

Aimii – erilainen oppija

SIRPA MARTTI



Viime aikoina on keskustelu paljon erilaisesta oppijuudesta. Aihe on tärkeä ja ajankohtainen. Erilaista oppijuutta käsittelevässä kirjallisuudessa on keskitytty pitkälle oppimisvaikeuksien taustoihin, diagnosointiin ja erityisopetukseen. Tämän artikkelin tarkoituksena on tarjota yhden erilaisen oppijan kokemusten kautta yksilötason näkökulma erilaisesta oppijuudesta käytävään keskusteluun. Tarkoituksena on antaa erilaisille oppijoille kasvat.

Erilaisiin oppijoihin on kiinnitetty viime aikoina erityistä huomiota. Esimerkiksi Opetushallituksessa on toteutettu useita hankkeita liittyen erilaisten oppijoiden huomioimiseen opetuksessa. Aikuisten ja nuorten oppimisvaikeudet olivat myös Opetusministeriön rahoittaman, ja useiden eri tahojen yhteistyössä järjestämän, vuoden 2005 YK:n lukutaitopäivän Pisan varjossa -seminaarin ja Aikuisopiskelijan viikon päätapahtuman painopisteenä. Myös käsillä olevan Aikuiskasvatus-lehden teemana on erilainen oppijuus.

Erityisopetusta saavien oppilaiden ja erityisopiskelijoiden määrä on kasvanut¹. Määrän kasvua selittää pitkälle diagnosoinnin yleistyminen. Tutkimusten mukaan erilaiset kehitykselliset häiriöt ja oppimisvaikeudet koskettavat 10–20 prosenttia koko ikäluokasta. Oppimisvaikeuksista yleisimmät ovat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, jotka hidastavat merkittävästi tiedonhankintaa ja oppimista (Launonen & Pulkkinen 2004, 43). Vaikeita oppimisvaikeuksia on arvioitu olevan 2,5–5 prosentilla ikäluokasta. Oppilas, jolla on oppimisvaikeuksia, ei pysty käyttämään kapasiteettiaan täydesti opiskelussa tai työelämässä. Oppimisvaikeuksien taustalla voi olla lukemis- ja/tai kirjoittamisvaikeus, matemaattinen hahmottamisvaikeus, koordinaation tai hahmottamisen vaikeus tai aivojen tiedonprosessoinnin erilaisuus. (Voutilainen, Häyrinen & Iivanainen 2002, 13–14.)

Oppimisvaikeuksia omaava oppilas saattaa käyttää päähavaintokanavanaan jotain muuta

kanavaa kuin mitä kouluopetuksessa yleisesti käytetään. Seurauksena on heikko koulumenestys, mikä heijastuu kielteisesti oppilaan kuvaan itsestä oppijana sekä koulua ja opiskelua koskeviin asenteisiin. Koulukokemusten, koulumenestyksen sekä koulussa muodostuneen oppijaiden titeetin on todettu suuntaavan yksilön koulutusvalintoja aikuisena (Antikainen, Houtsonen, Kauppila, Komonen, Koski & Käyhkö 2000; Houtsonen 2000, 38–41).

Käsillä olevassa artikkelissa² esitän yhden väitöskirjaani³ varten haastattelemani nuoren, Aimiin, tarinan. Tekeillä olevaa väitöskirjaani, jonka työnimenä on *Marginaalista menestyjäksi*, varten olen haastatellut kymmentä 1970-luvulla syntynyttä nuorta aikuista, joiden peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo on keskimääräistä heikompi (ka alle 7,00), mutta jotka ovat heikohkosta koulumenestyksestä huolimatta menestyneet aikuisena hyvin koulutus- ja/tai työmarkkinoilla. Kiinnostukseni aihetta kohtaan syntyi toimiessani syrjäytymisvaarassa oleviin nuoriin kohdistettujen projektien arviointiryhmässä. Tutkimuksellani tahdon haastaa käsityksen, jonka mukaan keskimääräistä heikompi peruskoulumenestys ennakoii lähes vääjäämättä koulutus- ja työmarkkinoiden marginaaliin ajautumista. Lähdin etsimään haastateltaviksi nuoria, jotka eivät ole heikosta koulumenestyksestä huolimatta joutuneet syrjäytymisvaaraan. Tutkimuksessani kysyn millaiset elämänsä aikana tehdyt yksilölliset, kulttuuriset ja sosiaaliset valinnat, sekä

toisaalta erilaiset sattumat, ovat johtaneet marginaalista menestyjän uralle. Lisäksi kysyn millaisten prosessien kautta peruskoulun aikana mahdollisesti muodostuneesta huonon oppilaan identiteetistä on kehittynyt osajan ja pystyjän identiteetti.

Tutkimukseni pääasiallisena aineistona on kvalitatiivinen aineisto. Tausta-aineistona käytän Tilastokeskuksen useista eri rekistereistä keräämää rekisteriaineistoa, jota ei kuitenkaan tässä yhteydessä ole mahdollista esitellä. Haastatteleaineiston keruussa hyödynsin elämänviivaa (Jokiranta 2003, 49–51), joka toimii haastattelun aikana elämäkerran jäsentäjänä sekä elämän käännekohtien paikantajana. Haastateltavat toimivat tarinansa subjektina ja määrittivät tarinan sisällön (Roos 1988, 140).

