet tuollaisiin opettajan reagointeihin alakoulusta asti.
- ❖ Jämähätänyt opettaja voi olla myös uupunut. Uupuminen on silloin kokonaisvaltaista väsymistä, voimattomuutta ja kyvyttömyyttä ja sen vuoksi haluttomuutta kohdata uusia asioita ja haasteita. Viimeaikojen uudistukset ja työn muutokset ovat uuvuttaneet monia keski-ikäisiä, mutta enenevästi myös nuoria työntekijöitä. Monilla henkisesti uupuneilla fyysinen kuntokin heikkenee, kun ei jaksa työn jälkeen lähteä liikkumaan ja uupumusta vain lisää rentoutusta tavoitteleva alkoholinkäyttö. Seurauksena uupumisesta on lisääntynyt hallinnan tarve ja suojaautuminen, joka ilmenee usein kärsimättömyytenä, ärtymisenä tai vetäytymisenä vaatimusten lisääntyessä.

37 . "Opettaja" hän voi olla vain suhteessa oppijaan. Sanat sisältävät jo nimikkeenä dialogin. (Lehtovaara, J. 1996, 215).

38 . Tiilikalan (2004) tutkimuksessa tuli esille ammatillisen osaamisen vähenemisen pelko opetustyössä, jota ammatilliset opettajat eivät koe "oikeaksi työksi". Riittämättömyys, esiintymispelko ja arvostelun pelko tulivat esille myös tutkimuksessa, joka luotasi ammatillisten opettajaopiskelijoiden pelkoja opettajaopintojen alussa. (Fabritius et al.. 2002).

- ❖ Liiasta työstä uupumiselle ovat toisten uupumisen vuoksi alttiita myös innostuneet ja työstään nauttivat työtekijät. He joutuvat koville. Uurastaminen työyhteisön eteen voi uuvuttaa innokkaan työntekijän, joka ei saa tunnustusta tai jonka työpanosta ei edes huomioida. Vastuullinen ja uuttera kehittäjäopettaja tokaisikin haastattelussa

Jos olet aktiivinen, niin koko ajan joku työntää jotakin!

- ❖ Opettajien ammattijärjestö (OAJ), on ottanut tähän opettajien uupumiseen niin voimakkaasti kantaa, että osa opettajista välttelee lisätyötä ns. ammattiyhdistyistyistä. Tutkimushaastatteluissa ilmeni, että monet opettajat mielsivät edelleen jopa opetussuunnitelmien kehittämisen huonosti työhönsä kuuluvaksi ja niistä maksetun palkan nimelliseksi korvaukseksi, joka ei velvoita samaan ahkeruuteen kuin opetustyö luokassa. Täystyöllistyneisyyden vaikutelman luominen ja kiireen päivittely oikeutti kieltäytymään uuvuttavasta ja erikseen resurssiomattomasta, siis opettajan mielestä palkattomasta lisätyöstä. Kokouksista jäätiin helposti pois ja oltiin passiivisia samasta syystä. Myös yhteistyö huoltajien kanssa kangerteli, koska huoltajat yleisimmin pääsivät vasta työnsä jälkeen tulemaan koululle.
- ❖ Opiskelijat kuvasivat opettajien jämähtynyttä olotila rutinoitumiseksi. Rutinoituminen voi olla itsesäätelyn väline, yritys lisätä työn vaihtosuhdetta ja saada olemisen omaan hallintaan. Oman olemisen arvostus alkaa ajaa ohi opettajien paljon puhutun kutsumuksen. ”Reviiri on jopa työn edellytys olosuhteissa, joissa antautuva yhteistyö muuttuu helposti hyväksikäytöksi eikä voimallisäksi” (Siltala, 2004, 10). Tiimiorganisaation sitoutumisvaatimus oli joillekin heidän mielestään kohtuuton. Vetäytyminen rutiiniin oli opettajalle keino hallita työkuormaa, mutta myös tapa säilyttää itsetunto uusien haasteiden edessä: *antaa innokkaiden ja omasta mielestään osaavien toimia.*
- ❖ Uupuneen, epävarman ja rutinoituneen opettajan herätti ainoastaan opiskelija, joka pysäytti hänet; jota ei voinut sivuuttaa eikä jättää huomiotta. Tällaiset opiskelijat olivat opettajalle kuin unesta herättäjiä. He antoivat jämähtäneelle opettajalle uuden mahdollisuuden ymmärtää omaa ja toisten olemista.

- ❖ Opettaja selkeästi kaipaa tällaista herättävää ja kannustavaa dialogia jaksakseen rutiinistaan nousta autenttisen kohtaamisen tasolle. Kyse on opettajan toivon uudelleen heräämisestä. Ammatillinen opettaja on aina saanut motivaationsa opettajana opiskelijoista. (Tiilikkala, 2004).
- ❖ Opettajan kannustamisen kokivat hyväksi, selkeäksi, jatkuvaksi ja yhtenäiseksi, mutta lähes opettajasta riippumattomaksi ne opiskelijat, jotka osasivat itse kohdata opettajan aktiivisesti, aidosti ja inhimillisesti – siis olivat itse autenttisia. Tämänkaltainen kohtaaminen opettajan kanssa näytti opiskelijalla liittyvän itsensä tuntemiseen, ja rohkeuteen, mikä puolestaan usein liittyi aikuistumiseen. Se oli useimmiten mahdotonta peruskoulusta tuleville nuorille, joten kohtaamisten autenttisuus jäi kokonaan opettajan vastuulle. Aikamme tuo ammatilliseen koulutukseen valtaosaltaan alaikäisiä ja levottomia opiskelijoita. Opettajan motivaatio on usein hukassa; hän ei jaksakaan kannustaa ilman vastakaikua.
- ❖ Kätkeytynyt tieto, joka olisi jäänyt piiloon ilman fenomenologista hermeneuttista tulkintaa, oli opettajan kannustuksen tarve. Opettaja tarvitsee kannustusta yhtä paljon kuin opiskelija. Hän alkoi uupuneena vastata välinpitämättömyyteen välinpitämättömyydellä, lapsellisuuteen lapsellisuudella ja ilkeyteen ilkeydellä. Opiskelijoiden kieli ja käytös on kulttuurisesti erilaista ja monen opettajan mielestä epäkorrektia. Ollaan negatiivisen tunnustuksen epäsolidaarisen dialektiikan kehällä (Heikkinen, H. LT ja Huttunen, R. 2002, 278–293), josta nuorten koulutuksessa on vaikea irrota. Monesti opettajat eivät ollenkaan opettaessaan saa tunnustusta, joka nostaisi heidät jokapäiväisyyden velvollisuus- ja suorittamistason sääntö-virittyneisyydestä.
- ❖ Esimiehen ja työtovereiden antama tunnustus oli sen vuoksi todella tärkeää. Työtovereiden tunnustukseen oli enemmän tilaisuuksia, kun työtä tehtiin yhdessä. Tunne osallisuudesta ja tarvittavan avun saamisesta antoi voimaa ja kokemus yhdessä tekemisestä lisäsi yhteisöllisyyttä. Esimiehen rooli koettiin resurssien jakajana ja työn organisoijana erityisen tärkeäksi, mutta opiskelijan vaativa kohtaaminenkin mietitytti opettajia.

Autenttisen kannustajaopettajan kokemia kohtaamis- ym. vaikeuksia ja ratkaisuehdotuksia niihin kuvaa dialogi haastattelusta (haastateltavan opettajan puheenvuoro kurssiivilla):

- *Mä tarkoitan ylipäätään tätä kohtaamisen käsitettä...sehän tarkoittaa myös niiden opiskelijoiden, jotka on poissa.. niiden kohtaamista vaikeuksissaan.. tai niitä, jotka on (tunnilla) läsnä, mutta ei koskaan aukaise suutaan...Miten sä ne saisit puhumaan tai tekemään...Miten sä niitä kohtaat? ..eli ylipäätään tää kohtaaminen, oli se sitten koulunkäyntiin tai poissaoloihin liittyvää...*
- Tarvitsisko opettajat sun mielessä apua tän kohtaamisen oppimisessa?
- *Tarviis, se on sitä vuorovaikutusta*
- Minkä tapasta se olis?
- *Sehän siinä on, että millä tekniikalla sitä opettaa... Meniskö se nyt ihan tämmösenä niinkun malliopetuksena..Miten opiskelijalta kysytään, kun se on ollu poissa? Pyydetään vaikka jäämään ja kysytään, että tarviiko se tukea taikka ...että mikä se ois se semmonen tapa...Minusta siinä ois tärkeää se, että se opettaja ei sais kääntää sitä sellaseks yliasettelmaks, että minä nyt pääsen ripittämään sitä tai se nyt anoo armoa tai jotain, vaan ottaa sen nyt tällaisena tukielementtinä, että kun opiskelija pyytää apua, niin minä aikuisena ja kokeneempana annan sitä tukea ja apua samalta tasolta, että siinä ei oo mitään alisteista tai mitään armopalaa tai ylemmyydetunnetta*
- Mitä luulet, onks se niin. Onnistuuko se?
- *Kun palkka on kohtuullinen ja riittävä, niin sä otat sen vastuun siitä työyhteisöstä ja asiakkaista eli oppilaista niin, että se saa apua silloin kun se tarvii ja se (työ) pysyy sit kuitenkin niinku kohtuullisena, ettei tarvii yötä myöten tehdä ja jos sua tarvitaan työryhmässä, niin sä osallistut siihen ja näin.., Se toimii silloin, kun koetaan, että täällä ei tehdä turhia vaan tehdään oikeita asioita.. Silloin ei oo mitään tarvetta sille, että tästäkin maksetaan tai ei makseta...Mutta mä haluan sanoa, että paljon saadaan aikaan nykyisilläkin resursseilla, jos jätetään turhat pois ja tehdään näitä kunnolla. Se (turhan karsiminen) on johtamisen ongelma.*

Koulun dialogisuutta ja autenttisuutta sääteleviä sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä

Koulun dialogisuuden ja autenttisuuden pienin rakenneosana ja säätelijä oli yksittäinen kahdenvälinen kohtaaminen. Jokaisella oli oman perusvireensä lisäksi senhetkinen virittyneisyytensä (Heidegger), oma situationaalinen säätöpiirinsä (Rauhala), joka sääteli olemista. Virittyneisyys vaihteli joustavuudesta, luovuudesta ja tilanteesta sekä sille annetuista merkityksistä riippuen.

Opettaja kohtasi työssään monenlaisissa tilanteissa erilaisissa rooleissa toimivia ihmisiä, eniten opiskelijoita ja työtovereita, mutta myös huoltajia ja kouluhenkilöstöä sekä näyttöjen ja työssäoppimisen yhteydessä työelämän edustajia. Opettajan virittyneisyyden muuttumisen rutiininomaiseksi hallinnaksi näissä kohtaamistilanteissa saattoi aiheuttaa uupumus, epävarmuus, vastakäiun ja kannustuksen puute tai ammattiyhdistystietoisuus, joka pakotti sääntelemään dialogisuutta ja autenttisuutta.

Opettajan ja opiskelijan kohtaamisissa opettajalla on suurempi valta, joten häneltä odotetaan sosioemotionaalista vuorovaikutusta. (esim. Kuusela, M. 2006). Tutkimukseni mukaan tämä ei aina onnistu – osaamisesta ja tahdosta riippumatta – erilaisista tunne- ja tilannetekijöistä johtuen. Tiettyjä dialogisuuden rajanylityskohtia ja defensiivisissä hallintareaktioissa muodostuneita paradoksaalisia käytäntöjä löytyi.

Dialogisuuden rajanylityskohtia ja defensiivisiä paradokseja

Vaikeinta dialogin toteutuminen oli tämän tutkimuksen mukaan uupuneena opetustilanteissa, joissa oli helpointa paeta kuulijoita huomioimattomaan monologiin ja rutinoituneeseen työtapaan tai heittäytyä samalle tasolle opiskelijoiden kanssa. Riittäisyyttä, epävarmuutta ja luovuttamista esiintyi erityisesti joulun jälkeen, kun opiskelijoiden ja työnjaon ongelmat tuntuivat voimia suuremmilta ja keinot alkoivat olla lopussa.

Dialoginen ilmapiiri ja sitä kautta kouluhyvinvointi huononi merkittävästi ennen hiihtolomaa. Tämän tutkimuksen mukaan on lohdullista tietää, että erilaisissa kohtaamisissa ilmapiirin luottamus, toivo ja välittäminen auttoivat uupuneita opettajia, opiskelijoita ja heidän huoltajiaan jaksamaan yhdessä tämän rajanylityskohdan yli. Viikon lomakin helpotti uupumusta.

Opettajien dialogisuuden puutetta kevään näyttötilanteissa aiheutti sekä opettaja- että opiskelijahaastattelujen mukaan epävarmuus. Tämä saattoi johtua uupumisen lisäksi siitä, että opettaja ei aina ollut varma työelämän uusimmista osaamistarpeista. Vaadittava rooli näyttötilanteessa oli opettajalle uusi, ja hän mieluummin vain kuunteli työelämän edustajan palautteita kiinnostuneena.

Erilaiset opettajatyypit suhtautuivat dialogisuuteen ja sen kehittämiseen eri tavoin. Toimintatutkimuksessa uupunut virkamiesopettaja kohtasi tiukimmin kehittäjäopettajan, joka koetti ns. perustattomuuden periaatteella löytää uusia ratkaisuja akuuttien tilanteiden ja ympäröivän yhteiskunnan luomiin haasteisiin. Toiminta joutui kaaokseen. (Heikkilä, J. ja Heikkilä, K., 2000).

Autenttinen pragmatismi ei vielä toiminut, koska sen tarjoama ”umpihanki”, toimintojen joustava yhdessä hoitaminen oudoksutti. Pysyteltiin mieluummin aikaisemmin auratulla, tarkoin työnkuvin säädellyllä tiellä. Vallitsevallakin todellisuudella oli kannatusta: perinteinen itsenäiseen pärjäämiseen tottunut opettaja ei halunnut uusia sääntöjä ja työnjakoa, vaikka tunsi uupumusta.

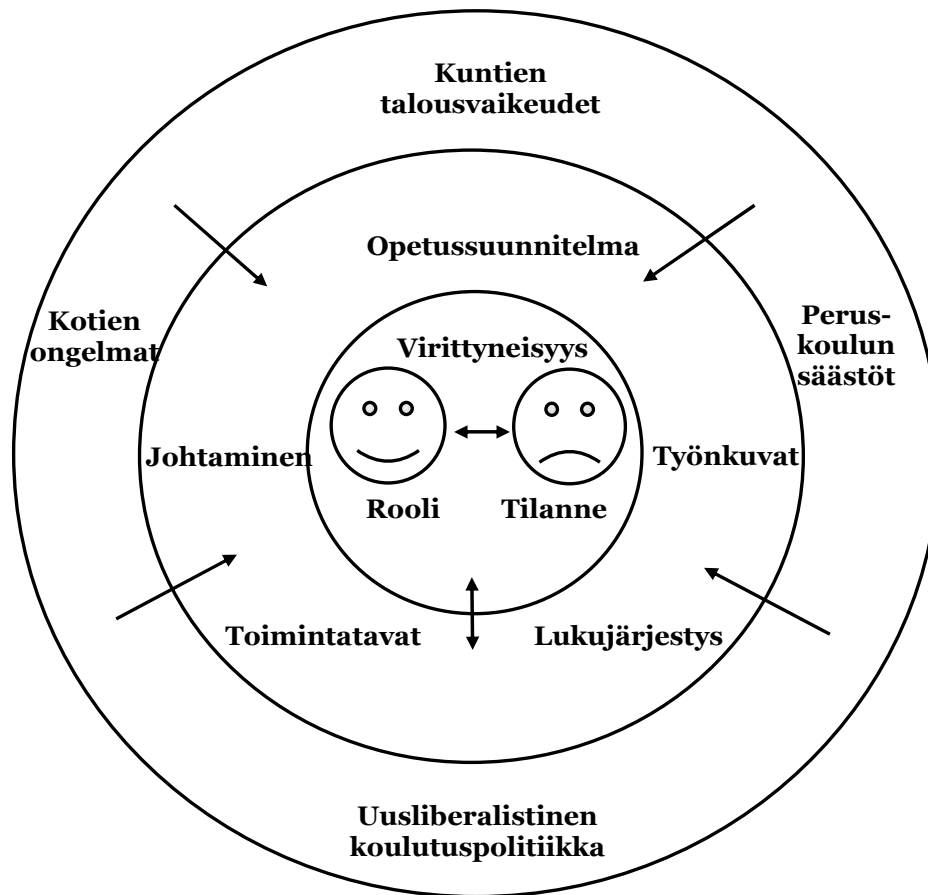
Uudistavaan oppimisprosessiin kuuluu vallitsevien normien vastustamisen sävy: syntyy muutosvastarintaa ja defensejä, joilla muutosta torjutaan. (Engeström, 1993, 9). Opettajakyselyssä kolmannes opettajista jätti vastaamatta ja vastanneista puolestaan kolmannes ei kokenut opiskelijan oppimisvaikeuksia haasteiksi itselleen. Defenssien takia yhteisiä muutosinnovaatioita (Engeström, 1993) oli vaikea toteuttaa. Oltiin kypsiä vain pienen aikavälin ratkaisuinnovaatioihin ja joitakin prosessi-innovaatioita saatiin alulle.

Seuraavat muutosvastarinnan kaaoksessa ja defensiivisissä reaktioissa muodostuneet paradoksaaliset käytännöt säätelivät piiloisesti (tiedostamatta) ratkaisevalla tavalla dialogisuutta estäen innovaatioita.

