

”Kieltäytyi tuntityöskentelystä näyteltyään viilleltyjä nilkkoja”

Opettajien näkemyksiä oppilaiden käyttäytymishäiriöistä ja motivaation puuttumisesta tuntityöskentelyssä perusopetuksen ylimmillä luokilla

Aila Ahtonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

”Kieltäytyi tuntityöskentelystä näyteltyään viilleltyjä nilkkojaan”

Opettajien näkemyksiä oppilaiden käyttäytymishäiriöistä ja motivaation puuttumisesta tuntityöskentelyssä perusopetuksen ylimmillä luokilla

Ahtonen, Aila Anna Tuulikki

Pro gradututkielma, sivuja 85. Syksy 1999

Jyväskylän yliopisto / Kasvatustieteiden tiedekunta

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä näkemyksiä opettajien kertomuksissa ilmenee oppilaiden käyttäytymishäiriöistä sekä motivaation puuttumisesta tuntityöskentelyn aikana perusopetuksen ylimmillä luokilla. Toisena tehtävänä oli kartoittaa, mitä sidosryhmiä aineenopettajat käyttävät palauttaakseen työrauhan luokkaan. Tutkimuksen teoriaosassa käsitellään käyttäytymishäiriöiden ja motivaation piirteitä tutkimusten valossa. Toisessa osassa käsitellään opettajien tukiryhmiä ja erityisopetusta perusopetuksen tukena.

Tutkimuksen empiirisen osan muodostaa eläytymismenetelmätutkimus. Sen kohderyhmänä olivat perusopetuksen aineenopettajat seitsemänsiltä – yhdeksänsiltä luokilta. Opettajat kuvasivat oppilaiden tuntityöskentelyn häiriöitä kehyskertomuksen avulla. Kertomukset analysoitiin kvalitatiivisella menetelmällä. Tarkoituksena oli löytää tarinoista variaatioiden avulla keskeiset esille nousevat asiat. Tarinoita käsiteltiin luokittelemalla, tematisoimalla sekä tyypittelyn avulla.

Tuntityöskentelyn häiriöt kertomuksissa painottuvat käyttäytymishäiriöihin ja motivaatio-ongelmiin. Kun opettaja tietää ennen tunnin alkua häiriötekijästä, hän käyttää tavoitteellisuuden palauttamiseksi apunaan luokanvalvojaa. Kun häiriötekijästä ei ole saatu aiemmin tietoa, erityisopetuksen käyttö on tärkein tukiryhmä tavoitteellisen työskentelyn palauttamiseksi.

Asiasanat: Käyttäytymishäiriöt, motivaatio-ongelmat, erityisopetus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	6
1.1	Tutkimuksen taustaa.....	6
1.2	Tutkimuksen lähtökohta ja tehtävä.....	7
2	OPPILAAN TAVOITTEELLISEEN TUNTITYÖSKENTELYYN VAIKUTAVIA ESTEITÄ.....	9
2.1	Käyttäytymishäiriöt.....	9
2.2	Motivaatio-ongelmat.....	14
2.3	Käyttäytymishäiriöiden ja motivaatio-ongelmien esiintyminen perusopetuksessa.....	17
2.4	Opettajien näkemyksiä tuntityöskentelyn häiriöistä.....	18
3	ERITYISOPETUS PERUSOPETUKSEN TUKENA.....	19
3.1	Opettajien näkemyksiä erityisoppilaiden integroinnista.....	25
3.2	Opettajien suhtautuminen erityisopetukseen siirtoihin.....	29
4	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	31
4.1	Tutkimusongelmat.....	31
4.2	Kvalitatiivisen tutkimuksen yleisiä piirteitä.....	32
4.3	Eläytymismenetelmä tutkimusmenetelmänä.....	34
4.4	Tutkimusaineisto.....	36
4.5	Tutkimuksen mittari.....	37
4.5.1	Tarinoiden esitestaus.....	38

4.5.2	Tutkimuksen käytännön toteutus.....	38
4.6	Eläytymismenetelmäaineiston käsittely.....	40
4.6.1	Aineistoon tutustuminen.....	43
4.6.2	Analysoinnin lähtökohdista ja luotettavuudesta.....	45
5	TUTKIMUSTULOKSET.....	49
5.1	Tuntityöskentelyn häiriötilanteiden luokittelu.....	49
5.2	Tavoitteellisen tuntityöskentelyn palauttamiseksi käytetyt sidosryh- mät opettajien kertomana.....	54
5.3	Tavoitteellisen tuntityöskentelyn muuttujia ja teemoja.....	57
5.3.1	Käyttäytymishäiriöt ja tuntityöskentelyn tavoitteellisuus.....	58
5.3.2	Motivaatio-ongelmat suhteessa häiriökäyttäytymiseen.....	60
5.4	Sidosryhmien käytön muuttujat ja teemat.....	62
5.5	Aineiston tyypittely.....	65
5.5.1	" Toivottomat tapaukset".....	65
5.5.2	" Äänekkäät esiintyjät ".....	67
5.5.3	" Vaeltajat ".....	68
6	POHDINTA.....	72
	LÄHTEET.....	77
	LIITTEET.....	84

”Refused to work in lesson after showing her slashed ankles”

Teachers’ outlooks on behaviour problems and of motivation among upper-grade pupils of basic education.

Ahtonen Aila Anna Tuulikki

Pro gradu thesis, 85 pages. Autumn 1999

University of Jyväskylä / Faculty of Education

Abstract

The aim of this study was to clear up the teachers’ outlooks on the pupils’ behaviour problems and lack of motivation during the lessons in the upper grades of basic education. The other task was to map out what interest groups subject teachers use in order to restore good order in the classroom. The theory part of the study concentrates on the different features of behaviour problems and motivation in the light of research. In the second part the teachers’ support groups and special education are treated as support to basic education.

The empirical part consists of empathy method research. The target group was made up of the subject teachers from grades 7 – 9 of basic education. The teachers described the pupils’ behaviour problems during lessons by means of frame stories. The stories were analysed using the qualitative method. The purpose was to find out the essential substance in the stories by means of variations. The stories were sorted out on the basis of class, theme and type.

The problems during lessons mainly consist of behaviour problems and problems of motivation. When the teacher knows about the disturbing factor before the lesson he/she appeals to the form teacher in order to restore goal-directed activity. When the problem is not known in advance the most important support to restore goal-directed activity is special education.

Key words: behaviour problem, motivation problems, special education

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa

” Ei minun tarte tehdä mitään, riittää kun olen paikalla”, on lause, jonka opettaja saa kuulla monta kertaa oppituntien aikana. Mikä oppijan saa puhumaan näin motivoitumattomasti? Mihin tilanteisiin tuntityöskentelyssä joudutaan, kun useampi oppija kokee samanlaisia tuntemuksia, ja miten nämä kokemukset ilmevät oppijan käyttäytymisessä? Tässä tutkimuksessa olen lähtenyt omakohtaisista kokemuksista peruskoulun ylimmillä luokilla. Oppilas tuli luokkaan ja ilmoitti että, ” lähdin kiusaamaan opettajaa pariksi tunniksi ”, ja sitä se todella oli. Uutena opettajana en tiennyt tapauksesta aikaisemmin ja mietin monta kertaa, miten olisin toiminut vai olisinko toiminut toisin, jos olisin tiennyt tilanteesta. Tämä on antanut aihetta pitkäaikaiseen pohdintaan ja haluan tietää, mitä kokemuksia toisilla opettajilla on vastaavanlaisista tilanteista.

Peruskoulun ideana ja tavoitteena on tarjota yhtäläiset koulutusmahdollisuudet sosiaalisesta taustasta riippumatta kaikille oppilaille huomioiden heidän ikätasonsa ja edellytyksensä. Peruskoulun tavoitteena on myös tärkeiden tiedollisten tavoitteiden ohella tarjota mahdollisimman yksilöllisiä virikkeitä ja aineksia oppilaan omaleimaiselle persoonallisuuden kehitykselle. Arkipäivän rutinia leimaa tietty kurinalainen turvallisuuteen tähtäävä toiminta. Opettaja on valmis jakamaan neljänkymmenenviiden minuutin aikana tiedollista ainesta oppilaan käytettäväksi. Kaikille oppilaille tällainen toiminta ei aina käy, sillä oppilaiden valmius ja yhteistyö opettajien kanssa ei aina kulje käsi kädessä. Suurin osa opettajan ajasta menee yritykseen käynnistää opetushetki. Oppitunti on usein lopetettava, vaikka se ei olisi kunnolla alkanutkaan. Samoin ennen kellon soimista ovat monet oppilaat jo lopettaneet työskentelyn ja jopa poistuneet luokasta.

Tämän päivän koulussa opettaja on todella lujilla. Opettaja - oppilassuhde on asiantuntija-asiakassuhde. Tällöin opettajan kasvattajana on pysyteltävä

etäisenä tunnesuhteessaan oppilaisiin nähden. Aineenopettaja etenee työssään koko ryhmän tavoitteita ajatellen. Työskentelyn tuloksellisuus nousee tärkeäksi asiaksi aineenopettajan toiminnassa. Tuloksellisuuden kriteerinä pidetään yleisesti tavoitteiden saavuttamista. Jakku-Sihvosen (1993) mukaan koulutus on tuloksellista silloin, kun se on sekä taloudellista, tehokasta että vaikuttavaa. Arvioitaessa vaikuttavuutta voidaan oppilaiden käyttäytyminen suhteuttaa asetettuihin tavoitteisiin. Kun luokassa ilmenee häiriöitä, tavoitteellinen työskentely häiriytyy ja suuri osa ajasta menee työskentelyrauhan palauttamiseen. Jos häiriökäyttäytymiseen ei puututa, voi tunneista muodostua opettajalle ja motivoituneille oppilaille erityisen vaikeita. Oppilaan koulukielteisyys voi näkyä tuntityöskentelyssä monella tavalla. Hänellä voi olla synnynnäinen vaikeus ottaa vastaan kasvatuksellisia ja opetuksellisia tietoja, mutta koulukielteisyys voi johtua myös toverien vaikutuksesta. Opetussuunnitelmalliset vaikeudet, koulukiusaaminen, luokahuoneessa saatavan avun puute sekä omaan persoonallisuuteen ja oppimiskykyyn liittyvät ongelmat ilmenevät tuntityöskentelyssä erilaisina käyttäytymismuutoksina ja -häiriöinä sekä motivaatio-ongelmina.

1.2 Tutkimuksen lähtökohta ja tehtävä

Tämän tutkimuksen avulla kartoitetaan, millaisia käyttäytymishäiriöistä ja motivaation puutteesta johtuvia tavoitteellisen tuntityöskentelyn häiriötilanteita peruskoulun opiskelussa aineenopettajan näkökulmasta katsottuna oppitunnin aikana syntyy. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, mitä sidosryhmiä opettaja käyttää palauttaessaan luokkaan työrauhan. Terttu Gröhn (1979) on tehnyt tutkimuksen ”Opettajien ongelmallisina kokemista koulutilanteista ja heidän toiminnastaan näissä tilanteissa”. Tämän tutkimuksen mukaan opettajien olisi hyvä jo opiskeluvaiheessa perehtyä kaikkiin mahdollisiin ongelmiin, joita he saattavat tulevassa työssään kohdata. Tämä ei aina tapahdu luontevasti opiskelun aikana. Sen vuoksi opettajille tulisi kehittää sellainen pedagoginen käsitteistö, jonka

avulla he pystyvät tulkitsemaan kustakin eteen tulevasta ongelmasta sen olennaisen merkityksen. Yhden mahdollisuuden näiden tilanteiden kirjaamisen tarjoaa se, että opettajat itse tekevät tilanteiden kuvaukset. Tässä tutkimuksessa opettajat ovat kirjanneet omia kokemuksiaan tavoitteellisen tuntityöskentelyn häiriintymisestä. Nämä kuvaukset ovat oppilaan käyttäytymiseen ja motivoitumiseen liittyviä ilmiöitä opettajan subjektiivisesta näkökulmasta katsottuna. Tutkimus rajoittuu kuvailemaan luokkahuonetilanteita, jotka ovat osa tavoitteellisen tuntityöskentelyn toteutumista. Opetusprosessin kokonaisuuden tai opettajan työssä menestymisen kannalta se ei ole kattava.

Tutkimuksen empiirinen osa on suoritettu eläytymismenetelmää käyttäen. Eläytymismenetelmässä haetaan toimintamekanismeja, joita ihminen arkielämässäänkin käyttää. Passiivisessa (passive role-playing) menetelmässä kuvataan jonkin tilanteen puitteet ja eläytyminen tapahtuu kirjoittamalla kertomus tilanteesta ennen tai jälkeen tapahtuman. Kehyskertomusten variaatioiden avulla haluttiin tietää, onko opettajalle merkittävää, että hän tietää etukäteen häiriöistä tuntityöskentelyssä ja toisaalta se, että hän ei tiedä tuntityöskentelyn häiriöistä ennen tunnin alkua. Nämä variaatiot jäivät kirjoitelmissa vähäiselle huomiolle, minkä vuoksi eläytymismenetelmän sisäinen olemus voi tuntua puutteellisena.

Kysely kohdistettiin perusopetuksen seitsemänsien – yhdeksänsien luokkien aineenopettajille, joita osallistui 48. Vastausprosentti kyselyssä oli 99 %. Tulosten analysointi tapahtui taulukoinnin, tematisoinnin ja tyypittelyn avulla. Tutkimuksessa tulivat esille tuntityöskentelyn häiriötekijöiksi oppilaiden käyttäytyminen ja motivaatio-ongelmat. Motivaation puute oppilailla on sidoksissa käyttäytymisongelmiin. Tyypillisenä tuntityöskentelyn häiriötekijänä nousi esille ”toivottomat tapaukset”, ”äänekkäät esiintyjät” ja ”vaeltajat”. Erityisopetus eri muodoissa antaa eritasoisille oppilasryhmille tukea, kun tavoitteellinen tuntityöskentely on kadonnut tai puuttuu kenties kokonaan.

Sidosryhmien käytössä esiintyy eroavaisuuksia silloin, kun häiriötekijästä tiedetään ennalta tai häiriötekijästä ei tiedetä ennen tuntityöskentelyn alkua. Opettajien toiminta tuntityöskentelyn palauttamiseksi on tutkimuksessa myös

yksi mielenkiinnon kohde. Opettajien on piilo-opetussuunnitelman rinnalla hallittava monenlaisia motivaation lisäämismuotoja ja tuntien sisällöllisiä suunnitelmia. Näitä toimintoja on tutkimuksessa esitelty opettajien esittäminä.

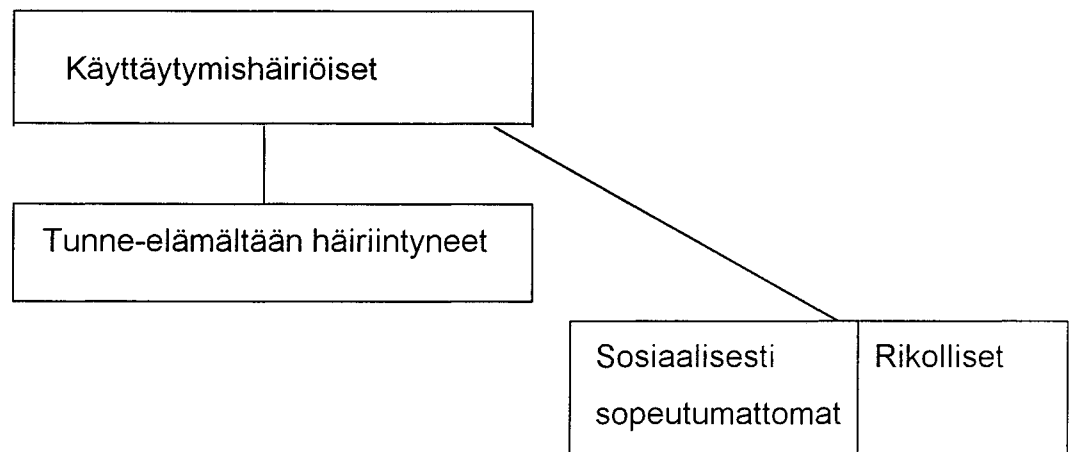
2 OPPILAAN TAVOITTEELLISEEN TUNTITYÖSKENTELYYN VAIKUTTAVIA ESTEITÄ

2.1 Käyttäytymishäiriöt

Oppilaat, jotka käyttäytymisellään toistuvasti aiheuttavat häiriöitä koulu-yhteisössä ja estävät näin oppimisyhteisönsä tavoitteellista työskentelyä, ovat usein ongelmallisimpia koulussa. Asiaton kielenkäyttö, koulun asettamien normien rikkominen ja toisissa oppilaissa pelkoa herättävä käyttäytyminen on tällaiselle oppilasryhmälle tyypillinen käyttäytymispiirre. Yhteisenä piirteenä tällaisille oppilaille pidetään vähättelevää suhtautumista koulun käyttämiä rangaistuksia kohtaan. Sopeutumattomuus ilmenee usein myös koulun ulkopuolisen yhteisön asettamien normien vastaisena käyttäytymisenä. Käytöshäiriöiset oppilaat ovat usein opettajan toimenpiteitten ulottumattomissa, ja näin he voivat muodostaa vakavan uhan koko koulu-yhteisölle. Muutamat häiriököt sitovat koulun yhteistä aikaa ja energiaa sellaiseen toimintaan, joka ei edistä lainkaan koululle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. (Moberg 1982, 178.)

Tunne-elämältään häiriintyneistä oppilaista muodostuu toinen käyttäytymishäiriöisten pääryhmä. Kasvatuksen kannalta usein ongelmallisimpia ovat arat, syrjäänvetäytyvät, kontaktivaikeuksista kärsivät sekä torjutut ja kiusatut oppilaat. Opettajat ja vanhemmat eivät useinkaan ole riittävästi selvillä näiden oppilaiden ongelmista, sillä oman itsensä kanssa konfliktissa olevina he eivät näkyvästi ilmaise avuntarvettaan. Kuviossa 1 esitetään Koron (1982) mukaan

käyttäytymishäiriöisten jako. Käytännössä on vaikeaa erotella sosiaalista sopeutumattomuutta ja tunne-elämän häiriintyneisyyttä kuvaavia piirteitä. Yleensä käyttäytymishäiriöisellä oppilaalla ilmenee kumpaankin ryhmään kuuluvia oireita, ja ne muodostavat hänen käyttäytymisessään vaikeasti määriteltäviä syy-seuraus -suhteita. (Moberg 1982, 178.)



Kuvio 1. Käyttäytymishäiriöisten jako (Koro 1982,178)

Erityisen ongelmalliseksi katsotaan määrittely joka jakaa sosiaalisen sopeutumattomuuden rikollisuudeksi. Koron mukaan rikollisuuskäsité on sopimuksen varainen, yhteisöstä ja ajankohdasta toiseen vaihteleva. Bower ja Lambert ovat luetelleet seuraavat viisi käyttäytymisen kriteeriä, joista yhden tai useamman esiintyminen lapsella osoittaa hänen käyttäytymisensä häiriintyneeksi:

- ”kyvyttömyys oppia, mitä ei voi selittää älyllisillä, sensorisilla tai fyysisillä tekijöillä
- kyvyttömyys luoda ja ylläpitää tyydyttäviä suhteita tovereihin ja opettajaan
- sopimattomat käyttäytymismuodot normaaleissa tilanteissa

-yleinen onneton tai depressiivinen mieliala
 - taipumus kehittää fyysisiä oireita, kuten puheongelma tai pelkotila, jotka ovat yhteydessä henkilökohtaisiin tai koulua koskeviin ongelmiin”. (Bower ja Lambert 1971, 142-143.)

Koron (1982) mukaan määritellään käyttäytymishäiriöiseksi oppilaat, jotka sosiaalisen sopeutuvuutensa ja/tai tunne-elämänsä häiriintyneisyyden osalta poikkeavat niin paljon ikätasonsa normaaliopetuksen oppilasryhmästä, että he tarvitsevat koululaitoksemme tarjoamia erityisopetuspalveluita saavuttaakseen em. persoonallisuuden alueella kykyjään vastaavan kehitystason. (Moberg 1982, 180-181.)

Jos näihin psyykkisiin vaikeuksiin oppilaan kohdalla ei puututa, ne tulevat esille myös ristiriitoina lapsen ja ympäristön välillä. Usein tunne-elämän häiriöt (esim. ahdistuneisuus, pelkotilat) ovat ensisijaisia ja hoitamattomina laukaisevat sosiaalisen sopeutumattomuuden. Nämä oppilaat ovat koulussa ongelmallisempia kuin avoimessa ristiriidassa olevat, koska heidän avuntarvettaan ei ole helppo havaita. (Koro 1991 453,467.)

Seppovaara on tullut tutkimuksessaan (1998) seuraavanlaiseen tulokseen: ”Jos tunne-elämältään häiriintyneitä oppilaita haluttaisiin kuvata oireiden mukaan, voisi sen tehdä USA:n kongressin julkaiseman yleislain mukaan (PL 94-142, the Education for All Handicapped Children Act) seuraavasti: Lapsen tunne-elämä on vakavasti häiriintynyt, mikäli seuraavana luetelluista kriteereistä esiintyy yksi tai useampia pitkäaikaisena, suhteellisen vakavana ja koulunkäyntiä haittaavana. Kriteerit ovat: 1) kyvyttömyys oppia, jota ei voi selittää älyllisillä, sensorisilla tai fyysisillä tekijöillä, 2) kyvyttömyys luoda ja ylläpitää tyydyttäviä suhteita tovereihin ja opettajaan, 3) sopimattomat käyttäytymismuodot normaaleissa tilanteissa, 4) yleinen onneton tai depressiivinen mieliala ja 5) taipumus kehittää fyysisiä oireita tai pelkoja, jotka liittyvät henkilökohtaisiin tai kouluongelmiin” (Hallahan & Kayffman 1988, 166).