Elämäkerrat aineistoina soveltuvat kokemukseksi mukaan hyvin identiteetin sekä koulutus- ja työurien tutkimiseen. Elämäkertojen kautta voidaan saada myös tietoa yksilöiden tekemistä valinnoista ja toisaalta myös elämäntulkun vaihtaneista sattumista. Haastateltavien elämäkertojen sisällöt ja painotukset vaihtelivat jonkin verran riippuen kertojan elämäntulkemuksista sekä elämäntilanteesta ja -vaiheesta (Hyvärinen 1994; Vilkkonen 1998; Hänninen 1999; Vanttaja 2002, 68; Jokiranta 2003, 52). Elämäntarinoissa haastateltavat tuottivat moniäänisen (Löytyniemi 2004, 57–59) ja jännitteisen (Ricoeur 1992, 167) identiteettinsä. Kertomuksissa erotuivat myös selkeästi elämän käännekohdat ja ydinepisodit, joiden jälkeen mikään ei ollut enää niin kuin aikaisemmin (Hyvärinen 1994; Jokiranta 2003, 47). Identiteetin kannalta yksi merkittävimmistä ydinepisodeista oli työelämään siirtyminen.

Haastatteleminen nuorten riskiä syrjäytyä voidaan pitää erityisen suurena, koska he olivat siirtymässä työmarkkinoille 1990-luvun alkuvuosina eli synkimpinä lamavuosina. Myös mahdollisuudet päästä toisen asteen oppilaitokseen olivat heikohkon todistuksen vuoksi tavallista huonommat. Näiden riskiyhteiskunnassa elävien nuorten elämäntulkua voidaan luonnehtia ”notkeaksi elämäntulkuksi” (vrt. ”notkea moderni”, Bauman 2000), joka realisoituu nopeiden ja jatkuvien ulkoisten muutosten ja reunaehtojen sekä yksilöllisten ja sosiaalisten valintojen ristipaineissa (Buchmann 1989; Roberts, Clark & Wallace 1994; Pollock 1997).

Elämäkerta ja identiteetti ovat käsitteinä lä-

heistä sukua keskenään (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 258). Suhteellisen pysyvyyden ohella identiteetin tärkein ominaisuus on sen kyky muuttua elämäntulkun aikana ja kokemusten karttuessa (Liebkind 1988, 67 ja 76–78). Identiteetti voidaan ymmärtää ”avoimena kertomuksena” (Widdershoven 1994, 113–114; ks. myös Bauman 1996). Henkilökohtaisen ja sosiaalisen identiteetin välillä vallitsee vastavuoroinen suhde. Identiteetillä viitataan tapoihin, joilla ihminen ymmärtää ja määrittelee itsensä suhteessa itseensä, toisiin, sosiaaliseen ympäristöönsä ja kulttuuriinsa. Itsensä ja toisten määrittely tapahtuu kielten avulla (Mead 1962, 140; Taylor 1995, 61–64).

Seuraavaksi siirryn Aimiin tarinaan, jonka olen rakentanut noin kaksi tuntia kestävästä haastattelusta kuvaamaan erilaisen oppijan kokemusta. Pyrkimykseni on ollut muodostaa mahdollisimman ehjä kokonaisuus ja pätevä tulkinta hänen kokemuksistaan. Olen tarkistuttanut tarinan myös Aimiilla.

AIMIIN TARINA

Aimiin tarina on kertomus siitä, millä tavalla oppimisvaikeuksia omaava joutuu pohtimaan omaa arvoaan ja identiteettiään suhteessa siihen mitä opettajat, arvosanat ja luokkatoverit hänestä kertovat. Aimiin tarina on kipeistä kokemuksista huolimatta positiivinen menestystarina, jonka perusjuoni koostuu taistelusta hänelle tarjolla olevaa identiteettiä ja roolia vastaan. Tarinan lopputuloksena on sisäinen varmuus siitä, että hän ei ole muita huonompi. Aimiin tarinan tarkoituksena ei ole syyllistää ketään, vaan herättää kysymyksiä ja pysähdyttää pohtimaan koulumaailmaa sekä sitä, millä tavalla koulun käytännöt ja koulukokemukset saattavat heijastua yksilön elämäntulkun ja identiteettiin. Aimi aloittaa kertomuksensa seuraavasti:

”Tavallaanhan se on seki, ett (...) ku mä haluan vaikuttaa siihen, että kenelläkään ei tulis niin huonoa kokemusta ko mulla on ollu. (...) Niin kaks kyt vuotta sun elämästä, niin se on niin pitkä aika, ett kyl sen pitää olla hyvä kokemus.”

Aikuisena Aimi on saanut etäisyyttä omiin kokemuksiinsa. Koulunkäyntiavustajana työskennellessään hän alkoi ymmärtää opetustilannetta myös opettajan näkökulmasta todeten, että ”ei

yhellä opettajalla ole voimavaroja käydä yhen oppilaan kans (erikseen ja perusteellisesti) läpi asioita sillon ku on kaksytkahexsan muuta”.