- Lukujärjestys sääteli kokouskäytäntöä niin, etteivät kaikki eivät päässeet kokouksiin. Kun kokousaika pantiin lukujärjestykseen, kokous ei silti usein sopinut. Koulukulttuurin perinteisiin käytänteisiin ei ole kuulunut kokoontua jatkuvasti keskustelemaan yhteisestä toiminnasta, joten se koettiin ylimääräisenä rasituksena ja työnä, jota on ammattiyhdistystasollakin kehoitettu välttämään. Yhteisistä kokoontumisista riippumaton opettajuus oli itsenäistä, luovaa ja vapaata. Se oli kuitenkin myös kankeaa yksin ponnistelua erilaisten ongelmien keskellä. Yksin tekevä koki olevansa epävarma ja tueton, yhdessä tekevien mielestä hän oli joskus hankala. Paradoksi on siinä, että vain yhdessä tekemällä opettaja sai muilta tarvitessaan tukea ja vain dialogisesti toimimalla työnkuvat muuttuivat joustavammiksi. Syntyi yhdessä tekemisen iloa ja toisen auttamisen halua, yhteisöllisyyttä.
- Kontrolli ilman luottamusta karkotti opiskelijat tunneilta ja kontaktista, mutta kun oli luottamusta, kontrollia jopa toivottiin. Luottamussuhteen syntymiseen tarvittiin opiskelijan kanssa dialogia oppimisen lähtökohdista ja ehdoista (s. 40) – mikä vie aikaa – mutta oppikirjat ja opetussuunnitelma pakottivat kiirehtimään. Ajan puuttuessa välineeksi jäi pelkkä kontrolli, joka ilman dialogia opetuksessa karkotti opiskelijat (kielteinen kehä).
- Dialogisuus kehittyi aluksi, kun siitä muistutettiin, mutta loppui sen jälkeen. Defensiivinen torjunta tuli uupumustilanteessa vallitsevaksi käyttäytymiseksi, koska voimavaroja säästävä sääntelyn tarve oli voimakkaampi kuin kehittymisen tarve, vaikka dialogisuuden ja autenttisuuden merkitys opiskelijoille ja yhteisölle tiedostettiin.
- Opiskelupaja veti opiskelijoita dialogisuudellaan ja siitä syntyvällä joustavuudellaan ja omatahtisilla, mutta tuetuilla opiskelutavoillaan. Silti monet opettajat halusivat pitää kiinni vanhoista luokkaopetusperiaatteista ja läsnäolovelvoitteista – lisäämättä opiskelupajamaisia vetovoimatekijöitä omiin toimintatapoihinsa.

Dialogisuuden ja autenttisuuden sääntelyn hermeneutiikka

Dialogisuuden ja autenttisuuden sääntelyn ytimessä olivat kohtaamistilanteet. (kuva 19). Sääntelyn hermeneutiikka rakentui erilaisten kokonaisvaltaisten ihmisten arkisissa kohtaamisissa heidän situationaalisista säätöpiireistään riippuen. (Rauhala, 1983). Kaikki kohtaamiset vaikuttivat tajunnallisuuden³⁹ kautta (mielekkyyttä omaan elämään etsien) tietoisesti ja tiedostamatta koulun fenomenaaliseen kenttään, ilmapiiriin, samoin kuin ympäröivä yhteiskuntakin. Yksityiskohtat vaikuttivat kokonaisuuteen ja kokonaisuus yksityiskohtiin.



Kuva 19. *Dialogisuuden ja autenttisuuden sääntelyn hermeneutiikka*

³⁹ Tajunnallisuus – psyykkis-henkinen olemassaolo, kehollisuus – olemassaolo orgaanisena tapahtumana ja situationaalisuus – olemassaolo suhteina todellisuuteen. (Rauhala, 1989).

Kahdenvälisissä ja suuremmissa kohtaamisissa dialogisuuden sääntelyyn vaikutti tilanne, jossa kohdattiin ja rooli, jonka kukin kyseisessä tilanteessa koki omalle minuudelleen mahdolliseksi ja luontevaksi. Koulun päivittäiset erilaiset kohtaamiset sisäisine sääntelyineen vaikuttivat johtamisen, opetussuunnitelman, lukujärjestyksen ja toimintatapojen rakentumiseen muodostaen myös vankilamaisia (Juuti, ja Lindström, 1995), defensiivisiä ja paradoksaalisia elementtejä koulukulttuuriin.

Toimintakulttuuri syntyi näin hermeneuttisesti ja situationaalisesti erilaisten kohtaamisten seurauksena. Sosiaaliset rakenteet, sosiaalisen vaikuttamisen välineet ja sosiaaliset käytännöt syntyivät pääosin opettajien ja koulun muun henkilökunnan, mutta myös opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa ansiosta ja tuottamina. Näin syntynyt koulukulttuuri muokkasi ilmapiiriä, yksilöiden asenteita ja koulun arvoja, jotka muokkasivat jälleen kahdenvälisiä ja ryhmien kohtaamisia. Koulu hengitti kohtaamisten dialogisuuden ja autenttisuuden sääntelyn tahdissa.

Ulkopuolelta sääntelyyn vaikuttivat koulun ulkoiset reunaehdot, jotka lisääntyvästi haastoivat opettajaa muuttamaan joustavammaksi ja palvelualttiimmaksi. Näitä ulkoisia sääntelyyn vaikuttavia tekijöitä olivat kotien moniongelmaisuus, niukoilla resursseilla toimiva aukkoja jättävä peruskoulu, lisääntyvää niukkuutta jakeleva kuntatalous ja valtionhallinnon uusliberalistinen koulutuspolitiikka.

Dialogisuuden ja autenttisuuden merkitys koulussa

Koulutodellisuudessa kohtasivat erilaiset ihmiset, joilla oli takanaan erilaisia polkuja. Jokaisella oli oma käsityksensä maailmasta ja oman olemassaolonsa tavoitteista, joista senhetkinen olemisyymmärrys syntyi. Tämä esiymmärrys ja jokaisen oma tilanne oli dialogisen kohtaamisen lähtökohta.

Yksittäisten kohtaamisten vähittäinen monipuolistuminen dialogisemmiksi aiheutti ensin kaaosta aikaisempaan toimintakulttuuriin, mutta autenttinen yhteistyö lisäsi vähitellen yleisesti dialogisuutta kouluyhteisössä. Dialogisuuden ja autenttisuuden tärkein merkitys oli sosiaalisen kouluhyvinvoinnin lisääntyminen. Merkityksen voi nähdä pohjimmiltaan eksistentiaalisena.

Kaikkien yhteinen tavoite koulussa oli virallisesti ja tietoisesti oppiminen. Jokaista lähinnä oleva ontologinen (usein piiloon jäävä) tarkoitus oli kuitenkin oma intentionaalinen oleminen – oman elämän mielekkyys. Dialogisuuden ja autenttisuuden avulla toimittiin parhaimmillaan niin, että jokainen tuli nähdyksi ja kuulluksi. Tämä oli sosiaalisen kouluhyvinvoinnin perusta, jossa oppiminen sai parhaat edellytykset.

Opettajan tietoinen ja vastuullinen tilannekohtainen dialogisuus osoittautui tässä tutkimuksessa tärkeäksi tekijäksi opintojen loppuun saattamisessa ja yleisen kouluhyvinvoinnin edistämiseksi. Tässä vastuullisessa työssä opettaja tarvitsi erilaisia koulun sisä- ja ulkopuolisia opiskelua tukevia ammattilaisia, joiden kanssa hän oli säännöllisessä dialogissa. Opettaja jakoi kantaa dialogisesti vastuun oppimisesta, kun opetusryhmä oli tarpeeksi pieni.

Toimintatutkimuksessa syntynyt dialoginen yhteistoimintamalli (kuva 15, s. 104) säännöllisine kontaktipalaverineen vastasi kaikkien toimijoiden, mutta keskeisimmin opiskelijan tarpeisiin. Se rakentui holistisen mallin tarkentavaksi sovellukseksi yhteisessä toiminnassa, jossa se sai toimijoiden mukaan rakennetun muodon autenttisen pragmatismien mukaisesti. Yhteisesti sovitut arvot – tärkeimpinä eettinen välittäminen ja toisen kunnioittaminen – tulostavoitteen lisäksi nostivat paneutumisasastetta ja lisäsivät dialogisuutta opettajien ja opiskelijoiden arkeen.

Dialogisuuden ja autenttisuuden merkitys koulussa uudenlaisen välittävän ja huolehtivan, asiakaslähtöisen opettajuuden synnyssä oli ratkaiseva. Esimiehen voimakas tuki ja sen väheneminen esimiehen vaihtuessa näkyi muutoksena dialogisuuden kehittämistoiminnassa. Voidaan sanoa, että opettaja tarvitsi esimiehen kannustusta, mutta myös määrätietoista muistutusta tämänkaltaisen kehittämistoiminnan tärkeydestä.

Väliaikaisesti keskeyttäneet opiskelijat palasivat opiskelupajaan jatkamaan opintojaan, koska he tiesivät, että pajaisännän ja pajassa toimivien opettajien asenne oli opiskelijalähtöinen ja heidän toimintansa joustavaa. Toimijoiden dialogisuudella ja autenttisuudella oli näille nuorille suuri syrjäytymistä ehkäisevä merkitys.

5 YHTEENVETO

5.1 Lähtökohdat ja tulokset

Tämä väitöstutkimus sai alkunsa niistä ongelmista, joihin uusliberalistiseksi kääntynyt tehokkuuspolitiikka on pakottanut koulut 2000-luvulla. Säästökuurien seurauksena ammatillisiin kouluihin virtasi moniongelmaisia nuoria, joiden opintojen tukemisessa eivät tavalliset ohjauksen keinot riittäneet. Tavallisilla keinoilla tarkoitin tässä opiskelijoihin ja heidän opiskelunvalmiuksiinsa etukäteen tutustumista ja tarvittavien tukijärjestelmien aktivoimista oppilashuollon ja erityisopetuksen avulla, sekä henkilökohtaisen suunnitelman huolellista seuraamista. Keskeyttämisten määrä ja läpäisyaste ovat tuloksellisuusrahoituksen mittareita, joten ensimmäinen lähtökohtani oli varmistaa ohjauksen laatua.

Etenin tutkimusmatkailijan tavoin. Matkani oli alkanut jo vuonna 1999, jolloin etsin liiketalouden koulutulokkaista eniten tuen tarpeessa olevat opiskelijat, jotta ohjusresurssit saataisiin jaettua oikein. (Nurmi, 2002). Tukitoimista huolimatta kolmasosalla 1999 aloittaneista opiskelijoista opinnot hidastuivat nelivuotisiksi tai keskeytyivät väliaikaisesti. Aloittaneista 106 opiskelijasta yhteensä 25 opiskelijaa keskeytti opintonsa. Ensimmäisenä vuonna keskeyttäneistä kymmenestä opiskelijasta kukaan ei tullut takaisin. Lukuvuonna 2002–2003 oli neljättä vuotta koulussa 16 opiskelijaa. Yllättävästi toisena ja kolmantena vuonna keskeyttäneistä tuli vuoteen 2005 mennessä tekemään tutkintonsa valmiiksi 14 opiskelijaa, yhtä vaille kaikki.

Tutkin näiden 30 opiskelijan opintojen hidastumisen syitä tutkimuskysymyksellä ”Mitkä tekijät ammatillisella toisella asteella hidastavat valmistumista ja aiheuttavat koulutuksen keskeytymistä?” Analysoin uudelleen aikaisemman tutkimukseni aineistosta hitaasti edistyneiden opiskelijoiden sosiodemografiset tiedot tietojenkäsittelyohjelmalla ja heidän koulutuselämäkertansa narratiivien analyysillä.

Neljännän vuoden opiskelun aikana tein tarkentavia haastatteluja. Pidin tärkeänä saada opiskelijan ymmärryksen opintojen hidastumisesta dialogiin oman tulkintani kanssa. Pajaisäntä (myöhemmin -ohjaaja), joka huolehti heidän opintojensa tukemisesta opiskelupajassa, oli tärkeä tiedonantajani.

Opintojen hidastumisen tärkeimmät syyt olivat olleet näkyvissä jo peruskouluaikana. Tällaisia syitä olivat huonosti tuetut tai kokonaan tukematta jääneet luku- ja kirjoitusvaikeudet, huono koulumenestys, huonot koulukokemukset ja heikko itsetunto sekä tukijoiden puute ja muut sosioekonomiset syyt. Opiskelija ei pääsääntöisesti ollut saanut tarpeeksi tukea, vaan hänet oli vain päästetty läpi, jätetty ”sivistyneesti heitteille” – usein sananmukaisesti koulun käytävälle. Toisen asteen mielenterveys- ja päihdeongelmien, mutta myös työssäkäynnin taustalla olivat usein em. kasautuneet ongelmat.

Tutkinnon valmistuminen edellytti voimakasta henkilökohtaistamista. Erilaiset tukiopetus- ja suorituskäytänteet opiskelupajassa auttoivat. Koulunkäyntiavustajan tuki oli oleellisen tärkeää, jotta opettajat halusivat ja pystyivät tällaisia yksilöllisiä suorituskäytäntöjä kehittämään. Kouluun palatessaan työssä tai asevelvollisuutta suorittamassa olleet nuoret eivät sopeutuneet enää luokassa istumiseen itseään nuorempien kanssa, jolloin tutkinnon suorittaminen uhkasi keskeytyä uudelleen. Joustava osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen keskeytyksen aikana hankitusta osaamisesta oli tämän vuoksi myös erityisen tärkeää.

Ensimmäisen tutkimusvaiheen tulokset tukivat esiyymmärrystäni ja ohjasivat tutkimaan lisää koulun ydintehtävässä olevan ns. riviopettajan vuorovaikutusta. Pohdittavia kysymyksiä olivat ”Minkälaiset ovat opettajan dialogiset valmiudet ja miten ne kehittyvät sekä mikä on opettajan dialogisuuden yhteys opintojen hidastumiseen?” Tiesin, että opettaja on joskus masentava. Masentamisen vastakohta kannustaminen oli tutkimaton alue. Osaako opettaja kannustaa? Koulussamme alkoi syksyllä 2003 näyttöä arviointimenetelmänä kokeileva kehittämisprojekti, jossa yhtenä teemana oli arvioinnin kannustavuus. Tutkin opettajan kannustavuutta rakentamassani toimintatutkimuksessa, jossa osallisina oli 20 opiskelijaa ja kymmenen opettajaa. Seurasin näiden opiskelijoiden koulupolkuja neljän vuoden ajan, vuoteen 2007 asti.

Kannustaminen käsitteenä oli aluksi outo sekä opiskelijoille että opettajille. Pelkkä kehuminen hyvin suoritetuista tehtävistä ja oikeista vastauksista tuntui jo toisen jakson aikana toistolta, joten opettajat laajensivat dialogista puhettaan ja toimintaansa. He henkilökohtaistivat luokkaopetustaan: katsoivat hyväksyvästi silmiin, puhuttelivat enemmän etunimillä, kävivät vieressä neuvomassa ja ohjaamassa sekä antoivat tarpeeksi aikaa tunnilla ja kotona tehtävien tekoon. Myös kirjalliset kommentit yleistyivät tehtävissä ja koepapereissa. Autenttisimmilla opettajilla dialogisuus johti tehtävien teosta muistuttamiseen ja palautusten valvomiseen sekä tarvittaessa yksilölliseen tukiopetukseen. Monet antoivat myös yleisiä oppimisivihjeitä. Tämä edisti luottamuksellista ilmapiiriä ja lisäsi yhteisöllisyyttä. Opiskelijat kokivat, että opettaja on nähnyt heidät ihmisinä.

Kolmen jakson tarkan palauteseurannan loputtua monet opettajat palasivat kevättalvella rutiiniin, joka oli opettajalla myös uupumisen merkki ja kuormituksen säätötapa. Näyttötutkintokokeilu ja esimiehen vaihtuminenkin antoivat uutta ajateltavaa.

Loin tulosten perusteella järjestelmännovaation, dialogisen yhteistoimintamallin, joka perustui Opetushallituksen suosittelemaan, holistiseen ohjausmalliin (van Esbroeck ja Watts, 1998) ja dialogiseen sosiodynaamiseen ohjaukseen (Peavy, 1999). Tein mallin tukemaan ekspansiivista oppimista ja toimintojen kehittämistä dialogisempaan suuntaan. (Engeström, 1993, 2004). Kokosin malliin ohjauksen keskeiset toiminnot ja toimijat sekä kirjoitin kokemusten perusteella syntyneet suositukset dialogisuuden toteutumiseksi eri tasoilla autenttiseen pragmatismiin rakentaen. Opettajat hyväksyivät mallin kevään suunnittelukokouksessa periaatteessa, mutta jotkut pitivät dialogisuutta (sen vaatimia kokoontumisia ja yhteydenpitoa) liian raskaana. Tämä tuki saamaani tutkimustulosta.

Opettajan kannustavan dialogisen toiminnan edut tulivat tutkimuksessa selkeästi esille lisääntyvänä toivona, luottamuksena ja välittämisenä. Dialogisuus ja autenttisuus – vaikkakin väheni kevättalvella – lisäsivät tämän johdosta opiskelijoiden osallisuutta ja oppimista. Koko ryhmästä keskeytti vain yksi opiskelija ensimmäisenä vuonna koulutuspaikan vaihdon vuoksi. Kahtena seuraavana vuonna keskeytti kaksi moniongelmaista opiskelijaa, joiden kohdalla

senaikaiset tukitoimet eivät riittäneet. Keskeytysprosentiksi (toivottavasti väliaikaisesti) tuli kymmenen. Muut suomenkieliset opiskelijat valmistuivat kolmessa vuodessa. Kahden maahanmuuttajan opintoaika ylittyi muutamalla kuukaudella. Tutkinnon läpäisy normiajassa onnistui täten 90 prosentilla suomenkielisistä opiskelijoista, kun normaalisti opinnot hidastuvat noin kolmanneksella. Tämä oli koulutuspoliittisesti merkittävä tulos.