Sosiaalinen sopeutumattomuus on yhteiskunnan pelisääntöihin sopeutumattomuutta käyttäytymistä (ks. Rungas 1991, 473). Sosiaalisesti sopeutumattomat lapset ja nuoret muodostavat toisen vaikeasti kasvatettavien oppilaiden pääryhmän. Tyypillisenä sopeutumattomana pidetty oppilas rikkoo annettuja käyttäytymisrajoja, on keskittymiskyvytön, käyttää asiattomia kieltä, käyttäytyy aggressiivisesti, herättää pelkoa ympäristössään jne. Tällaiselta oppilaalta puuttuu empaattisuus sekä käsitys oikeasta ja väärästä. Hän myös suhtautuu vähätellen kodin ja koulun ohjaustoimenpiteisiin. (Sigrell 1966, 21) Tällaiset lapset yrittävät ratkaista ongelmansa sellaisen puolustusjärjestelmän avulla, joka aiheuttaa heille ristiriitaitilanteita hallitsevan normijärjestelmän kanssa. (Seppovaara 1998, 16.)

Käyttäytymishäiriöisyyttä määrittelevien termien käyttö on Seppovaaran (1998) mukaan vakiintumatonta. Kuitenkin niillä katsotaan olevan yksi yhteinen piirre, ne korostavat lapsessa / nuorella olevaa poikkeavuutta, vaikka itse asiassa kysymyksessä onkin lapsen / nuoren ja ympäristön välinen ristiriita. Kouluvaikeudet eivät ole lähtöisin yksinomaan oppilaasta, vaan mahdollisesti opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta tai opetussuunnitelman vaatimuksista. Näin ollen määrittelyjen vaikeuden vuoksi ei hämmästyttä, vaikka jotkut tutkijat ovat pelkistetysti luokitelleet vaikeasti kasvatettaviksi ne oppilaat, jotka ovat päätyneet vaikeasti kasvatettavien erityisopetukseen. Seppovaaran tutkimuksessa (ks. Sigrell 1966, 21 ja Laine 1991, 16) on pidetty käyttäytymishäiriöisten luokittelua vaikeimpana kaikista vammaisten ryhmistä, koska kyse on periaatteessa pienistä määrällisistä eroista, jotka pyritään suurentamaan laatueroina. Yhteiskunnassahan ei vallitse yhteisymmärrystä siitä, mikä on normaalia ja mikä epänormaalia. (Seppovaara 1998, 18.)

Taanila on esittänyt kirjoituksessaan (1999) tutkitun tuloksen, jonka mukaan 10-11 vuotiaista pojista 4-12%:lla, tytöistä 4-6%:lla sekä 10-13%:lla kaikista nuorista esiintyy käytöshäiriöitä. Käytöshäiriöt ovat yleisempiä yksinhuoltajaperheiden lapsilla kuin ydinperheen lapsilla. Näillä lapsuudenaikaisilla käytöshäiriöillä on tämän tutkimuksen mukaan todettu olevan pitkäaikaiset

vaikutukset lapsen elämään. Kuitenkin tavassa, miten lapsi reagoi vanhempiensa erimielisyyksiin, riitoihin, tai eroon, on eroja. Kaikilla yksinhuoltajaperheiden lapsilla ei käytöshäiriöitä esiinny. Niiden syntymiseen vaikuttavat lapsen ja hänen biologisten vanhempiensa väliset suhteet. Tärkeintä on, miten vanhemmat hoitavat keskinäiset suhteensa ja suhteensa lapsiin. Niissä perheissä, joissa rajoista ja toimintatavoista ei päästä yksimielisyyteen, perhetilanteen uudelleenmäärittelystä voi aiheutua ongelmia lapsille. Perhesysteemin toimivuus tai toimimattomuus vaikuttaa lapseen, mutta siihen, miten lapsi reagoi perheen ja ympäristön ongelmiin, vaikuttavat myös muut tekijät, kuten esim. lapsen persoonallisuus, koulu ja elinympäristö.

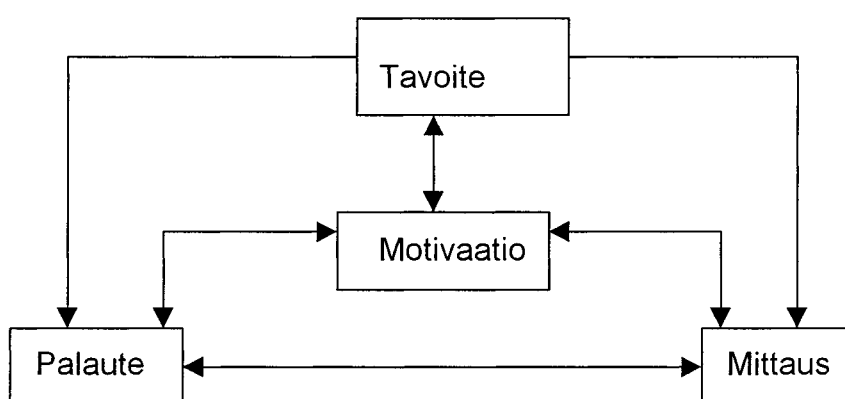
Koska lapsen varhaisten käytösongelmien on todettu ennustavan epäsosiaalista käyttäytymistä ja nuorisorikollisuutta myöhemmällä iällä, on tärkeää, että lapsen käytösongelmiin puututaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Vanhempia pitää erotilanteessa ohjata tukemaan lapsiaan oikealla tavalla, sillä eron jälkeisillä stressitekijöillä saattaa olla huomattavasti suurempi vaikutus lapsen mielenterveyteen kuin sinänsä itse erolla. (Taanila 1999, 27.)

Koulumaailmaa nykyisin askarruttava asia on koulupinnaus. Oppilaan tahallinen poissaolo koulusta ilman vanhempien tietoa tai suostumusta on oire jostakin oppilaalle painetta aiheuttavasta tekijästä. Hoitamattomana se saattaa muodostaa syyn uusiin sosiaalisen sopeutumattomuuden ilmentymiin, kuten kuljeskeluun, varasteluun, valehteluun ja päihdyttävien aineiden käyttöön. Perusopetuksen ylimmillä luokilla nuori elää erästä kehityksensä kriisivaihetta, murrosikää, jolloin esiintyy usein auktoriteettikapinaa, joka saattaa kohdistua myös kouluun. Tähän kehitysvaiheeseen sijoittuva alemmilta luokilta siirtyminen ja sopeutuminen perusopetuksen ylemmille luokille hämmentää oppilasta niin, että hän kokee tilanteen kestävämmäksi ja pakenee sitä jäämällä pois koulusta. (Moberg 1982, 184.)

2.2 Motivaatio-ongelmat

Motivaatio sana on alkujaan johdettu latinalaisesta sanasta 'movere', joka tarkoittaa liikkumista. Myöhemmin motivaatiolle on annettu merkitys, joka kuvaa käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motiivit ohjaavat yksilön toimintoja kohti tiettyjä päämääriä ja sitovat tietyn osan ihmisen energiasta niiden saavuttamiseksi. Motivaatio on yksilön psyykkinen tila, joka määrää, millä vireydellä (aktiivisuudella, ahkeruudella) ja mihin suuntautuneena hän tietyssä tilanteessa toimii. (Peltonen & Ruohotie 1987, 22.)

Motivaatiota pidetään oppimisprosessiin kuuluvista suhtautumisen tilannekohtaisista tekijöistä tärkeimpänä. Se on Peltosen (1992) mukaan tiettyyn tilanteeseen liittyvä, yksilön muuttuva henkinen tila, joka määrää millä vireydellä ja mihin suuntautuneena hän toimii. Motivaatioon vaikuttavat monet tekijät, voimakkaimmin oppimisprosessiin kuuluvat kolme vaihetta: tavoitteet, mittaus ja palaute. Kuviossa kaksi (Peltonen & Ruohotien 1992) on esitetty kaavamaisesti motivaatioon ja siitä johtuvaan oppimiseen vaikuttavat tekijät.



Kuvio 2. Motivaation yhteys oppimisprosessiin (Peltonen & Ruohotie 1992, 14)

Motiiveista puhuttaessa on usein viitattu tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin yllykkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Näin ollen motiivit virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa. Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. Peltosen (1992) mukaan motivaatioilmiötä voidaan määritellä kolmella yhteisellä ominaisuudella.

- 1.”Vireys, joka viittaa energiavoimaan yksilössä ja joka ajaa häntä käyttäytymään tietyllä tavalla.
2. Suunta, joka viittaa toiminnan päämääräsuuntautuneisuuteen; yksilön käyttäytyminen on suunnattu jotakin kohti.
3. Systeemiorientoituminen, joka viittaa yksilössä ja hänen ympäristössään oleviin voimiin. Jotka palauteprosessin kautta joko vahvistavat hänen tarpeensa intensiteettiä ja energiansa suuntaa tai saavat hänet luopumaan toimintansa suunnasta ja suuntaamaan ponnistuksensa toisaalle.”

Motivaatio on tilannesidonnaista, luonteeltaan dynaamista ja voi vaihdella tilanteesta toiseen. (Peltonen 1992, 10-14.)

Motivaatio jaotellaan tilannemotivaatioksi ja yleismotivaatioksi. Tilannemotivaatio liittyy Ekelan & Vahervan (1976) mukaan tilanteeseen, jossa sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet virittävät joukon motiiveja ja aikaansaavat tavoitteeseen suuntautuvan käyttäytymisen. Yleismotivaatio em. tekijöiden mukaan tarkoittaa ”yleistä asennoitumista koulutusta kohtaan, koulutus-mielisyyttä”. Asenteella ja motivaatiolla on ero, joka voidaan kuvata seuraavasti: ”Asenne on suhteellisen pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius. Motivaatio sen sijaan on melko lyhytaikainen ja liittyy yleensä vain yhteen tilanteeseen kerrallaan. Asenne vaikuttaa enemmän toiminnan laatuun, motivaatio taas siihen, millä vireydellä toiminta tehdään”. (Peltonen 1992, 16.)

Motivaatiossa erotetaan myös termit ulkoinen ja sisäinen motivaatio, jotka poikkeavat käyttäytymistä virittävien ja suuntaavien motiivien luonteen puolesta. Näin ollen ulkoapäin annetulla palkkiolla tai kannusteella on suuri merkitys sille, miten innokkaasti opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin pyritään. Tällaiset kannusteet voivat palkita oppilasta sisäisesti (oppilas kokee esim. työn

iloa) tai ulkoisesti (oppilas työskentelee esim. miellyttääkseen vanhempiaan tai saadakseen hyvän arvosanan). Sisäiselle motivaatiolle on ominaista se, että motivaatio on sisäisesti välittynyt tai että syyt käyttäytymiseen ovat sisäisiä. Se on yhteydessä ylimmän asteen tarpeiden tyydyttämiseen esim. itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeisiin. Ulkoinen motivaatio on riippuvainen ympäristöstä, ja sen on välittänyt joku muu kuin ko. henkilö itse. Tavallisesti ulkoinen motivaatio on yhteydessä alemman asteen tarpeiden tyydytykseen esim. turvallisuuden tai yhteenkuuluvuuden tarpeisiin. (Peltonen 1992, 18-19.)

Sisäistä motivaatiota eli innostusta opiskeluun tulisi painottaa didaktisten periaatteiden soveltamisella. Sisäisen opiskelumotivaation syntymiselle välttämättömiä mutta eivät riittäviä Peltosen (1992, 20) mukaan ovat seuraavat tekijät:

- a) oppimisponnisteluja eikä aiheuta pelkoa hyperkriittisellä käytöksellään tai rangaistuksilla;
- b) oppilaiden suoritusvalmiuksien ja tehtävien vaikeuden yhteensovittaminen niin, että oppilaille syntyy menestymisen odotuksia ja heillä on mahdollisuus onnistua (ts. pyritään maksimoimaan onnistumisen kokemukset ja tehokkuusodotukset sekä minimoimaan epäonnistumiseen liittyvät sisäiset attribuutiotulkinnat ja ajautuminen opittuun avuttomuuteen);
- c) haasteelliset ja sopivat kotitehtävät (yksilö saa positiivista vahvistusta yltäessään oppimistavoitteisiin);
- d) vaihtelevat ja mielenkiintoiset tehtävät ikävystymisen / kyllästymisen välttämiseksi sekä
- e) opettajan kyky esittää koulutehtävät oppimismahdollisuuksina, joista selviytymiseen hän antaa mielellään apua” (ks. Brophy & Kher 1991).

Erilaiset käyttäytymisongelmat liittyvät usein tyytymättömyyteen ja heikkoon motivaatioon. Tyytymättömyyttä aiheuttavat tekijät johtavat toiminnallisten häiriöiden ilmenemiseen, esimerkiksi poissaoloihin, työskentelyn keskeytyksiin, huolimattomuuteen ja välinpitämättömyyteen tunnilla. Myös ilmapiirillä on merkitystä motivaation, tyytyväisyyden ja opiskelun tulosten kannalta. Peltosen

(1992) mukaan koululla on ilmapiirissä omat, monista muista organisaatioista poikkeavat ominaispiirteet. Ilmapiiriä voidaan tarkastella sekä yksilötasolla että ryhmätasolla. Sen vaikutuksia voidaan vertailla yksilö- ja ryhmäkohtaisiin tuotoskriteereihin, kuten suoritukseen, tyytyväisyyteen ja poissaoloihin. (Peltonen 1992, 20.)

2.3 Käyttäytymishäiriöiden ja motivaatio-ongelmien esiintyminen perusopetuksessa

Tehtyjen tutkimusten mukaan erityisopetukseen osallistuvia oppilaita arvioidaan maassamme olevan 17 % peruskoululaisista. Eri maissa tehtyjä vaikeasti kasvatettavien lasten ja nuorten määrän selvittämistutkimuksia ei voida verrata suoraan keskenään koska häiriökäyttäytymisen kriteerit, arviointimenetelmät ja tutkimusten perusjoukot eroavat eri tutkimuksissa toisistaan. Seppovaaran (1998) mukaan (ks. Koro 1991) yksi luotettava johtopäätös voidaan kuitenkin esiintymis-frekvensseistä tehdä: tunne-elämän häiriöt ovat sosiaalista sopeutumattomuutta yleisempiä. Koulujen työrauhasta on Seppovaaran (1998) tutkimuksen mukaan käyty 70-luvulla kiivasta keskustelua ja aiheesta on kouluhallituksen toimesta tehty lukuisia selvityksiä. Osa vaikeasti kasvatettavien määrän kasvusta voidaan selittää erityisopetuksen resurssien kasvun määrällä. Diagnosointimenetelmien kehittyminen on osaltaan lisännyt erityisoppilaiden määrää. Osa määrällisestä kasvusta on kuitenkin todellista ja osoittaa käyttäytymishäiriöiden lisääntyneen 1980-luvulla peruskoulussa. (Seppovaara 1998,12.)

Seppovaaran (1998) tutkimuksessa (ks. Kaipainen ja Virkkunen 1993) vakavia käyttäytymishäiriöitä esiintyy 3-8% kouluikäisistä. Tämä käyttäytymishäiriöisyys ei liity nuorten kasvun ohimenevään oireiluun, vaan oireilu on psykososiaalista toimintakykyä vaurioittavaa persoonallisuuden rakenteen häiriötä. Tämä häiriö voi ilman ammattitaitoista hoitoa kehittyä 40 %:lle aikuisuu-

den vaikeaksi psykososiaaliseksi invaliditeetiksi. Brittiläisten tutkimusten mukaan opettajat ovat arvioineet noin 19%:lla oppilaista olevan erityis-opetuksen tarvetta. Tästä joukosta 82%:lla oli oppimisvaikeuksia, 41%:lla käyttäytymisongelmia ja 28%:lla oppimis- ja käyttäytymisongelmia. Kaikista oppilaista 5%:lla oli sekä oppimis- että käyttäytymisongelmia. Tämä vaikeasti kasvatettavien määrä on kasvanut ja kasvaa edelleen tutkijan mukaan. (Seppovaara 1998, 13.)

2.4 Opettajien näkemyksiä tuntityöskentelyn häiriöistä

Erätuuli ja Puurula ovat tutkimuksessaan (1992) kartoittaneet opettajan näkökulmaa työrauhahäiriöistä. Opettajista 15% tutkimuksen mukaan on ilmaissut työrauhahäiriöitä esiintyvän tunneillaan usein tai melko usein ja tällöin muutammat oppilaat häiritsevät työskentelyä. Hyvin pieni osa opettajista tunsu häirinnän tunnilla kohdistuneen usein itseensä. Sen sijaan harvoin opettajaan kohdistuvaa häirintää esiintyi valtaosassa opettajien vastauksista. Vastanneista opettajista yli puolet katsoi koulun työrauhan vaikeuttavan opettajan työtä silloin tällöin tai usein. Näissä opettajan näkemyksissä on arvioitu opettajan omaan työhön liittyviä työrauhahäiriöitä. Oppilaiden työmotivaatioon ja käyttäytymiseen tuntityöskentelyssä nämä eivät anna vertailupohjaa. Erätuulen ja Puurulan (1992) mukaan opettajista yli puolet yhtyi väitteeseen, että ”oppituntien sijoittamisella lukujärjestykseen” on merkitystä työrauhahäiriöiden kannalta. Myös ”koulua ympäröivällä asuinalueella” on merkitystä työrauhahäiriöihin oppitunnilla. Nämä ovat opettajasta riippumattomia tekijöitä työrauhahäiriöissä. (Erätuuli & Puurula 1992, 20-22.)

Ruohotien tutkimuksessa (1980) ilmenee opettajien haluttomuus myöntää omilla tunneilla tapahtuvista työrauhahäiriöistä tai vaikeuksista sosiaalisen järjestyksen ylläpitämiseen. (Ruohotie 1980, 218.)

Kari ym. ovat tutkimuksessaan (1980) Ahon (1974) mukaan huomioineet opettajien kertomuksissa vakavimmiksi oppilaiden oireiksi asosiaalisen käyttäytymisen ja aggressiivisuuden ilmauksen. Jo silloin on opettajien ja psykologien ilmauksissa esitetty huumausaineet vakavimmaksi käyttäytymishäiriöksi. Seuraavaksi käyttäytymisongelmaksi on nimetty rikollisuus, alkoholi, varastaminen ja koulupinnaus. Ahon (1974) mukaan psykologien ja opettajien tutkimuksissa on eroavaisuuksia. Vakaviksi ongelmiksi opettajat ovat määritelleet epäkohteliaisuuden, tottelemattomuuden ja tunnilla häiritsemisen. Opettajat ovat korostaneet vastauksissaan oppilaiden käytösongelmia, kun taas psykologit ovat korostaneet oppilaiden persoonallisuuteen liittyviä ongelmia. Samassa tutkimuksessa opettajat ovat arvioineet oppilaiden käytösongelmat suuremmiksi ja vakavammiksi kuin koulun rehtorit ja johtajat. Opettajien kokemana oppilaiden häiriökäyttäytyminen luokkatilanteessa ilmaisee opettajan huomioivan häiriökäyttäytymiset helpommin ja myös kärsivän enemmän kuin koulun johto. Ahon (1974) mukaan rehtorit näkevät häiriökäyttäytymiset kokonaisvaltaisemmin ja ”hallinnassa olevana ” enemmän kuin opettajat. (Kari & Remes & Väänänen 1980, 17-19.)

3 ERITYISOPETUS PERUSOPETUKSEN TUKENA

Kun perusopetuksessa oleva oppilas siirtyy ylemmille luokille, on hän kehityksensä murrosvaiheessa. Nuoret ovat siirtymässä sekä henkisesti että fyysisesti esipuberteetista murrosikään. Tämä aiheuttaa käyttäytymisen muuttamista ja kuohuntaa. Nuori suhtautuu kriittisesti aikuisten arvomaailmaan ja on sidoksissa vertaisryhmiinsä. Ylemmillä perusopetuksen luokilla syntyy työrauhaongelmia ja oppilaiden koulumotivaatio laskee. Jotta nämä ongelmat saataisiin ratkaistua, tarvitaan oppilaille yksilöllistä ohjausta ja kasvatusta.

Erityisopetuksen erilaiset muodot ovat auttamassa koulua ja oppilasta tässä toiminnassa. (Martikainen 1987, 26.)

Koulutyössä on otettava huomioon ja pidettävä luonnollisena, että samankäiset oppilaat voivat koulusuorituksiltaan ja käyttäytymiseltään olla hyvin erilaisia. Murrosiän kehitys sanelee oman aikataulun ja rytmikan kehitykselle. Tytöt kehittyvät yleensä poikia nopeammin, ja tämä voi aiheuttaa suuriakin ongelmia. Oppilaalla voi olla myös oppimista haittaavia erityisvaikeuksia, jotka saattavat johtua vammaisuudesta, sairauksista, vallitsevasta elämäntilanteesta tai kuulumisesta vähemmistöryhmään. Selviytyäkseen oppivelvollisuudestaan oppilas tarvitsee erilaisia erityisopetuksen tukimuotoja. (Martikainen 1987, 27.)