Ala-astella Aimiilla oli erityisen vaikeaa. Hänellä oli koko ajan tunne, että ”sä et oo mitään”. Aimii oli yrittänyt puhua oppimisvaikeuksistaan, mutta hänelle oli sanottu, että ”sä oot vaan tyhmä, kun et jaksa lukee”. Neuvoksi oli annettu ”lue enemmän”. Aimii tunsivat olevansa yksin ongelmiansa kanssa.

”Ja sit ku mä yritin, ett ei se nyt oikein tässä matematiikassa auta se lukeminen. (...) Kaikki, mihin liittyy jollain tavalla numeroita, viivoja... tällasia, nii se on mulle yksinkertaisesti todella vaikeeta. Ja se on ollu ekaluokasta lähtien. (...) Muut oli sivulla kaksytkviis ja mä olin vasta sivulla viis.”

Epäselvät ja huonosti omaksutut perusasiat (lukeminen, kirjoittaminen, laskeminen) heikensivät mahdollisuuksia omaksua uusia asioita. Suurin osa energiasta meni aikaisemmin opettajien perustietojen ja -taitojen paikkaamiseen. Aimiin olisi kuitenkin halunnut olla hyvä oppilas. Vakiintunut ”huonon oppilaan” leima ja rooli ahdistivat häntä.

”Ett tosiaan toi ala-aste vaikutti tosi paljon siihen (...) yläasteella oloon (...) siellä oli se sama porukka, jotka oli tottunu siihen, että hei, me saadaan numerot tosi helpolla ja sit... täällä on ne, jotka ei saa ikinä numeroita.”

Myöhemmän oppimisen kannalta on tärkeää, millaiseksi oppilaan käsitys itsestään oppijana muodostuu. Tehtävälakohittaiset kyvykomukset, arvostukset ja mieltymykset kehittyvät jo ensimmäisinä kouluvuosina ja pitkälle sen pohjalta, millaista palautetta lapsi suoriutumista saa ja missä määrin oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuksia onnistumisen elämyksiin (Aunola 2002, 113).

Koulukiusattuna

Salmivalli (1998, 62–67) on osoittanut tutkimuksessaan, että koulukiusaaminen on ryhmäilmiö, johon kiusaajien ja uhrin lisäksi liittyy myös apureita, jotka saattavat olla enemmän tai vähemmän passiivisia seuraajia, kannustajia, uhrin puolelle asettuvia sekä kiusaamistilanteesta vetäytyviä sivustakatsojia. Koulukiusaamiseen saatta-

vat syyllystyä niin lapset kuin opettajatkin (Pulkkinen 2002, 65–66).

Aimii koki joutuneensa koulun opettajien ja useiden oppilaiden vanhempien muodostaman, uskonnolliselta katsomukseltaan ja yhteiskunnalliselta asemaltaan, tiiviin yhteisön kiusaamisen kohteeksi. Aimiin mukaan esimerkiksi koulun näytelmärooleihin pääsivät aina ”parempien perheiden” ja kaupungin päättäjien lapset. Vaikka Aimiilla oli ongelmia tekstin tuottamisessa ja matematiikassa, hän pystyi ilmaisemaan itseään suullisesti hyvin. Jos hän olisi saanut näytelmärooli, se olisi tarjonnut hänelle tilaisuuden olla edes jossakin hyvä.

Aimii kapinoin voimakkaasti tällaista tiettyjä oppilaita suosivaa käytäntöä vastaan, mikä antoi muille hyvän syyn jatkaa kiusaamista. Aimiin on vielä aikuisenakin vakuuttunut siitä, että hänen kapinointinsa vaikutti osaltaan myös hänen kouluarvosanoihinsa. Kukaan ei käynyt puolustamaan häntä, sillä kiusaajien verkosto oli liian tiivis ja vaikutusvaltainen.

”Eli ku mää menin itkien opettajanhuoneeseen, että” ku nuo kiusaa”, niin “Ole hiljaa. Älä ärsytä.” Ja tavallaan vähän sitte, että niinku äitis vika. Mitäs on jehovan todistaja. Se on niinku päällimmäinen, mikä tulee mieleen”

Aimii väsyi siihen, ettei hän saanut apua oppimisvaikeuksiinsa. Eräänä päivänä koulun jälkeen hän karkasi ja päätti, ettei enää koskaan palaisi kotiin eikä kouluun.

”Siihen (kotoa karkaamiseen) kumminki kullminoitu tavallaan niin paljon eri asioita. Just se, ett koulussa meni sillon tosi huonosti. Ja... sit tavallaan se, että ku et sä saanu mistään kannustusta siihen ett “kyllä sä..., kyllä se menee. Vaan se oli koko ajan just sitä, ett hmm, hmm... no, jaa... pääasia, ett pääsee läpi.”

Karkureissunsa jälkeen Aimiin ei palannutkaan kotiinsa, vaan hakeutui aluksi ensikotiin ja sieltä lastenkotiin. Lastenkodissa ollessaan hän päätti mennä kymppiluokalle, jossa hän voisi miettiä omia koulutusvalintojaan ja mahdollisuuksiaan.