Dialogisuuden vaihtelua ymmärtääkseni tarkastelin aineistoani hermeneuttisesti eksistentiaalisen fenomenologian kehyksessä. Fenomenologia paljasti ilmiöön koulu yhteisössä liittyvät piiloiset merkitykset. Alustavat kysymykseni aineistolle olivat: Mitkä seikat säätelevät dialogisuutta koulussa? Mikä on dialogisuuden ja autenttisuuden merkitys koulu yhteisössä? Olin toimintatutkimuksen aikana haastatellut dialogisesti valikoiden kolme avainopettajaa. Heiltä olin saanut joitakin suuntaviittoja valaistumisen polullani.

Erityisesti minua kiinnosti, miksi monet kokonaan lopettivat kannustamisen kevättalvella. Yksi vastaus löytyi ilmapiirimerkityksistä, jotka syntyivät koulun puhetodellisuudesta. Joulun jälkeistä ilmapiiriä kuvasivat ahdistus, sekavuus ja uupumus. Siihen kuului paljon työnjako- ja ammattiyhdistyspuhetta, riitaa, puolustautumista ja luovuttamista. Rajoja omalle jaksamiselle haettiin ja ne saatiin vain luovuttamalla, jos yhteistyöstä ei saatu apua. Toiminta ja siitä syntyvä puhe säätelivät ilmapiiriä. Toivon, luottamuksen ja välittämisen säilyttäminen oli hyvän ilmapiirin, mutta myös jaksamisen tae.

Dialogisuuden tietoinen lisääminen oli selkeä muutos toiminnassa, joten seurasin opettajien puhetta ja toimintaa linkitettyinä tähän muutokseen. Erotin neljä erilaista opettajatyyppejä. *Kehittäjäopettajat* jaksoivat olla dialogisia, sillä heidän maailmankuvansa oli optimistisen intentionaalinen ja /tai elämäkatsomuksensa sisälsi toisista välittämisen ja huolehtimisen. Autenttisuus auttoi myös muita olemaan dialogisia. Tunnollinen ja usein juuri siksi uupunut *virkamiesopettaja* säänteli dialogisuuttaan säännöillä. Ns. *mukava opettaja* teki vain välttämättömän. Hänen roolinsa koulu yhteisössä oli kuitenkin rentouttava. *Kokemattoman opettajan* tulkinta muotoutui näissä kehyksissä siitä riippuen, kuka hänet perehdytti.

Koulun dialogisuutta säätelivät monet tekijät. Dialogisuuden sääntely oli riippuvainen kohtaajien virittyneisyydestä, tilanteesta ja siinä omaksutusta roolista. Opettajan ja opiskelijan kohtaamisessa dialogin laatu riippui siitä opettajuuden luonnostelmasta, minkä kulloinenkin tilanne opettajassa toi esiin. Kohtaajien situationaalisissa säätöpiireissä rakentui dialogisesti koulun ilmapiiri, koulun fenomenaalinen kenttä, joka puolestaan sääteli opettajien dialogisuutta. Piiloisesti dialogisuutta säätelivät defensiiviset paradoksit, jotka syntyivät hallinnan tarpeesta uupumustilanteissa ja muutoksen torjunnasta.

Kehittyäkseen dialogisuudessa ja autenttisuudessa opettaja tarvitsee harjaannusta erilaisten opiskelijoiden ja eri sidosryhmien kohtaamisessa avautuakseen dialogisuuteen. Johtajan ongelma on opettajahaastattelujen mukaan ohjata koulun toimintoja niin, että jää aikaa välttämättömälle dialogisuudelle, ja hänen pitää perehdyttää työyhteisö toimimaan autenttisesti. Tätä tarkoitusta palvelee tutkimuksessa syntynyt järjestelmännovaatio, dialoginen yhteistoimintamalli, jonka avulla koulu yhteisö voi halutessaan jatkaa kehittymistään yhteisöllisemmäksi.

5.2 Kouluhyvinvointia edistävä opettaja

Dialogisuuden kehittäminen antoi *todellisen mielekkyyden* kokemuksen niille, jotka pysyivät luovassa dialogisuudessa ja yhteistyössä opiskelijoiden kanssa ja keskenään. Yhteisöllisyyteen kuuluva työn ja vastuun jakaminen toisten kanssa lisäsi heidän hyvinvointiaan, jonka vuoksi heidän asenteensa tarttui vähitellen muuhun koulu yhteisöön. Se oli positiivinen kierre.

Uusi kouluhyvinvointia edistävä opettaja näytti kehittyvän tässä positiivisuuden kierteessä palveluammatin suuntaan. Kouluun tuleva opiskelija – tulipa hän aloittamaan opiskelut tai jatkamaan keskeytyksen jälkeen – koettiin asiakkaana, johon pyrittiin tutustumaan ja hänen erityistarpeensa koetettiin tyydyttää mahdollisimman hyvin.

Tavoitteena oli saada oppimista tukemalla koulutusajat lyhenemään, mutta myös tukea opiskelijan kasvua ja kehitystä ja auttaa häntä työllistymään. Tämä toiminta yhteistyössä muiden opettajien, opiskelupajan ja ulkoisten sidosryhmien kanssa tuotti suurta tyydytystä myös opettajille itselleen ja sai huoltajilta paljon kiitosta. Työn merkitystä ja tuloksellisuutta todisti se, että toisena tai kolmantena vuonna keskeyttäneistä tuli tekemään opintonsa valmiiksi yhtä vaille jokainen.

Tällaisella asiakaslähtoisellä opettajuudella ja koulun kannustavalla ilmapiirillä on suuri merkitys. Näen, että ne rakentavat koulua, joka selviytyy myös tulevaisuudessa toisen asteen koulujen kovenevassa rekrytointikilpailussa. Laadukas läpäisy on koulun markkinointivaltti, joka vetää opiskelijoita. Koulujen asiakkaat ovat koulukulttuuriin vaikuttavien ulkoisten reunaehtojen johdosta yhä vaativampia, ja heillä on oikeus saada tarpeitaan vastaavaa palvelua: riittävää opetusta ja ohjausta. Näin koen sekä vanhempana että opetuksesta ja ohjauksesta vastaavana viranhaltijana.

5.3 Tulosten mielekkyys, luotettavuus ja siirrettävyys

Tutkimuksen mielekkyys riippuu aina täysin siitä, kenen silmälaseilla sitä tarkastellaan; kenen näkökulmasta sen pitäisi olla mielekäs. Taloudellisen tuloksellisuuden mittaamiseen olisi riittänyt tässä tutkimuksessa tutkimusryhmän oppimistulosten vertaaminen vastaavan joukon oppimistuloksiin vastaavana aikana. Tuli toteennäytetyksi, että opettajan autenttisuus ja kannustava dialoginen arviointi näyttökokeilussa auttoi 90 % opiskelijoista valmistumaan normiajassa.

Läpäisy kiinnostaa koulutuksen järjestäjää ja yhteiskuntaa ja tietysti kaikkia veronmaksajia. Suoriutuminen sinänsä kiinnostaa luonnollisesti niin opiskelijaa kuin opettajaa, koska se on helpoin tapa mitata omien yksilöllisten tavoitteidensa saavuttamista. Jos tavoitteena on *määrällinen tulos* ja opinnoista selviäminen, tuollaiset kriteerit riittävät sekä toiminnan että tutkimuksen mieleksi. Noilla kriteereillä mitaten tämä tutkimus oli mielekäs ja ajankohtainen.

Määrällinen tulos ei kuitenkaan avaa kouluhyvinvoinnin eksistentiaalisia merkityksiä, olemisen mieltä koulussa. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan havainnoida piiloisia ja pohtia ontologisia merkityksiä, joiden paljastuessa todellinen olemisen mieli koulussa ja *laadullinen tulos* saadaan näkyviin.

Koulun arkea lähestytään usein opettajahaastatteluin (Hovila, 2004) minkä ansiosta opettajan puhe ja käsitykset opiskelijoiden ongelmista ovat käyneet tutuiksi. Tässä tutkimuksessa painottui opiskelijan autenttinen kokemus. Sen avulla paljastui, miten tärkeä jokainen kohtaaminen koulussa on ja miten selkeä vaikutus kannustavalla dialogilla on opiskelijan oppimiseen ja suoriutuksiin. Toimintaa seuraamalla paljastui myös opettajan tarvitsevuus kohtaamisissa, mikä ei haastatteluissa ja kyselyissä välttämättä paljastu. Heideggerin (1927/2001) käyttämä merkitys *aletheia*, olevan paljastuminen, tarkoittaa totuuden paljastumista. Tässä hermeneuttisessa tutkimuksissa paljastuivat nämä asiat, joiden uskon vievän ymmärrystä opettajan ja opiskelijan dialogisuuden reunaehdoista eteenpäin. (Heikkinen, H.L.T., ym. 2007, 172–174).

Mikä oli opettajan olemisen mieli? Ensimmäinen tehtäväni heti hermeneuttisen tutkimuksen alussa oli kyseenalaistaa ennakkokäsitykseni opettajista (siis myös itsestäni), jotta voisin avautua näkemään ja kuulemaan. Tutkijana pyrin osallisuudestani huolimatta näkemään tosiasiat ja raportoimaan niitä. Tutkimuspäiväkirjan pitäminen auttoi näkemään oman ja toisten tunteiden ja toiminnan situationaalisuuden. Sen kirjauksista pystyin ajan kanssa erottamaan merkityksiä, joita kyseisessä tilanteessa en nähnyt. Päiväkirja auttoi myös seuraamaan pitkällä aikavälillä toiminnan kautta syntyviä uusia merkityksiä ja muutoksia niin ihmisissä kuin yhteisössä ja yhteistyössä. Se jäsensi ja tuki toimintatutkimuksessa ja haastatteluissa saatua tietoa.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on laaja kysymys. Lincoln ja Guba (1985, 290) suosittelevat luotettavuustarkasteluun neljää näkökulmaa: määrällisessä tutkimuksessa ne ovat totuuden, siirrettävyyden, pysyvyyden ja neutraaliuden näkökulmat. Näitä ei voida sinänsä sijoittaa laadulliseen tutkimukseen, jossa postmodernin periaatteen mukaisesti totuus on kontekstuaalinen ja hermeneuttisesti muuttuva.

Tutkimus ei silloin myöskään ole neutraali eikä sen tarvitse olla toistettavissa samanlaisena eikä sinällään siirrettävissä toiseen tilanteeseen tai kontekstiin. Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat luotettavuuden, läpinäkyvyyden, siirrettävyyden ja vahvistettavuuden (confirmability) näkökulmat. (emt., 328).

Tärkeintä on oppia konteksti, minimoida vääristymät ja luoda luottamusta (Lincoln ja Guba, 1985, 307, 328). Pysin osallistuvan havainnoinnin (persistent observation) lisäksi koko tutkimuksen ajan (prolonged engagement) keskustelemaan itselleni syntyneistä käsityksistä toimijoiden kanssa ja tarkentamaan niitä mahdollisimman totuuden mukaisiksi. Tiedonantajilla on oikeus tietää, mitä tutkija on löytänyt. (Miles & Huberman, 1994, 275). Myös Lincoln ja Guba (1985, 301) korostavat tiedon tarkistamista niiltä, joilta tieto on kerätty. Läpinäkyvyyttä parantaa tutkimusprosessin kuvaus, jossa tuon aineiston esille siinä järjestyksessä, kuin se syntyi.

Tulkintaani vahvistaa pitkä kokemukseni ja esiymmärrykseni, joka on syntynyt 35 vuoden aikana nimenomaan kaupan ja hallinnon alalla. Menetelmällisesti tutkimus on monipuolinen: olen käyttänyt sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä (triangulaatiota) selvittääkseni ensin opintojen hidastumista ja sitten opettajan dialogisuutta ja autenttisuutta ja sen vaikutusta kouluhyvinvointiin ja syrjäytymiseen. Nämä kaikki toimenpiteet lisäävät tutkimuksen luotettavuuden (fenomenologinen validiteetti) todennäköisyyttä. (Lincoln ja Guba, 1985, 328).

Syntynyt dialoginen yhteistoimintamalli (kuva 15) sopii sovellettuna *siirrettäväksi* kaikkien kouluasteiden ja erilaisten muidenkin työyhteisöjen konteksteihin. Arnkil (2005) painottaa, että inhimilliset käytännöt eivät voi olla siirrettävissä esineiden tavoin. Hän peräänkuuluttaa myös hallintoa, joka ”ei oleta voivansa monistaa moniulotteisia käytäntöjä etäisyyden päästä” (emt., 639). Periaate tässä tutkimuksessani on täysin siirrettävissä, mutta esimerkiksi lopullisen työnjaon kysymykset pitää ratkaista kussakin toimintapisteessä henkilöiden osaamisen mukaan yhteistyöhön rakentaen.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Johtopäätöksinä tuon yleiseen pohdintaan muutamia kriittisiä, mutta toivottavasti myös rakentavia ajatuksia, jotka tulosteni pohjalta ovat nousseet. Seuraavat koulutuspoliittiset ongelma-alueet tarvitsevat mielestäni koko yhteiskunnan tietoista huomiota ja monialaista kehittämistä. Esitän myös tämän tutkimuksen pohjalta nousseita jatkotutkimusaiheita kunkin alueen yhteydessä.

6.1 Vastuullisen perusopetuksen järjestäminen ja yhteistyö huoltajien kanssa

Nykyinen hallitus kiinnittää koulutukseen erityistä huomiota. Hallituksen toimenpiteet kouluhyvinvoinnin edistämiseksi yrittävät vastata koulupahoinvoinnin haasteisiin. Perusopetus paremmaksi, POP -ohjelma pureutuu perusopetuksen kehittämiseen erilaisten oppijoiden tarpeista lähtien. Keskeinen pyrkimys on pienentää opetusryhmiä, kehittää erityisopetusta, lisätä opinto-ohjausta sekä lisätä ennaltaehkäisevää ja varhaista tukea. Oppilashuolto on kehittämisen voimakas kohde tavoitteena poistaa myös alueellinen eriarvoisuus. (Sarkomaa, 2008).

Kuntien heikko taloustilanne pakottaa kuitenkin koulut jatkuvaan säästökierteeseen. Perusopetuksen kehittäminen on ollut puheena jo pitkään. Jokaisen oppilaan tulisi saavuttaa ne perustiedot ja -taidot, joihin työskentely jatkossa perustuu. (Jahnukainen, 2005, 45). Tämän tutkimuksen mukaan tavoite ei ole toteutunut.

Päinvastoin on syntynyt koulutuspoliittinen paradoksi, kun peruskoulusta hävitettiin inklusion nimissä useimmat erityisluokat, mutta syntyneestä oppilaiden heterogeenisyydestä huolimatta kunnissa on jo pitkään opetuksessa säästetty:

ryhmiä suurennettu ja tuntikehystä pienennetty, tukiopetusta vähennetty ja sijaisten palkkauksesta luovuttu. Erityisopetuksestakin on, paradoksaalista toden totta, tingitty monessa kunnassa.

Suositan, että kuntapäättäjät ottavat tämän paradoksin huomioon koulutuksen kokonaissuunnittelussa ja resurssoinnissa, sillä ammatilliselle toiselle asteelle syntyy nyt kohtuuttomalta tuntuva paikkaamisurakka niiden nuorten kanssa, jotka eivät ole saavuttaneet tarvittavia tietoja ja taitoja peruskoulussa. Vielä pahempi seuraus on, että moniongelmaiset opiskelijat keskeyttävät toisen asteen koulutuksen heti alussa tai heidän opintonsa hidastuvat tai keskeytyvät väliaikaisesti. Tutkinto jää liian monelta heistä – varsinkin pojalta – saamatta.

Nuorten syrjäytymisen uhka oli tässäkin tutkimuksessa todellinen siitä huolimatta, että väliaikaiseksi jäänyt keskeytys saattoi olla myös oman elämän haltuunottoa. Tutkinto ei aina ehtinyt valmistua sallitussa ajassa (3+1 vuotta)⁴⁰ ja vaikka valmistuikin, niin oman vertaisryhmän menettäminen opintojen hidastuessa koulun sisällä (koulutuksessa syrjäytyminen), saati ulkopuolelle joutuminen (koulutuksesta syrjäytyminen), oli monelle nuorelle vakava sivuun jääminen, joka vaikutti hänen koko olemiseensa: fyysiseen ja henkiseen terveyteen, sosiaalisiin suhteisiin, työn saantiin ja harrastustoimintaan.

Tutkimukseni perusteella näen voimakkaana uhkana, että nykyisellä koulutuspolitiikalla nuorisomme ja vähitellen koko väestömme jakaantuu kahtia: pärjääviin ja huono-osaisiin kansalaisiin. Sen seuraukset tulevat yhteiskunnalle kalliiksi.⁴¹ Tarvitsemme suurten ikäluokkien eläköityessä jokaisen nuoren työpanoksen. Maahanmuuttajat ovat keskuudessamme vielä osittain vieroksuttu voimavara, joka tulisi huomioida koulutuksessa heidän sosiaalista hyvinvointiaan ja integraatiotaan erityisellä tavalla tukien. Tulokset saattaisivat olla erittäin myönteisiä, kuten tässäkin tutkimuksessa todettiin.

40 Opiskeluaikaa ei kannata ylittää ennen valmistumista, muuten koulutus muuttuu ilman todella perusteltua syytä yksityisopiskeluksi, jolloin se karkaa varattomien ulottumattomiin tai siirtyy sosiaalihuollon maksettavaksi.

41 Vielä tilanne on niin hyvä, että pääministeri Vanhanen saattaa kehottaa välillä katsomaan hyvinvointia nuoria, joita on tietenkin suuri enemmistö.