Kuntien tehtävä on tuottaa erilaisten toimintojensa ohessa myös koulutuspalveluja. Koska osa oppilaista tarvitsee koulunkäyntinsä tueksi erityisjärjestelyjä, voidaan osaa koulutuspalveluista pitää erityispalveluina. Erityispalvelut joko korjaavat (erityisluokat ja -koulut) tai antavat tukea (laaja-alainen eli osa-aikainen erityisopetus). (Kuusela, Hautamäki & Jahnukainen 1996, 137)

Seppovaaran (1998) (ks. Salmensaari 1915, 19, 80) mukaan erityisopetuksen käsitteellä tarkoitetaan seuraavaa: ”Erialaisten luonnonlahjain ja muiden ominaisuuksien vuoksi ei kaikkia voida samalla tavalla kasvattaa, eikä samaan kehitysmäärään saattaa, mutta jokaista on kasvatettava niin, että hän elämänsänsä voi tulla toimeen joutumatta yhteiskunnalle vastukseksi ja itsellensä taakaksi.” ”Ei edes silloinkaan kun synnynnäiset taipumukset, ruumiillinen tai sielullinen sairaus ovat pahatapaisuuden aiheuttajia, voi kasvatusta kokonaan jättää syrjään, sillä siinäkin tapauksessa kasvatuksen puute lisää pahatapaisuutta.” Seppovaaran (ks. Ketonen 1989, 191) mukaan ”erityisopetukseen ei pidä kohdistaa kohtuuttomia odotuksia. Elleivät erityisopetus ja tukiovetus tuota tuloksia, on toivottavan sijasta tyydyttävä mahdolliseen.” (Seppovaara 1998, 53.)

Erityispedagogiikka ja erityisopetus voidaan määritellä kahdella toisiinsa liittyvällä lauseella; kyse on yhtäältä siitä, miten yleiset opetuksen tavoitteet

toteutetaan erityisin keinoin, ja toisaalta siitä, miten yleiset kehitykselliset tapahtumat toteutuvat yksilöllisesti. (Hautamäki 1992, 138.)

Erityisopetuksen yleisissä periaatteissa, jotka on hyväksytty monissa maissa on määritelty seuraavaa:

1. ”Tietyt oppilaat eroavat pedagogisesti niin paljon oppilasenemmistöstä, että heidän tarpeidensa täyttämiseen tarvitaan erityisopetusta.
2. Kaikki opettajat eivät voi / tai osaa opettaa kaikkia oppilaita. Poikkeavien oppilaiden opettajilta vaaditaan näin ollen erityiskoulutusta.
3. Erityisopetuksen antaminen edellyttää sekä oppilaiden että resurssien määrittelyä.
4. Opetuksessa, jota annetaan erillään yleisopetuksesta, nähdään tärkeänä yksilöllisen opetuksen tehokkuus. Tällä järjestelyllä pyritään myös tuottamaan tarkoituksenmukaista opetusta muille luokan oppilaille.
5. Tasa-arvoiset opiskelumahdollisuudet poikkeaville oppilaille vaativat sekä integroitua että segregoitua opetusta. Merkityksellistä on opetuksen laatu, ei niinkään opetuksen organisointi.” (Kauffman 1989, 257-258.)

”Erityisopetusta tarvitsevia oppilaita ei luokitella lain ja asetuksen tasolla, vaan oppilaiden ryhmittely erityisopetuksen eri osa-alueilla määräytyy oppilaiden opetuksellisten tarpeiden mukaan ja opetus järjestetään ao. osa-alueelle hyväksytyyn opetussuunnitelmaan perustuen. Erityisopetuksen tukea tarvitseva oppilas voidaan luokitella hyväksytyyn opetussuunnitelman perusteella seuraavasti:

1. Mukautettu opetus (EMU)

Mukautettua opetusta järjestetään kehityksessä viivästyneille tai lievästi kehitysvammaisille oppilaille.

2. Harjaantumisopetus (EHA 1)

Peruskoulun harjaantumisopetusta järjestetään keskiasteisesti ja vaikeasti kehitysvammaisille oppilaille.

3. Kuulovammaisten opetus (EKU)

Kuulovammaisten opetusta järjestetään kuulovammaisille ja kuurosokeille oppilaille sekä dysfaattisille oppilaille erityisesti silloin, kun he tarvitsevat viittomakieltä kommunikoinnin apuna.

4. Näkövammaisten opetus (ENÄ)

Näkövammaisten opetusta järjestetään eri tavoin näkövammaisille oppilaille.

5. Vammautuneiden opetus (EVY)

Vammautuneiden opetusta järjestetään oppilaille, joiden oppimisvaikeuksien syynä on neurologinen vamma tai kehityshäiriö (kuten MBD oireyhtymä) tai liikuntavamma (kuten CP-oireyhtymä).

6. Sopeutumattomien opetus (ESY)

Sopeutumattomien opetusta järjestetään emotionaalisesti häiriintyneille ja sosiaalisesti sopeutumattomille oppilaille.

7. Puhe-, luku- ja kirjoittamishäiriöt (PULUKI)

Puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten oppilaiden osa-aikaista erityisopetusta järjestetään yleisopetuksen oppilaille. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan järjestää myös niille oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia muissa oppiaineissa.

8. Vaikeimmin kehitysvammaisten opetus (EHA 2)

Vaikeimmin kehitysvammaisten opetus järjestetään sosiaalitoimen opetusyksiköissä kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain nojalla. (Virtanen & Ratilainen 1995, 55-56).

Pienryhmäopetus eli ns. klinikkaopetus (ELA) on yksi laaja-alaisen erityisopetuksen muoto. Klinikka-termiä on usein arvosteltu (kreikkalaisesta kliniko`As = vuodepotilaita koskeva; ensiapuasema, käytännölliseen lääkärintyöhön kuuluva), mutta se kuvaa hyvin työn luonnetta; oppilaat tulevat pienryhmään saamaan apua akuutteihin vaikeuksiinsa, eikä sijoitus ole pysyvä. Osa-aikaiselle erityisopetukselle on Martikaisen (1987) mukaan oleellista integraatio, joka toimii lomittain yleisopetuksen kanssa sitä tukien. Oppilaat siirretään pienryhmiin koulun omin, sisäisin päätöksin, ja he ovat erityisopetuksessa ainoastaan sovittujen oppituntien aikana vähintään kaksi viikkoa kerrallaan. Oppilaat palaavat mahdollisimman pian takaisin omaan perusopetusryhmäänsä.

Opetuksen materiaalista huolehtii aineenopettaja, eikä oppilas jää aineessaan jälkeen. Kirjallisiin kuulusteluihin oppilaat osallistuvat yleensä omissa normaaliyryhmissään. Jos oppilaalla näissä koetilanteissa esiintyy häiriköintiä on harkittava voiko erityisopettaja olla mukana kokeessa vai tuleeeko oppilas suorittamaan koetehtävänsä klinikalle. (Martikainen 1987, 41.)

Silloin tällöin yleisopetuksen ryhmissä on oppilaita, joille opetus suunnitelman oppimäärät tuntuvat ylivoimaisilta ja jotka jäävät koko ajan muista oppilaita jälkeen, vaikka arvostelussa pyritään välttämään vertaamista. Erityisesti teoreettiset aineet ovat näille oppilaille vaikeita. Matematiikka käsitteellisyytensä takia voi olla vaikeaa, mutta kovalla yrityksellä oppilas saattaa oppia alkeellisia mekaanisia laskutoimituksia. Kertotaulun hän voi oppia, mutta jo jakolasku on hänelle ylivoimainen. Muiden oppiaineiden abstraktit sisällöt aiheuttavat oppimiselle esteitä. Tällaiselle oppilaalle ovat vaikeita mm. kielioppi, historian ajanmääreet ja maantieteelliset käsitteet. Jos oppilaalla tarkkojen psykologisten ja tarvittaessa lääketieteellisten tutkimusten mukaan esiintyy oppimisvaikeuksia on hänellä oikeus siirtyä erityisopetukseen. (Martikainen, 1987, 42.)

Mukautetussa opetuksessa (EMU) olevia oppilaita kuvaa monet samantyyppiset ominaisuudet, joita on hyvä ryhmitellä koulun tavoitteiden kannalta. Koulunkäynnin alkaessa oppilas on keskimäärin 1,5 – 2 vuotta jäljessä perusvalmiuksissa, joita tarvitaan koulutyössä. Ero suurenee myöhemmin kouluvuosina, kun verrataan samantyyppisten yleisopetuksen oppilaiden koulusuoritusta. Moberg – Koro – Tokkari ovat tutkimuksessaan (1982) koonneet luetteloksi mukautetussa opetuksessa olevien oppilaiden oppimiseen vaikuttavia piirteitä seuraavasti:

Yleinen henkinen jälkeenjääneisyys	Toimintojen hitaus
Kielellisen kehityksen viivästys	Aistitoimintojen häiriöt
Havaintotoimintojen häiriöt	Puhehäiriöt
Huono hienomotoriikka	Huono fyysinen kunto
Heikko motorinen koordinaatio	Heikko kestävyys

Tunne-elämän kypsyttömyys	Keskittymiskyvyttömyys
Epävarmuus, arkuus	Estyneisyys
Spesifit lukemis- ja kirjoitushäiriöt	
Huono käsitteenmuodostuskyky	Heikko käsityskyky
Huono ongelmanratkaisutaito	Huono muisti
Vaikeudet matematiikassa	Huonot yleistiedot
Itseluottamuksen puute	Levottomuus
Heikko sosiaalinen asema	Heikko koulumotivaatio
Sosiaalinen kypsyttömyys	

Oppilaan yksilöllinen opetus suunnitellaan ja toteutetaan näiden kykyjen pohjalta. Didaktisista menetelmistä esimerkkinä voisi olla huonon muistin korjaamiseksi tarvittava kertaamisen tarve ylioppimista varten. Heikon koulumotivaation poistamiseksi tarvitaan paljon erilaisia onnistumisen elämyksiä. Eriytisluokassa on korkeintaan kymmenen oppilasta eri vuosi-luokilla. Mukautettuun opetukseen siirron päättää kunnan koululautakunta ja alistaa päätöksen lääninhallituksen kouluosastolle vain, jos huoltaja ei ole siirtoon suostuvainen. (Martikainen 1987, 44.)

Sopeutumattomat (ESY) oppilaat ovat Martikaisen (1987) mukaan yleensä normaaliopetuksessa luokan silmätikkuja, älyltään normaaleja, mutta keskittymiskyvyttömiä, väkivaltaisia ja pinnailevia, myöhästeleviä ja karkailevia, suunsoittajia ja itkuntuhertajia, kerskailijoita ja valehtelijoita, näpistelijöitä ja tulleet tutuksi virkavallan kanssa. Näitä oppilaita on joku muu kasvattanut enemmän kuin vanhemmat, ja yleensä vanhempia ei näy vanhempainilloissa. Sopeutumattomat oppilaat ovat yleensä luokan syntipukkeja jotka suhtautuvat ylimielisesti koulun antamiin rangaistuksiin. Tällaisten oppilaiden käyttäytyminen aiheuttaa ongelmia heidän itsensä ja vanhempien, opettajien ja koulutovereiden välillä. (Martikainen 1987, 44.)

Sopeutumaton oppilas voi olla myös itseensä sulkeutunut, ahdistunut, pelokas ja tovereita karttava. Sopeutumattomien lasten opetus (ESY) voidaan järjestää yleisopetuksen yhteyteen tai erityisluokista voidaan muodostaa eri-

tyiskoulu. Integrointi yleisopetuksen kanssa vähentää oppilaan leimautumista. Erityisluokalle siirtämien edellyttää oppilaan testausta ja psykologista tutkimusta. Luokanvalvojan tulee ennen erityisopetukseen siirtoa selvittää, miksi oppilas käyttäytyy poikkeavasti. Tähän selvitykseen käytetään erillistä lomaketta, jossa opettaja antaa oman mielipiteensä oppilaalle parhaiten soveltuvasta erityisopetusmuodosta. (Martikainen 1987, 58.)

Kehitysvammaisella tarkoitetaan henkilöä, jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun vian, vamman tai sairauden vuoksi. Kehitysvamma voi olla syvä, vaikea, keskiasteinen tai lievä. Lievässä kehitysvammassa Martikaisen (1987) mukaan kehitys ja kypsyminen esikouluaikana tapahtuu seuraavasti; lapsi voi kehittyä sosiaalisesti ja oppia kommunikoimaan. Aistien ohjaamassa toiminnassa on tuskin häiriöitä. Lapsi tarvitsee ADL-harjoitusta ja voi päästä sosiaalisesti lähes normaalitasolle. (Martikainen 1987, 132.)

Harjaantumisopetus (EHA) tarkoittaa ensisijassa keskiasteisesti ja vaikeasti vammaisten opetusta. Lievästi kehitysvammaiset lapset kuuluvat pääsääntöisesti mukautettuun opetukseen. Tyypillisellä harjaantumisopetusta saavalla oppilaalla on yksi tai useampi lisävamma, esimerkiksi puhehäiriö, psyykinen häiriö, liikuntavamma, aistivamma tms. Harjaantumisopetuksessa noudatetaan pääosin samanlaista ainejakoa kuin muussa erityisopetuksessa. Harjaantumisopetuksen yleistavoitteena on kehittää oppilaan taitoja niin, että hän sopeutuu yhteiskuntaan ja kykenee mahdollisimman itsenäisesti elämään. Turvallisuus ja persoonallisuuden tasapainoinen kehitys ovat harjaantumisopetuksessa tärkeitä. (Martikainen 1987, 134-142.)

3.1 Opettajien näkemyksiä erityisoppilaiden integroinnista

Koulua on usein kohdannut ja kohtaa edelleen koulu-uudistus. Koulupiirirajat on poistettu, oppiainevalinnaisuus on kasvanut, luokattomuus on saanut jalan-

sijaa kouluissa, jokainen koulu on saanut oman opetussuunnitelman ja kuusi-vuotiaita aletaan opettaa esikoulussa. Koulu on näiden uudistusten ja samalla lamavuosien myllerryksessä joutunut tinkimään monista tavoitteistaan. Säästäminen on saanut monet kasvattajat huolestumaan säästötarpeiden kohdistamisesta, mikä koskettaa jopa erityisoppilaiden integrointia yleisopetukseen. Seppovaara-Jousi on tutkimuksessaan (1996) tutkinut vaikeasti kasvatettavien oppilaiden koulutusta koskevia innovatiivisia pyrkimyksiä. Tässä tutkimuksessa on tutkittu ”lainalaisuuksia” onnistuneiden oppilassiirtojen tekemiseen, sillä onhan vaikeasti kasvatettavien lasten erityisluokkaopetuksen tuloksellisuuden mittarina pidetty sitä, kuinka paljon erityisoppilaita on voitu palauttaa yleisopetukseen pois kustannuksiltaan kalliimmasta koulumuodosta. (Seppovaara-Jousi 1996, 201.)

Suomessa integraation kannatus on Lappalaisen (1996) (ks. myös Virtanen 1994,17) mukaan perustunut tasa-arvon periaatteelle. Tämän mukaan kaikki oppilaat ovat perusopetuksen saatavuuden suhteen samassa asemassa, joten integraatio- tai segregatio termejä ei tarvita. Opetuksen toteuttaminen yksilöllisten oppimisedellytysten mukaan perustuu erityisopetuksen tarpeeseen, eikä erityisopetuksen saaminen saa johtaa oppilaan leimaantumiseen tai syrjäytymiseen. (Lappalainen 1996, 110.)

Opetushallituksen vuonna 1994 antamien ohjeiden mukaan integroimista tulee harkita oppilaan kohdalla silloin, kun oppilaalla on lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia, suurempia vaikeuksia tai vammaisuutta. Tällöin tulee varmistaa, että opetukselliset ja muut olosuhteet ovat yleisopetuksen luokalla oppilaan oppimisen kannalta suotuisat sekä tukitoimien osalta toteutettavissa. (Seppovaara-Jousi 1996, 202.)

Ihatsun (1992) mukaan opettajien asenteet integraatioon riippuvat oppilaan poikkeavuuden asteesta ja lajista. USA:ssa tehdyn tutkimuksen mukaan on osoitettu, että opettajat asennoituvat positiivisemmin oppimisvaikeuksisten kuin käyttäytymishäiriöisten ja lievästi kehitysvammaisten oppilaiden integroimiseen yleiseen kouluun. Myöhemmin on tutkimusten tuloksissa (mm. Ja-

mienson 1984, Williams & Algozzine 1979) havaittu opettajien suhtautuvan varauksellisemmin kehitysvammaisten sekä tunne- ja käyttäytymishäiriöisten oppilaiden integraatioon. Mobergin tutkimuksessa (1984) on eri puolilta Suomea olevien peruskoulun ja lukion opettajien taholta tutkittu ”opettajien suhtautumista integraatioon, sitä mikä on poikkeavien oppilaiden koulutuksen fyysiseen integraatioon asennoitumista kuvaavien muuttujien rakenne sekä onko opettajien sukupuoli, koulumuodolla ja omakohtaisella kokemuksella yhteyttä asennoitumiseen integraatioon” (Ihatsu 1992, 6).

Tulosten mukaan suurimpina esteinä integraatiolle ovat opettajien kielteinen asennoituminen sekä tietotaidon puute. Ihatsun (1992) mukaan myös ympäristön kielteiset asenteet sekä aineellisten ja fyysisten edellytysten puute vaikeuttavat integraatiota. Suuri osa opettajista pitää integroitavan oppilaan käytöshäiriötä ja älyllistä jälkeenjääneisyyttä suurena esteenä integraatiolle. Tutkimuksessa (myös Mobergin mukaan) useimmat opettajat hyväksyvät ryhmäänsä erittäin lahjakkaan, puhehäiriöisen ja lukihäiriöisen oppilaan, kun taas torjuvimmin suhtaudutaan käytöshäiriöisiin ja psyykkisesti kehitysvammaisiin oppilaisiin. (Ihatsu 1992, 8.)

Seppovaaran (ks. Ihatsu 1992) tutkimuksessa on selvitetty käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integroimista yleisopetukseen sekä perusteluja tähän integroimiseen. Tässä tutkimuksessa opettajille tehdyn kyselyn mukaan 65% opettajista on katsonut yleisopetuksen voivan ottaa huomioon oppilaan erityistarpeet. Tutkimukseen osallistuvista opettajista alle puolet oli sitä mieltä että oppilaalle ei kunnan alueelta löytynyt sopivaa erityisluokkaa joten integraation toteutuminen oli vaikeaa. Opettajat pitivät yleisopetuksen pientä oppilasmäärää integraatiolle otollisena. (Seppovaara 1998, 77.)

Seppovaaran tutkimuksessa (1998) selvitettiin ESY-opetuksesta yleisopetukseen siirrettyjen määriä Espoossa vuosina 1975-80. Tämän tutkimuksen mukaan tarkkailuopetuksen oppilaista yli puolet palautui yleisopetukseen. Tämän korkean siirtymisluvun on kuitenkin oletettu selittyvän sillä, että aikaisemmin on vaikuttanut ennakkoluulottomampi koulutus-

poliittinen asennoituminen siirtoja kohtaan. Myös oppilasaineen katsotaan nykyisin olevan monioireisempaa, joten sillä on vaikutusta erityisopetuksen siirtoihin. Seppovaaran tutkimuksessa (ks. myös Kuorelahti 1996b) selviää, että yläasteen ESY-oppilaat on integroitu yleisopetukseen valinnaisaineissa eniten 9. luokalla. ”Tutkijan mielestä tosiasiaa kuitenkin suurin osa ESY-oppilaista ei ole integroidussa opetuksessa, vaan side yleisopetuksen oppitunteihin on poikki”. (Seppovaara 1998, 78.)

Seppovaaran (1998) tutkimuksessa (ks. Yell 1995,397) on tutkittu amerikkalaisten tuomioistuinten päätöksiä vammaisten lasten vanhempien vaatimuksista sijoittaa lapsi yleisopetukseen. Tämän tutkimuksen mukaan integroiminen saattaa joissakin tapauksissa olla vahingollinen lapselle esimerkiksi silloin, kun lapsi kärsii sijoituksesta. Näin ollen lain turvaama ilmainen ja tarkoituksenmukainen yleinen koulutus ei toteudu näiden lasten kohdalla. Vaikeasti kasvatettavien lasten kohdalla tätä integrointia on syytä miettiä tarkkaan. Koulun on pohdittava, mikä vaikutus tällaisen oppilaan sijoituksella on muun luokan toimintaan ja miten toteutuvat muiden oppilaiden oikeudet koulutukseen. (Seppovaara 1998, 79.)

Seppovaara toteaa tutkimuksessaan (1998) tulevaisuuden näköalojen kannalta huolestuttavimpana piirteenä esiintyvän alhaisen ESY-opetuksesta yleisopetukseen siirrettyjen määrän. Neljän ESY-opetusvuoden jälkeen pidetään yleisesti arvioituna oppilaan siirtymistä takaisin yleisopetukseen, mikä on oppilaalle liian pitkä jakso. Oppilaalla on ollut mahdollisesti koko ajan eri opettaja. ESY-oppilaat koetaan usein pulmallisiksi suurissa luokkaryhmissä, missä he vaativat edelleen jatkuvaa huomiota ja opettajan hyväksymistä. Tämän vuoksi tulisi miettiä erityisoppilaan mahdollisimman lyhyttä erityisopetukseen sijoittamista ja useamman oppilaan kohdalla normaaliin koulutukseen palauttamisen mahdollisuutta. Laaja-alaista erityisopetusta lisäämällä olisi Seppovaaran mukaan paremmat mahdollisuudet ennalta ehkäistä ongelmien syntymistä, vähentää erityisluokille siirrettävien määrää sekä teh-

dä mahdolliseksi paluu erityisluokalta yleisopetukseen. (Seppovaara 1998, 162.)