Uusi alku kymppiluokalla

Kymppiluokalle siirtyminen osoittautui hyväksi ratkaisuksi. Oppilaat olivat melko samantasoisia, ja heitä yhdisti omaehtoinen halu korottaa numeroita. Kenenkään ei tarvinnut tuntea itseään

muita huonommaksi. Esimerkiksi valtakunnallisessa nuorten kuntoutuskokeilussa (Suikkanen, Martti & Linnakangas 2004, 154) havaittiin, että kymppiluokalla oppilaiden opiskelumotivaatio ja oppimistulokset paranivat. Yhtenä kymppiluokan keskeisenä, opiskelumotivaatiota parantavana tekijänä oli Aimiin mukaan oppilaiden välille syntynyt vahva ”me-henki” sekä tuen ja kannustuksen saaminen sekä opettajalta että luokan muilta oppilailta.

*”Tavallaan siis... ku kaikilla oli sama pää-määrä: saaha keskiarvo ylemmäksi, niin tottakai jokainen työnsi toista eteenpäin. Ja opettaja oli kannustava. Just semmonen niinku, ett `hei, kyl sä pystyt vähän parempaan. Mä en usko yhtään, ett sä et osaa tätä. ` Ett `hei, katotaanpa yhdessä tää homma”. (...) Opettaja sano mulle monta kertaa, että “ei se voi olla kiinni siitä, että ettetkö sinä oppis lapsi-rakas!” (...) Se kymppiluokka oli niin uskomattoman mahtava kokemus. Mä sain... melkein kaheksan keskiarvon kympillä. Mut kyl mä tein siihen töitäkin, aivan **törkeenä** töitä. (...) Niin se tavallaan anto sit, ett hei, musta ois ehkä lukioon.”*

Toisten oppilaiden ja opettajan tuki ja rohkaisu kannustivat opiskelemaan. Kannustava ja positiivinen palaute sekä hyvä koulumenestys lisäävät myös oppilaan luottamusta itseensä oppijana (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 389). Positiivisen palautteen merkitys on myös Aimiin mielestä suuri:

”Ei koulussakaan kaikkien ihmisten tarvii sano, että sä oot hyvä. Mut ku se yks opettaja sano, ett sä oot hyvä, niin se saattaa viedä jo paljon eteenpäin. (...) Yks sanoo, että: `Voi viitsi, vähän siisti!’ (...) Se saattaa pelastaa jo monelta asialta ja antaa sulle voimaa jatkaa eteenpäin täydellä voimalla. Ne on niin pieniä asioita, mut silleen tärkeitä.”

Kymppiluokalla Aimii teki myös tärkeitä havaintoja omasta tavastaan oppia. Havaintojensa pohjalta hän kehitti itselleen sopivan opiskelumenetelmän:

”Mä käytän kolmee eri tapaa oppia se asia. Ekana mä luen sen. Sit mä etin videopätkän tai telkkariohjelman, joka käsittelee sitä aihetta. Sen jälkeen mä vasta ymmärrän sen, minä mä oon luku. Ja sen jälkeen ku mä ymmärrän, mitä mä luen, mä luen sen uudestaan. Ja sen jälkeen mä pystyn assosioimaan sen

asian niin, ett mä oon ymmärtäny sen ja muis-tan sen. (...) Mä tajusin sen, ett hei mä en ymmärrä tätä tekstiä ennen ku mä nään jotaki konkreettista.”

Tällainen opiskelu oli kuitenkin varsin työllästä. Menetelmä ei myöskään soveltunut kaikkien aineiden opiskeluun.

Tavoitteena valkolakki ja kansankynttilän ura

Aimii taisteli kymppiluokan kautta lukioon, sillä hän tarvitsi ylioppilastodistuksen päästäkseen unelma-ammattiinsa eli luokanopettajaksi. Lukiossa Aimiin tapa oppia ja hahmottaa asiat kävi kuitenkin liian työlääksi ja aikaa vieväksi.

”Lukiossa sitä asiaa tuli niin paljon, ett mä en tavallaan enää pystyny hallitteen sitä ja etsiin niin paljon lisätietoa.”

Aimii jäi luokalle. Työlään opiskelumenetelmän lisäksi toisena syynä luokalle jäämiseen oli se, että Aimii oli mennyt lukioon samaan kouluun, josta hän oli kerran lähtenyt kymppiluokalle aloittaakseen puhtaalta pöydältä ja osoittaakseen itselleen, että hän pärjää koulussa.

”No, sit hulluintahan on se, ett mä menin (entiseen kouluun) lukioon. Pöljä minä. Jossa minä olin ollu yläasteen ja jossa mulla on samat opettajat, jotka tuntee jo mut, jotka ei niinku taaskaan yhtään antanu kannustuksen sanaa.”