Taloudellisten resurssien lisääminen alakoulussa näyttää koulutuksellisen tasa-arvon palauttamiseksi olevan tärkeää.⁴² Pieni ryhmä (15–20 oppilasta) on ainoa mahdollisuus, jos erilaisten oppilaiden oppiminen halutaan taata. Suuressa ryhmässä se ei ole mahdollista. Jos opettaja ei ehdi opettaa, vanhempien ja muiden omaehtoisten tukijoiden rooli kasvaa. Vanhempien on osattava itse auttaa lastaan oppimaan tai vaadittava apua. Monet vanhemmat eivät osaa neuvoa eivätkä jaksa vaatia. Lapset ovat näin ollen jo ala-asteella kovin eriarvoisia. Tällainen toiminta koulutuksen alkupäässä johtaa psykokaapitalismiin (Värri, 2002), ja tuhoaa peruskoulun alkuperäisen idean.

Yläasteellakaan ryhmäkoon yläraja ei saisi nousta yli 20 oppilaan, ja luku olisi sidottava integroitujen erityisoppilaiden määrään esimerkiksi siten, että erityisoppilaalle varataan kahden oppilaan paikka. Kahden erityisoppilaan ryhmässä saisi olla vain 18 oppilasta. Näin peruskoulun opettajalla olisi paremmat mahdollisuudet vaativan työnsä tekemiseen. Aloittavilla toisen asteen opiskelijoilla monet aikaisemmin syntyneet oppimisen vaikeudet ovat piilossa, joten opiskeluryhmän koko ei saisi edelleenkään ylittää 20 opiskelijaa. Kutakin nimettyä erityisopiskelijaa kohden pitäisi edelleen varata kaksi opiskelijapaikkaa.

Tutkijana, opinto-ohjaajana ja vanhempana suositan kouluille, että huoltajien osallisuusresurssi otetaan paremmin käyttöön niin alakoulussa, yläkoulussa kuin toisellakin asteella. Suomen Vanhempainliitto on lähtenyt ansiokkaasti koulua vastaan teettämällä vuonna 2008 yhdessä Stakesin kanssa laajan selvityksen nykyisestä peruskoulun ja kodin yhteistyöstä. (Rimpelä, M. ym. 2008). Tutkimus haastaa kunnat, perusopetuksen hallinnon ja oppilashuoltopalvelujen järjestäjät ottamaan vanhemmat aidosti mukaan kouluhyvinvoinnin kehittämiseen. Vuonna 2003 hyväksytyssä perusopetuslain muutoksessa korostettiin kodin ja koulun yhteistyötä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003).

42 Nyt ryhmän kokoa nostetaan yli kahdenkymmenen monissa kunnissa juuri kolmannella luokalla, jolloin tämänkin tutkimuksen mukaan oppimisvaikeudet monilla hitaasti edistyvillä opiskelijoilla ovat alkaneet. (<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/12/ryhmakoot.html>).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) on selkeästi todettu huoltajien ja koulun yhteinen kasvatusvastuu:

”Huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta. Koulu tukee kotienkasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta koulu yhteisön jäsenenä. Koulun on oltava yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että he voivat osaltaan tukea lastensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. Yhteisvastuullisen kasvatuksen tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa.”

Vastuun ja oikeuksien näkökulmasta vanhemmat ja huoltajat ovat myös lastensa laillisia edunvalvojia. (Rimpelä, M. ym. 2008, 7). Siksi vanhempia tulee aina kuulla ja heidän tulee voida osallistua oman lapsen kasvatusta ja opetusta koskeviin kysymyksiin opetussuunnitelman kasvatustavoitteista lähtien. Perusopetuksen jälkeen huoltajien vastuu jatkuu, kunnes nuori tulee täysi-ikäiseksi.

Toisen asteen kouluissa huoltajille usein vain tiedotetaan kouluasioista, dialogi yhteisestä kasvatettavasta on minimaalista. Tutkimukseni mukaan huoli nuoresta on kuitenkin usein herännyt molemmilla puolilla. Hyvistä yhteisvastuun käytännöistä kaivattaisiin lisätutkimusta ja tietoa. Yhteisöllisyyden kehittäminen Suomen kouluissa on Jokelan ja Kauhajoen koulutragedioiden jälkeen polttava ongelma. Huolehtivalla koululla on monia haasteita. (Myös Tilus, 2004, 129–200).

6.2 Opettajien koulutus ja perehdyttäminen dialogisuuteen

Useat opettajat kokivat tämän tutkimuksen mukaan avuttomuutta ja osaamattomuutta opettaessaan pienessäkin ryhmässä ja varsinkin moniongelmaisen opiskelijan, hänen huoltajiensa ja hoitavien viranomaisten kanssa toimiessaan. Dialogisen ohjauksen tavoitteena ei kuitenkaan ole eksistentiaalinen terapia, vaikka tavoitteena onkin kohtaamisten autenttisuus. Opettajan ei tarvitse muuttua terapeutiksi, mutta koulujen rekrytointikamppailun kiristyessä opiskelijat kannattaa palveluammatin suuntaisesti kohdata asiakkaina, joita palvellaan oppimisessa mahdollisimman hyvin. Erityispalveluiden tarve otetaan silloin selville, ja niiden saanti varmistetaan – kuten kaikessa asiakaspalvelussa. Näin koulunkäynti sujuu ongelmista huolimatta, sen sijaan, että opettajan torjuva tai välinpitämätön asenne pahimmassa tapauksessa tuottaa hallaa varsinaista terapiatyötä tekevien työlle.

Verkostoihin ollaan aina jossakin suhteessa, vaikka läsnä olisi vain kaksi ihmistä. Tehdyt ja tekemättä jätetyt toimenpiteet vaikuttavat toisten toimijoiden toimenpiteisiin. (Seikkula ja Arnkil, 2005, 7–8). Tähän monialaiseen ajatteluun tulee koulun johdon voimakkaasti kannustaa opettajia ja antaa heille tarvittava tuki sekä henkisinä että aineellisina resursseina.

Opettajainkoulutuksen valintakokeet ovat ratkaisevassa roolissa peruskoulun opettajuuden kehittämisen kannalta. Nykyisin hakija vaikuttaa sopivalta opettajan ammattiin, kun hän on selväsanaa, organisointikykyinen ja ulospäin suuntautunut. Kaikki eivät kovasta halusta huolimatta ole kuitenkaan ”kompleksisessa työtodellisuudessa kotonaan”, sillä mielikuvat opettajuudesta perustuvat liian usein kuvaan, jonka hyvä oppilas opettajasta on nähnyt ja kokenut kouluaikaisilla oppitunneillaan. (Räihä, 2008, C6; Blomberg 2008).

Opettajainkoulutuksen (myös toisella asteella) tulee antaa opettajille didaktisten taitojen ja oppiaineiden sisällöllisen hallinnan lisäksi ”toisen ihmisen kohtaamiseen liittyviä taitoja” (Viskari, 2003, 172). Kasvatus on arjessa kuitenkin käytännön toimintaa refleksiivisen ajattelun ja rajoittamattoman kommunikaation avulla. Samalla kun toiminta kehittyy, kehittyy myös toimijan minuus. (Törmä, 1996, 115).

Koulun nykyinen vakiintunut toimintakulttuuri, jossa opettajan työ määritellään suurissa ryhmissä tapahtuvina luokkaopetustunteina, ei tue opettajan työtä ja hänen toimintaansa kouluhyvinvoinnin edistäjänä ja syrjäytymisen ehkäisijänä.

Monille opettajille tuottaa vaikeuksia siirtyä selkeistä aikaisemmin vallinneista toimintarajoista ja yksintekemisen kulttuurista dialogiseen yhteistyöhön. He kokevat sisimmässään työkseen vain opettamisen luokkaopetuksena, jolloin aikatauluun ei tahdo ongelmitta sopia luova ja autenttinen ohjausdialogi yksittäisen opiskelijan, huoltajan, kollegan tai koulun sisäisen tai ulkopuolisen tukihenkilöstön kanssa. Heistä tulee torjuntaan noustessaan ja jähmettyessään pahimmassa tapauksessa Uusikylän (2006a, 118–121) nimeämiä ns. pahoja opettajia tai he uupuvat työkyvyttömiksi ennen aikojaan. Opettajasta voi tulla työhönsä sopimaton, jos häntä ei kannusteta yhteistyöhön ja hän uupuu yksin.

Perehdyttämisen merkitys opettajan työssä on keskeinen. Jos tulokas oppii perehdytyksessä vähitellen dialogisen koulukulttuurin toimintatavat: – kohtaamisen, yhteistyön ja muiden tukemisen ja kannustamisen – hän voimaantuu toimimaan käsillä olevilla ja tilanteen vaatimilla tavoilla eikä stereotyyppisesti ja sääntöeettisesti. Ongelmaksi saattaakin tulla ympäristön jähmeys: koulun ja toiminnan rakenteet eivät aina elä ja kehity niin kuin olisi tarve ja mahdollisuus.⁴³

Suositan, että kouluissa kehitetään tulokkaille perehdyttämisohjelma, joka automaattisesti ohjaa dialogisuuteen ja yhteistyöhön muiden toimijoiden kanssa. Tämä voisi olla erinomainen koululaitosta kehittävä opinnäytteiden aihe myös opettajainkoulutukseen. Opettajien perehdyttäminen ohjaukseen ja yhteistyöhön edellyttää oppilaitoksilta tietoista ja johdonmukaista dialogisen toimintakulttuurin kehittämisotetta. Rehtorien koulutukseen soisi sisällytettävän näitä osuuksia.

6.3 Koulun johtajuuden kehittäminen

Koulun johtajuus vaatii lisätutkimusta. Päävastuu koulun kehittämisestä on rehtoreilla. Rehtorilla tulisi olla visio joustavasti toimivasta koulusta ja tämä visio tulisi välittää koko työyhteisölle, jotta se voisi siihen sitoutua. Esimies luo tahtomattaan omalla puheellaan ja toiminnallaan oman visionsa oloisen ilmapiirin kouluun. Jatkuva tulokseen tuijottaminen ja säästäminen masentavat opettajia jämähdyttävät heidät toiminnalliseen vankilaan. (Juuti ja Lindsröm, 1995). Rannattoman meren horisontti katoaa. (Ehrnrooth, 2005). Sen vuoksi on tärkeää, että koulussa jokainen tuo esille omat uskomuksensa ja arvonsa – perusrakenteensa – ja vaikuttaa arkisiin ratkaisuihin. Todellista on se ja todelliseksi tulee se, mikä on meille merkittävää, mikä ohjaa ratkaisujamme.

43 Kokemattomat opettajat ovat toiminnan suhteen yleensä avoimia, koska heillä ei ole painolastinaan aikaisempaa toimintamallia. Heidän oma esiyymmärryksensä ohjaa heitä kuitenkin toimimaan tutun tuntuisten ajattelevien toimijoiden kanssa. Tällä tavoin he saattavat muodostaa työyhteisön toiminnassa ns. vaa'an kielen. Rekrytointi onkin keskittynyt etsimään hakijoista yhä enemmän henkilökohtaisia juuri kyseessä olevan työyhteisön kaipaamia ominaisuuksia. Nykyisin tulokkaan oletetaan usein olevan uudistaja ja hän saa ajatella kriittisesti, aikaisemmin tulokkaan oletettiin vain ottavan hiljaa oppia kokeneista. Postmodernissa todellisuudessamme kokemus on aina kuitenkin kokemusta jossakin tietystä todellisuudessa ja aina situationaalista eikä kaikin osin enää yleistettävissä. Kokematon hakija on näistä syistä yhtä usein haluttu kuin konkarikin.

Rehtorien olisi hyödyllistä ymmärtää palvelualttiin ja asiakaskeskeisen opettajuuden markkinointiarvo. Tulosjohtamisen rinnalle on tulossa arvojohtaminen, joka ottaa huomioon laajemmin yhteiskunnan ja yksilön arvonäkökulmat. Tämän vuoksi tulisi tutkia myös johtajien arvomaailmaa. Kuuluuko koulun esimiesten arvoihin opiskelijoiden ja opettajien hyvinvoinnista välittäminen? Se, mihin yhteisössä johtotasolla uskotaan - ilmoitetuista arvoista riippumatta - vaikuttaa toimintaan. Resurssien niukkuutta jaettaessa näen arvojohtamisen tärkeyden kasvavan.

Rehtorien vastuulla on opettajien ja opiskelijoiden työturvallisuus, työhyvinvointi ja kuormittumisen hallinta. (Hyvärinen, 2006, 125–128). Holistisen ihmiskäsityksen perusteella olisi huolehdittava ennen kaikkea fyysisestä jaksamisesta, psyykkisestä työnohjauksesta ja yhteisöllisyyden tukemisesta. Rehtorit tarvitsevat koulutusta taitojensa ja tietojensa uusintamiseen, erityisesti tiimimäisen työn johtamiseen. (Stenberg, 2005, 3). Heidän tieto-taito-vaatimuksiaan tulee kartoittaa kouluhyvinvoinnin näkökulmista.

Muutoksen johtaminen on vaativa haaste nykypäivän ja tulevaisuuden johtajalle. Sydänmaanlakka (2004, 136) painottaa nimenomaan älykästä johtajuutta ja puhuu uudesta johtamisen viitekehystä, jossa ihminen nähdään kokonaisuutena, älykkäänä ja innovatiivisena työntekijänä. Mekanistisista organisaatioista siirrytään sen myötä älykkäisiin organisaatioihin ja kasvun ja tehokkuuden painottamisesta kestävään kehitykseen.

Älykäs johtajuus on johtajan ja tuloksentekijöiden välinen vuoropuhelu (dialogi toiminnassa), jossa he tietyssä tilanteessa yrittävät suorittaa jaetun vision ja tavoitteet mahdollisimman tehokkaasti. Tämä prosessi tapahtuu tietyssä tiimissä ja organisaatiossa, jossa vallitsevat tietyt arvot ja kulttuuri. Kehitys on portaittaista. Johtamiskulttuurissa keskitytään erinomaisuuteen, joka saavutetaan, jos muistetaan todellisuus, rohkeus, eettisyys ja unelmat. (emt., 114 - 137). Johtajan tukema dialoginen yhteistyö muuttaa koulua, jos toiminta järjestetään pragmaattisesti niiden ideoiden pohjalta, joita dialoginen toiminta itsessään (ei hallintobyrokratia) nostaa tarpeellisiksi.

Voin tämän tutkimuksen perusteella suositella, että rehtorit ottaisivat luomani dialogisen yhteistoimintamallin säännöllisine (aika lukujärjestyksessä) palavereineen käyttöön. Kaikkien erilaisten hankkeiden viidakossa ohjaustyön omalähtöinen koulukohtainen pitkäntähtäimen kehittäminen tavallisella normi- ja erityisopiskelijoista saatavalla korotetulla valtionosuusrahalla on tehokkaampaa kuin suurella rahalla näyttävästi toteutetut hankkeet, joiden hyöty loppuu hankerahojen loputtua..

Koulujen oma oppimisprosessi, kyky oppia omasta toiminnasta on osoittautunut parhaaksi hyväksi käytännöksi. Hidastumisongelmaa ratkaistaessa on ammatillisella toisella asteella innovatiivisten esimiesten tukemana syntynyt paljon uusia oppimiskokeiluja pajakouluineen. Näistä koulun omista innovaatioista ja opiskelupajoista tarvittaisiin edelleen tutkimusta.

Toiminnan kehittämiseen tarvitaan juuri niiden ihmisten tietoa, jotka ovat kyseisissä tilanteissa. (Arnkil, 2005, 640 - 641, 645 - 646). Arnkil lainaa Aristoteleen sanoja: ”On selvää, että käytännöllinen järkevyyks ei ole tieteellistä tietoa. Se koskee, kuten sanoimme, yksittäisiä asioita, sillä tehtävät teot ovat sellaisia” (NE VI 8.1142a, 23 – 25, Arnkil, 2005, 647). Tämän tutkimuksen mukaan opiskelupajan käytännöt siirtyvät opettajien osaamiseksi, kun he tukiopevat pajassa. Heidän hankkimansa tieto tulisi mielestäni siirtää opettajien koulutukseen.

6.4 Koulun ja työelämän yhteistyö

Ammatillisen opettajan kehittyminen ja jaksaminen saisi opettajahaastattelun mukaan vauhtia paitsi laajemman opettajankoulutuksen (kohtaamiskoulutusta ja erityispedagogiikkaa), myös työssäoppimisen kautta. Varsinainen työssäoppiminen ja sen ohjaus jäi tämän tutkimuksen ulkopuolelle, joskin näyttöjen valmistelu ja toteutus selvensivät tässä tutkimuksessa kauppaopettajien työelämäyhteyksien tarvetta. Työssäoppimiseen ja ammattiosaamisen näyttöihin liitetään paljon odotuksia, mutta yhteistyö koulun ja työelämän välillä kangertaa erilaisten tavoitteiden ja ajatusmallien takia. (Peltomäki, M. ja Silvennoinen, H. 2003).

Arviointi on muuttunut opetussuunnitelman kriteerien mukaisesti käytännönläheisemmäksi ja osaamispohjaiseksi. Koulukohtaisia opetussuunnitelmia voisi opintojen joustavan sujumisen vuoksi vielä enemmän rakentaa yhdessä työelämän edustajien kanssa, jolloin saataisiin käytännöllisiä opintokokonaisuuksia. Näitä opintokokonaisuuksia voitaisiin suorittaa työssä koulutusaikana ja ne helpottaisivat myös aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamista osaksi tutkintoa koulutuksen alussa. Näin lyhennettäisiin opiskeluaikoja. Yhteistyössä työelämän kanssa voidaan tällä tavoin raivata kokonaan työvaltainen oppimisen polku myös kaupan alan toisen asteen koulutukseen.