3.2 Opettajien suhtautuminen erityisopetukseen siirtoihin

Seppovaaran tutkimuksessa (1998) on kerätty yleisopettajien ja psykologien lausuntoja ESY-opetukseen siirroista ja käsityksistä, minkälaista opetusta ja kasvatusta oppilas tulee saamaan erityisluokassa siirron jälkeen. Näissä siirroissa on esitelty erilaisia seikkoja, jotka mahdollisesti vaikuttavat siirretyn oppilaan koulunkäynnin parantumiseen. Useimmiten opettajat uskoivat ESY-opetuksen tarjoavan puitteet oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottamiselle. Tähän uskottiin pienissä ryhmissä olevan hyvät edellytykset. Oppilaan erityisvaikeuksien korjaamiseen uskottiin pienissä ryhmissä myös olevan paremmat mahdollisuudet. Tutkimuksen mukaan seuraavaksi eniten esitettiin oppilaan henkilökohtaiseen opiskeluun liittyviä odotuksia. Näiden odotuksien toivottiin vaikuttavan eniten motivaation ja keskittymiskyvyn lisääntymiseen ja siitä johtuen toivottiin oppimistulosten parantuvan. Tutkimuksessa toivottiin opettajien ja oppilaiden välisen läheisen vuorovaikutussuhteen parantavan oppilaan koulusuoriutumista. Oppilaan sosiaalistumista ja ihmisenä kasvamista toivottiin ESY-opetuksen tukevan. (Seppovaara 1998, 11.)

Kun opettajilta ja psykologeilta on kysytty perusteluja siirtojen syihin, on yleisimmäksi perusteeksi tullut aktiivinen koulukielteisyys, joka ilmenee keskittymiskyvyttömyytenä ja käyttäytymisenä, joka on impulsiivista, aggressiivista, yleisesti kielteistä, konfliktihakuista, kielenkäytöltään sopimatonta ja ympäristöä häiritsevää. Seuraavaksi perusteluksi siirtoille on esitetty passiivista koulukielteisyyttä, joka ilmenee oppilailla luvattomina poissaoloina / myöhästelemisinä, välinpitämättömyytenä sekä ahdistuneena, varautuneena ja torjuvana käyttäytymisenä. Seuraavaksi suurimman ryhmän siirroissa ovat muodostaneet ne oppilaat, joilla ensisijaisena siirtoperusteena ei mainittu

käyttäytymishäiriöitä, vaan erityisvaikeudet opiskelussa ja heikko koulumestys. Neljänneksi suurimman ryhmän ovat muodostaneet oppilaat, joilla siirtooperusteena olivat vaikeudet opettajien ja tovereiden kanssa. Opettajien kanssa koetut vaikeudet olivat pienemmät kuin tovereiden kanssa. Oppilaan ESY-siirron perusteeksi oli harvoin mainittu heikko kotitilanne. Yhdeksi siirron perusteeksi Seppovaaran (1998) tutkimuksen mukaan oli mainittu ilki-valta ja varastelu. Myös oppilaan somaattinen / psykosomaattinen sairaus oli siirron perusteena mainittu muutamissa vastauksissa. Kyselyssä oli 5 siirtoa tehty oppilaan ja / tai kodin aloitteesta. (Seppovaara 1998, 115-116.)

Ala-asteella tehdään erityisopetukseen siirtoja vähemmän kuin yläasteella. Tämä selittynee Seppovaaran (1998) mukaan sillä, että alkuopetuksen opettajat yleisopetuksessa haluavat löytää käyttäytymisongelmien taustalta oppilaan kypsymättömyyttä, mikä ajan myötä tasoittuisi ilman ESY-luokalle siirtoa. Ala-asteella vanhemmat vielä tukevat koulunkäyntiä ja ovat toiveikkaita, kunnes lapsen saama jatkuva negatiivinen palaute saa heidät tuntemaan itsensä epäonnistujiksi. Tällöin vanhemmat helposti antavat periksi ja lapsi jää ilman kodin tukea. (Seppovaara 1998, 154.)

Eniten oppilaita siirretään ESY-opetukseen Seppovaaran (1998) mukaan kahdeksansilla luokilla, koska seitsemännellä luokalla aineenopettajat eivät ehkä vielä hahmota uusien oppilaiden erityisopetuksen tarvetta. Mahdollisesti myös yläasteelle siirtyneiden oppilaiden uuteen kouluun orientoituminen saa oppilaat käyttäytymään kontrolloidummin seitsemännen luokan aikana. Yleisenä suuntauksena ESY-luokille siirroissa nähdään se, että ne painottuvat selkeästi yläasteelle. Tähän selityksenä pidetään oppilasmaailman ongelmien kasautumista yläasteella, eniten kahdella ylimmällä luokalla. Tyttöjen vastarinta koulussa koetaan ongelmallisempänä kuin poikien ja siihen puututaan ankarammin. Kuitenkin tyttöjen ESY-opetukseen siirtäminen tapahtuu poikia myöhäisemmässä ajankohdassa. (Seppovaara 1998, 155.)

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

4.1 Tutkimusongelmat

Koulun työrauhaongelmista on tehty aikaisempia tutkimuksia jonkin verran, esimerkiksi Terttu Gröhnin tutkimus ”Opettajien ongelmallisina kokemat koulu-tilanteet ja heidän toimintansa näissä tilanteissa; taustaa harjoitusohjelman laatimiseen opettajankoulutusta varten.” Edellä mainittu tutkimus on vuodelta 1979, jolloin yhteiskunnallisten vaatimusten ja muutosten vuoksi tilanteiden koululuokissa voisi olettaa olleen erilaiset. Muutospaineiden Gröhnin tutkimuksen jälkeen kouluympäristössä voisi olettaa syntyneen yhä kiristyvän rahoituksen ja säästöpainneiden aiheuttamasta tuntikehys- ja kuntakohtaisten säästötoimenpiteiden aiheuttamasta järjestelystä. Säästötoimet on monessa kunnassa jouduttu kohdistamaan perusopetuksen järjestelyihin, ja yhtenä keinona on pidetty ryhmäkokojen suurentamista, jolloin tuntityöskentelyssä on yhä enemmän häiriötilanteiden mahdollisuuksia.

Erityisopetuksen opetussuunnitelmaseminaarin (1995) luentomateriaalin mukaan käyttäytymishäiriöisten opetuksen määrässä oli erityisopettajien mukaan tapahtunut nousua vuosien 1980–90 välisenä aikana. Samoin käyttäytymishäiriöisten hoidon ennustettiin olevan suurin alue erityisopettajan työstä vuonna 2000. Näiden edellä mainittujen tietojen valossa myös aineenopettajan on hyvä varautua erilaisten oppilaiden kohtaamiseen silloin, kun tilanne oppilaan kohdalla on johtanut häiriköintiin tunnilla. Terttu Gröhnin tutkimus, luentomateriaalin teksti ja omakohtainen kokemus oppilaasta lähtevästä tuntityöskentelyn häirinnästä antoivat aiheen tähän tutkimukseen. Tutkimuksen avulla halutaan tuoda työrauhaongelman kartoitusta myös lähemmäksi maaseutua, sillä tutkimuksen kohteena on harvaan asuttu maaseutupaikajä. Tutkimuksen välityksellä on nuorilla, lyhyen työuran tehneillä opettajilla tilaisuus tutustua arkipäivän tuntityöskentelyyn ja saada selville, mistä perus-

opetuksessa voidaan saada apua, kun oppijalla esiintyy erilaisia esteitä tavoitteelliseen työskentelyyn.

Tutkimusongelmat tässä tutkimuksessa ovat:

1. Minkälaisia huomioita opettajien vastauksissa ilmenee oppilaiden käyttäytymishäiriöistä ja motivaatio-ongelmista tuntityöskentelyn aikana perusopetuksen seitsemänsillä – yhdeksänsillä luokilla?
2. Mitä sidosryhmiä opettajien vastauksissa ilmenee, kun opettaja palauttaa tavoitteellisen tuntityöskentelyn luokkaan?

4.2 Kvalitatiivisen tutkimuksen yleisiä piirteitä

Kvalitatiivinen tutkimusote alkoi saada valtaa 1960-luvulla. Tämä aluevaltaus lähti tyytymättömyydestä kvantitatiivista menetelmää kohtaan. Taustafilosofialtaan laadullinen tutkimus pohjaa hermeneutiikkaan ja kvantitatiiviseen positivismiin. Kvalitatiivisia menetelmiä kutsutaankin ”pehmeiksi” tutkimusmenetelmiksi ja kvantitatiivisia menetelmiä vastaavasti ”koviksi” menetelmiksi. Grönforsin (1985) mukaan näihin nimityksiin liittyy virheellinen olettamus siitä, että kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät olisivat vähemmän tieteellisiä kuin vastaavat tilastolliset menetelmät. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien kuvauksissa keskitytään aineiston hankintaan toisin kuin kvantitatiivisissa menetelmissä. Kvalitatiivisessa menetelmässä on tutkijalla mahdollisuus saada syvällisempää tietoa, kun on kyse arkaluontoisista asioista. Grönforsin (1985) mukaan tutkittavalla on myös mahdollisuus vaikuttaa paremmin tutkimusprosessin kulkuun. Tutkimusaineisto kerätään ihmisläheisesti haastattelemalla ja observoimalla.

Tässä tutkimuksessa on menetelmänä käytetty eläytymismenetelmää, jossa aineistona on käytetty opettajien kirjoittamia tarinoita. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus eroavat myös hankintamenetelmältään toisistaan. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan osuus on tärkeä. Tärkein tutkimusväline on tutkija itse, vastaavasti tilastollisissa menetelmissä tutkijan osuus rajoittuu kysely- ja haastattelulomakkeiden laatimiseen sekä tulosten analysoimiseen. (Grönfors 1985, 11-13.)

Tutkijana minun tulee tiedostaa ennakoasenteeni ja on raportoitava niistä, jotta tutkimuksen luotettavuus ei kärsisi. Tämän tutkimuksen lähestymistapa on kvalitatiivinen, sillä tässä tutkimuksessa ei vastaajia johdateltu valmiiden kysymysten avulla, vaan he kirjoittivat tapahtumat oman näkemyksensä valossa. Kvalitatiivinen tutkimus painottuu tieteenfilosofiselta otteeltaan teorianmuodotukseen toisin kuin kvantitatiivinen tutkimus, jossa todennetaan hypoteeseja. Kvalitatiivisten menetelmien käyttäjät yleensä pyrkivät pitämään kysymyksenasettelunsa mahdollisimman avoimina kentältä tuleville vaikutteille.

Kysymyksenasettelusta määrää tilastollisia menetelmiä käyttävä tutkija pääasiallisesti itse, kun taas kvalitatiivisia menetelmiä käyttävä tutkija pyrkii usein ensin etsimään vastaukset kentältä, ja sopivat kysymykset, jotka voivat olla vaikkapa formaalisia hypoteeseja, muodostuvat kenttätutkimuksen pohjalta. Tilastollisia menetelmiä käyttävä tutkija siis useimmiten perustaa tutkimuksensa deduktiivisen logiikan varaan, kun taas kvalitatiivisten menetelmien käyttäjä usein ainakin sanoo työskentelynsä rakentuvan induktiivisen logiikan varaan. Kvalitatiivisen tutkimuksen katsotaan eroavan kvantitatiivisesta tutkimuksesta myös sen objektiivisen ja subjektiivisen olettamuksen kautta. Kvalitatiivista tutkimusta suorittava tutkijat tuskin voivat sanoa tutkimuksensa olevan objektiivista, koska tutkija itse on tärkein tutkimusväline. (Grönfors 1985, 14.)

4.3 Eläytymismenetelmä tutkimusmenetelmänä

Eläytymismenetelmä on ollut aikaisemmin osana laboratoriokokeita, myöhemmin menetelmän käyttö on noussut esiin Eskolan (1997) mukaan laboratoriokokeita kohtaan esitetystä kritiikistä. Laboratoriokokeissa ihminen alistetaan toimimaan tietyllä tavalla. ”Perinteisissä kokeissa koehenkilön toiminta on pyritty rajoittamaan mahdollisimman tehokkaasti eliminoimalla hänelle luonnollinen toiminta – esimerkkinä Milgramin sähköiskukokeet.” (Eskola 1991, B; 8.)

Eläytymismenetelmän käytöllä on haettu juuri niitä toimintamekanismeja, joita ihminen arkielämässäänkin käyttää; harkintaa, eri vaihtoehtojen punnintaa jne.” Eläytymismenetelmässä ihminen pyritään ymmärtämään kulttuuriolentona ja huomioimaan ihmisen tietoisuus, kieli, pohdinta, aktiivinen ajattelu jne., jotka ovat ihmiselle toiminnan aktiivisia puolia. Eläytymismenetelmässä on kaksi perusideaa. Ensimmäisessä (active role-playing) vaihtoehdossa toimitaan eräänlaisten roolileikkien tapaan. Vastaajien katsotaan olevan kykeneviä havaitsemaan, erittelemään ja tulkitsemaan erilaisten sosiaalisten tilanteiden informaatiota. Tällaisia sosiaalisia tilanteita voidaan sanoa tapahtuvan tarinoiden erilaisissa versioissa. Toinen vaihtoehto eli ns. passiivinen (passive role-playing tai non-active role-playing tai role-playing of the non-active sort) on sellainen, jossa henkilöille kuvataan jonkin tilanteen puitteet ja eläytyminen tapahtuu kirjallisesti kirjoittamalla pieni kertomus siitä, mitä on tapahtunut ennen tai jälkeen kertomuksessa esitettyä tapahtumaa. (Eskola 1991, B;33.)

Active role-playing menetelmä on saavuttanut laajan suosion sekä sosiaalityössä että sosiaalialan opetustyössä. Menetelmä on oppilaskeskeiseen ajatteluun perustuva menetelmä, jossa kantavana ideana on ottaa käyttöön koko ryhmän tieto käsiteltävästä asiasta ja saada ryhmä prosessoimaan asiaa. Tutkimusmenetelmänä eläytymismenetelmän käytön erikoisuus liittyy aineiston keräämisen tapaan. Keskeinen kirjoittajille annettu ohje on eläytyä tilanteeseen, ja kirjoittaa kehyskertomukselle jatko. Miten saatu aineisto analysoidaan, ei ole enää pelkästään eläytymismenetelmälle ominaista. Vaihtoehdot ovat samat kuin

yleensä kirjoitetun tekstin analyysissä eli eri tyyppiset kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset menetelmät. (Kuure 1996, 43.)

Eläytymismenetelmän osuutta tiedonhankinnan eettisiin kysymyksiin on Eskolan (1997) mukaan pidetty kyseenalaistettavana. Selvää on, että täysin ongelmaton tämä menetelmä ei ole, vaan sen käytössä, kuten muissakin tutkimuksissa, on oltava varovainen. Eläytymismenetelmäkokeilussa on myös törmätty eettisiin ongelmiin. Eläytymismenetelmätehtävään vastaaminen vaikuttaa kirjoittajaan joskus näkyvästikin. Esimerkkinä Eskola mainitsee tilanteen, jossa lentopalloilijoita on pyydetty kuvittelemaan tilanne, jossa he häviävät tulevan ottelun. Kun sitten on käynyt näin vastoin kaikkia ennakkoveikkauksia, on tutkija-pelaajan suosio hävityn pelin jälkeen kyseenalaistettu. Edellä mainittu koe on voinut myös nostaa esiin vanhan ainekirjoitustunnilta peräisin olevan ahdistuksen, ja kirjoittamisesta ei ole tullut mitään. Tämantapaisille tilanteille tutkija ei voi mitään, jos hän ylipäänsä aikoo tehdä empiiristä tutkimusta. Tässä tutkimuksessa vastaajille eivät edellä mainitut seikat nousseet kirjoittamisen esteeksi, koska tutkimusjoukkona oli opettaja-ryhmä, ja näin ollen vastaajilla oli mahdollisuus tarkastella arkipäivän tilanteita ilman tilille joutumisen painostusta. (Eskola 1997, 13-14.)

Eläytymismenetelmän ongelmallisena kysymyksenä pidetään myös, ovatko mm. kirjoitetut vastaukset aitoja, ja toisaalta esiintyy epäilyä kirjoitustilanteiden keinotekoisuudesta. Yhtenä yleisimpänä ongelmana eläytymismenetelmän käytössä pidetään sitä, tuottavatko vastaukset pelkästään stereotyyppioita. Menetelmä tuottaa kyllä stereotyyppisiä, yleisiä ja tyyppillisiä vastauksia, mutta niiden lisäksi se tuottaa myös poikkeuksellisia vastauksia. Ei ehkä ole keskeistä kysyä, ovatko vastaukset pelkkiä stereotyyppioita, vaan mitä muuta niissä on. Joskus tarinoiden kirjoittamista minämuodossa on pidetty todisteena kirjoittajien eläytymisestä. Toisaalta menetelmän käytön palautekeskusteluissa on käynyt ilmi, että vaikka tarina on kirjoitettukin kuvittelemalla jonkun toisen henkilön tilanne, niin kertomus on lähtenyt pitkälle omista kokemuksista. (Eskola & Suoranta 1996, 88.)

Tähän tutkimukseen valittiin eläytymismenetelmätutkimus sen tasa-arvoisuuden vuoksi. Hirsjärven (1998) mukaan ”kun tutkitaan ihmisiä, miksi ei käytettäisi hyväksi sitä etua, että tutkittavat itse voivat kertoa itseään koskevia asioita”? Tässä tutkimuksessa käytetään passiivista vaihtoehtoa, jossa henkilöille kuvataan jonkin tilanteen puitteet, ja eläytyminen tapahtuu kirjallisesti kirjoittamalla pieni kertomus siitä, mitä kertomuksen tilannetta ennen tai jälkeen on tapahtunut. Eläytymismenetelmällä pyritään selvittämään sääntörakenteita joita ihmisen toiminta ja sen logiikka eri tilanteissa sattumanvaraisesti esittävät. Eläytymismenetelmässä kirjoittajat eläytyvät tietoisesti fiktiivisen henkilön tilanteeseen tiedostaen sen, että kyseessä ei ole ”tosi tilanne” ja hänellä kirjoittajana on mahdollisuus punnita ja harkita eri vaihtoehtoja. (Kuure 1996, 43.)

4.4 Tutkimusaineisto

Eläytymismenetelmän käyttö saattaa monen mielestä näyttää helpolta ja vattomalta, vaikka se todellisuudessa ei sitä ole vähäisimmässäkään määrin. Menetelmä ei tarjoa mitään valmiita kaavoja eikä valmiita ratkaisuja, vaan pakottaa tutkijan aktiiviseen teoreettiseen työhön. Eläytymismenetelmän avulla ei niinkään luoda teoriaa, vaan testataan teorian paikkansapitävyyttä. (Eskola 1991, 11.)

Eläytymismenetelmässä tiedonkeruuta suoritetaan erilaisten kehyskertomusten avulla. Vastaajien orientaatiota tilanteeseen on kutsuttu monilla eri nimillä. Eskolan (1991) mukaan puhutaan kuvauksesta tai kehystarinasta, instruktioista tai käsikirjoituksesta. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä kehyskertomus. Työssä on ideana variointi eli kehyskertomuksen muuntelu. Näin toimien saadaan esille koeasetelmaa kuvaava tilanne, jossa yhtä tekijää muuttamalla, mutta muiden pysyessä ennallaan, voidaan katsoa, miten tämä tietty varioitu tekijä muuttaa vastauksia, eli miten se vaikuttaa kirjoitettuihin tarinoihin. (Eskola 1991, 12.)

4.5 Tutkimuksen mittari

Käytännössä kehyskertomusten tulisi olla suhteellisen lyhyitä ja yksinkertaisia. Kehyskertomuksissa tulisi keskittyä olennaiseen ja karsia epäolennainen. Eri variaatioiden tulisi olla mahdollisimman samanlaisia. (Eskola 1991, 16-17.)

Kirjallisuuteen tutustumisen jälkeen lopulliset kaksi kehyskertomusta muodostuivat seuraaviksi. Yksi esimerkki kirjoitetusta tarinasta on liitteenä 2.

1. Kehyskertomus

Oppiaine jota opetan =

Vastaaja = Mies / Nainen

Kuvittele, että aloitat oppitunnin pitämisen. Olet saanut aikaisemmin tietää, että ryhmässä on oppilas (oppilaita), joka ei pysty tavoitteelliseen tuntityöskentelyyn. Mitä kaikkea tunnilla tapahtuu? Miten toimit, että pääset seuraavalla tunnilla tavoitteeseen, mihin pyrit? Mistä saat tukea toimillesi?

Kerro pieni tarina, älä laita nimeäsi paperiin, yritä kirjoittaa luettavaa tekstiä. Jatka kirjoitusta tarvittaessa paperin kääntöpuolelle.

2. Kehyskertomus

Oppiaine jota opetan =

Vastaaja = Mies / Nainen

Kuvittele, että aloitat oppitunnin pitämisen. Et ole saanut aikaisemmin tietää, että ryhmässä on oppilas (oppilaita), joka ei pysty tavoitteelliseen tuntityöskentelyyn.

Mitä kaikkea tunnilla tapahtuu ? Miten toimit, että pääset seuraavalla tunnilla tavoitteeseen, mihin pyrit ? Mistä saat tukea toimillesi ?