Myös ala- ja yläasteelta saakka jatkunut kiuasaaminen uhkasi jatkua. Mutta tällä kertaa Aimii oli jo vahvempi. Aimii päätti muuttaa toiseen kaupunkiin jatkamaan lukio-opintojaan. Jälleen kerran arvosanat, lukuun ottamatta matemaattisia aineita ja äidinkieltä, paranivat. Koulumenestyksen syitä Aimii pohtii seuraavasti:

”Siis se, ett ne opettajat niinku arvosti sitä, ett mä oon ollu hirveesti kiinnostunu niinku historiasta. (...) Ja multa kysyttiin, ett sähän oot luku tästä, kerropa siitä. Ja mä olin niinku aivan... Täh? Multa kysytään? Miks? Saanks mä puhuu? Ihan oikeestikko? (Uusi lukio, uusi paikkakunta, uudet opettajat ja luokkatoverit) niinku toi semmosen ett hitsiläinen, ett enhän mä oo nyt niinku ketään huonompi. (...) Montakytä vuotta nuoremmat opettajat, joilla oli jo ihan erilainen käsitys

opettamisesta. (...) Ja oli enemmän just tämmöisiä ryhmäjuttuja.”

Työelämässä kaikki on toisin

Työelämässä Aimii on pärjännyt aina hyvin ja työkokemukset ovat yksinomaan myönteisiä. Aimii osoittautui varsinaiseksi työnarkomaaniksi. Kaksi vuotta hän teki kolmea työtä yhtä aikaa. Puhtia antoi se, että hän tunsii olevansa hyvä työntekijä:

”Sillon ku mä olin Helsingissä (...) mä aloin himoitseen vähän liikaa töitä. Siivoustöitä, ja sit mä olin yöt ravintolassa ja sit mä menin taas aamulla töihin. (...) Mul oli kaks eri firmaa miss mä olin. Mä meni aamulla seittämäks esimieshommiin, lähin sieltä kahen aikaan. Sit mä menin neljältä iltasiivoojaks yhteen toiseen firmaan. Ja puol yheltätoist illalla mul alko baarimikon duuni.”

Työelämässä laskutehtävätkin sujuivat. Erilaisesta oppijuudestakin saadut kokemukset osoitautuivat hyödyllisiksi:

”Hulluinta on se, ett ku mä en osaa matemaatiikka pätkääkään, niin mä pystyn maksaan palkat kyllä kaikille täysin oikein. Siinä ei tuu virheitä. (...) Mä oon tosi hyvä organisoimaan asioita. Ja organisoiminen johtuu taas siitä, että ku mä oon joutunu organisoimaan oppimistani, niin mä opin siinä organisoimaan kaikkia muitaki asioita.”

Aimiin aikuistuttua ja siirryttyä työelämään, koulun oppimisympäristö vaihtui laajemmaksi toimintaympäristöksi, joka tarjosi mahdollisuuden osoittaa myös kykyjä, joita koulu ei arvostanut tai joiden näyttöön se ei antanut mahdollisuuksia. Työ- ja arkielämässä Aimii alkoi kompensoida heikkoa kirjallista ilmaisuaan suullisella ilmaisulla:

”Ja sit toisekseen mä oon käyny monta ilmasu- taidon kurssii just siihen, että mä pystysin itteeni ilmasemaan ja siihen, että mut ymmärrettäisiin. Ja just se, että ku mä rakastan olla esillä. Mä voin mennä spontaanisti puhumaan ihmisille. (...) En mä olis oppinut puhumaan, jos mä en ois ollu niin huono... koulussa.”

Havaittuaan, että lukiossa opiskelu on liian rankkaa, Aimii hautasi haaveensa opettajan urasta. Koulumaailmaa hän ei kuitenkaan halunnut

jättää. Huonoista koulukokemuksista huolimatta – tai kuten Aimii asian ilmaisi ”ehkä juuri siitä syystä” – hän opiskeli myöhemmin koulunkäyntiavustajaksi ja nuoriso-ohjaajaksi:

”Sen takia mä lähin koulunkäyntiavustajaksi, koska mä... huomasin sen, että mä pystyn ehkä auttamaan jotain semmoista, jolla on sama tilanne ku mulla. (...) Ja mä pystyn huomioimaan siellä etenkin niitä sellasii, mitä opettajat ei huomaa (...) Ei mun tarvi olla se kansankynttilä, vaan mä voin olla se hiljanen ja sovittelija siellä koulussa. Semmonen pieni vaikuttaja, joka vaan tyrkkää sieltä oikeeseen suuntaan (...) Ett niinku annetaan semmosia niinku ett jokainen voi huomata sitte, ett millä tavalla mä opin parhaiten.”

Aimii on käytännön työssään pystynyt helpottamaan opettajan työtä sekä tukemaan erilaisia oppijoita ja parantamaan heidän asemaansa koululuokassa. Hän on antanut muille oppilaille asiallista tietoa erilaisuudesta sekä vaikuttanut asenteisiin. Työssään hän on hyödyntänyt koulutustaan ja omia kokemuksiaan.

”Ku mulla oli se vaikee käytöshäiriöinen poika, joka seiskaluokalla luki edelleen kolmannen luokan kirjoja, niin kukaan ei tullu ajatelleeksi sitä että jos sille pojalle vaikka näyttäs videoita tai mentäs tietokoneella pelaamaan. Seki on ihan erilainen maailma. Se poika muisti kaiken, mitä me tehtiin sillä tietokoneella vielä seuraavana ja sitä seuraavana päivänä. (...) Ja sit ku tota poikaa kiusattiin tosi pahasti, ja mä meninki sinne ja sanon, ett `hei, et sää voi sanoa noin, ku et sä ymmärrärrä, ett ei se tee sitä tahallaan!` Ett eiks teille oo kukaan kertonu, mitä se tarkoittaa. Ja sen jälkeen, ku ne sai sen tietää, niin se loppu. Ja sit tavallaan kaikki osas niinku suhtautua siihen, ett `hei, nyt lopeta se leikkiminen, jatketaan nyt tätä opiskelua`. Ja ne oppilaat niinkun osas tulla mukaan siihen, ett `hei, autetaan tuotakin`. Ett se ei olekaan enää se luokan pelle ja häirikkö ja kusipää, vaan niillä on ihan oikeesti, ett sitä pitää auttaa.”