Myös valtiovallan mielestä on edelleen kehitettävä malleja, jotka tukevat työn ja koulutuksen yhdistämistä. Työhön siirtyneiden opiskelijoiden opintojen loppuun saattamista tulee tukea yhteistyössä valtion, kuntien ja työelämän keskusjärjestöjen kanssa. (OPM, 2007). Opintojen hyväksilukemisen sijaan puhutaan säädösten avulla osaamisen tunnustamisesta, mikä ajatuksena sisältää sen tosiasian hyväksymisen valtakunnan tasolla, että osaamista hankitaan koulujen ulkopuolella, ja tämä osaaminen hyväksytään osaksi muodollista koulutusta. Myös nuorten työpajat ja pajakoulut osallistuisivat innolla näihin koulutusvaihtoehtokeiluihin, joissa tutkinto tehdään ns. toisin (Marniemi, J. ym., 2004, Marniemi, J. ja Pekkala, T. 2005).

Opettaja-aastatteluissani tuli ilmi opettajien tarve olla työssäoppimisjaksoilla työpaikoilla opiskelijoita ohjaamassa. Tämä helpottaisi työpaikkojen vastuuta oppimisen järjestämisestä. Opettaja saisi vaihtelua omaan työhönsä. Jos opettaja olisi enemmän työpaikalla ja koko ajan dialogissa sekä oppijan että työpaikan kanssa, voitaisiin työssäoppiminen paremmin sisällyttää opetussuunnitelmaan ja henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan. Opettaja voisi suunnitella työpaikalla yhdessä työnpaikkaohjaajan kanssa mielekkäitä oppimis- ja näyttötehtäviä. Opiskelun ja työn välisellä vuorovaikutuksella voisi olla keskeinen asema paitsi läpäisyn parantamisessa, myös kaikille mielekkäämmän koulupolun ja työelämän rakentamisessa.

Työpaikalla toimiessa päivittyisi luontevasti myös opettajan oma ammattitaitosaaminen. Työssäoppimiskokemukset voivat avata uusia oppimisiä niin

opettajalle kuin opiskelijalle, kun he siirtyisivät uuteen käytännönläheiseen oppimisympäristöön. Työn avulla opettaja opettaisi ja opiskelija oppisi erilaisia asioita eri tavalla kuin oppilaitoksessa. Myös oppimisen koordinointi työpaikan ja koulun välillä paransi. Opettajien osallisuus opiskelijoiden työssäoppimiseen vaatisi lisätutkimusta.

Nuorten näyttötutkintojen myötä ammatillinen koulu oppimisympäristönä on tavallaan asetettu uudelleenarviointiin. Voitaisiin miettiä, mitä on mielekästä oppia työssä ja mitä koulussa. Jatkotutkimusta tarvitaan myös työelämäyhteyksien kehittämisessä. Monet koulut tekevät jo nyt joustavaa yhteistyötä työpaikkojen ja pajakoulujen kanssa tai hyväksyvät käytännössä opitun osaamisen näyttönä teoriaopetusta korvaamaan. Heidän ääntänsä ja tutkimuskokemuksiaan sekä uusia OPH:n koordinoimia tutkimuksia tarvittaisiin opetussuunnitelma- ja oppimiskeskusteluissa.

Osaamisen kriteeriperusteisuus ja näyttötutkinnot uusissa opetussuunnitelmissa pakottivat opettajan venymään muutoksessa osaamisensa ääri rajoille, mutta myös yhteistyöhön ja dialogiin sekä toistensa että työelämän kanssa. Se vaikuttaa väkisin opettajan opetustyyliin, opetusmenetelmiin ja oppimistehtäviin. Sikäli näen, että monet ammatillisen koulun opiskelijoiden yleisimmät ongelmat ratkeavat tässä yhteistyössä, kun siihen heittäytyään autenttisesti ja ennakkoluulottomasti. Selontekoja ja tutkimuksia koulun ja työelämän yhteistyöstä tulee koko ajan näyttöjen myötä.

6.5 Hallinnonalojen välinen yhteistyö

Tämä tutkimus keskittyi ohjaukseen koulun sisällä. Eri hallinnonalojen välisen suunnittelun, yhteistyön ja sen koordinoinnin puute ja tarve tuli silti monasti esille hitaasti etenevien moniongelmaisten nuorten koulutuksen ohjauksessa. Moniammatilliset kokoukset olivat liian asiantuntijakeskeisiä, ja niissä puhuttiin nuoren ja huoltajien ”pään yli” senkin vuoksi, että asianomaiset olivat menettäneet otteen omasta elämästään. (vrt. Lämsä, 1996, 2009).

Nuoriin suunnatut toimet eri hallinnonaloilla eivät muodostaneet kokonaisuutta ja tiedon kulku oli puutteellista. (myös Peltonen, 2008).

Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tukemiseksi tarvitaan sektorien rajat ylittävää yhteistoimintaa. Erilaisissa projekteissa yhteistyötä ovat yleisimmin tehneet työvoimatoimi, Kansaneläkelaitos, terveystoimi, sosiaalityö, koulutoimi, nuorisotoimi, seurakunta, perheneuvola ja jotkut palvelukeskukset ja yritykset. Runsas kolmasosa projekteista olisi toivonut tiiviimpää yhteistyötä koulujen kanssa, joissa vierastettiin ulkoisia konsultteja (Linnakangas ja Suikkanen, 2004, 83–85) ja monialaista yhteistyötä. Sektorikeskeisyydestä ja projektien kaaoksesta voi kuitenkin päästä joustavaan dialogiseen verkostoitumiseen. (Arnkil, T. ym., 1996, 2000).

Perusopetuslain mukaan koulun oppilashuoltoon sisältyvät kansanterveystoimen mukainen kouluterveydenhuolto ja lastensuojelun mukaiset koulupsykologi- ja kuraattoripalvelut. Uusi lastensuojelulaki (417/2007) velvoittaa kunnat järjestämään riittävän tuen ja ohjauksen koulunkäyntiin. Paljonko ja millaista tukea on riittävä tuki? Tällaisen tuen tulkinnaista ja järjestämisestä peruskoulussa kaivattaisiin tutkimuksia. (Peltonen, 2008). Niitä ei toistaiseksi ole. (Rimpelä, 2008, 12).

Oppilashuolto ymmärretään kuitenkin nyt aiempaa monipuolisemmin ja laajemmin. Koulussa voidaan – kuten luomassani dialogisessa yhteistoimintamallissa – miettiä rooleista käsin luovasti tiimissä, mitä esimerkiksi opettaja tai kuraattori kulloinkin tekee, ja milloin konsultoidaan koulun ulkopuolisia tahoja. Opetusministeriö ja Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes (nykyisin Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos) ovat julkaisseet erinomaisen kehittämisvalikon varhaisen puuttumisen tueksi sekä koulu- että kuntatasolla. (Heinämäki, 2007, 41–55). Eri hallinnonalojen työn koordinointi kunnissa on lähitulevaisuuden suuri haaste. Jotkut kunnat ovat koordinoituvuudessa jo varsin pitkällä.

Koulujen hyvinvoinnin kannalta tärkeintä on niiden omaehtoinen kehittäminen autenttisiksi ja dialogisiksi yhteisöiksi, jotka pitävät itse huolen siitä, että yhteisön kaikilla jäsenillä on hyvä olla koulussa. Tämä vaativa huolenpito tapahtuu joustavassa yhteistyössä koko ympäröivän todellisuuden kanssa verkostoituen.

KIRJALLISUUS

- Aarnio, H. (1999)
Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Acta Universitatis Tamperensis 676. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1994)
Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa Kajanto, A. ja Tuomisto, J. Elinikäinen oppiminen. Gummerus, Jyväskylä.
- Alatupa, S. (2007)
Koulu ja syrjäytymisen riskitekijät. Teoksessa Alatupa, S. (toim.), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L., Savioja, H.: Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?, Sitran raportteja 75. Edita Prima Oy, Helsinki.
- Alasuutari, P. (1988)
Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Kustannusosakeyhtiö Hanki ja jää. Helsinki.
- Alasuutari, P. (1994)
Laadullinen tutkimus. Vastapaino, Tampere.
- Alasuutari, P. (1996)
Toinen tasavalta. Suomi 1946 – 1944. Vastapaino, Tampere.
- Alasuutari, p. (1998)
Sosiaalisen todellisuuden konstruointi. Teoksessa Saksala, E. (toim.) Muutoksen sosiologia. Gummerus, Jyväskylä.
- Allianssi ry (2007)
Nuorista Suomessa: tietoa nuorista, heidän asemastaan, elinoloistaan ja nuorisotyöstä. Suomen nuorisoyhteistyö – Allianssi ry, Helsinki.
- Aristoteles VII (1989)
Nikomakhoksen etiikka. Suomentanut ja selitykset laatinut Simo Knuuttila. Gaudeamus. Painokaari Oy, Helsinki.
- Arnkil, T. (2005)
Hyvien käytäntöjen tutkittavuudesta, siirrettävyydestä ja jatkuvuudesta. Yhteiskuntapolitiikka 6/2005, vol.70, 639–649.

- Arnkil, T. ja Eriksson, E. (1996)
Mukaan meneminen ja toisin toimiminen. Nuorisopoliklinikka verkostoissaan. Stakes. Tutkimuksia 51. Gummerus kirjapaino Oy, Saarijärvi.
- Arnkil, T. ja Eriksson, E. (1998)
Selkeyttäviä vuoropuheluja moniammatilliseen yhteistyöhön. Dialogi 8/1998, 26–29
- Arnkil, T., Eriksson, E. ja Arnkil, R. (2000)
Palveluiden dialoginen kehittäminen kunnissa: Sektorikeskeisyydestä ja projektien kaaoksesta joustavaan verkostointiin. Stakes, raportteja 253, Helsinki.
- Bahtin, M. (1991)
Dostojevskin poetiikan ongelmia. Orient Express. Helsinki
- Bakhtin, M. (1981)
The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin. Toimittanut Holmquist, M., kääntänyt Emerson, C. ja Holquist, M. University of Texas Press, Austin.
- Bauman, Z. (1996)
Postmodernin lumo. Vastapaino, Tampere.
- Beck, U. (1986)
Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere moderne. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Berger, P. ja Luckmann, T. (1994)
Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Gaudeamus, Helsinki.
- Blomberg S. (2008)
Noviisiopettajana peruskoulussa : Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Tutkimuksia / Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos; 291. Helsingin yliopisto, Helsinki
- Blumer, H. (1969)
Symbolic interactionism; Perspective and method. Prentice-Hall, Englewood cliffs.
- Blumer, H. (1986)
Symbolic interactionism; Perspective and method. University of California Press; Berkeley, Los Angeles, London.
- Buber (1923/1993)
Minä ja Sinä. Helsinki, WSOY.

- Burbules, N. C. (1993)
Dialogue in Teaching. Theory and Practice. Advances in Contemporary Educational Thought, Volume 10. Teachers College Press, New York.
- Carr, W. ja Kemmis, S. (1994)
Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research. Deakin University Press, Deakin.
- Dewey, J. (1957)
Koulu ja yhteiskunta. Otava, Helsinki.
- Ehrnrooth, J. (2005)
Yksilöllisen elämän arvokkuudesta. Teoksessa Niiniluoto, I. ja Sihvola, J. (toim.) Nykyajan etiikka – keskusteluja ihmisestä ja yhteisöstä. Gaudeamus.
- Engeström, Y. (1993)
Organisaation oppiminen uuden luomisena. Arjen innovaatiot tuomioistuintyössä. Teoksessa Kontiainen, S. ja Nurmi, K.E.(toim.) Muutos ja interventio. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 139. Yliopistopaino, Helsinki.
- Engeström, Y. (2004)
Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Vastapaino, Tampere.
- Eriksson, Erik ja Arnkil, T. (2005)
Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista. Stakes, Oppaita 60. Gummerus, Saarijärvi.
- Eskola, J. ja Suoranta, J. (1998)
Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Fabritius, S. (2002)
Ammatillisiksi opettajiksi opiskelevien pelot opetus- ja koulutyötä kohtaan opiskelun alkuvaiheessa. Oulun Seudun Ammattikorkeakoulu, Opettajakorkeakoulu, Oulu.
- Fairlough, N. (1997)
Miten media puhuu? Vastapaino, Tampere
- Fairlough, N. (2003)
Analyzing discourse: tekstuaalinen analyysi sosiaalisen tutkimuksen varten. Routledge, London.
- Fortier I. (2003)
From Skepticism to Cynicism. Paradoxes of Administrative Reform. Choices, Vol.9 no.6 August 2003. ISSN 0711-0677. www.irpp.org
- Freire, P. (1972)
Pedagogy of the oppressed. Sheed and Ward, London.

- Fried, A. (1999)
Sanat kuin kosketus. Anne Friedin ajatuksia. (toim. Harri Markkula.
WSOY, Helsinki.
- Gadamer, H.-G. (2004)
Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. (valikoinut ja
suomentanut Ismo Nikander) Vastapaino, Tampere.
- Gergen, K.,J. (1991)
The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life. New York
Basic Books.
- Gergen, K., J. (1994)
Realities and Relationships. Soundings in Social Construction. Harvard
University Press. Cambridge, Massachusetts and London, England.
- Gergen, K. (1999)
An Invitation to Social Construction. SAGE Publications, London, Thousand
Oaks, New Delhi.
- Guba, E. G. (ed.) (1990)
The Paradigm Dialog. Sage Publications, Newbury Park, London,
NewDelhi.
- Haapala, A. (1998)
Heidegger, Ristiriitojen filosofi. Yliopistopaino, Helsinki.
- Habermas, J. (1981)
Theorie des Kommunikativen Handelns. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (1994)
Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1881–1985. Valinnut ja suomentanut.
Kotkavirta, J. Sarja Eurooppalaisia ajattelijoita. Gaudeamus, Helsinki.
- Hakanen, J. (2004)
Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja
reuna-alueilla. Työ ja ihminen, Tutkimusraportti; 27. Työterveyslaitos,
Helsinki.
- Hall, S. (1999)
Identiteetti. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Hanhinen, S. (2007)
Nuorten syrjäytyminen tulee kalliiksi. Näin tehtiin tarkastus. Reviisori
2/2007.
- Hannula, A. (2000)
Tiedostaminen ja muutos Paolo Freiren ajattelussa. Systemaattinen
analyysi sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopisto kasvatustieteen
laitoksen tutkimuksia167. Yliopistopaino, Helsinki.

- Harjunen, E. (2002)
Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin: otteita opettajan arjesta. Kasvatusalan tutkimuksia. Research in educational sciences; 10. suomen kasvatustieteellinen seura, Helsinki.
- Harvey, D. (2008)
Uusliberalismin lyhyt historia. Vastapaino, Tampere
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B. Mehtäläinen, J., Niemivirta, M., Rantanen, P. ja Scheinin, P. (2002)
Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa: oppimistulosten arviointi /2002. Opetushallitus. Edita Prima Oy, Helsinki.
- Heidegger, M. (1927/2001)
Oleminen ja aika. (suom. Kupiainen, R.) Vastapaino, Tampere.
- Heidegger, M. (2000)
Kirje humanismista. Maailmakuvan aika. (suom. Markku Lehtinen) Tammer-paino Oy, Tutkijaliitto, Helsinki.
- Heikkilä, J. ja Heikkilä, K. (2001)
Dialogi – Avain innovatiivisuuteen. WSOY, Juva.
- Heikkilä, M. (1990)
Köyhyys ja huono-osaisuus hyvinvointivaltiossa; tutkimus köyhyyden ja hyvinvoinnin puuteiden kasautumisesta Suomessa. Sosiaalishallituksen julkaisuja; 8. Sosiaalishallitus, Helsinki.
- Heikkinen, L.H.T. (2002)
Narratiivisuus - Ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Heikkinen, H.L.T, ja Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Kansanvalistusseura, Helsinki.
- Heikkinen, H. L.T. ja Huttunen, R. (2002)
Huomaa minut, arvosta minua. Opetus tunnustuksen dialektiikkana. Teoksessa Sallila, P. ja Malinen, A. (toimi.) Opettajuus muutoksessa. Kansanvalistusseura, Helsinki.
- Heikkinen, H. L.T. ja Jyrkämä, J. (1999)
Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen, H. L.T., Huttunen, R. ja Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena-kustannus. WSOY, Juva.
- Heikkinen, H.L.T, Rovio, E ja Syrjälä, L. (2007)
Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura, Helsinki.
- Heinämäki, L. (2007)
Varhaista tukea koulun arkeen – työväliseenä kehittämisvalikko. Stakes Oppaita 67 ja Opetusministeriö. Gummerus, Vaajakoski.

- Hellaakoski Aaro (1946/1966)
Huojuvat keulat/Runot. WSOY, Helsinki
- Helne, T. (2002)
Syrjäytymisen yhteiskunta. Stakes tutkimuksia;123. Stakes, Helsinki
- Hirvonen, A (2001)
Martin Heidegger – oleminen ja oikeus. Teoksessa Tontti, J ja Mäkelä, K. (toim.) Filosofien oikeus. Suomalaisen Lakimiesyhdistyksen Julkaisuja, E-sarja 3. Saarijärvi
- Hovila, H. (2004)
Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Acta Universitas Tampereensis 1031. Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere.
- Huhtanen, K. (2007)
Kun huoli herää: varhainen puuttuminen koulussa. PS-kustannus. Opetus 2000. WS Bookwell Oy, Juva.
- Huotelin, H. (1996)
Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa Antikainen, A. ja Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Gummerus, Jyväskylä.
- Huttunen, R. (1999)
Opettämisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 153. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä
- Huttunen, R. ja Kaunisto, S-L. (2004)
Opettajan elämäntarina tunnustuskamppailuna. Teoksessa Atjonen, P. ja Väisänen, P. (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopistopaino, Joensuu.
- Hyvärinen, P. (2006)
Työsuojelun viranomaisvalvonta koulussa. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M, Nevala, N. ja Laine, V. (toim.) Hyvä koulu. Työterveyslaitos. Helsinki.
- Hänninen, W. (1992)
Toimiva ihminen. Tekojen psykologian, eksistentiaalisen psykologian ja marxilaisen toiminnan teorian filosofisten lähtökohtien vertailua.. Tampereen yliopiston Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen Tutkimuksia A:17. Jäljennepalvelu, Tampere.
- Hänninen, W. (1999)
Sisäinen tarina, elämä ja muutos (Inner narrative, life, and change). Acta Universitatis Tampereensis, Vammalan kirjapaino Oy, Vammala 1999.