Kerro pieni tarina, älä laita nimeäsi paperiin, yritä kirjoittaa luettavaa tekstiä. Jatka kirjoitusta tarvittaessa paperin kääntöpuolelle.

Tutkimuksen kehyskertomusten variaatioiden lisäksi tarinoista haluttiin etsiä merkkejä ja vihjeitä käyttäytymishäiriöiden esiintymisestä tai motivaatio-ongelmista, joita oppilaalla esiintyy, kun tavoitteellinen tuntityöskentely häiriintyy. Vastausten perusteella ei luokitella niitä häiriötekijöihin johtavia, oppimiseen liittyviä esteitä, joita teoriassa esiintyy, vaan esitetään vastaavuuksia, joita todellisuudessa esiintyy teoriapohjaan verrattuna. Eläytymismenetelmän tarkoituksen mukaisesti kirjoittajat eivät olleet kiinnittäneet huomiota kehyskertomusten variaatioiden muutokseen. Tarinoissa oli keskitytty oppilaan käyttäytymiseen tuntityöskentelyn aikana eikä omaan toimintaan tavoitteellisuuden palautumiseksi. Sen vuoksi näihin variaatioihin ei voitu etsiä teoriaa tai tutkia opettajien toimintaa, vaan keskityttiin oppilaista lähtevään käyttäytymisen ja motivaatio-ongelmien kuvaukseen. Kehyskertomusten variaatioita olisi pitänyt kurssivoida tai lihavoida enemmän huomioitaviksi, niin olisi saatu vastaukset variaatioiden mukaisiin toimintoihin.

4.5.1 Tarinoiden esitestaus

Eläytymismenetelmässä on hyvä suorittaa esitutkimus. Oman tutkimuksen empiirisen osan aloitin tarinoiden esitestauksella 20.2.1999. Vastaajille annettiin kaksi kehyskertomusta, joiden avulla he kirjoittivat pienen kertomuksen. Esitestaus tapahtui 6 vastaajalla otoksesta. Koko otoksen määrä oli 48 opettajaa. Kysely tapahtui peruskoulun opettajainhuoneessa tavallisena koulupäivänä ilman ennakkovaroitusta. Vastaajille kerrottiin, mitä kyselyllä halutaan tiedustella, ja heille annettiin aikaa kolme päivää palauttaa vastaukset. Esikyselyn vastaus-

prosentti oli 50 %. Kommentteina esikyselystä tuli, että ”aikaa ei ollut tarpeeksi”, vaikka eläytymismenetelmän vastausaikaa Eskolan (1997, 22) mukaan varataan 15 – 25 minuuttia. Joku vastaajista oli väsynyt ja ei sen vuoksi halunnut vastata. Esitestauksen tulosten analysointi osoitti, että kehyskertomuksen muuntelua on syytä suorittaa. Tutkimusongelman kannalta vastauksissa ei ilmennyt niitä tuloksia, joita toivottiin. Kehyskertomuksilla haluttiin ensisijaisesti kiinnittää huomio siihen, onko opettajan toiminnalle merkitystä sillä että hän tietää ennen tunnin alkua häiriötekijästä luokassa, tai vastaavasti silloin kun hän ei ennalta tiedä häiriötekijästä tuntityöskentelyssä. Eläytymismenetelmämetodin mukaisesti vastauksia annettiin ranskalaisin viivoin kirjoitettuna sekä tarinan muotoon kirjoitettuna.

4.5.2 Tutkimuksen käytännön toteutus

Tutkimuksen esitestauksen tulosten paljastaessa kehyskertomusten muutoksen tarpeen oli paikallaan tarkentaa ongelmanasettelun ja kehyskertomuksen yhteneväisyyttä sekä toisiinsa että teoriaan. Kehyskertomuksen tarkoituksena Eskolan (1997, 18) mukaan ei ole johdattaa vastaajaa kirjoittamaan suorien vihjeiden avulla, vaan heille on annettava mahdollisuus kertoa omin sanoin tapahtumista. Näin ollen kehyskertomukset lyhenivät huomattavasti alkuperäisestä, mutta variaatioiden määrä pysyi kahtena, kuten alkuperäisessä kyselyssä oli. Aineiston eläytymismenetelmään keräsin peruskoulun yläasteen aineenopettajilta. Tarinoiden kirjoittaminen tapahtui 15.4.1999 ennen opettajien kokouksen alkua. Kohdejoukkona oli perusopetuksen seitsemänsien – yhdeksänsien luokkien aineenopettajat, joita osallistui kokoukseen 48. Kahta kuukautta aikaisemmin olin pyytänyt rehtorilta luvan kyselyn suorittamiseen (liite 1). Kysely päätettiin suorittaa kokouksen alussa, ja aikaa kirjoittamiseen sai käyttää 25 minuuttia. Aika tuntui joistakin vastaajista lyhyeltä, koska ennen tehtävän kirjoittamista pidin ohjatun rentoutumistuokion.

Rentoutumistuokion tarkoituksena oli saada opettajien ajatukset pysähtymään aikaisempien tuntien työstämisestä uudenaikaiseen ajatteluun. Rentoutumistuokio kesti n. 10 minuuttia, jona aikana musiikin ja kertomuksen avulla haluttiin saada opettajien ajatukset virittäytymään tarinan kirjoittamiseen. Rentoutumistuokiota pidettiin onnistuneena ratkaisuna ja toivottiin, että ko. tuokio voisi olla useiminkin opettajien kokouksen alussa. Rentoutumisen hyvänä puolena kommentoitiin sitä, että oli hyvä keino siirtyä aiheesta toiseen pienessä ajassa. Jossakin kommentissa valitettiin, että rentoutumistuokio aloitti väsymisreaktion. Yleisesti rentoutumista toivottiin muihinkin yhteyksiin toteutettavaksi.

Rentoutumisen jälkeen kirjoittamiseen jäi aikaa 15 minuuttia, joka tuntui monen kirjoittajan mielestä lyhyeltä ajalta. Kertomuksia syntyi 99 % otoksesta. Kyselyn otos oli 48 aineenopettajaa. Yhden vastaajan kohdalla tuli väsymys niin totaaliseksi, että hän jätti vastaamatta kyselyyn. Joidenkin vastaajien kohdalla aika tuli vastaan niin, että tarinan loppuun oli lisätty jatku. . . Yksi vastaaja jätti kertomuksen vasta kokouksen jälkeen, ja tässä vastauksessa oli jäsenneltyä syvällistä pohdintaa hyvin paljon.

4.6 Eläytymismenetelmäaineiston käsittely

Eläytymismenetelmällä hankitun aineiston analyysissä on nykyisin tilanne parempi Eskolan (1997) mukaan kuin hänen ensimmäistä teostaan tehtäessään 1991, koska silloin oli suomeksi tarjolla melko vähän laadullisen aineiston analyysiin perehdyttävää oppimateriaalia. Suomalainen laadulliseen tutkimukseen perehdyttänyt kirjallisuushan on ollut pitkään juuri tapauskertomusten esittämistä, omien kokemusten esittelyä ja reflektointia. Myös eläytymismenetelmä tutkimuksen analysoimisessa on vallalla tämä käsitys. (Eskola 1997, 81.)

Perinteisesti eläytymismenetelmätarinoiden kvalitatiivinen analysointi on aloitettu erilaisten kehyskertomusten pohjalta. Tarinoita voidaan tavallisimmin analysoida tematisoinnin ja tyypittelyn avulla. Ensimmäinen lähestymistapa

eläytymismenetelmäaineistoon tapahtuu tematisoinnin kautta. Analysointitapa on myös riippuvainen siitä, mitä aineistolta haluaa ja mihin sillä etsii vastausta. Oli tutkimusongelma sitten mikä tahansa, tekstimassasta on ensin pyrittävä löytämään ja sen jälkeen erottelamaan tutkimusongelman kannalta olennaiset teemat. Näitä aiheita tässä tutkimuksessa ovat erilaiset häiriötilanteiden esiintymismuodot ja häiriötilanteiden poistamiseksi käytetyt tukimuodot oppilaan tavoitteellista tuntityöskentelyä silmälläpitäen. Eläytymismenetelmän hyvä puoli on siinä, että kehyskertomuksen varioinnit jo sinänsä muodostavat teemat, joihin voi ja usein aluksi kannattaakin tarttua. (Eskola 1997, 86.)

Teemoittelu on suositeltava aineiston analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa. Tällöin tarinoista voi kätevästi poimia käytännöllisen tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa. Teemoittelua voi tarvittaessa jatkaa pitemmällekin. Sen avulla tekstiaineistosta saadaan esille kokoelma erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. (Eskola & Suoranta 1996, 139.)

Kortteisen (1992) mukaan teemoittelu tarkoittaa tiukkaa aineiston ja teorian yhteyttä. Tutkimuksessaan hän nostaa esimerkiksi koulutuksen merkityksen haastateltavien elämässä. Hän on tutkinut koulutuksen merkitystä haastateltajoiden elämään ja vertaillut sitä Ison Britannian työväenluokan nuorten suhtautumiseen keskiluokkaiseen kouluun. Tässä suhtautumisessa hän on nähnyt selkeän eron. Suomalaisilla koulumenestyksen puute on häpeän asia, kun taas Iso Britannian työväenluokan nuoret ovat ylpeitä kulttuuristaan ja juuristaan. Kortteisen mukaan ero saattaa selittyä sillä, että ryhmät ovat elinkaaren eri vaiheessa, tai eron syy on siinä, että Suomessa koulutuksen arvostus on jostakin syystä erityisen korkea. (Kortteinen 1992.)

Eskolan ja Suorannan (1991) mukaan olisi järkevää viedä aineistoa vielä tematisointia pidemmälle, eli pyrkiä löytämään yleisempiä tyyppisiä ja malleja. Tyypittelyssä analysointitapana on kyse usean tarinan rakentamisesta tyypilliseksi kertomuksiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Tyypit tiivistävät ja tyypillistävät, ja niihin voidaan ammentaa kaikkea sellaista, jota yksittäisessä

vastauksessa ei ole. Tarinoista siis rakennetaan tyypillinen tilanteen kulku, tai käytetään suoraan tarinajoukosta tyypillistä tarinaa. (Eskola & Suoranta 1991a, 16.)

Parhaimmillaan tyypit kuvaavat laajasti ja mielenkiintoisesti mutta silti taloudellisesti aineistoa. On myös mahdollista poimia tarinajoukosta sitä edustava yksi tyypillinen tarina kokonaisuudessaan (tapauskertomus), eikä konstruoida tyypillistä koko tarinajoukosta. Tyypillistämisessä tarinajoukosta voi rakentaa tyypillisen tilanteen kulun tai henkilökuvauksen a.o. tilanteessa. Toisaalta tyypit voi kerätä monesta vastauksesta tyypilliseksi kertomukseksi tai kuvaukseksi. (Eskola & Suoranta 1996, 142-143.) Tässä tutkimuksessa on kerätty useammasta kertomuksesta tyypilliset käyttäytymistä edustavat kertomukset.

Vaikka eläytymismenetelmäaineisto onkin laadullista aineistoa, voidaan siihen soveltaa myös määrällistä analysointia. Tämä määrällisen aineiston analysointi tapahtuu taulukoinnin avulla. Tarinoista taulukoidaan esimerkiksi, ketkä henkilöt tarinoissa vaikuttavat tilanteen kulkuun. (Eskola 1997, 86.)

Eläytymismenetelmän analysoinnissa voidaan käyttää myös diskursiivista tapaa. Diskursiivisessa analyysissä analysoinnin päähuomio kiinnitetään tarinoiden tasoon ja todellisuuteen. Tarina itsessään, sen kieli ja teksti on kulttuurisesti mielenkiintoista. Diskursiivisessa analyysissä huomio kiinnitetään aineiston eroihin ja moninaisuuteen. Aineistoa ei pakoteta tiettyihin kaavoihin väkisin. Tarinoita ei nähdä välittömästi todellisuudesta kertovina kuvauksina, vaan ne luetaan mahdollisina tarinoina. (Eskola & Suoranta 1991, 1b, 1a 16.)

Tässä tutkimuksessa on käytetty taulukointia, tematisointia ja tyypittelyä tutkimusaineiston tulkinnassa. Taulukoinnin avulla on luokiteltu häiriötekijät ja sidosryhmien käyttö. Siten on hyvä variaatioiden perusteella verrata tilanteeseen vaikuttavien tekijöiden muutoksia. Eskolan & Suorannan (1996) mukaan tällaista luokittelua voidaan käyttää, jos kvalitatiivinen analyysi vaikuttaa vaikeasti lähestyttävältä, mutta ei toisaalta haluta palata liian koviin menetelmiin. Tematisointi on antanut näkökulmia erilaisiin ratkaisumalleihin joita ongelman asettelun kannalta tulee esille. Tässä tutkimuksessa ne tulivat esille erilaisina teemoina ja

muuttujina. Tyypittelyn avulla oli mahdollisuus huomioida laajasta aineistosta ne tyypilliset esiintymismuodot ongelman esityksen kannalta, jotka aineistosta nousivat esille.

4.6.1 Aineistoon tutustuminen

Tutustuminen aineistoon alkoi kertomusten litteroimisella. Puhtaaksikirjoitus puoltaa paikkaansa siksi, että joutuessasi useaan otteeseen lukemaan vastauksia, sinulla on samalla tavalla kirjoitettu teksti edessäsi, ei tarvitse pinnistellä miten saat selvää persoonallisista käsialoista. Puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen tuli aineiston järjestäminen kehyskertomusten variaatioiden mukaan. Vastausten analysoinnin aloituksessa kirjoittaja oli monta kertaa Eskolan (1997,83) mukaan ”ohimenevän hulluuden rajalla”, sillä tuntui, että edessä on kasa kertomuksia, mutta mitä niistä ongelman kannalta löytyy. Tarkempi tutustuminen tekstiin ja kymmenien kertojen lukeminen avasi huomion, että aineisto sisältää paljon käyttökelpoista asiaa.

Seuraavana tuli vastausten numerointi, esimerkiksi N1 on naisen vastaaja yksi, tai M3 on mies vastaaja numero kolme. Näiden merkkien jäljessä on + ja - merkintä. Nämä merkinnät ovat tarinoiden koodimerkkejä, jotka esittävät variaatioiden mukaisia kehyskertomuksia. Vastauksen jäljessä oleva + merkki tarkoittaa, että vastaaja on tiennyt häiriötekijästä tuntityöskentelyssä, ja - merkki vastaajan jäljessä kertoo, että vastaaja ei ole tiennyt häiriötekijästä. Vastaukset, joissa on ++ merkki tarkoittavat, että vastaaja on tiennyt häiriötekijöistä ja on myös huomionnut kehyskertomuksen variaation ja vastannut siihen. Vastaukset, joissa on - - merkki, tarkoittavat että vastaaja ei ole tiennyt häiriötekijöistä ja ei myöskään ole huomionnut kehyskertomuksen variaatiota. Tämä numerointi Eskolan (1997, 85) mukaan on käyttökelpoinen, kun kirjoituksessa viitataan tiettyyn vastaukseen ja joudutaan palaamaan siihen useasti kirjoituksen aikana. Tämä merkintä helpotti vastausten analysointia, sillä se toimi merkinä, mistä

häiriötekijästä kulloinkin oli kyse. Kehyskertomusten variointi siitä, että opettaja tietää ryhmässä olevan tuntityöskentelyä häiriköivän ja siitä että opettaja ei tiedä ryhmässä olevan tuntityöskentelyä häiriköivää tekijää, ei aikaisemmin kertoman mukaan antanut vastauksissa selvää siitä, onko em. tiedolla opettajalle mitään merkitystä. Tämä variointi oli tutkimukseni yksi mielenkiinnon kohde, mutta vastausten niukkuuden perusteella oli johtopäätös se, että kehyskertomuksen näitä osia olisi pitänyt kursivoida tai tehdä muuten huomiota herättävimmiksi. Ainoastaan kahdessa vastauksessa selvisi, että opettaja varustautuu kohtaamaan häiriötekijän tietäessään tuntityöskentelyä häiriköivästä tekijästä.

Esimerkiksi seuraavat vastaukset antoivat tietoa, miten opettaja reagoi etukäteen tietoonsa häiriötekijästä tuntityöskentelyn aikana. ”*Pyrin aloittamaan jokaisen tunnin ns. puhtaalta pöydältä. Vaikka edellinen tunti olisi mennyt vikaan astun saman luokan eteen seuraavalla kerralla positiivisella mielellä.*” (N13)++
 ”*Jos kerran häiriötä on odotettavissa koetan tunnille mennessä rentouttaa itseni tavallistakin paremmin. Pyrin olemaan hyväntuulinen, selkeä, humoristinen.*” (M14) ++

Kehyskertomusten variaatioiden huomioiminen näkyi kuitenkin osassa vastauksista siten että vastaaja oli tehnyt oman hypoteesin siitä mikä mahdollisesti aiheuttaa tuntityöskentelyn häiriintymistä. Esimerkkinä ovat variaatiot, joissa vastaaja ei tiedä tuntityöskentelyä häiriköivästä tekijästä, mutta vastauksessa ilmenee hypoteesi häiriöön johtavasta tekijästä.

”*Oppilas **todennäköisesti** puhuu omiaan ja pyrkii saamaan toisia oppilaita mukaan omaan show'hunsa.*” (M3) –

”*Oppilas **ei mahdollisesti** heitä lakkia pois. Hänellä ei ole mukanaan kirjaa eikä kynää. Hän keskustelee oppilastovereiden kanssa omista vapaa-aikaan liittyvistä asioista, kun ohjeita käydään läpi.*” (N2) –

”***Yleensä** hölinää, pyörimistä, toisten oppilaiden häirintää tai jos muut eivät lähde mukaan alkaa kysellä opettajalta toimintaohjeita.*” (M4) -

4.6.2 Analysoinnin lähtökohdista ja luotettavuudesta

Kun vastaajille annettiin tehtäväksi kirjoittaa tarina tuntityöskentelyn häiriötekijöistä ja toiminnasta näiden häiriötekijöiden poistamiseksi, joutuivat vastaajat pohtimaan asiaa negatiiviselta kannalta, vaikka arkipäivään liittyy myös positiivisia ja opettajalle myönteisiä hetkiä. Tarinat oli kirjoitettu asiallisesti ja arkipäivän tilanteita kuvaten. Tarinoiden pituudet olivat eläytymismenetelmätarinoiden tyypillisiä sivun mittaisia kertomuksia. Laadullisen analyysin tapaan olen esittänyt kertomukset alkuperäisessä muodossa virheitä korjaamatta. Suorat kertomukset olen kirjoittanut kursivoimalla tai lihavoimalla tekstiä. Tutkimuksessani olen käyttänyt päättelyä analysoinnin tukena, koska eläytymismenetelmätutkimuksessa tarinoista löytyy monenlaisia tuloksia.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista on kaksi erilaista näkemystä. Teknisen tason mukaan oletetaan, että tutkimusta tulisi arvioida samoin menetelmin kuin kvantitatiivisenkin tutkimuksen luotettavuutta. Huomioitavaa on, että esityksissä todetaan kvalitatiivisen tutkimuksen epistemologiset perusteet erilaisiksi kuin kvantitatiivisen tutkimuksen. Näin ollen luotettavuutta tulisi arvioida tutkimuksen omista lähtökohdista. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta onkin pohdittu kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohdista käsin.

(Tynjälä 1991, 22.)

Tämän tutkimuksen sisäinen validiteetti on tarkistettu päättelyn avulla. Tutkimuksessa on käytettävä päättelyä analysoinnin tukena, koska eläytymismenetelmätutkimuksessa tarinoista löytyy monenlaisia tuloksia. Kvalitatiivisessa tutkimusprosessissa Perttulan (1995) mukaan tutkija on väistämättä osa tutkimaansa merkitysyhteyttä. Kvalitatiivisen tutkimusotteen keskeisinä rakentekijöinä voidaan pitää toisen ihmisen kokemusta, hänen tapaansa ilmaista kokemuksensa, tutkijan kokemusta toisen ihmisen kokemuksesta ja sen ilmaisusta sekä tutkijan tapa ilmaista kokemuksensa toisen ihmisen kokemuksesta. (Perttula 1995, 100.)

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta on yleisesti arvioitu sisäisen ja ulkoisen validiteetin sekä reliabiliteetin ja objektiivisuuden käsittein. Näitä vastaaviksi Lincoln & Cuba (1985) esittävät käytettäväksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa vastaavuutta (credibility), siirrettävyyttä (transferability), luotettavuutta (dependability) sekä vahvistettavuutta (conformability). Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tuottamat kuvaukset vastaavat alkuperäistä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan tulosten siirtämistä toiseen ympäristöön. Se, miten se onnistuu, riippuu sovellusympäristön samankaltaisuudesta. Eli lopulliset johtopäätökset siirrettävyydestä tekee tutkimuksen hyödyntäjä. Tästä johtuen tutkijan on kuvattava tutkimuksessaan tarkasti aineistoaan ja ympäristöä, jotta lukija voi pohtia sen soveltuvuutta toiseen kontekstiin. Luotettavuutta ei voida useinkaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa osoittaa uudelleenmittauksella johtuen tiedon dynamisesta luonteesta. Tämä ei ole oleellista, kun oletetaan, että tutkimuksella ei voida tavoittaa objektiivista totuutta vaan tietty näkökulma ilmiöstä. Lisäksi tutkittavassa ilmiössä, tutkijassa tai ympäröivissä olosuhteissa voi tapahtua muutoksia. Reliabiliteetin sijaan Lincoln & Cuba (1985) ehdottavat käytettäväksi luotettavuutta. Sillä tarkoitetaan, että tutkijan on otettava huomioon erilaiset ulkoiset vaihtelut sekä tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. Vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että varmistutaan erilaisiin tekniikoihin tutkimuksen sovellettavuudesta ja totuusarvosta. (Lincoln & Cuba 1985, 294 – 301.)