Aimii on tehnyt henkilökohtaisesta poliittista esiintymällä eri tilaisuuksissa, ja myös mediassa kertomassa erilaisen oppijan koulukokemuksistaan. Aimii on toiminut ennakkoluulottomasti ja rohkeasti pistäen itsensä likoon. Hän on ollut pitkään myös erään järjestön tilintarkastajana. Ja

vaikka hänellä oli koulussa vaikeuksia matemaatikassa, ovat järjestön tilit aina täsmänneet. Aimi on myös mukana nuorisoparlamentin toiminnassa ja kunnallispolitiikassa. Aimiista on kasvanut aktiivinen kansalainen, joka ei ole innokas ainoastaan harrastustoiminnassa, vaan pyrkii myös yhteisölliseen vaikuttamiseen (Harju 2004, 20).

Pohdinta

Aimi on yksi kymmenestä haastattelemastani keskimääräistä heikomman peruskoulun päättötodistuksen saaneista mutta myöhemmin elämässään koulutus- ja / tai työmarkkinoilla pärjänneistä nuorista. Yhteistä näille nuorille ei ole kuitenkaan erilainen oppijuus. Tässä mielessä Aimi, selkeästi erilaisena oppijana, on poikkeus. Tosin jotkut nuorista kertovat olleensa koulussa levottomia tai että heillä oli keskittymisvaikeuksia. Eräs heistä pohti, ”onkohan mulla ollut se AD/HD”.

Yhteistä näille nuorille on se, että he eivät ole hyväksyneet heille tarjolla ollutta ”huonon oppilaan” roolia ja identiteettiä. Huonommuuden tunteelta näyttää suojanneen se, että he ovat menestyneet esimerkiksi harrastustoiminnassa ja he ovat olleet suosittuja kaveripiirissä. Myös vanhemmat ovat arvostaneet heitä arvosanoista riippumatta. Vanhemmat ovat luottaneet nuoriinsa ja antaneet heidän tehdä omaa elämänsä koskevat päätökset itsenäisesti.

Heikohko peruskoulun päättötodistus on vaikeuttanut toisen asteen koulutukseen sisäänpääsyä. Silti, yhtä yrittäjää lukuun ottamatta, kaikki nuoret ovat suorittaneet ainakin yhden tutkinnon, jotkut ovat suorittaneet useampiakin. Nuorten työ- ja ammattiurat ovat muotoutuneet vähitellen. Usein heikohko peruskoulun päättötodistus on avannut tien oppilaitokseen vain perustuspaikan kautta. Mutta kerran mieleiseen oppilaitokseen päästyään he ovat menestyneet hyvin opinnoissaan, ja he ovat kokeneet opiskelun mielekkääksi.

Positiivinen palaute oppilaitosten opettajilta on selkeästi motivoinut heitä jatko-opintoihin. Positiivisesta palautteesta puhuessaan nuoret eivät mainitse saaneensa sitä peruskoulussa, vaan tarkkailuluokalla, kymppiluokalla ja ammatillisessa oppilaitoksessa. Yhden ammatillisen tutkinnon suoritettuaan osa nuorista on myönteisen palautteen ja hyvän opiskelumenestyksen roh-

kaisemana jatkanut opintojaan korkeammalla asteella.

Nykytilanne vaikuttaa kaikkien haastateltujen nuorten kohdalla hyvältä. Kaksi nuorista on toiminut jo pitkään menestyvänä yksityisyrittäjänä, toinen on yrittäjänä ravintola-alalla ja toinen erityisrakennusalalla. Molemmat ovat laajentaneet yritystään viime vuonna. Yksi nuorista on jättänyt hiljattain pro gradu -työnsä ja valmistuu luokanopettajaksi. Toinen valmistuu lähiäikoina terveydenhoitajaksi. Muita nuorten ammatteja tai toimia ovat projektipäällikkö, kondiittori, ulkomaankaupan assistentti, huoltopäällikkö ja atk-insinööri. Mainittakoon myös, että kaksi nuorista toimii työpaikkansa pääluottamusmiehenä ja yksi on aktiivisesti mukana sydänsairaiden lasten tukihenkilötoiminnassa. Mukaan mahtuu myös kaksi kilpaurheilijaa, joista toinen on hiljattain voittanut Suomen mestaruuskisoissa kaksi hopeamitalia. Pitkäjänteisyys ja aktiivisuus näyttäisivät olevan näille nuorille yhteisiä piirteitä.

Aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta katsottuna nämä, aikoinaan ”huonot oppilaat”, ovat saaneet toisen mahdollisuuden rakentaa oppijaidentiteettiään. Tosin osalla tuo myönteinen oppijaidentiteetti ei ole ollut kunnolla edes hukassa, sillä useimmat ovat menestyneet peruskoulun ala-asteella varsin hyvin. Koulumenestys alkoi heiketä useimmilla vasta yläasteella. Usko itseensä oppijana on edistänyt toisen asteen koulutukseen hakeutumista.

Yksilön omaehtoisen toiminnan, elinikäisen oppimisen ja aikuiskasvatuksen merkitys korostuu kun työmarkkina-asemaan liittyvän epävarmuuden lisääntyessä ja nuorten työmarkkinoille siirtymisen vaikeutuessa ja pitkittyessä. Epävarmuus ja riskit korostavat yhteiskuntapolitiikan ja koulutuspolitiikan merkitystä mahdollisuuksien luoja ja yksilöiden aktiivisen toiminnan esteiden purkajina. Tätä taustaa vasten viime vuosina kannettu huoli heikosti peruskoulussa menestyneiden kiinnittymisestä työ- ja / tai koulutusmarkkinoille on perusteltua. Esimerkkeinä tällaisiin nuoriin kohdistetuista projekteista ovat valtakunnallinen nuorten kuntoutuskokeilu (ks. Suikkanen ym. 2004) ja Omaura-toiminta (ks. Veijola 2005).

Nykyinen oppilasvalintakäytäntö suosii niitä, jotka ovat menestyneet peruskoulussa tai lukiossa tai joilla on jo ennestään hyvä koulutus. Heikosti koulussa menestyneet nuoret ovat kui-

tenkin työmarkkinatukilakiin tehdyn muutoksen nojalla käytännössä pakotettuja hakeutumaan johonkin oppilaitokseen. Ellei ala kiinnostu, he keskeyttävät opiskelun tai jatkavat opiskelua kunnes saavat paremman opiskelupaikan. Keskeyttämisellä on katsottu olevan lähes suora yhteys koulutukselliseen, työmarkkinalliseen ja sosiaaliseen syrjäytymiseen. Komosen (2001) tutkimuksessa keskeyttäminen näyttäytyi kuitenkin usein myönteisenä ratkaisuna, joka suuntasi koulutuspolkuja parempaan suuntaan. Haastatteleminen nuorista osa oli keskeyttänyt peruutuspaikalla opiskelun, mikä myöhemmin osoittautui järkeväksi ratkaisuksi. Herää kysymys voiko oppilasvalintakäytäntöjä joustavoittaa niin että vahva motivaatio toimisi yhtenä sisäänpääsykriteerinä muiden joukossa.

Lopuksi todettakoon, että heikon koulumenestyksen taustat vaihtelevat. Yhtenä syynä ovat tässä artikkelissa esiin tuodut oppimisvaikeudet, joiden tunnistamiseen ja varhaiseen puuttumiseen onkin kiinnitetty yhä enemmän huomiota. Myös oppimisvaikeuksia omaavien aikuisopiskelijoiden mahdollisuudet saada erityisopetusta ovat parantuneet. Erilaisesta oppijasta käytävä keskustelu on osaltaan vaikuttanut tähän myönteiseen kehitykseen. Keskustelu jatkuu ja jäämme odotamaan erilaisten oppijoiden tukemiseksi tehtävän työn tuloksia.

Lähteet

- Antikainen, A. & Houtsonen, J. & Kauppila, J. & Komonen, K. & Koski, L. & Käyhkö, M. (2000). Koulutuksen merkitys identiteetin ja kulttuurin rakentajana. Teoksessa Raivola, R. (toim.): *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Edita. s. 231 – 253.
- Antikainen, A. & Rinne, R. & Koski, L. (2000). *Kasvatussosiologia*. WSOY.
- Aunola, K. (2002). Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.): *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. PS-kustannus. s. 105–126.
- Bauman, Z. (1996). *Postmodernin lumo*. Vastapaino.
- Bauman, Z. 2000: *Liquid moderninty*. Cambridge: Polity Press.
- Buchmann, M. (1989). *The script of life in mo-*

- dem society. Entry to adulthood in a changing world*. The University of Chicago Press.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. WSOY.
- Harju, A. (2004). *Aktiivisten kansalaisten Suomi – Keskustelunavaus järjestöllisen koulutuksen tehostamisesta*. Oikeusministeriön julkaisu 11/2004.
- Houtsonen, J. (2000). Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa Houtsonen, J. & Kauppila, J. & Komonen, K.: *Koulutus, elämäkulkua ja identiteetti. Kasvatussosiologia avauksia suomalaisten oppimiseen*. Sosiologian tutkimuksia N:o 3. Joensuun yliopisto, sosiologian laitos. Joensuu University Press. s. 7–50.
- Hyvärinen, M. (1994). *Viimeiset taistot. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos*. Julkaisu nro 6/1994. Vastapaino.
- Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampereen yliopisto.
- Jokiranta, H. (2003). *Se on miehen elämää. Maaseudulla asuvia miehiä elämäänsä kertomassa*. Acta Universitatis Tamperensis 966. Tampereen yliopisto.
- Komonen, K. (2001). *Koulutusyhteiskunnan marginaalissako? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 47.
- Kääriäinen, H. & Laaksonen, P. & Wiegand, E. (1997). *Tutkiva ja muuttuva koulu*. WSOY.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (2004). Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.): *Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria*. Opetus 2000. PS-kustannus. s. 13–75.
- Liebkind, K. (1988). *Me ja muukalaiset – ryhmärajat ihmisten suhteissa*. Gaudeamus.
- Löyttyniemi, V. (2002). *Auscultatio Medici. Kerrottu identiteetti, neuvoteltu sukupuoli*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 347. Tampere. <http://acta.uta.fi>
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Pollock, G. (1997). *Individualization and the*

transition from youth to adulthood. Young 5 (5), 55–68.

- Pulkkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys.* PS- kustannus.
- Ricoeur, P (1992). *Oneself as another.* University of Chicago Press.
- Roberts, K. & Clark, S. C. & Wallace, C. (1994). Flexibility and individualisation. A comparison of transitions into employment in England and Germany. *Sociology* 1 (28), 31–54.
- Roos, J-P. (1988). *Elämäntavasta elämänkertaan: elämäntapaa etsimässä 2.* Tutkijaliiton julkaisusarja 53. Tutkijaliitto.
- Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä.* Gaudeamus.
- Suikkanen, A. & Martti, S. & Linnakangas, R. (2004). *Homma hanskaan. Nuorten kuntoutuskokeilun arviointi.* Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:5.
- Taylor, C. (1995). *Autenttisuuden etiikka.* Gaudeamus.
- Vanttaja, M. (2002). *Koulumenestyjät. Tutkimus laudatorylioppilaiden koulutus- ja työurista.* Kasvatusalan tutkimuksia 8. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.
- Veijola, E. (2005). *Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret ja Omaura. Seurantatutkimus Omaura-toimintaan osallistuneiden nuorten elämänvaiheista 1995–2001.* Opetusministeriön julkaisuja 2005:33. Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Vilkko, A. (1998). Kodiksi kutsuttu paikka: tapausanalyysi naisen ja miehen omaelämäkertoista. Teoksessa Hyvärinen, M. & Peltonen, E. & Vilkko, A. (toim.): *Liikkuvat erot: sukupuoli elämäkertatutkimuksessa.* Vastapaino. s. 27–72.
- Voutilainen, A. & Häyrynen, T. & Iivanainen, M. (2002). Erilaisen oppijan vaikeudet, niiden syyt ja yleisyys. Teoksessa Strandén, K. (toim.): *Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus.* Helsingin seudun erilaiset oppijat ry, HERO. Stakes. s. 12–15.
- Widdershoven, G. A. (1994). Identity and development: A narrative perspective. Teoksessa Bosma, H. & Graafsma, T. L. G. & Harold, D. & Levita, J. (eds.) 1994: *Identity and deve-*

lopment. An interdisciplinary approach. Thousands Oaks, Calif.: Sage. s. 103–117.

Viitteet

1. Tilastokeskuksen tilaston (15.6.2005) mukaan syksyllä 2004 erityisopetukseen oli otettu tai siirretty lähes 40 000 oppilasta eli seitsemän prosenttia peruskoulun oppilaista. Vaikka peruskoululaisten määrä hieman vähenikin, erityisopetukseen siirrettyjen määrä kasvoi edellisvuodesta kahdeksan prosenttia. Erityisoppilaista 42 prosenttia sai opetusta peruskoulujen yleisopetuksen yhteydessä (integroituna), 33 prosenttia peruskoulujen erityisryhmissä ja 25 prosenttia erityiskoulujen erityisluokilla syksyllä 2004. Erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksen yhteydessä oli yleistynyt edellisvuodesta. Runsas 126 000 oppilasta eli yli joka viides peruskoulun oppilas sai osa-aikaista erityisopetusta lievien oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien vuoksi lukuvuonna 2003–2004. Syksyllä 2003 ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 11 000 eli yli kuusi prosenttia oli erityisopiskelijoita. Edelliseen vuoteen lisäystä oli yhdeksän prosenttia. Erityisopiskelijoista kaksi kolmasosaa opiskeli samassa ryhmässä muiden opiskelijoiden kanssa (integroituna), 13 prosenttia erityisryhmissä ja 22 prosenttia ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>

2. Artikkelin perustuu Opetushallituksen ja Suomen Akatemian *Life as Learning* (LEARN) – tutkimusohjelman yhdessä järjestämässä TIETOA, TUTKIMUSTA, KOULUTUSPOLITIikkaa –seminaarissa Helsingissä 11.5.2005 pitämäni alustukseen 'Mikä peruskoulussa mättää – "huonojen" oppilaiden kokemuksia koulusta ja oppimisesta' sekä 7.9.2005 YK:n lukutaitopäivän seminaarissa ja Aikuisopiskelijan viikon päätapahtumassa Helsingissä pitämäni alustukseen "Huonot oppilaat" – pedagogisen paratiisin kielletyt hedelmät'.

3. Väitöskirjatyöni rahoituksesta kiitän Suomen Akatemian *Life as Learning*- tutkimusohjelmaa (LEARN) sekä Suomen Kulttuurirahastoa.

*Artikkeli saapui toimitukseen 9.1.2006.
Se hyväksyttiin julkaistavaksi 15.2.2006.*