- Ihatsu, M. ja Koskela, H. (2001)
Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen –projektin alkukartoitus. Opetushallitus, Helsinki.
- Jahnukainen, M. (2005)
Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa Koivila, P. (toim.) Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Opetushallitus. Vammalan Kirjapaino, Vammala.
- James, W. (1913/2008)
Pragmatismi. Uusi nimi eräille vanhoille ajattelutavoille. Otava, Helsinki/
Eurooppalaisen filosofian seura. (suom. Antti Immonen) Niin & Näin -
kirjat, Tampere
- James, W. (1918)
The principles of psychology. Dover Publications, New York
- Jokinen A., Juhila, K. ja Suoninen, E. (1993)
Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino, Tampere.
- Jokinen, A. ja Suoninen, E. (2000)
Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta.
Vastapaino, Tampere.
- Juuti, ja Lindström (1995)
Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Työterveyslaitos ja
johtamistaidon opisto, Helsinki.
- Juvakka T. (2000)
Elämää risteyskohdissa. Hermeneuttiseen fenomenologiaan ja
kehollisuuteen perustuva tutkimus 15 - 16 -vuotiaiden nuorten toivon
kokemuksista heidän jokapäiväisessä elämässään. Kuopion yliopiston
julkaisuja E. yhteiskuntatieteet 82. Kuopion yliopiston painatuskeskus,
Kuopio.
- Kangaspunta, S (2003)
[http://www.internetix.fi/opinnot/opintojaksot/Oviestinta/ mediaanalyysi/
/johdatus/diskurssi.htm](http://www.internetix.fi/opinnot/opintojaksot/Oviestinta/mediaanalyysi/johdatus/diskurssi.htm)
- Keltikangas-Järvinen, L. & Alatupa, S. (2007)
Koulu ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa Alatupa, S. (toim.) Koulu,
syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma: löytyykö huono-osaisuuden syy
koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Sitra, Helsinki.
- Kinnunen, E. ja Halmevuori, T. (2003)
Opiskelijan arvioinnin opas ammatilliseen koulutukseen. Opetushallitus.
Hakapaino Oy, Helsinki.

- Kivelä, A. (2004)
Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Oulun yliopisto, Oulu.
- Kiviniemi, K. (1999)
Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa Heikkinen, H. L.T., Huttunen, R. ja Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena-kustannus. WSOY, Juva.
- Koivula, P. (2005)
Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Erityiset opetusjärjestelyt syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tukena -hankkeen raportti. Opetushallitus. Vammalan Kirjapaino, Vammala
- Kolbe, L. (2004)
Koulu muistojen paikkana – unelma ja todellisuus. Pääkirjoitus. Tiedepolitiikka 2/04
- Komonen, K. (1999)
Valintoja ja ajautumista: ammattiopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa Tolonen, T.(toim.) suomalainen koulu ja kulttuuri. Vastapaino, Tampere.
- Komonen, K. (2001)
Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? : ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja; n:o 47. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Komonen, K (2006)
Komonen, Katja (toim.): Työpajatoimintaa kehittämässä. Työpajojen kehittäminen Etelä-Savossa -hankkeen kokemukset. Tutkimuksia ja raportteja - Research Reports A:8. YTI –tutkimuskeskus. Mikkelin ammattikorkeakoulu, Mikkeli
- Koski, J.T. (1995)
Horisonttiensulautumisia: keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos; Tutkimuksia; 149, Helsingin Yliopisto; Helsinki
- Kupiainen, R. (1992)
Heidegger ja totuus paljastumisena. Filosofinen aikakauslehti 2/94,
- Kuula, A. (1999)
Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Vastapaino, Tampere.

- Kuusela, A. (2003)
Luokaton vai luokallinen, valikointi vai valtauttaminen: kamppailu
koulutus ja opetuskäsityksen jouston ja eriytymisen rajoista lukiossa osana
nuorisosaasteen koulutusjärjestelmän uudistamista. Turun yliopiston
julkaisuja, Sarja C Scripta lingua Fennica edita; osa 205. Turun yliopisto,
Turku.
- Kuusela, M. (2005)
Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja
käyttäminen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Liikunnan ja
kansanterveyden julkaisu: 165. Liikunnan ja kansanterveyden
tutkimussäätiö Likes. Jyväskylä.
- Kuusela, P. (2001)
Georg Herbert Mead. Pragmatismi ja sosiaalipsykologia. Teoksessa
Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Vastapaino, Tampere.
- Laaksola, H. (2004)
Stressaava ammatti. Opettaja.lehti 20–21/2004 Pääkirjoitus.
- Laine, Tapani (1991)
Dostojevski, Bahtin ja monisubjektisuus. Jälkisanat teoksessa Bahtin
(1991) Dostojevskin poetiikan ongelmia. Kustannus Oy Orient Express.
- Laine, Timo (2003)
Maailman avautumisen syntyperät. Teoksessa Kakkori, L. (toim.) Katseen
tarkentaminen. Kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisesta ja ajasta.
Jyväskylän yliopisto. Kopijyvä Oy, Jyväskylä.
- Laine, Tuula (2004)
Huomisen opettajat: Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin
rakentajana. Acta Universitatis Tamperensis; 1016. Tampere University
Press, Tampere.
- Laki perusopetuksen muuttamisesta 477/2003.
- Lampinen, O. (2006)
Koulutuksen tasa-arvo – utopiaa vai realismia? Teoksessa Niemelä, P. ja
Pursiainen, T. (toim.) Hyvinvointi yhteiskuntapoliittisena tavoitteena.
Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia 62. Kuopion Yliopisto. Suomen
Graafiset Palvelut Oy, Kuopio.
- Lappalainen, K. (2001)
Yläasteelta eteenpäin - oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun
päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuun yliopiston
kasvatustieteellisiä julkaisuja; n.o 71. Joensuun yliopisto 2001.

- Laurinkari (2004)
(toim.) Peruskoulun lisäopetus ja jatko-ohjaustyö. Täyttymättömiä toiveita vai avautuvia mahdollisuuksia? Ruskeasuon koulun lisäsilta-projekti. Tutkimusraportti. Edita Prima Oy, Helsinki.
- Laurinkari, J ja Niemelä, P (1999)
Elämänhallinta ja syrjäytyminen Suomussalmella. Tutkimus ennaltaehkäisevän sosiaalipolitiikan toimintaohjelman toteuttamiseksi. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1999: 28. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki.
- Laursen, P. F. (2006)
Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu.
- Lehtinen, T. (2002)
Eksistentiaalismi. Vapauden filosofia. Kirjapaja, Helsinki.
- Lehtovaara, J. (1996)
Dialogissa – kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä toiseen. Julkaisussa Lehtovaara J. ja Jaatinen, R. (toim.) Dialogissa – ihmisenä ihmisyyhteisössä. Osa 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8, 29–55.
- Lehtovaara, M. (1992)
Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 338. Tampereen yliopisto.
- Lincoln, Y.S. & Guba E. G. (1985)
Naturalistic inquiry. Sage Publications, Beverly Hills, London, New Delhi
- Linnakangas, R. ja Suikkanen, A. (2004)
Varhainen puuttuminen: mahdollisuus nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen. Sosiaali- ja terveysministeriö. Edita Prima Oy, Helsinki
- Linnakylä, P. (1996)
Quality of school life in the Finnish comprehensive school. A comparative view. Scandinavian Journal of Educational Research 40(1) 69-85.
- Luukkainen, O. (2004)
Opettajien päästävä yksin tekemisen perinteestä. Helsingin Sanomat 13.2.2004.

- Lämsä, A.-L. (1996)
Koulun kulttuurit ja syrjäytyminen koulussa. Julkaisussa Siljander, P.,
Ulvinen, V-M (toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen – vaikeuksien
kautta elämänhallintaan. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
opetusmonisteita ja selosteita 66, 78–93.
- Lämsä, A.-L. (1999)
Onnellisimmat päivät? – Miten oppilaat selviytyvät koulussa? Teoksessa
Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai
totta? Jyväskylän yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus, Julkaisu 2,
Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 178 – 198
- Lämsä, A.-L. (2009)
Tuhat tarinaa nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen
sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Kasvatustieteiden tiedekunta,
kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto. Acta
Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium 102. Oulu University
Press, Oulu.
- Marniemi, J. ja Pekkala, T. (2005)
Työssä oppiminen koulutusvaihtoehdoksi. Mieliopikirjoitus. Helsingin
Sanomat, 18. 2.2005.
- Marniemi, J., Pekkala, T. ja Virtanen, P. (2004)
Kuoleman suudelma 1990-luvun työpajatoiminnalle? PAKE – suomalaisen
työpajatoiminnan kehittämishankkeen loppuraportti. Valtakunnallinen
työpajayhdistys ry.
- Mattila, E. (2002)
Miten ohjata mielen kuntoutujaa? Yksityisen mielenterveystyön hoito- tai
palvelukoti kehittyvänä pienyhteisönä. Helsingin yliopiston
kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 179. Yliopistopaino, Helsinki.
- Mead, G.H. (1934)
Mind, Self and Society. Edited and with Introduction by C.W.Morris.
University of Chicago Press, Chicago.
- Metsämuuronen, J. (2000)
Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jaabes Oy, Viro.
- Mezirow, Jack et al. (1995)
Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin
yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Painotalo Miktor, Helsinki.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994)
Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. Sage
Publications. International Educational and Professional Publisher,
Thousand Oaks, London, New Delhi.

- Munter, H. (1998)
Minä muiden kanssa: nuoruuden sosiaalinen synty. Teoksessa Lyytinen, P., Korhokangas, M. Ja Lyytinen H. (toim.) Kehityspsykologia. Kehitys kontekstissaan. WSOY, Porvoo.
- Mönkkönen K. (2002)
Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuovaikutuksessa. Kuopion yliopiston julkaisuja E.Yhteiskuntatieteet 94. Kuopion yliopiston painatuskeskus, Kuopio.
- Niemelä J. (2006)
Osattomuus yhteiskunnan haasteena. Diakin kymmenvuotis- ja Oulun diakonissalaitoksen satakymmenvuotisjuhlaseminaari. 23.11.2006
<http://www.diak.fi/files/diak/Diaktori/Osattomuussuomyhteiskunnassa-jormaniemel06.pdf>
- Niemelä, J. (2008)
Koulutuspolitiikan tavoitteeksi tulisi ottaa sosiaalinen eheys. Vieraskynäkirjoitus. Helsingin Sanomat, 11.4.2008.
- Niiniluoto, I (1994)
Järki, arvot ja välineet: kulttuurifilosofisia esseitä. Otava, Helsinki.
- Nurmi, P. (2002)
Välkky ja Tumpelo. Itseohjatun oppimisen valmiuksien suhde opintomenestykseen liiketalouden ensimmäisen vuoden opiskelijoilla. Ohjaustarpeen kartoitustutkimus. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 1/2002. Savon kopiokeskus Oy, Kuopio.
- Nurmi, P. (2005)
Ohjaus yhteistyönä eri tasoilla. Avviisi. Savon ammatti- ja aikuisopiston henkilöstölehti 4/05.
- Onnismaa, J. (2004)
Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa Onnismaa J, Pasanen, H. ja Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Ohjaustyön välineet. Aikaa, huomiota, kunnioitusta. Opetus 2000. PS-kustannus. WS Bookwell Oy, Juva.
- Opetushallitus (2000)
Opetussuunnitelman perusteet. Edita, Helsinki.
- (2008)
OPH:n ohje henkilökohtaistamisesta
<http://www.oph.fi/page.asp?path=1,443,9111,9378>. 28.2.2008

- Opetusministeriö (2006)
Uusille urille - Opetusministeriön kehittämisohjelma 2007–2011.
Opetusministeriön monisteita 2006:5. OPM, Helsinki.
- Opetusministeriö (2008)
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/12/ryhmakoot.html> 8.12.2008
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/liitteet/Opetusryhmakoot2008.pdf>
- Oravakangas, A. (2005)
Mitä on koulun tuloksellisuus? Filosofisia valtuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005, Gummerus Kirjapaino Oy Saarijärvi 2005
- Peavy (1999)
Sosiodynaaminen ohjaus: konstruktivistinen näkökulma 21.vuosisadan ohjaustyöhön. Psykologinen kustannus, Helsinki.
- Peltomäki, M. ja Silvennoinen, H. (2003)
Työssäoppimisen pedagogiset mallit ammatillisessa peruskoulutuksessa. Opetushallitus. Dark Oy, Vantaa.
- Peltonen, H. (2008)
Oppilaiden hyvinvointi. Kukaan ei tiedä montako lääkäriä tai psykologia kouluissa on. Dialogi 5.
(<http://dialogi.stakes.fi/FI/arkisto/2008/5/sivu/34.htm>)
- Pensola, T., Ahonen, H. ja Notkola, V. (2004)
Ammatit ja kuolleisuus: työllisten ja työttömien ammattiryhmittäinen kuolleisuus 1996-2000. Kuntoutussäätiö. Tilastokeskus, Helsinki
- Pietikäinen M. (2007)
Tiedosta hyvinvointia. Kouluterveyskysely 2007. Stakes.
- Pihlström, S. (2001)
Filosofin käytännöt. Pragmatismien perinteen vaikutus suomalaisessa filosofiassa 1900-luvulla. Joensuun yliopistopaino, Joensuu.
- Pintrich, P. ja Schunk, D. (1996)
Motivation in education. Theory, research, and applications. Prentice Hall. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Pirttiniemi, J. (1999)
Peruskoulun ja toisen asteen nivelvaihe - ohjauksen haaste. Teoksessa Liimatainen- Lamberg, A.-E. Syrjäytymisen ehkäisy - ohjaus ja tukipalvelujen kehittäminen. Raportti IV. Moniste 20/1999. Opetushallitus. Oy Edita Ab, Helsinki.

- Pirttiniemi, J. (2000)
Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168. Yliopistopaino, Helsinki.
- Pirttiniemi, J. (2005)
Perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen kehittäminen. Teoksessa Koivula, P. (toim.). Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino, Vammala.
- Raivola, R. (1989)
Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, Tampere.
- Rauhala, L. (1983)
Ihmiskäsitys ihmistyössä. Gaudeamus, Helsinki.
- Rauhala, L. (1989)
Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö, Helsinki
- Rauhala, L. (1993)
Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol 41. SUFI 8.
- Rauhala, L. (2005)
Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyyseja ja sovelluksia. Yliopistopaino, Helsinki
- Rauste-von Wright, M-L ja von Wright J. (1994)
Oppiminen ja koulutus. WSOY:n graafiset laitokset, Juva.
- Ree, J. (2000)
Heidegger historia ja totuus Olemisessä ja ajassa. Suuret filosofit; 9. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.
- Repo-Kaarento, S. (2004)
Oppimis- ja opettamiskulttuurin kehittäminen Helsingin yliopiston maatalous-metsätieteellisessä tiedekunnassa 1998-2002 : Juonto-hankkeen arviointiraportti / Saara Repo-Kaarento ja Lena M. Levander. Maatalous-metsätieteellisen tiedekunnan julkaisuja, Helsingin yliopisto, Helsinki
- Repo-Kaarento, S. (2006)
Yliopisto-opetuksen yhteistoiminnallinen kehittäminen. Helsingin yliopiston avoimen yliopiston julkaisusarja, Helsingin yliopiston avoin yliopisto, Helsinki.

- Rimpelä, M., Metso, T., Saaristo, V. ja Wiss, K. (2008)
Vanhempainyhdistysten ja huoltajien osallisuus peruskoulun ja sen oppilashuollon kehittämisessä. Stakes, Raportteja 29/2008. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Valopaino Oy, Helsinki.
- Roman, J. (2005)
A Study of Organizational Dialogue. Facing the truth, gaining inspiration and creating understanding on the function of an organization Helsinki University of Technology Laboratory of Work Psychology and Leadership. Doctoral dissertation series 2005/4. Monikko Oy, Espoo.
- Rosa, D. (1994)
Olla kuin ei olisikaan. Aku Anka 23/199, Helsinki Media Company Ab, 1994
- Ruohotie P. (1993)
Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Toim. Pekka Ruohotie, Jarkko Leino ja Pentti Rauhala. Ammattikasvatussarja 7, Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Ruohotie, P. (1997)
Itsesääätely oppimisessä. Teoksessa Ruohotie Pekka ja Honka Juhani: Osaamisen kehittäminen organisaatioissa. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi.
- Ruohotie, P. (1998)
Motivaatio, tahto ja oppiminen. Edita, Helsinki.
- Ruohotie, P. (2000)
Conative Constructs in Learning. Teoksessa Pintrich, P. ja Ruohotie, P. (ed.) Conative Constructs and Self-Regulated Learning. Research Centre for Vocational Education. Hämeenlinna. Saarijärven Offset, Saarijärvi.
- Ruokanen, M. (1987)
Hermeneutica moderna. Teologinen hermeneutiikka historiallis- kriittisen raamatuntutkimuksen aikakaudella. Humaniora-sarja. Hakapaino Oy, Helsinki.
- Ruotsalainen, S. (2005)
Syrjäytyminen – syrjäyttäminen. Marxilainen foorumi –julkaisusarja 35. Kustannusyhtiö TA-Tieo Oy. Helsinki.
- Räihä, P. (2008)
Suomalaisen opettajakoulutuksen laadukkuus on osaksi myytti. Mielipidekirjoitus 10.9.2008, Helsingin Sanomat C6.