Ulkoinen validiteetti tutkimuksessa ilmaisee teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteen, ja näin ollen se on yksinkertaistettuna hypoteesien todentamista. Haastattelututkimuksessa aineisto on ulkoisesti validia silloin, kun haastateltavat ovat antaneet totuudenmukaisia tietoja kyseisestä asiasta. Tavallisin tapa tarkistaa tämä on verrata eri haastateltavilta samasta asiasta saatuja tietoja tai verrata eri haastattelutietoja muulla tavoin kerättyyn tietoon. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisää se, että kirjoittajat ovat käyttäneet minä muotoa, mikä kertoo siitä, että tarinat ovat omakohtaisia tapahtumia eivätkä keksittyjä tarinoita. Havainnointitiedon ulkoinen validiteetti

ei liity tutkittavien käyttäytymiseen vaan ensisijaisesti tutkijaan itseensä. Ulkoisen validiteetin voidaan sanoa olevan luotettavaa silloin, kun tutkija on tehnyt oikeita johtopäätöksiä havainnoidusta tilanteesta tai kun tutkija kuvaa tilanteen juuri sellaisena kuin se on. (Grönfors 1985, 174.)

Tässä tutkimuksessa tutkija on kirjoittanut esitykset alkuperäisessä muodossa, ja kertomuksia on käytetty mahdollisimman paljon, jotta ulkoinen validiteetti säilyy. Tutkimuksessa ei ole käytetty hypoteeseja, jolloin niiden todentamista ei tarvitse vahvistaa. Teoreettinen johtopäätös aikaisempien tutkimusten mukaan antaa empiirisen aineiston mukaan ulkoisen validiuden luotettavuudelle, jonka lukija voi huomioida tutkimusta tarkasteltaessa.

Tässä tutkimuksessa vastaavuutta on pyritty osoittamaan mm. käyttämällä tutkimustuloksia käsittelevässä osassa runsaasti suoria lainauksia opettajien vastauksista. Näin ollen tuloksia ei pystytä vääristelemään eikä kiertämään totuutta. Eläytymismenetelmä antaa tutkittaville mahdollisuuden reagoida vapaasti, joten tilanne, jonka vastaajat kuvaavat, on aito. Tämän lisäksi tutkimuksessa on pyritty luomaan tekstien pohjalta sille ominaisia tyyppejä. Tutkimuksen siirrettävyyttä lukija voi pohtia siltä pohjalta, joka syntyy omasta tilanteesta, sillä tutkimuksessa on pyritty raportoimaan teksti mahdollisimman tarkasti. Näin ollen voidaan siirrettävyyttä pitää sidottuna koko tutkimukseen. Luotettavuuden pysyvyyttä lisää tutkimuksessa Lincolnin & Cuban (1985) mukaan se, että se on voitu suorittaa kaikille yhtä aikaa. Näin tuloksiin ei ole voinut vaikuttaa tiedon siirtyminen ennakolta vastaajille. Tätä luotettavuutta lisää myös kirjoitustilanteen yllätyksellisyys. Kirjoitelman kehyskertomuksesta ei vastaajilla ollut tietoa ennen kirjoittamista, ja näin lyhyessä ajassa syntyy tekstiä oman kokemuksen kautta.

Kvalitatiivista tutkimusta luetaan yleensä aina sillä mielellä, että löytyyköhän siitä jotain sellaista ”kutsutaan sitä totuudeksi tai ei” minkä voi itsekin allekirjoittaa. Toisista tutkimuksista jää päällimmäiseksi mieleen elämän maku ja todellisuuden tuntu. Toisista tutkimuksista taas jää tunne, että onkohan se aina noin kuin tutkija väittää. Miksi toiset tutkimukset havainnoivat totuudenmu-

kaisemmin kuin toiset? Eskolan & Suorannan (1996) mukaan yhtenä vastauksena voidaan pitää sitä, että kerrotut tapahtumat ovat jollain lailla omakohtaisesti tuttuja, ja oma kokemus voi ne vahvistaa. Kysymys on siis kokemusmaailmojen yhteneväisyydestä. Joistakin tutkimuksista kenties jää tunne, että ovatko tutkijat sittenkään saaneet kohteestaan irti kovinkaan paljon. Kvalitatiivisen tutkimuksen arviointi ei silti voine olla pelkässä elämän maussa tai oman kokemuksen vahvistuksessa. (Eskola & Suoranta 1996, 165.)

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisina luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse, ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Yleensä tutkimuksen edustavuus ja tulosten yleistettävyydet ovat kvalitatiivisessa tutkimuksessa kaikkein eniten epäillyt seikat. Kvalitatiivisen aineiston luotettavuutta arvioitaessa ongelmana voivat olla mm. perinteinen, toisenlaiseen tutkimukseen tarkoitettu käsitteistö ja sen mukanaan tuomat ajattelun painolastit. (Eskola & Suoranta 1996, 165.)

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että vastausprosentti oli yhdeksänkymmentäyhdeksän. Vastauksissa oli kuitenkin kiinnitetty enemmän huomiota tunnin kulkuun ja sen häiriötekijöiden ilmenemisen muotoihin sekä oppilaan ohjaukseen tuntityöskentelyn palauttamiseksi toivottuun suuntaan kuin variaatioiden mukaisiin kehyskertomuksen ilmaisuihin. Tästä voisi olettaa, että vastaajat olivat lukeneet kehyskertomukset joko huonosti tai omaa toimintaa ei haluttu kuvata vastauksissa. Validiuden uskottavuutta lisää myös tutkijan subjektiivinen kokemus vastausten tulosten liittymisestä vallitsevaan todellisuuteen kenttätöössä.

Kvalitatiivisen tutkimuksen havaintojen tuottamisen vaiheessa, esimerkiksi tapausten valinnassa ja raakahavaintojen yhdistämisessä, noudatetaan sellaisia periaatteita, että analyysin tulosten voi olettaa pätevän muuhunkin kuin vain joihinkin yksittäistapauksiin. Suurelta osin yleistettävyysongelma kuitenkin käsitellään arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa. On erityisen tärkeää, että

tutkija tekee itse selväksi, millä tavalla ja missä suhteissa hän väittää tuloksiltaan olevan yleisempää merkitystä. Sekä yleistämisen suuntia että eri tapoja argumentoida tulosten yleisemmän merkityksen puolesta on lukemattomia. Otantamenetelmiin pohjautuvassa tutkimuksessa yleistämisen ongelman ratkaisun perusta lepää sen varassa, että tutkimusaineisto on edustava otos perusjoukosta. Yleistämisessä on aina kyse tulosten yleistämisestä johonkin tiettyyn väestöön. Näin ei aina välttämättä kuitenkaan voi tehdä. Missä tahansa tutkimuksessa ja sen tuloksissa on monia yleisyydeltään erilaisia tasoja. Tärkeintä laadullisessa tutkimuksessa on paikallinen selittäminen. Selitysmallin tulee päteä mahdollisimman hyvin perustanaan olevaan empiiriseen aineistoon. Selitysmallin tulee olla koherentti, sisäisesti looginen, ja mahdollisimman monien aineiston analyysien pohjalta löydettyjen johtolankojen tulee puhua sen puolesta. Tulosten yleisemmän merkityksen osoittaminen on oma tehtävänsä. Tutkimustulosta tarkastellaan tavalla tai toisella esimerkkinä jostain muustakin kuin vain kyseisestä yksittäistapauksesta. (Alasuutari 1994, 215.)

Tässä tutkimuksessa yleistettävyysongelmaa voidaan pitää pienenä, sillä aikaisempia tutkimuksia ei esitellä. Työrauhaongelmasta peruskoulun yläasteella on tehty tutkimus, mutta vertailua tähän tutkimukseen ei käytetä eikä näin ollen tuloksia yleistetä. Tutkimusta voidaan kuitenkin pitää tähän kouluun liittyvänä yleistyksenä, sillä otannassa edustavuusotos perusjoukosta oli sataprosenttinen.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Tuntityöskentelyn häiriötilanteiden luokittelu

Vaikka eläytymismenetelmäaineisto on laadullista aineistoa, niin siihen voidaan soveltaa myös määrällistä analyysiä. Tämän työn analysointi on aloitettu taulu-

koimalla, mitä häiriötekijöitä tuntityöskentelyssä esiintyy ja mitä sidosryhmiä opettaja käyttää tavoitteellisen tuntityöskentelyn palauttamiseksi. Eskolan (1991) mukaan aineiston määrällistäminen ei välttämättä ole paras mahdollinen tapa pyöritellä asiaa, mutta tässä tapauksessa on hyvä tilanne saada tuntumaa tekstimassan hallintaan. Taulukot jaettiin tuntityöskentelyn häiriötekijöihin sekä opettajan käyttämiin sidosryhmien luokitteluun häiriötilanteen poistamiseksi. Luotettavuuden lisäämiseksi käytettiin luokittelussa toista luokittelijaa, joka oli kasvatustieteiden kandidaatti / varhaiskasvattaja ja erityisopettajaksi opiskeleva Jaana Ahtonen. Molemmilla luokittelijoilla tuli samansuuntaiset näkemykset vastauksista useamman kerran aineistoon tutustumisen perusteella. Luokittelussa arvioitsijoiden välinen yksimielisyysprosentti ylsi yhdeksäänkymmeneen prosenttiin sidosryhmien käytön osalta ja yhdeksään kymmeneenkahdeksaan prosenttiin käyttäytymisessä tuntityöskentelyn aikana. Vaikka luokittelijat edustavat eri ikäluokkia, mutta kokemusperäinen tutus-tuminen tuntityöskentelyyn on kutakuinkin yhtä suuri, voi tulosten johtopäätöksiä näiden yksimielisyysprosenttien yhteneväisyyden perusteella luokittelun osalta pitää hyvänä.

Taulukko 1 esittää luokittelun, joista ilmenee, mitä erilaisia häiriötekijöitä vastauksissa tuli esille. Merkinnät + + esittävät lukuja, joissa kehyskertomuksen variaatio esittää vastauksen, jossa vastaaja tiesi häiriötekijän ja reagoi tilanteeseen. Merkinnät - + esittävät variaatiota, jossa vastaaja ei tiennyt häiriötekijästä, mutta reagoi tilanteeseen.

Tarina	++	- +
Häiriön ilmeneminen		
Käyttäytymishäiriöt	21	9
Motivaatio-ongelmat	6	6
Syrjäytyminen	2	0
Oppimisvaikeudet	1	2

TAULUKKO 1: Opettajien huomioidut oppilaan tuntityöskentelyn häiriötekijästä

Opettajien kertomusten perusteella syyt tuntityöskentelyn keskeytykseen johdettavat käyttäytymishäiriöistä luokkatilanteessa. Variaatio, jossa opettaja tietää häiriötekijästä, ilmaisee, että vastaaja on luokitellut tietämyksensä käyttäytymishäiriöksi.

Moberg (1982) on kuvannut teoksessaan oppilaita, jotka käyttäytymisellään toistuvasti aiheuttavat häiriöitä kouluyhteisössä ja estävät näin oppimisyhteisönsä tavoitteellista työskentelyä. Mobergin mukaan näitä häiriöitä ovat asiaton kielenkäyttö, koulun asettamien normien rikkominen ja toisissa oppilaissa pelkoa herättävä käyttäytyminen. Tähän käyttäytymishäiriöön viittaavat opettajien vastauksissa seuraavat oppilaan käyttäytymisen piirteet. *Kaksi oppilasta aiheuttaa häiriötä hälisemällä ja puuhaamalla aivan muuta kuin pitäisi. Oppilas puhuu omiaan ja pyrkii saamaan toisia oppilaita mukaan show'hunsa. Oppilas heittelee ruoka-aineita, viiltelee teräaseella huonekaluja. Oppilas kieltäytyy itsepäisesti tehtävien tekemisestä, ilmaisee tämän hyvin nopeasti ja äänekkäästi, huutelemalla milloin mitään asiaan kuulumatonta kesken tunnin.*

Kirsti Laakso on tutkimuksessaan (1992) ”Käyttäytymishäiriöiden esiintymisestä tavallisessa koululuokassa” esittänyt johtopäätöksiään käyttäytymishäiriöiden määrän selvityksellä. Arviointeja on pyydetty opettajilta, oppilailta

itseltään, oppilastovereilta, vanhemmilta ja alan asiantuntijoilta, kuten psykologeilta, sosiologeilta ja psykiatreilta. Arviointien yhteneväisyydestä on todettu, että opettajien arviot poikkeavat käyttäytymishäiriöiden osalta oppilaiden arvioinneista. Arvioinnissa opettajat eivät huomioineet persoonallisuuteen liittyviä häiriöitä, mutta käyttäytymishäiriöt tunnistettiin. Tämän tutkimuksen mukaan käyttäytymishäiriöiden esiintyminen opettajan kokemana on yhteydessä Laakson tutkimukseen siinä, että käyttäytymishäiriöt tunnistetaan jokaisessa vastauksessa.

Erätuulen & Puurulan (1990) oppilaille tehdyn tutkimuksen mukaan oppilaat kokevat yleisimmäksi oppituntien aikana esiintyväksi työrauhahäiriöksi muutamien oppilaiden luokan työskentelyä häiritsevän käyttäytymisen. Tässä tutkimuksessa opettajien kuvaamina on samoja piirteitä kuin Erätuulella & Puurulalla. Näitä oppilaiden käyttäytymisen piirteitä opettajat kuvaavat seuraavasti. *Oppilas juoksee ympäri luokkaa huudellen rivouksia ja mahdollisesti "muksien" oppilastovereita nyrkillä. Oppilas lainailee välineitä tovereilta eikä välitä kielloista. Oppilas huutaa takarivistä äänekkäästi ettei tiedä mitä pitää tehdä, lähtee kävelemään kesken tunnin ja keskustele puoliääneen kavereiden kanssa.*

Seppovaaran tutkimuksessa (1998) on käyttäytymishäiriöitä kuvattu USA:n kongressin julkaiseman yleislain mukaan. Käyttäytymishäiriöiset oppilaat ryhmitellään tunne-elämältään vakavasti häiriintyneisiin ja sosiaalisesti sopeutumattomiin. Sosiaalisesti sopeutumattomien käyttäytymisessä on tämän tutkimuksen tulosten kanssa samanlaisia piirteitä. Opettajien kertomuksissa käyttäytyminen on kuvattu näin: *Oppilas kääntyyilee levottomana pulpetillaan, piirtelee kirjaansa ja repii kirjan sivuja sekä huutelee luokan toiselle puolelle rivouksia. Oppilas rikkoo työvälineitä, käyttää työvälineitä luvattomasti, poistuu luokasta luvatta kovaäänisesti keskustellen ja huudellen.*

Sosiaalisesti sopeutumaton oppilas herättää Seppovaaran tutkimuksen (1998) mukaan myös ympäristössä pelkoa ja häneltä puuttuu empaattisuus sekä käsitys oikeasta ja väärästä. Tähän viittaavat myös tämän tutkimuksen vastaukset, joissa opettaja huomioi seuraavaa: *Häirikkö huomauttelee toisen oppilaan*

ulkonäöstä nimittelemällä tätä. Kun kuulee kiellon "apinoi" opettajan huomautusta. Keskeyttää sanoin ja liikkein tuntityöskentelyn. Häirikkö on niin vauhdissa ettei mikään tunnu auttavan, vastaa röyhkeästi ja haistattelee.

Motivaatio-ongelmat esiintyvät vastauksissa myös merkittävänä häiriötekijänä. Vastajaat ovat kuvanneet häiriötekijän motivaatio-ongelmaksi tietäessään häiriötekijästä, kuten myös silloin, kun he eivät tieneet häiriötekijästä aikaisemmin. Vastajaat ovat antaneet myös syrjäytymistä koskevia kuvauksia vastauksissaan yhtenä tuntityöskentelyn häiriintymisen ilmenemisenä. Tämän voisi olettaa merkitsevän sitä, että yläasteen opettaja, joka toimii aineenopettajana, ei tunne riittävästi oppilasta. Koska aineenopettajat vaihtuvat useammin eri opetusryhmissä kuin esimerkiksi luokanopettajat, oppilaan lähempi tutustuminen voi jäädä tällöin pinnallisemmaksi.

Laakson tutkimuksessa (1992) on esitetty, että olivatpa arvioitsijoiden näkemykset mitkä tahansa, opettajalla on kuitenkin vastuullinen asema käyttäytymishäiriöiden käsittelyssä ja arvioinnissa. (Laakso 1992, 44.)

Seppovaaran (1998) tutkimuksen (ks. Dawsoni 1987, 34) mukaan opettajien mielestä oppilailla esiintyvät, koulunkäyntiä haittaavat vaikeudet johtuivat enemmän oppilaasta itsestään tai heidän kotiympäristöstään kuin luokkaympäristöstä tai opetuksesta. Lindh (1987,108) on tullut samankaltaiseen tulokseen selvittäessään tarkkailuluokkalaisten ahdistuneisuuden kokemista. Tähän viittaa myös tämän tutkimuksen opettajien antamat vastaukset.

"Oppilas ei ole valmistautunut tunnille. Apuvälineet puuttuvat, ei kirjoja ei vihkoja ei mitään välineitä, vaan ainoastaan hän itse paikalla. Viimeksi hän näytti viillettyjä nilkkoja esteenä työskentelyyn. Luokan "kingi" ei ole kiinnostunut / motivoitunut aiheesta, vaan pyörii hermostuneesti pulpetissa ja huokailee äänekkäästi. Oppilas yrittää saada huomion itseensä huutelemalla kommentteja, miten typerää on opiskella ko. ainetta. Samalla hän esittää omia kommenttejaan ja estää näin opettajan ja toisten oppilaiden työskentelyn."

Gröhnin (1979) mukaan opettajien työssään kuvaamat ongelmatilanteet liittyivät työrauhaan. Huomattava osa häiriöistä on lieviä ja ne koskettavat yksit-

täistä oppilasta enemmän kuin koko luokkaa. Gröhni jatkaa edelleen, että ”oppilas on apaattinen ja haluton työskentelemään”. Samansuuntaisia ilmaisuja voidaan lukea tämän tutkimuksen vastauksista. *Oppilas makaa lattialla sikiöasennossa kertoen että ”minun ei tarvitse tehdä mitään, riittää kun olen paikalla”. Oppilas ei saa mitään itsenäisesti aikaan, vaan tarvitsee kokonaan opettajan huomion. Tästä johtuen hänelle kertyy paljon pinnausta tunneilta, tämä taas lisää kierrettä häiriköinnistä.*

5.2 Tavoitteellisen tuntityöskentelyn palauttamiseksi käytetyt sidosryhmät opettajien kertomana

Taulukossa 2 kuvataan, mitkä ovat opettajan sidosryhmät, joita hän käyttää palauttaakseen tavoitteellisuuden tuntityöskentelyyn. Luokittelussa on käytetty hyväksi kaikkia vastauksia, joissa on mainittu sidosryhmän nimi. Merkit + + tarkoittavat variaatiota, jossa vastaaja tietää tuntityöskentelyn häiriötekijästä ja reagoi vastauksessaan tukimuotoon. Merkki - + tarkoittaa, että vastaaja ei tiedä tuntityöskentelyn häiriötekijästä mutta reagoi vastauksessaan tukimuotoon. Luvut esiintyvät suurempina kuin vastaajia oli, sillä monessa vastauksessa oli käytetty useampia erilaisia tukimuotoja. Tutkija halusi oman kiinnostuksen vuoksi tietää eri sidosryhmistä, joita käytetään tukimuotona häiriötilanteen poistamiseksi. Toisaalta ei haluttu kysyä ensimmäistä käytettyä sidosryhmää. Näin ollen vastauksissa on kerrottu useita sidosryhmiä ja niihin on kerätty kaikki mainitut ryhmät.

Tarina Sidosryhmät / Tukimuoto		++	- +
Erityisopetus		4	23
Luokkatoverit		3	4
Kollegat		7	4
Terveystenhoitaja		2	0
Luokanvalvoja		16	0
Vanhemmat		3	2
Opo		2	1
Rehtori		3	3
Perheneuvola		1	0
Oma toiminta		6	1

TAULUKKO 2: Opettajien vastauksissa ilmenevät tavoitteellisen tuntityöskentelyn palauttamiseen käytetyt sidosryhmät / tukimuodot

Erityisopetus tuli merkittäväksi tekijäksi opettajien tukimuodosta puhuttaessa. Opettaja käyttää erityisopetusta selkeästi tukena, kun häiriötekijä ei ole tiedossa. Kun häiriötekijä tiedetään, opettajan lähin tukimuoto on luokanvalvojan käyttö. Opettajan oma toiminta on myös merkittävä tekijä, kun vastaaja tietää häiriötekijästä. Vastauksissa ilmeni omaksi toiminnaksi opettajien eriyttävä materiaali tuntisuunnittelussa, keskustelu oppilaan kanssa tai yhteydenotto vanhempiin. Oppilaan luokkatovereiden käyttäminen tavoitteellisen tuntityöskentelyn palauttamiseksi nousi myös yhdeksi käyttömuodoksi niille vastaajille, jotka eivät ennakolta tienneet tuntityöskentelyn häiriötekijästä.

Koska kuntien tehtävä on tuottaa erilaisten toimintojensa ohessa myös koulutuspalveluja ja koska osa oppilaista tarvitsee koulunkäyntinsä tueksi erityisjärjestelyjä, on opettajien huomio erityisopetuksen antamasta tuesta tullut vastauksissa esille hyvin. Erityisopetusta Kuuselan ym. (1996) mukaan pidetään erityispalveluna, joka korjaa tai antaa tukea perusopetuksen tavoitteellisuuteen. Oppilailla on mahdollisuus ja koululla velvollisuus toteuttaa tätä tukimuotoa perusopetuksessa. Vastausten perusteella opettajat käyttävät tätä oppilaan hyväksi tarkoitettua tukimuotoa hyvin. Usein kuulee sanottavan, että aineenopettajat eivät tiedä, mitä erityisopetuksen palveluja perusopetuksessa on tarjolla, ja näin he eivät osaa ohjata oppilasta oikeaan tukimuotoon häiriötekijöiden ilmentyessä. Näin voi olla, jos opettajat eivät toimi yhteistyössä erityisopetuksen opettajien kanssa.

Koululuokassa työskenneltäessä aineenopettaja ottaa mahdollisimman pitkälle huomioon koko ryhmän ja sen opetukselliset tavoitteet. Tutkimuksen mukaan aineenopettajat arvostavat oppilaan tueksi annettavaa erityisopetuksen järjestämistä ja ovat ensisijaisesti valitsemassa oppilaalle tavoitteellisen oppimisen tukimuodoksi erityisopetuksen. Työkunnoltaan ja terveydeltään vireät, opiskeluun ja oppimiseen sekä itsensä kehittämiseen myönteisesti suhtautuvat oppilaat ovat tärkeä voimavara. Peruskoululain 3 §:n perusteella peruskoulun kasvatus ja opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Tämä säädös on koulua ja opettajia sitova. Se on säädetty oppilaiden etujen varmistamiseksi ja sitä tulee noudattaa kaikessa koulutoimen järjestämisessä. (Hautamäki 1996, 36.)

Peruskoululain kolmannen pykälän taustalla on käsitys demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi kasvavasta ihmisestä ja koulusta sellaisena kehyyksenä lasten kehitykselle, joka ottaisi huomioon lapsen yksilöllisyyden ja erityislaatuisuuden. Aiemmin on puhuttu humanistisesta ihmisihanteesta sekä kaikkien ihmisten kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta osallistumisesta. (Häyriinen & Hautamäki 1977; Huse'n 1972.)

Tarkasteltaessa opettajien sidosryhmien valintaa voi olettaa, että opettajat ovat huomioineet em. peruskoululakien soveltamisen ja oppilaan yksilöllisyyden ja valinneet erityisopetuksen tärkeimmäksi tukimuodoksi tuntityöskentelyn tavoitteellisuuden palauttamiseksi luokkaan. Jos oppilaalla huomataan hänen ikäkautensa mukaista oppimisen vajavaisuutta, on koulutoimen järjestettävä hänelle hänen edellytyksensä mukaista ohjausta. Erityisopetusta tarkasteltaessa tulee esille, että koulutyössä on huomattava ja pidettävä luonnollisena, että samanikäiset oppilaat ovat koulusuorituksiltaan ja käyttäytymiseltään erilaisia. Myös murrosiän kehitys, joka ajoittuu ko. perusopetuksen ikäryhmiin, sanelee oman aikataulunsa ja rytmikkänsä kehitykselle. Oppilaalla saattaa olla oppimista haittaavia tekijöitä, joten hän tarvitsee erityisopetuksen tukimuotoja. Nämä seikat huomioiden on luonnollisin tapa valita tukimuodoksi erityisopetus perusopetuksen rinnalle.

5.3 Tavoitteellisen tuntityöskentelyn muuttujia ja teemoja

Tuntityöskentelyn häiriytyminen ei ole aina suoranaisesti oppilaasta johtuvaa, vaan häiriytymiseen voivat vaikuttaa monet seikat. Oppimis- ja opetus-tilanteessa on lukemattomia muuttujia. Tavoitteelliseen tuntityöskentelyyn vaikuttavat mm. opettajien ja oppilaiden keskinäiset suhteet, luokan ilmapiiri, opeteltava aihe, opettajan toiminta, häiriötekijät luokassa ja myös erilaiset perustavat tekijät yhteiskunnassa. Tavoitteellisen tuntityöskentelyn toteutumisen perusteiden moninaisuudesta johtuen käsittelen vain häiriötekijöitä luokassa opettajien kertomana. Kun halutaan tarkastella opetuksellista tavoitetta, on pyrittävä poistamaan kaikki tuntityöskentelyyn liittyvä häiriö, jotta päästäisiin tavoitteelliseen opetukseen ja oppimiseen. Pääteemat häiriötekijöistä nousivat selvästi esille. Näitä teemoja olivat käyttäytymisongelmat ja motivaatio-ongelmat. Jotta tutkimus ei tulisi liian sirpaleiseksi, tarkastelussa keskitytään kahteen suurimpaan teemaan.

5.3.1 Käyttäytymishäiriöt ja tuntityöskentelyn tavoitteellisuus

Variaatiossa, jossa vastaaja tiesi tuntityöskentelyn häiriötekijästä sekä tilanteessa, jossa vastaaja ei tiennyt häiriötekijästä, esiintyivät käyttäytymisongelmat suurimpana häiriöryhmänä. Tuloksesta voi huomioida käyttäytymishäiriöiden vaikuttavan oppilaan tavoitteelliseen työskentelyyn luokassa. Myös Happonen, Ihatsu ja Ruoho ovat teoksessaan todenneet käyttäytymishäiriöisten hoidon olevan ennustukseltaan suurin alue erityisopettajan työstä vuonna 2000.

Tutkimuksen mukaan käyttäytymisongelmista kertovat seuraavat vastaajan näkökulmat tuntityöskentelyssä. Kaikissa kertomuksissa oli tyypillisenä käyttäytymishäiriönä *levottomuus tunnilla, kovaääninen keskustelu kavereiden kanssa ja yleinen vastustelu*. Näitä käytöshäiriöitä esiintyy opettajien kertomuksissa seuraavasti.

Oppilas ei heitä lakkiaan, keskusteleo oppilastovereiden kanssa vapaa-aikaan liittyvistä asioistaan. Oppilaat istuvat väärillä paikoilla ilman ainoata kirjaa ja työvälineitä. Oppilas ei kuuntele ohjeita vaan "häärää" omalla paikallaan, lainaillen välineitä tovereilta. Oppilas ei pysy paikoillaan, on kiire tehdä tehtävät ja kiire välitunnille. "Rönöttää" pulpetilla ja muistelee edellisen illan tapahtumia.

Vastauksissa tulivat esille monet käyttäytymiseen viittaavat häiriötekijät, jotka vaikeuttavat oppilaan ja koko ryhmän tavoitteellista työskentelyä tunnilla. Mobergin (1982) mukaan käytöshäiriöiset oppilaat ovat usein opettajan toimenpiteitten ulottumattomissa ja näin toimimalla muodostavat harmia koko kouluyhteisölle. Nämä häiriköt sitovat koulun yhteistä aikaa ja energiaa sellaiseen toimintaan, joka ei edistä koululle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Puhumisen ja kuulemisen vaikeus lapsella voi olla osaksi aiheuttamassa lukemis- ja kirjoittamishäiriöitä ja tästä johtuvaa oppimishäiriötä, joka voi johtaa käyttäytymishäiriöihin.

Ihatsun (1992) tutkimuksessa avoimilla kysymyksillä tiedusteltiin opettajilta "mikä on tämän hetken polttavin ongelma oppilaan koulunkäynnissä". Vastauksen tilannesidonaisuudesta huolimatta useimmat vastaukset liittyivät selvästi

oppilaan koulukäyttäytymiseen, keskittymisvaikeuksiin ja käytöshäiriöihin. Tässä tutkimuksessa on Ihatsun tutkimuksen mukaisia vastauksia, jotka liittyvät opettajien vastauksiin *"oppilaalla on vaikeuksia keskittyä luokan tilanteeseen. Hän tarvitsisi henkilökohtaisen avustajan tai kokonaisen opettajan avukseen, selviytyäkseen tuntityöskentelystä"*. Ihatsun (1992) tutkimuksessa opettajien vastauksissa ilmeni myös oppilaan suuri vaikeus keskittyä kulloiseenkin tilanteeseen, häiritsevä ja "härnäävä" käyttäytyminen nuorempia ja pienempiä luokkatovereita kohtaan sekä sopeutumattomuus ja aggressiivisuus.

Monet oppilaat eivät koe koulua ensisijaisesti oppimispaikkana, vaan koulu on paikka, jossa sosiaaliset suhteet ovat pääosassa. (Hämäläinen 1994, 76.) Koululla on tärkeä tehtävä oppilaan itsetunnon kehittämisessä. Jos oppilaalla on terve itsetunto, hänen ei tarvitse turvautua epätoivottavaan käyttäytymiseen huomion herättämiseksi. Luokkatyöskentely edellyttää sosiaalisia taitoja. (Sarjala 1995, 2)

Monen tämän päivän käyttäytymishäiriöisen oppilaan suhtautumisessa koulun normeihin ilmenee edellä mainittuja piirteitä. Oppilaalla esiintyy myös yhtäaikaan useampia sopeutumattomuuden ilmenemismuotoja. Oppilas syyllistyy myöhästelyyn, valehteluun ja totaaliseen motivoitumattomuuteen tuntityöskentelyssä. Aineenopettajan on ajateltava koko ryhmän tarvetta, ja silloin lyhyen tunnin aikana ei erityishuomiota ansaitseva oppilas usein saa perusopetuksen mukaista yksilöllisyyden tukemista. Usein oppilaan erityisen käyttäytymisen takana on oppimisvaikeus, joka vuosien myötä on kasvanut sopeutumisvaikeudeksi ja joka edelleen ilmenee erilaisina tuntityöskentelyn häiriöinä. Häiriökäyttäytymisen kohdistuessa oppilastovereihin on ihmeteltävä oppilastovereiden joustavaa suhtautumista ja ymmärtämystä kaverin temppuiluun. Oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi toveripiirissä. Jotta he eivät erottuisi ryhmästä, he ovat valmiita puolustamaan ja joustamaan käytöshäiriöisen kohtaamisessa. Koron (1982) mukaan on vaikeaa erotella käytännössä sosiaalista sopeutumattomuutta ja tunne-elämän häiriintyneisyyden piirteitä. Edellä mainituissa

opettajien kuvauksissa voi olettaa olevan huomioitavissa molempiin häiriötekijöihin kuuluvia ilmiöitä.

Ihatsun (1992) opettajille tehdyn tutkimuksen mukaan useat opettajat halusivat käytännön tietoa ja ohjausta arkipäivän konkreettisiin tilanteiden ratkaisuihin. Näitä arkipäivän toimintoja nimettiin olevan oman luokka-avustajan saaminen, lisää erityisopetustunteja, ulkopuolisen asiantuntija apu tai työn-ohjaus. Myös pienemmät opetusryhmät ja erityisluokkasiirrot erityisoppilaille olivat opettajien arkipäivän konkreettisten toimintojen listalla. (Ihatsu 1992, 42.)

5.3.2 Motivaatio-ongelmat suhteessa häiriökäyttäytymiseen

Motivaatio-ongelmat nousivat sekä vastauksissa, joissa tiedettiin häiriötekijä että ei tiedetty häiriötekijästä, yhtä suuriksi. Peltosen ja Ruohotien (1992, 16) mukaan ”motivaatio on yksilön olotila joka määrää miten vireästi ihminen toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu”. Motivaatio on prosessi, joka virittää, suuntaa ja ylläpitää käyttäytymistä sekä erilaisia toimintoja. Takalan (1992) mukaan myös syrjäytymiskehitys koulussa voi jatkua toistuvina epäonnistumisina, mikä johtaa heikkoon koulumenestykseen ja johtaa motivaation heikkenemiseen koulua kohtaan. Motivaation puute johtaa käyttäytymishäiriöihin ja on osaltaan lisäämässä kierrettä erilaisten ongelmien esiintymiseen. Motivaatio-ongelmiin viittaavia näkemyksiä opettajat ovat kuvanneet vastauksissaan seuraavalla tavalla: *Tunnin alussa on hyvin levotonta. Kyselen aluksi syytä moiseen. Selviää että ryhmässä on oppilas joka ei ole erityisen kiinnostunut oppiaineestani ja käyttäytyy siksi levottomasti ja häiritsee tuntia. Oppilaalla on tarve selittää viikonlopun tempauksia kavereilleen. Opettajalta kuluu aikaa kaveriporukan ohjaukseen ja motivointiin.*

Peltosen (1992) mukaan motiivit virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa. Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. ”Vireys, joka viittaa energiavoimaan yksilössä ja joka ajaa häntä käyttäytymään

tietyllä tavalla.” Edellä mainituissa kertomuksissa motivaation puute ilmenee haluttomuutena mukautua koulun normeihin tuntityöskentelyssä. Motivaation puute ainetta kohtaan johtaa oppilaan häiriökäyttäytymiseen tuntityöskentelyn aikana. Kouluvälineiden mukanaolo jo kertoo jonkinasteisesta motivaatiosta koulutyötä kohtaan. ”*Oppilas tulee myöhässä ja väsyneenä tunnille. Koululaukku on jäänyt johonkin autoon*”.

Peltosen (1992) mukaan ”Suunta, joka viittaa toiminnan päämääräsuuntautuneisuuteen; yksilön käyttäytyminen on suunnattu jotakin kohti.” Oppilaiden tarve keskustella omista asioista ja selittelyt viikonlopun tapahtumista kertoo motivoitumattomuudesta oppimista kohtaan. Luokan ”kingit”, jotka käyttäytymisellään, kirjojen repimisellä ja huutelulla luokassa osoittavat kaveripiirille kiinnostuksensa opiskelua kohtaan, vaikeuttavat tuntityöskentelyn tavoitteellisuutta. Tämän tutkimuksen opettajien kertomuksissa ilmenee samoja motivaation suuntautuneisuuksia kuin Peltosen tutkimuksessa. Nämä esiintyvät opettajien kertomuksissa seuraavalla tavalla: *Tunti alkaa ja oppilaat saapuvat luokkaan, kukin istuu omalle paikalleen ainoastaan Ville, Joonas ja Mari vaeltelevat vielä pitkään luokkatovereitaan tapaillen ja asioitaan hoitaen. Ville kääntyyilee levottomana pulpetillaan ja piirtelee kirjaansa ja repii sen sivuja. Joonas taas puhuu lakkaamatta parinsa Tiinan kanssa välillä huudellen luokan toiselle puolelle.*

Ekolan ja Vahervan (1976) mukaan yleismotivaatio tarkoittaa yleistä asennoitumista koulutusta kohtaan, koulutusmielisyyttä. Asenteella ja motivaatiolla on ero, jota kuvataan seuraavasti: ”Asenne on suhteellisen pysyvä, sisäistynyt ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius. Motivaatio sen sijaan on melko lyhytaikainen ja liittyy yleensä vain yhteen tilanteeseen kerrallaan. Asenne vaikuttaa enemmän toiminnan laatuun, motivaatio taas siihen, millä vireydellä toiminta tehdään”. Vastaajien kertomuksen perusteella oppilaalla on asenteellisia vaikeuksia ko. ainetta tai koko koulua kohtaan. Tämä asenteellisuus johtaa vireyteen joka esiintyy tuntityöskentelyn häiritsemisenä ja yleisenä vastustamisena opiskelua kohtaan. Tätä asenteellisuutta opettajat kuvaavat kertomuksissaan näin: *Antti vaatii jatkuvasti huomiota, ei jaksakaan keskittyä ollenkaan kuuntelemaan opetusta,*

mitä hän tekee se vaatii opettajalta aina jälkiseurantaa. Oppilas ei suostu istumaan oikeinpäin paikallaan, vaan juttelee joka suuntaan. Hän ei suostu hiljenty-mään eikä ottamaan kirjaa ym. välineitä esille.

Lea Pulkkinen on kirjoituksessaan ollut huolissaan repaleisesta koulu-järjestelmästä, jossa lapset ja nuoret jäävät koulupäivien jälkeen suureksi osaksi yksin ilman vanhempien mukanaoloa. Tästä syntyy Pulkkisen (1999) mukaan vakavia ongelmia varsinkin pojille, koska suurin osa ajasta menee joutavaksi lorvimiseksi. Tällöin motivaatio koulua kohtaan heikkenee ja nuori pudottautuu kelkasta. Pulkkinen on huolissaan peruskoululaisten varhaisesta jakautumisesta a- ja b-kansalaisiin. (Kainuun Sanomat 1999.)

Tiina Onatsun (1994) tekemän tutkielman mukaan opettajien arviointi oppi-laiden motivoitumisesta koulutyöhön kuvasi alisuoriutuvien oppilaiden motivoi-tumisen olevan huomattavasti vähäisempää kuin vertailuryhmällä, joka koostui keskitasoa tai ylempää suoritustasoa olevista oppilaista. Samassa tutkielmassa oli kysytty alempitasoisten oppilaiden itsetunnon vakautta ja tasoa. Oppilaiden kyselyn perusteella alisuoriutujien itsetunnon taso oli ylisuoriutujia alhaisempi. Tämän voisi olettaa liittyvän motivaation ja suoriutumisen väliseksi korrelaatioksi. Myös tämän tutkimuksen vastauksissa ilmenneen motivaation puuttumisen voisi olettaa johtuvan oppilaan itsetunnosta ja siitä syntyneestä häiriökäyttäyty-misen esiintymisestä tuntityöskentelyssä. (Onatsu 1994, 28.)

5.4 Sidosryhmien käytön muuttajat ja teemat

Vastauksissa, joissa opettaja ei tiennyt häiriötekijästä ennalta, ilmeni suuri eri-tyisopetuksen käyttö tukiryhmänä. Tätä voidaan pitää muuttujana, joka tulee esille, kun häiriötekijästä ei tiedetä ennalta. Toinen muuttuja variaatiossa on silloin, kun opettaja tietää häiriötekijästä ennalta. Opettajan tietäessä häiriö-tekijän hänen käyttämänsä sidosryhmä on luokanvalvoja. Erityisopetuksen käyttö ilmeni vastauksissa seuraavasti: *Jos muiden oppiminen häiriintyy liikaa,*

enkä pysty häiriötä lopettamaan pyydän että ko. häiriköt siirretään erityisopetuksen puolelle. Keskustelen oppilaan kanssa ja sovitaan etenemismenetelmät ja työskentelytavat. Ellei tämä auta lähetän oppilaan erityisopetukseen.

Kun opettaja tekee huomion oppilaan mahdollisesta tuntityöskentelyn tavoitteellisuuden heikkenemisestä, on erityisopetuksesta saatava tuki oppilaalle oikeutettua ja tilanteeseen sopivaa toimintaa. Martikaisen (1987) mukaan ”koulutyössä on huomattava ja pidettävä luonnollisena, että samanikäiset oppilaat ovat koulusuorituksiltaan ja käyttäytymiseltään hyvin erilaisia. Murrosiän kehitys sanelee oman aikataulun ja rytmiikan kehitykselle. Tytöt kehittyvät yleensä poikia nopeammin, ja tämä voi aiheuttaa suuriakin ongelmia. Oppilaalla voi olla myös oppimista haittaavia erityisvaikeuksia, jotka saattavat johtua vammaisuudesta, sairauksista, vallitsevasta elämäntilanteesta tai kuulumisesta vähemmistöryhmään.” Opettajien vastauksissa ilmeni huomioita erityisopetuksen tuen tarpeesta seuraavalla tavalla: *He eivät saavuta niitä tavoitteita, minimissään, mitä oppitunnilla on, mutta sille ei voi mitään EMU siirto olisi harkinnan arvoinen.* Oppimista tukeva koulu ja oppimiseen innostava opettaja huomaavat erityisopetuksen tarpeen oppilaalla silloin, kun sitä esiintyy tuntityöskentelyssä. Vastajien kertomuksissa esiintyy oppimisen tavoitteellisuuden puutosta, jolloin opettajan havainto mahdollisesta siirrosta erityisopetukseen tukee oppilaan oppimista. *”Soitan tunnin jälkeen erityisopelle ja kyselen taustoja. Otan taustat huomioon opetuksessani. Katsotaan nyt kuinka sitten käy. Jos epäonnistutaan on mietittävä siirtoa klinikkaopetukseen”.* Monen oppilaan kohdalla selviytyminen oppivelvollisuudesta edellyttää erilaisia erityisopetuksen tukimuotoja.

Hautamäen (1992) mukaan erityispedagogiikassa ja erityisopetuksessa on kyse yhtäältä siitä, miten yleiset opetuksen tavoitteet toteutetaan erityisin keinoin, ja toisaalta siitä, miten yleiset kehitykselliset tapahtumat toteutuvat yksilöllisesti. Vastauksissa ilmenee opettajan toiminta oppilaan opetuksen tukemiseksi ja koulun johdon ja erityisopettajan kanssa pohdittu opetuksen järjestäminen

erityisopetusta vaativille oppilaille. *"Keskustelen erityisopettajan ja koulun johdon kanssa, varmaan sitten auttavat löytämään joitakin ratkaisuja"*.