- Räisänen, A. ja Frisk, T. (1994)
Itsenäinen opiskelu ammatillisissa oppilaitoksissa.
Opetussuunnitelmamuutoksen vaikutusten arviointia. Opetushallitus.
- Sarkomaa, S. (2008)
Hallituksen toimenpiteet hyvinvoinnin edistämiseksi. Esitelmä
Hyvinvointia kouluun –seminaarissa Jyväskylän yliopistossa 8.2.2008.
<http://moniviestin.jyu.fi/ohjelmat/erillis/agoracenter/hyvinvointi/perjantai/sarkomaa>
- Schunk ja Zimmermann (1994)
Self-Regulation in Education: Retrospect and Prospect. Teoksessa Schunk, D. ja Zimmermann, B. (Ed.): Self Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications. Hillsdale, New Jersey.
- Schunk ja Zimmermann (1998)
Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice. The Guilford Press, New York.
- Seikkula, J. ja Arnkil, T. (2005)
Dialoginen verkostotyö. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Tammer-Paino, Tampere.
- Siltala, J. (2004)
Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu.
- Simojoki, L. (1987)
Helmitaulusta tietotekniikkaan. Kuopion kauppaoppilaitos 1887–1987. Offsetpaino L. Tuovinen, Kuopio.
- Steiner, G. (1997)
Heidegger: enää vain Jumala voi meidät pelastaa, Martin Heideggerin Spiegel-haastattelu / Georg Steiner, suomennos ja jälkisanat Tero Vaden. Gaudeamus. Helsinki.
- Stenberg, T. (2005)
Kuva tulevaisuudesta on tunteen ja järjen palapeli: Opettajien tulevaisuudenkuvia koskevan akatemiätutkimuksen ensi osa kertoo epävarmuudesta. Opettaja 6/2005.
- Suoninen, E. (2000)
Tanssilajit ja –tyylit asiakkaan kohtaamisessa. Teoksessa Jokinen, A. ja Suoninen, E. Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Vastapaino, Tampere.
- Suoranta, J. (1995)
Tekstit, murrokset ja muutos: kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Acta Universitas Lapponiensis 10. Lapin yliopisto, Rovaniemi.

- Suoranta, J. (1997)
Konstruktionismi ja realismi kasvatustieteessä. Teoksessa Eskola J. (toim.)
Reflektio, realismi, konstruktionismi sekä muita kasvatustieteellisiä teemoja.
Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 15 Katsauksia ja
puheenvuoroja. Lapin yliopistopaino, Rovaniemi.
- Sydänmaanlakka, P. (2004)
Älykäs johtajuus: ihmisten johtaminen älykkäissä organisaatioissa.
Talentum, Helsinki.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. ja Saari, S. (1996)
Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.
- Syrjäläinen, E. (1997)
Arvioinnin avulla laatua kouluihin – *markkinahumua vai koulurealismia?*
Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A11/1997.
Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu, Tampere.
- Syrjäläinen, E. (2002)
Eikö opettaja saisi jo opettaa: koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan
työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
A; 25. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Tahvanainen, I. (2001)
Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen
opettajakoulutuksen aikana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
Tutkimuksia.
- Taylor, C. (1998)
Autenttisuuden etiikka. Gaudeamus. Valopaino Oy, Helsinki.
- Tervo, J. (1993)
Hapuulua ja hallintaa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis
Ser A 387.
- Tiilikkala, L. (2004)
Mestarista tutoriksi – Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja
jatkuvuus. Jyväskylä studies in education, psychology and social research;
236. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Tilus, P. (2004)
Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Opetus 2000. PS-kustannus. WS
Bookwell Oy, Juva.
- Tuomi, J ja Sarajärvi A. (2004)
Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus Kirjapaino Oy,
Jyväskylä.

- Törmä, S. (1996)
Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Acta universitatis Tamperensis ser A vol. 496. Vammalan kirjapaino, Vammala.
- Törmä, S. (2003)
Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, M, Törmä, S. ja Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Vastapaino, Tampere.
- Törmä, S. (2004)
Onko opettajan arjessa tilaa arvojen pohdinnalle? Opettaja 10 /2004, 32 – 33.
- Tynkkynen, L. (2007)
Nuori valintojen edessä.(tutkimustuloksia oppilaitoksille). Life as Learning research Programme. Helsinki collegium for Advanced Studies, University of Helsinki, Jyväskylän Yliopisto.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2009)
Nuoret miehet työelämään. Uutiskirje 26.2.2009). <http://www.tem.fi>
- Uusikylä, K. (1996)
Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. Jyväskylä. WSOY.
- Uusikylä, K. (2006a)
Hyvä, paha opettaja. Minerva, Helsinki.
- Uusikylä, K. (2006)
Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M, Nevala, N. ja Laine, V. (toim.) Hyvä koulu. Työterveyslaitos. Helsinki.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto (2007)
Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Toiminnantarkastuskertomus 146/2007.
- Van Esbroeck, R. & Watts, A.G. (1998)
New Skills for a Holistic Career Guidance Model. In: Internal Careers Journal, June.
- Vasalampi, K. (2007)
Nuori valintojen edessä.(tutkimustuloksia oppilaitoksille). Life as Learning research Programme. Helsinki collegium for Advanced Studies, University of Helsinki, Jyväskylän Yliopisto.
- Weckroth, K (1988)
Toiminnan psykologia. Hanki ja jää, Helsinki.
- Vehviläinen, J. (2000)
Ammattipajan kautta tutkintoon: ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat. Opetushallituksen moniste 8/2000. Opetushallitus, Helsinki.

- Vehviläinen, J. (2002)
Moniammatillinen nuorisotyö: yksinäisten sankareiden ajasta tiimityöhön.
Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja C, Oppimateriaalit; 2/2002.
Kauniainen: Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Viskari, S. (2003)
Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S.
ja Viskari, S : Opettajan vaiettu valta. Vastapaino, Tampere
- von Herrmann, F.-W. (1998)
Fenomenologian käsite Heideggerilla ja Husserlilla. Teoksessa Haapala A.
(toim.) Heidegger. Ristiriitojen filosofi. Yliopistopaino, Helsinki.
- Vuorikoski, M. , Törmä, S: ja Viskari, S. (2003)
Opettajan vaiettu valta. Vastapaino, Tampere
- Väljjarvi, J. (2008)
Kouluyhteisön hyvinvointi. Esitelmä Hyvinvointia kouluun –
seminaarissa Jyväskylän yliopistossa 8.2.2008.
(<http://moniviestin.jyu.fi/ohjelmat/erillis/agoracenter/hyvinvointi/perjantai/valjarvi>)
- Värri, V-M (2002)
Kasvatus ja ajan henki. Tulkintoja psykokaapitalismin
armottomuudesta. Aikuiskasvatus 2002/2 (93 - 96)
- WHO (2004)
Young people´s health in context. Health behaviour in school-aged
children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey.
WHO Europe. Copenhagen.
- Ziehe, T. (1991)
Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Vastapaino.
Gummerus, Jyväskylä.
- Ziehe, T. (2000)
School and youth – a differential relation. Reflections on some blank areas
in the current reform discussions. Young 8 (1), 54–63.
- Zimmermann, B., Bonner, S. ja Kovach, R. (1996)
Developing Self-regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy.
Psychology in the Classroom: A Series on Applied Educational
Psychology. American Psychological Association, Washingt



LIITTEET

Liite 1 Verkkokysely opettajille

Arvoisa kollega

Ohjauksen, opetuksen ja kouluyhteisömme toiminnan edelleen kehittämisen merkeissä toivomme, että käytät 15 - 20 minuuttia aikaasi seuraaviin kysymyksiin vastaamiseen. Kysely koskee erilaisia oppimista tukevia toimia ja arviointikäytänteitä oppilaitoksessamme.

Kyselyssä on yhteensä 19 kysymystä.

Osa vastauksistasi kuuluu Pirkon väitöstutkimukseen, joka koskee opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä oppimisen tukemisesta. Pane loppuun nimesi, jos suostut lisähaastatteluun auttamaan jatkossa. Muuten voit vastata nimettömänä.

ENSIKSI JOITAKIN TAUSTATIETOJA

Valitse itseäsi koskeva vaihtoehto tai kirjoita siihen varattuun tilaan.

1. Sukupuoleni on
nainen
mies

2. Ikäni on
alle 30 vuotta
30–39 vuotta
40–49 vuotta
yli 50 vuotta

3. Olen työskennellyt opettajana
alle 5 vuotta
5-10 vuotta
11–20 vuotta
yli 20 vuotta

4. Nykyisessä työpaikassani olen työskennellyt
alle 5 vuotta
5-10 vuotta
11–20 vuotta
yli 20 vuotta

5. Opetan tällä hetkellä seuraavia aineita. Vastaa taas valitsemalla sopivana pitämäsi vaihtoehto tai kirjoittamalla siihen varattuun tilaan.

6. Toisella asteella aloittavien taso kouluarvosanalla ilmaistuna on mielestäni

T(1)

T(2)

H(3)

H(4)

K(5)

7. Aloittavien opiskelijoiden taso on mielestäni

muuttunut paremmaksi

pysynyt entisellään

muuttunut huonommaksi

vaihdellut vuosittain

8. Koen opiskelijoiden opiskeluongelmat ensi sijassa

haasteena koululle

haasteena itselleni

opiskelijan ongelmana

yhteiskunnallisena ilmiönä

muulla tavalla

Millaisella muulla tavalla mahdollisesti koet opiskelijoiden opiskeluongelmat?

9. Kun huomaan opiskelijalla oppimisvaikeuksia, useimmiten

kysyn häneltä, mitä apua hän tarvitsee

ohjaan hänet opon luo

ohjaan hänet tukiopettajan luo

annan itse tukimateriaalia

otan yhteyttä pajaan

en tee mitään

teen omalla tavallani

Jos et tee mitään tai teet jotakin omalla tavallasi, niin miksi et tee mitään tai mitä ja miten teet omalla tavallasi?

10. Tukitoimiin osallistumiseni (valitse kaikki itseesi sopivat vaihtoehdot)

Olen toiminut vuoden 2000 jälkeen ryhmäohjaajana

Olen toiminut tukiopettajana

Olen toiminut erityisopetuksesta vastaavana opettajana (er-va)

Olen osallistunut tukitoimiin muulla lailla

En ole osallistunut tukitoimiin

Millä muulla tavalla olet mahdollisesti osallistunut tukitoimiin?

LOPUKSI VIELÄ MUUTAMIA ASIOITA

Listaa seuraavien kysymysten kohdalla spontaanisti ensiksi mieleesi tulevat asiat. Näiden kysymysten tarkoitus on kartoittaa nykytilannetta ja toimia opettajien koulutuksen ja tukemisen pohjana.

11. Miten kehittäisit opiskelupajan toimintaa?
12. Mitkä ovat mielestäsi ryhmänohjaajan päätehtävät?
13. Miten mielestäsi autettaisiin parhaiten opiskeluvaikeuksissa olevaa opiskelijaa?
14. Missä opiskelijan tukemiseen liittyvissä asioissa tarvitsisit koulutusta?
15. Minkälaisissa asioissa teet yhteistyötä työtovereidesi kanssa?
16. Minkälaisia arviointimenetelmiä käytit tänä lukuvuonna?
16. Minkälaisia arviointimenetelmiä käytit tänä lukuvuonna?
17. Mitä on mielestäsi kannustava arviointi?
18. Mikä merkitys omassa arvioinnissasi on opiskelijan itsearvioinnilla?
19. Mitä ymmärrät käsitteellä kriteeriperusteinen arviointi?

KIITOS VASTAUKSISTASI!

KYSELYN TULOKSIA KUULET SYKSYLLÄ, JOLLOIN MYÖS ALKAA OPISKELIJA-ARVIOINNIN KEHITYSHANKE YKSIKÖSSÄMME.

JOS OLET JATKOSSA KÄYTETTÄVISSÄ LISÄTIETOJEN SAAMISEKSI, KIRJOITA VIELÄ NIMESI.

Liite 2 Tulokkaiden valmiustestejä syksyllä 1999

Liite 2a Koulutuselämäkerta

OHJAUSKYSELY

Nimi:

Ryhmä: pvm_____

KOULUTUSELÄMÄKERTA on osa elämäkertaasi. Voisimme yhdessä pohtia sen merkitystä, jos alla olevaan tilaan ja vaikka toisellekin puolen paperia muistelisit, millainen koulutuspolkusi on tähän asti ollut.

Miten olet kokenut koulut ja oppimiset? Miten olet onnistunut? Onko matkasi ollut ruusuinen vai ohdakkeinen? Kuka tai ketkä ovat olleet merkittäviä tukijoina tai masentajina? Miten olet itse vaikuttanut oppimiseesi? Minkälainen on uskosi omiin kykyihisi tällä hetkellä? Oletko nyt onnistumassa?

Voit käyttää ranskalaisia viivoja, jos koet kirjoittamisen hankalaksi.

Liite 2b Opiskelijatietolomake

Tämän lomakkeen tarkoituksena on helpottaa ja tukea sinua oppimispolulla siirtyessäsi uuteen opiskelupaikkaan. Antamasi tiedot käsitellään luottamuksellisesti.

Opiskelijan nimi	Henkilötunnus	Puhelin
Kotiosoite	Postinumero	Postitoimipaikka
Sähköpostiosoite:		
Opiskelija-asunnon osoite (tietoa voidaan täydentää opiskelun alkaessa)	Postinumero	Postitoimipaikka
Huoltajan/lähiomaisen nimi	Puhelin	Matkapuhelin
Huoltajan/lähiomaisen osoite	Postinumero	Postitoimipaikka
Huoltajan/lähiomaisen sähköpostiosoite		

Koulutusala:	Ala on 1. hakutoiveeni <input type="checkbox"/> kyllä <input type="checkbox"/> ei
Koulutus peruskoulu <input type="checkbox"/> lukio <input type="checkbox"/> ammatillinen koulutus <input type="checkbox"/> osa lukiota/amatillista koulutusta <input type="checkbox"/> muu, mikä?	
Peruskoulu ja päättövuosi:	
Peruskoulun kaikkien aineiden keskiarvo:	
Peruskoulun luokanvalvojan, opinto-ohjaajan ja erityisopettajan nimi:	
Olen saanut aikaisempien opintojeni aikana tukiovetusta/erityisopetusta seuraavissa aineissa: <input type="checkbox"/> Matematiikka <input type="checkbox"/> Fysiikka/kemia <input type="checkbox"/> Ruotsin kieli <input type="checkbox"/> Englannin kieli <input type="checkbox"/> Äidinkieli / lukiovetus <input type="checkbox"/> Muu, mikä _____	Tarvitsen tukea jatkossa <input type="checkbox"/> Matematiikka <input type="checkbox"/> Fysiikka/kemia <input type="checkbox"/> Ruotsin kieli <input type="checkbox"/> Englannin kieli <input type="checkbox"/> Äidinkieli / lukiovetus <input type="checkbox"/> Muu, mikä _____

Olen saanut vapautuksen jostakin oppiaineesta en kyllä, oppiaine _____

Mikäli olet osallistunut erityisopetukseen peruskoulussa, rastita oikea vaihtoehto:

- EMU: Peruskoulun mukautettu opetus
- kokonaan mukautettu opetus
 - osittain mukautettu opetus
- EHA: Harjaantumisopetus
- ESY: Erityisopetuksen pienryhmä yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan
- Muu, mikä _____

Käyn työssä koulun ohella kyllä en

Työpaikka

Terveydentilani (esim. kuulo, värinäkö, lääkitys, allergia) mahdolliset sairaudet, vammat tai tapaturmat, jotka voivat vaikuttaa opiskeluuni

Aion opiskella lukiossa ammatillisten opintojen ohella?

kyllä en

Haluun keskustella opiskeluun tai henkilökohtaiseen elämään liittyvistä asioista

- kuraattorin
- opinto-ohjaajan
- terveydenhoitajan
- luokanvalvojan/ryhmänohjaajan kanssa

Muita lisätietoja opiskeluun tai henkilökohtaiseen elämään liittyvistä asioista

Tähän lomakkeeseen kirjattavia tietoja luovutetaan ainoastaan ryhmänohjaajan ja opiskelijapalveluiden henkilöstön käyttöön.

Paikka ja aika

Paikka ja aika

Liite 2c Luku- ja kirjoitustesti

Luettelen yhteensä kolmekymmentä sanaa, jotka kirjoitat vastauspaperiisi. Ensin luen koko virkkeen, sen jälkeen toistan sanan, joka sinun pitää kirjoittaa. Sana toistetaan vain kerran.

1. Hienomotoriset taidot liittyvät kirjoittamiseen.
2. Hänet diskvalifioitiin yksimielisesti kilpailuissa.
3. Tutkinon voi suorittaa myös monimuoto-opiskeluna.
4. Hän ei tehnyt sitä vahingoittaakseen kaveria.
5. Työturvallisuusmääräyksissä on tärkeitä ohjeita.
6. Sosiodraama on yksi opetusmenetelmä.
7. Sellaiset metodit ovat vanhanaikaisia.
8. Osuuskunnat voivat laskea liikkeeseen myös vaihtovelkakirjalainoja.
9. Haja-asutusalueilla ei ole tarpeeksi palveluja.
10. Rikosprosessioikeudellinen oikeus käsittää rikosprosessia järjestävät säännökset.
11. Kenkäänikin tuli naarmuja.
12. Hän käyttäytyi niin pelkästään ärsyttääkseen minua.
13. Piittaamattomuudessaan hän on suorastaan raivostuttava.
14. Teiden varsilla on runsaasti matkailupropagandamainoksia.
15. Talousskandaaliuutinen heilutteli maailman pörssikursseja.
16. Äänen voimakkuuden haittarajana pidetään 85 desibeliä.
17. Struktuuri on suomeksi rakenne.
18. Työehtosopimusneuvotteluissa sovitaan palkoista.
19. Oppimiskonferenssi avattiin Finlandia-talolla.
20. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat prosessinomaisia toimintoja.
21. Ulkomaankirjeenvaihtajan työ on hyvin vaativaa.
22. Nykyään yritykset hakevat ennen kaikkea dynaamisia työntekijöitä.
23. Tie kulki mutkitellen maalaismaisemassa.
24. Koulunkäyntini sujui välillä kangerrellen.
25. Sitouduimme kaikki tämän tehtävän suorittamiseen.
26. Tuhlaavaisuudessanne menetitte kaiken.
27. Hän on temperamenttisimmillaan esiintyessään.
28. Standardisopimukset laaditaan valmiille lomakkeille.
29. Markkinatuomioistuin on Helsingissä toimiva erikoistuomioistuin.
30. Talletuspankkien vakavaraisuusvaatimukset on laadittu kansainvälisen mallin mukaan.

Sanalistatestin virheluokitus (Ruoppi1a-Rörnan-Västi)

Sanalistatesti pisteytetään virhepistein.

1 virhepiste

- reversaali tai rotaatio (kirjaimet vaihtavat paikkaa tai kirjain on väärin päin)

- puuttuva kirjain geminaatasta
- puuttuva kirjain pitkästä vokaalista
- muu puuttuva kirjain
- m/n -sekaannus
- ng-äänteen virheet
- muu väärä kirjain
- ylimääräinen kirjain
- yhdyssanojen virheet
- lisämerkkien virheet

2 virhepistettä

- väärä sanan loppu
- puuttuva tavu

3 virhepistettä

- väärä mielekäs sana
- rauniosana (ei mielekäs sana)

4-5 virhepistettä

- puuttuva sana

Virheitä	Arvosana
0	5
1-4	4
5-14	3
15-21	2
21-	1

Opiskelija, jonka virhepistemäärä on yli 15, kärsii opiskelua haittaavasta lukivaikeudesta. Jokainen tapaus on yksilöllinen, joten vaikka puuttuvista kirjaimista ja yhdyssanavirheistä tulee saman verran virhepisteitä, analyysissa on syytä tarkastella myös sitä, minkä tyyppisiä virheitä opiskelijalla on eniten. Yhdyssanavirheet voivat olla merkki harjaantumattomuudesta kirjoittamiseen.

Liite 3 Toimintatutkimuksessa tehdyt opiskelijakyselyt

Liite 3a Ensimmäinen opiskelijakysely

Arviointi on koulussamme voimakkaan kehittämisen kohteena. Pyydämme sinua vastaamaan seuraavaan opintojaksokohtaiseen kyselyyn ensimmäistä jaksoa koskien. Arvioi seuraavia asioita.

1. Tiesitkö opintojakson aikana, minkä asioiden osaaminen antaa arvosanan yksi jne..?
2. Mitkä asiat opit hyvin ja mitkä jäivät oppimatta?
3. Saitko henkilökohtaista kannustusta?

Mikrotietokone työvälineenä (opettajan nimi)

1.

2.

3.

Kauppan oikeustaito (opettajan nimi)

1.

2.

3.

Peruslaskutoimitukset ja prosenttilasku (opettajan nimi)

1.

2.

3.

Työelämän kielenkäyttötilanteet (opettajan nimi)

1.

2.

3.

Tuote ja sen elinkaari (opettajan nimi)

1.

2.

3.

Asiakaspalvelun ja markkinoinnin perusteet (opettajan nimi)

1.

2.

3.

Tekstinkäsittelyn ja toimistotyön perusteet (opettajan nimi)

1.

2.

3.

Liite 3b Toinen opiskelijakysely

POHJOIS-SAVON AMMATILLINEN INSTITUUTTI
Liiketalouden Kuopion yksikkö

ITSEARVIOINTILOMAKE

2.10.2003

Tutkinto: Liiketalouden perustutkinto
Opintokokonaisuus: Liiketalous ja hallinto
Ryhmä: P03A
Jakso: II

Opiskelija: _____

Osaan	En osaa
-------	---------

Osaan	En osaa
Asiakaspalvelun ja markkinoinnin perusteet	
- hallitsen tuotteen vaikutuksen markkinoinnin kilpailukeinona (tuotelaajitelmat ja -valikoimat, tuotteen elinkaari, tuotteen merkki ja nimi, tuotteet kerrokset, tuotteen pakkaus, tuotteen hinta, takuu, myyntipaikka ja markkinointiviestintä)	
- hallitsen palvelutapahtuman vaiheet	
- osaan esittely- ja neuvottelutaidot osto- ja myyntitilanteessa	
Tuote ja sen elinkaari	
- osaan toimia ympäristövastuullisesti työssäni	
- osaan selvittää tuotteiden ympäristövaikutuksia	
- osaan käyttää tuotteiden ominaisuuksiin ja ympäristöasioihin liittyviä tietokantoja, tilastoja	
Kaupan oikeustaito	
- osaan hakea oikeudellista tietoa eri lähteistä ja soveltaa sitä asiakaspalvelutilanteeseen	
- tunnen käsitteiden tavarakauppa, palvelusten kauppa, liikekauppa ja kuluttajakauppa oikeudellisen merkityksen	
- osaan toimia myyjän aseman, velvollisuuksien ja vastuun edellyttämällä tavalla	
- osaan laatia sopimuksia	
- tunnen sopimusvastuun, takuehtojen, tuoteturvallisuuden ja omavalvonnan merkityksen	
- tunnen asiakkaan oikeudet ja osaan hoitaa reklamaatiot eri osapuolien etujen ja oikeuksien mukaisesti	
Taloushallinnon perusteet	
- tunnen kannattavuuteen vaikuttavia tekijöitä	
- tunnen erilaisia kustannuksia	
- osaan laatia yksinkertaisia kannattavuuslaskelmia esim. katetuottolaskelman	
Tekstinkäsittelyn ja toimistotyön perusteet	
- osaan hakea tekstiä esim. jakelukansiosta	
- osaan asetella tekstin standardien antamien ohjeiden mukaisesti	
- hallitsen tekstin havainnollistamisen, oikoluvun, numerot ja merkit	
- osaan laatia yksinkertaisia lomakepohjia varustettuna yrityksen logolla/kuvilla	
- hallitsen kuvien käsittelyn	

Mikrotietokone työvälineenä	Osaan	En osaa
- osaan luoda näyttäviä diaesityksiä		
- osaan käyttää erilaisia dioja esityksissä		
- osaan käyttää erilaisia työtiloja esitystä tehdessä		
- osaan käyttää piirtotyökaluja ja tekstinkäsittelyä diassa		

Yrittäjyys ja liikeidea		
- ymmärrän yrittäjyyden merkityksen yksilön ja koko yhteiskunnan voimavarana		
- osaan arvioida omia yrittäjävalmiuksiani		
- osaan laatia liikeidean		

Peruslaskutoimitukset ja prosenttilaskut ja korkolasku		
- osaan sujuvasti käyttää prosenttilaskua eteen tulevien ongelmien ratkaisemisessa		
- ymmärrän ajan vaikutuksen rahasuorituksiin		
- osaan laskea lainojen ja talletusten korot		

Liite 3c Kolmas opiskelijakysely

Kysely kannustuksesta

Hei!

Kirjoita tähän alla olevaan tilaan vapaamuotoisesti kertoen, kuka sinua on kannustanut ja miten hän on kannustanut kolmannella jaksolla.

Kiitos!

Pirkko

Liite 3d Neljäs opiskelijakysely

Hei!

Kerro vapaasti neljännen jakson opiskelustasi. Miten näyttöihin valmistautuminen on sujunut? Oletko saanut tarpeeksi tukea ja kannustusta?

Kiitos vastauksistasi!

Pirkko

4. Onko jotain erityistä, mitä näytön vastaanottajan olisi huomioida arvioinnissa?

5. Anna palautetta, niin osallistut nuorten näyttöjen kehittämiseen: Anna risuja ja ruusuja näytön järjestelyistä ja näytöstä.

Liite 4 Vuosina 2003–2005 opettajuuteen liittyviä aiheita mediassa

Elokuu 2003

Ripeys valttia ammattioppilaitoksen opoille. Välkyt ja tumpelot opiskelevat yhdessä. Myös Välkyt törmäilevät ongelmiin. Pirkko Nurmen haastattelu. Opettaja 32/2003. Anja Hiltunen.

Marraskuu

Opettajalla on ja ei ole valtaa. Koulu kantaa poliittisen viattomuuden sädekehää. Kirja-arvostelu Vuorikoski, Törmä, Viskari: Opettajan vaiettu valta. Helsingin sanomat 12.11.2003.

Tammikuu

Perhedraamaa vanhempainillassa. Opettaja 47/2003. Tiina Tikkanen.

Pula ammatti-osaajista pahenee pian entisestään. Helsingin Sanomien Vieraskynä-palstan kirjoitus 18.11.2003. OPM:n ammatillisen koulutuksen yksikön johtaja Timo Lankinen.

Joulukuu

Impivaaralainen koulu, postmoderni nuoriso. Helsingin Sanomien mielipide-palstan kirjoitus 14.12.2003. Marjo Vuorikoski

Suomesta puuttuu poikapedagogiikka. Tyttöjen ja poikien kehityserot ovat poikkeuksellisen suuria murrosiässä. Helsingin Sanomat 14.12.2003. Juha-Pekka Raeste.

Mikä on olennaista olemisessa? Opettajan pääkirjoitus 51–52/2003. Sirpa Karhi.

Rakkauten pedagogiikka. Aitoa ihmisyyttä, totuudellisuutta ja sydämen sivistystä. Dosentti Simo Skinnarin haastattelu. Opettaja 51–52/2003. 19.12.2003.

Tammikuu 2004

Opettaja – vallan käyttäjä vai kohde? Kirja-arvostelu Vuorikoski, Törmä, Viskari:

Opettajan vaiettu valta. Opettaja 4/2004. Pekka Wahlstedt.

Tohtori oudoksuu poikien surkuttelua koulussa. Tytöthän ne ovat toisen luokan kansalaisia. Marjo Vuorikosken haastattelu. Helsingin Sanomat. Esko Siekkinen.

Helmikuu

Opettajien päästävä yksin tekemisen perinteestä. Olli Luukkainen vaatii avaamaan koulun ovet ja ikkunat. Tohtori Olli Luukkaisen haastattelu. Helsingin Sanomat 13.2.2004

Maaliskuu

Onko opettajan arjessa tilaa arvojen pohdinnalle? Opettaja 10/2004. Sirpa Törmä

Hyvä opettaja ohjaa kysymään ja pohtimaan. Tohtori Kirsi Pyhältön haastattelu. Opettaja 11/2004. Kirsi Casstrén.

Pojat koulun ongelmana. Opettajan Pääkirjoitus 12/2004. Hannu Laaksola

Ammatillisen opettajan työ muuttunut. Helsingin Sanomien Mielipide-palstan kirjoitus 17.3.2004. Ammattikasvatuksen dosentti Seppo Helakorpi.

Elämyshakuisuus voi johtaa syrjäytymiseen. Elämyshakuiset sietävät stressiä, mutta koulu ei siedä heitä. Helsingin Sanomat 26.3.2004. Marjut Lindberg.

Huhtikuu

Projektit monipuolistavat ammatillista koulutusta. Helsingin Sanomien mielipide-palstan kirjoitus. 16.4.2004 Itä-Suomen työkoulun johtaja Katja Komonen ja Minna Canth-instituutin johtaja Tarja Eskelinen.

Toukokuu

Ammatillinen opettajuus muutoksessa. Onko opettaja äiti, poliisi vai ohjaaja? Tohtori Liisa Tiilikkanen haastattelu. Opettaja 19/2004.

Stressaava ammatti. Opettajan Pääkirjoitus 20–21/2004. Hannu Laaksola
Inklusion työryhmissä. Opettaja 20–21/2004. Johan Nordlund.

Kesäkuu

Nuorimpiakin ikäryhmiä uhkaa kahtiajako työelämässä. Kolmannes nuorista saa vanhemmiltaan rahallista tukea. Helsingin Sanomat 9.6.2004. Meri Toivanen.

Tunneälyä voi oppia. Aidossa vuorovaikutuksessa ei voi välttää tunteiden leimahduksia. Tohtori Tiia Isokorven haastattelu. Opettaja 26/2004. Harri Mannonen

Elokuu

Hyötyajattelu pois koulusta. Veli-Matti Värrin haastattelu. Me-lehti elokuun numero. Anneli Kanto.

Syyskuu

Korvamerkityö rahoja tarvitaan. Opettajan Pääkirjoitus 37/2004. Hannu Laaksola

Millaisia sisältöjä opettajankoulutukseen? Tutkintojen rakenneuudistus etenee. Opettaja 40/2004. Maija-Leena Nissilä.

Opiskelun henkiset kehykset. Professori Kari Uusikylän kolumni. Opettaja 40/2004.

”Työ, mitä se antaa ja mitä se ottaa?” Keskustelu-ohjelma T-klubi TV ykkönen. 14.9.2004. Isäntänä Jukka Relander. Keskustelemassa Tutkija Juha Siltala.

Lokakuu

Koko yhteiskunta hyötyy kasvatuksesta. Tohtori Helena Hovilan haastattelu. Opettaja 42/2004. Irene Pakkanen.

Marraskuu

Kustantajat mielivät Euroopan markkinoille. Suomen oppikirjoilla paljon annettavaa. Opettaja 47/2004. Raila Rinne.

Tammikuu 2005

Messukysely: Opettajat viihtyvät työssään. Helsingin Sanomat 30.1.2005
Moniammatillisuus- lisää byrokratiaa vai asiakkaan aitoa auttamista. Tom Arnkilin haastattelu. Dialogi 1/2005. Marja-Liisa Siira.

Helmikuu

Alakoulun nuoret opettajat viihtyvät työssään.
Uupunut opettaja puhalsi pelin poikki. Opettaja 5/2005. Irene Pakkanen.

Kuva tulevaisuudesta on tunteen ja järjen palapeli. Opettajien tulevaisuudenkuvia koskevan akatemiaturkimuksen ensi osa kertoo epävarmuudesta. Opettaja 6/2005. Tuula Stenberg.

Inklusio on täällä. Opettaja 7/2005. Johan Nordlund.

Työssä oppiminen koulutusvaihtoehdoksi. Mieliopidekirjoitus. Helsingin Sanomat, 18.2.2005. Marniemi, J. ja Pekkala, T.

Maaliskuu

Hyvä opettaja ohjaa kysymään ja pohtimaan. Tri Kirsi Pyhältön haastattelu. Opettaja 11/2005. Kirsi Castren.

Marraskuu

Elämän koulussa olen oppinut. Anna-Maija Riskun haastattelu. Miten on? Osa 3:

Opettajankoulutus – ajattelun automaati? Opettaja 44–45/2005. Heikkinen Hannu L.T.

Luokattoman erityisopettajan päivä. Keskustelua -palstan kirjoitus. Nimim. Kaarina

Joulukuu 2005

Koulutyön todellisuus vie voimat. Keskustelua -palstan kirjoitus. Nimim. Nyt eläkkeellä oleva rehtori.





Kuopio University Publications E. Social Sciences

- E 152. Martikainen, Janne.** Application of decision-analytic modelling in health economic evaluations.
2008. 119 s. Acad. Diss.
- E 153. Kaarakainen, Minna.** Hajauttaminen valtion ja kuntien välisissä suhteissa 1945-2015: valtiollisesta järjestelmästä kohti kuntaverkostojen perusterveydenhuoltoa.
2008. 196 s. Acad. Diss.
- E 154. Jäntti, Satu.** Kansalainen terveystalvuuja valitsemassa: kolmivaiheinen valintamalli julkisissa ja yksityisissä lääkäripalveluissa.
2008. 199 s. Acad. Diss.
- E 155. Ylinen, Satu.** Gerontologinen sosiaalityö: tiedonmuodostus ja asiantuntijuus.
2008. 115 s. Acad. Diss.
- E 156. Tuomi, Sirpa.** Sairaanhoidajan ammatillinen osaaminen lasten hoitotyössä.
2008. 152 s. Acad. Diss.
- E 157. Naukkarinen, Eeva-Liisa.** Potilaan itsemääräämisen ja sen edellytysten toteutuminen terveydenhuollossa: kyselytutkimus potilaille ja henkilöstölle.
2008. 148 s. Acad. Diss.
- E 158. Kivinen, Tuula.** Tiedon ja osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatioissa: Knowledge management in health care organizations.
2008. 234 s. Acad. Diss.
- E 159. Rauhala, Auvo.** The validity and feasibility of measurement tools for human resources management in nursing: case of the RAFAELA system.
2008. 126 s. Acad. Diss.
- E 160. Honkanen, Hilkka.** Perheen riskiolot neuvolatyön kontekstissa: näkökulmana mielenterveyden edistäminen.
2008. 285 s. Acad. Diss.
- E 161. Heikkinen, Jarmo.** Sosiaalityön ammattikuva sosiaalihuollossa: tutkimus sosiaalityöntekijöiden näkemyksistä ja kokemuksista sosiaalitoimiston ammatillisesta sosiaalityöstä.
2008. 156 s. Acad. Diss.
- E 162. Tervo-Heikkinen, Tarja.** Hoitotyön vaikuttavuus erikoissairanhoidossa.
2008. 176 s. Acad. Diss.
- E 163. Paakkonen, Heikki.** The contemporary and future clinical skills of emergency department nurses: experts' perceptions using delphi- technique.
2008. 210 s. Acad. Diss.
- E 164. Toivanen, Kaija.** Käsite- ja argumentaatioanalyysi Katie Erikssonin kärsimystä koskevasta ajattelusta.
2008. 269 s. Acad. Diss.
- E 165. Suominen, Tarja et al.** Tartuntatauti sairastavan henkilön terveyden edistäminen: mitä edellytyksiä hoitajien tiedot ja asenteet HIV/AIDSsta antavat?
2008. 49 s.
- E 166. Kärnä, Sirpa.** Hyvinvoinnin pysyvyyttä ja muutosta kolmannessa iässä: ikääntyvien henkilöiden elämäntalon seuranta vuosina 1991 ja 2004 Varkauden kaupungissa.
2008. 262 s. Acad. Diss.