Perusopetuslain mukaan kuntien tehtävä on tuottaa erilaisten toimintojensa ohessa myös koulutuspalveluja, joita eritasoisille oppilaille on perusopetuksessa tarjolla. Opetuksen järjestäjälle säädetään aiempaa selkeämmin velvollisuus järjestää osa-aikaista erityisopetusta. Tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta pidemmälle menevää erityisopetusta järjestetään mahdollisuuksien mukaan, kuten aikaisemminkin, muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erillisellä luokalla, erityiskoulussa tai muussa soveltuvassa paikassa. Laki edellyttää, että oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Aineenopettajien pitäisi havaita oppilaan tarvitsevan erityisopetuksen tukea silloin, kun he tuntityöskentelyssä huomaavat tavoitteellisuuden heikkenemistä tai muuta sopeutumattomuutta oppimista kohtaan. Perusopetuslain mukaan eduskunta edellyttää, että päätökset erityisopetukseen siirtämisestä tehdään oppilaan tarpeista lähtien ja siten, että erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden tasa-arvoiset mahdollisuudet opiskeluun turvataan. Ennen kuin oppilas otetaan tai siirretään erityisopetukseen, tulee asiasta aiempaan tapaan neuvotella oppilaan huoltajan kanssa. Mikäli mahdollista oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään tulee tehdä psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus tai sosiaalinen selvitys. Pääsääntö on edelleen, että mainitut selvitykset tehdään. Paitsi jos on ilmeisen selvää, että oppilaan opetus tulee järjestää erityisopetuksena, taikka jos huoltaja estää selvitysten tekemisen. (Pirhonen & Salo 1999, 44.)

Iivarin tutkimuksen (1996) mukaan koululaitoksen piilotehtäviä voidaan tarkastella piilo-opetussuunnitelman käsitteen valossa ja piilo-opetussuunnitelma toteutuu koulun opetussuunnitelman ohella ja alla. Kun opettaja opettaa esimerkiksi historiaa, hän samalla opettaa jotakin muuta, keskittymistä, järjestystä, hiljaisuutta, opettajan auktoriteetin kunnioitusta jne. Koko koulutyöskentely oppi- ja välituntirytmiseen, tiloisiin, sääntöisiin jne. sopeuttaa oppilaat yhteiskuntaan, sen normeihin, kuuliaisuuteen ja täyttämään erityyppisiä laatuvaatimuksia.

5.5 Aineiston tyypittely

Tulosten taulukoinnin ja teemoittelun lisäksi haluttiin lähestyä aineistoa vielä tyypittelyn avulla. Tyypittelyssä on Eskolan (1997,93) mukaan kysymys aineiston ryhmittelystä tyypeiksi, selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Tyypit tiivistävät ja tyypillistävät, niihin on kerätty kaikkea sellaista, mitä yksittäisessä vastauksessa ei ole. Nämä kertomukset eivät ole yhdestä kertomuksesta koottuja tyypillisiä kertomuksia, vaan niissä on yhteenvetoja useammasta kertomuksesta. Eläytymismenetelmän perusidea – kokeellisen ajattelun logiikan soveltaminen – toteutuu näissä tarinoissa. Tässä vaiheessa voidaan vertailla niiden soveltumista käytöshäiriöiden ja motivaatio-ongelmien esiintymiseen tuntityöskentelyssä teorian pohjalta esitettynä.

5.5.1 "Toivottomat tapaukset"

Kun ryhdyin analysoimaan vastauksia tyypittelyn avulla, nousi vastauksista esille tyypillisinä tuntityöskentelyn häiriötekijöinä "toivottomat tapaukset", "äänekkäät esiintyjät" ja "vaeltajat". Tämä ryhmittely syntyi suoraan vastausten pohjalta, sillä vastauksista ilmeni jollakin tavalla aina em. kuvaus tapauksesta tunnilla. Ensimmäisenä tyypillisenä tapauksena on "toivottomat tapaukset", jotka esiintyivät opettajien kertomana seuraavalla tavalla.

On maanantaiaamu, aloitan tunnin pitämisen. Alkuun alkaa yleensä hölinää, pyörimistä, toisten oppilaiden häiritsemistä. Oppilaat jotka eivät pysty ko. työskentelyyn ilmaisevat itsensä erittäin nopeasti, johon on reagoitava välittömästi. Vaikka en aikaisemmin tiennyt tällaista olevan vastassa, olen toki osannut varautua eriyttävällä oppimateriaalilla tilanteeseen.

Toinen tyypillinen toivottomaan tapaukseen luokiteltava kertomus opettajien kertomana esiintyy seuraavassa kertomuksessa.

Tulen luokkaan ja tervehdin oppilaita. Annan heille luvan istua. Tiina makaa lattialla sikiöasennossa. ” Ei mun tartte tehdä muuta kuin olla paikalla.” Saan toisella pyynnöllä Tiinan istumaan, mutta kirjat lojuvat edelleen lattialla. Toiset alkavat matkia Tiinan käytöstä.

Myös seuraava opettajien esittämä kertomus esittää toivotonta tapausta, joka ilmeni useammassa kertomuksessa.

Samalla tunnilla aggressiivinen poika tulee vauhdilla myöhästyneenä luokkaan. Toppatakki ja lippis pysyvät tiukasti päällä. Poika istahtaa tuolille on ahdistunut ja levoton. Hälinää, huutelua ja toisten oppilaiden häirintää. Hänellä on paha olla, hän on turvaton, ei ole rahaa. Rötöksiä on tullut tehtyä ja niistä on jouduttu kiinni. ” Mitä minä teen ?” kysyy poika. Pyrimme ratkaisemaan solmun, vähitellen työkin käynnistyy, mutta pitkä ja vaikea matka jatkuu. Kun olen tämän pojan kanssa päässyt työn alkuun menen Tiinan luo keskustelemaan. Tyttö on häipynyt, mutta ilmestyy ruokailemaan ilkeä ilme kasvoillaan. Minä en mahda Tiinalle mitään. Tiina on toivoton tapaus. Kertomuksissa on myös kuvattu opettajien kertomana toiminta, johon he ryhtyvät, jotta tavoitteellisen tuntityöskentelyn ilmapiiri saataisiin palautettua luokkaan. Rauhoitun hiukan kun juttelen kollegoitten ja rehtorin kanssa. Keinot tilanteen selvittämiseksi on kuitenkin keksittävä itse, apua koulumme ei saa keltään. Oppilas ei mahdu ELA:n, ESY:n siirtoon oppilaan kotona ei suostuta. Erityisopetusmahdollisuutta ei ole tässä kyseisessä aineessa, vaan on pärjättävä yksin. Olen ongelmani kanssa yksin.

Koululuokassa tuntityöskentelyn aikana voi tapahtua kaikenlaista. Juha Juurikkalan mielipidekirjoituksen (1999) mukaan ”lapsi ei koskaan käyttäydy tuhoavasti ilkeyttään. Siihen on aina jokin syy, joka joskus tiedetään, joskus ei. Se voi tulla perheongelmista tai lapsen omasta sisäisestä maailmasta. Sitä ei useimmiten voida hoitaa kliinisellä erityisopetuksella. Eikä aina voida hoitaa lainkaan. Ei ainakaan koulun perinteisin keinoin.” (Helsingin Sanomat 1999.)

Molarnan (1994) mukaan oppilas, joka jatkuvasti häiritsee toisia tunnilla, voi opettajan mukaan ilmentää käyttäytymisellään, että hänellä on oppimisvaikeuksia, hän haluaa ylimääräistä huomiota, hän tulee rikkinäisestä kodista, hän

tarvitsee tiukempaa kuria, hänellä on huonot sosiaaliset taidot, hän on kyllästynyt tunnin kulkuun tai hänellä voi ilmentyä käyttäytymisessä kaikki edellä mainitut asiat. Opettajan tekemät havainnot näistä käyttäytymisen muodoista tulivat esille vastauksissa. Niitä on opettajan osattava tulkita ja reagoitava tilanteen mukaan. (Molnar & Lindquist, 1994, 19.)

5.5.2 ”Äänekkäät esiintyjät ”

Vastauksia tyypillistettäessä toiseksi kuvaavaksi tuntityöskentelyn häiriötekijäksi nousi ”änekkäät esiintyjät”. Näitä esiintyjä löytyi melkein jokaisesta vastauksesta. Vastauksista ilmeni toiminta, miten opettaja kohtaa jatkuvaa huomiota tarvitsevat häiriötekijät sekä toiminta, johon opettaja ryhtyy palauttaakseen tuntityöskentelyn tavoitteellisuuden luokkaan.

Menin luokkaan jatkamaan tehtävien tekemistä. Oppilas huutaa äänekkäästi takariviltä ettei tiedä mitä pitää tehdä. Eppu on kuitenkin päättänyt olla hankala, koska hän tuntee itsensä epävarmaksi. Hän jatkaa huutamista. Se mokoma alkaa juosta ympäri luokkaa ja huutelee rivouksia. Toiset pitelevät päätään, ettei se muksi nyrkillä. Tätä on jatkunut jo pidemmän aikaa.

Toisena äänekkäänä esiintyjänä opettajien kertomuksissa esiintyy seuraavaa: *Menen toiselle tunnille. Kaveri on kääntynyt selin ja selittää jotakin kovaäänisesti toiselle oppilaalle eikä ole huomaavinaanakaan, että opettaja on jo pöytänsä takana. Häirintä ja huutelu jatkuu. Odottelen aikani hiljaa. Käsken pojan mennä rehtorin puhutteluun. Poika sanoo: ”Haista ukko.... Elä luule että meen.” Potkaisen tyhjää pulpettia niin että se lentää toiseen laitaan luokkaa. Poika yllätty kun huomaa että ”se taitaa olla tosissaan”. Pyydän oppilasta jäämään tunnin loputtua keskustelemaan yhteisistä pelisäännöistä jatkoa ajatellen.*

Kolmas tarina opettajien kertomuksissa osoittaa myös ”änekkään esiintyjän” tyypillistä kuvausta. *On oppilaita jotka jo tunnin alussa kysyvät:*

"Katsotaanko videoita?" Ja on myös oppilaita jotka eivät pääse tunnin jo alettua kirjoihinsa käsiksi. Omat jututkaan eivät tahdo loppua. Paikatkin saattavat unohtua ja äänekäs hälinä luokassa jatkuu. Jos syntyy rähäkkä avoimesti, voi olla että opetus jää toissijaiseksi. Seuraavalle tunnille on tultava kuin ei mitään olisi tapahtunut. Oppilas ei kuitenkaan suostu istumaan pulpetissaan oikein päin, vaan juttelee ja huutelee joka suuntaan. Hän ei suostu hiljentymään eikä ota kirjaa ym. välineitä esille. Minulle hän vastaa röyhkeästi, kun pyrin saamaan hänet ruotuun. Pyydän häntä siirtymään toiseen paikkaan luokassa, jälki-istunnolla uhaten hän tekeekin sen, äänekkäästi kolistellen ja hiljaa haistellen. Tämä "äänekäs esiintyjä" on päättänyt terrorisoida tuntia edelleen.

Jokaisen ihmisen tulee kuulua johonkin joukkoon. Lapsilla se useimmiten on kaveripiiri. On tunnettava olonsa turvalliseksi. Hanna Kiljunen on mieli-pidekirjoituksessaan (1999) todennut, että "poikkeavien" lasten kohtaamiseen ei opettajankoulutuksessa anneta eväitä. Miten kohdata lapsi, joka käyttäytyy jatkuvasti äänekkäästi. Olisiko luokassa alettava miettiä "mitä voitaisiin tehdä toisin, että sinunkin on hyvä olla" sen sijaan, että nykyisin useimmin viesti on "tämä on koulu, täällä ei käyttäydytä noin". Iivarin (1996) esittämän piilo-opetus-suunnitelman mukaan oppilaalle voidaan oppitunnin aikana opettaa myös muuta kuin kyseistä ainetta. Oppilas voidaan valmentaa täyttämään erilaisia yhteiskunnallisia laatuvaatimuksia. Tähän voidaan soveltaa aikaulottuvuuden, rituaalien ulottuvuuden ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden sääntöjä.

5.5.3 " Vaeltajat "

Kolmantena ryhmänä vastauksista tuli esille tyypillistettynä kertomuksena " vaeltajat", joiden ominaisuuksiin kuului tunnilla vaeltelu kaverin luota toisen luokkaan ja samalla toisien oppilaiden häirintä sekä muu levottomuus. Seuraavissa kertomuksissa on kuvauksia tunnin tapahtumista sekä opettajan toiminnasta työrauhan palauttamiseksi luokkaan.

Tunti alkaa ja oppilaat saapuvat luokkaan – kukin istuu omalle paikalleen rauhallisesti. Ainoastaan Pipsa , Paavo ja Heli ”vaeltelevat” vielä pitkin luokkaa kaveritaan tapaillen ja asioitaan hoitaen. Ennakko tietona olen saanut kyseisten oppilaiden olevan levottomia oppilaita, jotka eivät kykene tavoitteelliseen työskentelyyn. Tunti sujuukin hyvin kymmenen minuuttia, ja oppilaat ovat mukana läksynkuulustelussa. Tämän jälkeen alkaa kuitenkin tapahtua. Paavo alkaa kääntyillä levottomana paikoillaan. Pipsa ja Heli lähtevät mukaan. He hakevat paperia luokan edestä, teroittavat kyniään ja piirtelevät ohi mennessään pulpetteihin. Edellisenkaltainen jatkuu koko tunnin ajan ja levottomuus siirtyy myös muihin oppilaisiin.

Toisessa opettajien esittämässä kertomuksessa ”vaeltaja” esiintyy seuraavalla tavalla.

Aloitan tunnin aivan normaalisti. Kesken tärkeän asian eräs tyttö (hyvä, oppilas, mutta rauhaton ja kovaääninen) muistaa että luokan tyttöjen piti päivän loppuun mennessä keksiä sählyjoukkueelle nimi. Hän alkaa vaeltaa luokassa kysellen kavereiden ehdotuksia joukkueen nimeksi. Opetuksesta ei tule mitään. Kesken kaiken eräs tyttö (hiljainen, kapinoiva) ei tee mitään tunnilla, hyökkää ylös kasvot punaisena ja lähtee ovet paukkuen luokasta. Olen aivan ällikällä lyöty. Kyselen mikä nyt on. Saan vastaukseksi ” itsehän se antoi itselleen sen nimen, mitä siitä suuttumaan ”. Tapauksesta selvisi ainakin se, että luokassa on todella huono henki oppilaiden kesken.

Kolmas kertomus ”vaeltajista” kuvaa myös tyypillistä tuntityöskentelyn häirintää. Oppilas ei heitä lakkia pois, hänellä ei ole reppua, kirjaa eikä kyniä mukana. Hän keskustelelee oppilastovereiden kanssa kun käydään ohjetta läpi. Oppilas ei tiedä miten työ tehdään. Oppilas heittelee ruoka-aineita, muita oppilaita kohti ja mahdollisesti hänellä on teräase jolla hän viiltelee huonekaluja. Hän vaeltelee pitkin luokkaa jaksamatta keskittyä ohjeiden kuuntelemiseen. Jos häirikköoppilas ei saa tukea luokkatovereiltaan, hän ei keskity tehtäväänsä vaan jatkaa häiriköintiä esim. huutelemalla. Aina häiriön tapahtuessa opettaja pitää ko. oppilaalle puhuttelun. Keskustellaan ja sovitaan pelisäännöistä. Annan omaa aikaani op-

pilaalle. Aloitetaan alusta yhdessä ja tavallista pienemmästäkin suorituksesta annan myönteistä palautetta.

Salminen on teoksessaan (1982) Rabinovitchin tekstiin pohjautuen kirjoittanut sosiaalisten kontaktien puutteen vaikeudesta, mikä vaikuttaa nuoriin ja lapsiin aiheuttaen sosiaalista kuuntelukyvyn puutetta. Tämä puheen kuuntelemattomuus menee lihaksiin ja lapsi ilmaisee itseään nyrkein. Kun luokassa on ns. vaeltajia, näiden oppilaiden kohdalla on usein vaikeaa nähdä yksittäisiä syytekijöitä käyttäytymiseen. Tämä koulun normeihin sopeutumattomuus voi johtua monesta osatekijästä ja aiheuttaa monia päällekkäisiä häiriöön johtavia tapahtumia.

Peltosen (1992) mukaan voidaan motivaatiossa erottaa ulkoinen ja sisäinen motivaatio, jotka poikkeavat käyttäytymistä virittävien ja suuntaavien motiivien luonteesta. Näin ollen ulkoapäin annettulla palkkiolla tai kannusteella on suuri merkitys sille, miten innokkaasti opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin pyritään. Vastauksissa ilmeni, että opettaja antaa kannustavaa palautetta pienestäkin oppilaan suoriutumisesta tehtävässään. Opettajat käyttävät myös palkkiota kannustaessaan oppilasta asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa.

Yrjönsuuren teoksen (1994) mukaan oppilailta odotetaan koulussa opiskeltavien asioiden oppimista ja laajasti sanottuna kasvamista koulun kasvatus-tavoitteiden suuntaan. Opettajalta odotetaan oppilaiden oppimiseen ja kasvuun vaikuttamista tavoitteiden saavuttamiseksi. Näitä toimintoja ohjaavat halut, joita odotetaan kummallakin osapuolella olevan. Näiden toimintaan ohjaavien halujen ja velvollisuuksien odotetaan olevan samansuuntaisia. Kun tarkastellaan opettajien ja oppilaiden toimintaa koulussa, voi olla, että koulun oppitunnit eivät ole pelkkää opetusta. Opetusta -nyt tarkoitettussa merkityksessä- voi tapahtua koulussa muutenkin kuin oppitunneilla, esimerkiksi välitunneilla saattaa syntyä oppilaiden välisiä opetustapahtumia. (Yrjönsuuri 1994, 91.)

Kun koulun toiminnassa erityisenä vaatimuksena on, että opettajan tulee edistää monen oppilaan oppimista samanaikaisesti, on oppilaan oppimiseen suuntautuva toiminta kiinni monesta asiasta. Vitelin (1990) tutkimuksessa oppi-

laille tehdyn kyselyn mukaan on opetustapahtuman ja oppilaan oppimiskokemusten analyysissä saatu seuraavia tuloksia. Tutkimuksessa on tuntityöskentelyn mielekkyyttä ja vastaavuutta oppilaan omiin odotuksiin ja toiveisiin kuvattu faktoreilla, joita on nimetty ”tuntityöskentelyn mielekkyys” nimellä. Oppilaan kokemukset ovat seuraavat: ”Opettaja on kiinnostunut oppilaiden suorituksista. Opettajan antamat tehtävät ovat sopivan vaikeita. Opin tässä aineessa hyödyllisiä ja kiinnostavia asioita. Opettaja antaa selkeät ohjeet siitä, mitä tunnilla pitää tehdä. Saan työskennellä tarpeeksi tunnilla yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Olen oppitunnilla innostunut. Opettaja ottaa huomioon oppilaiden toiveet ja odotukset. Minulla on tunnilla mahdollisuus näyttää mihin pystyn. Opettaja antaa selviä ohjeita tehtävien suorittamiseksi. Opettajan antamat tehtävät ovat monipuolisia. Voin valita itselleni sopivia tehtäviä. Saan työskennellä tunnilla riittävän itsenäisesti. Tuntiosaaminen vaikuttaa todistusarvosanaan.” (Viteli 1990, 79-80.)

6 POHDINTA

Opettajan työ on monipuolista ja vaativaa. Hänen kykynsä asetetaan päivittäin koetukselle monella tavalla. Ongelmatilanteet ovat eriasteisia, kun työskennellään koulumaailmassa. Opettajan on osattava tehdä oikeita päätöksiä oikealla hetkellä ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. Kaikki kasvatuksen ongelmat eivät välttämättä ole pahasta, ja niiden ratkaisemisen pohtiminen voi johtaa syvälliseen ratkaisun etsimiseen, mikä antaa pohtijalle uusia näkökulmia ajatteluun. Molnarin (1994) mukaan monet kasvatusalalle antautuneet pitävät ongelmien ratkaisusta koituvaa sisäisen tyydytyksen tunnetta tärkeänä palkkiona työstään. ”Opettaja joka odottaa ongelmatonta uraa tai vaikkapa yhtä ongelmatonta viikkoa koulussa, on tuomittu pettymään.” Joskus ongelmat vain tuntuvat opettajasta turhanpäiväisiltä ja toisilta oppilailta oppimisen aikaa vieviksi tapahumiksi. Kun tavoitteellisen tuntityöskentelyn häiriönä on oppilaan käyttäytymiseen tai motivaatio-ongelmaan liittyvä häiriö, on opettajan erilaisten menetelmien avulla pyrittävä ohjaamaan oppilas uudelle oppimisen polulle.

Opettajien ongelmallisina kokemia koulutilanteita on aikaisemmin tutkinut Terttu Gröhn teoksessaan ”Opettajien ongelmallisina kokemat koulutilanteet ja heidän toimintansa näissä tilanteissa”. Myös Erätuuli & Puurusen tutkimus ”Miksi häiritset minua? Opettajien kokemuksia työrauhahäiriöistä yläasteella”, on ollut eräänä lähtökohtana tämän tutkimuksen etenemiselle. Erätuuli & Puurusen tutkimuksessa on paljon yhteneväisyyttä tämän tutkimuksen tuloksien kanssa.

Opettajien kertomuksissa tuntityöskentelyn häiriöistä tulivat esille käyttäytymishäiriöt ja motivaatio-ongelmat. Nämä häiriötilanteet esiintyivät jokaisessa kertomuksessa jollakin tavalla. Tutkimuksen variaatioiden avulla etsittiin vastausta sille, onko opettajan toiminnalle merkitystä sillä, jos hän tietää häiriötekijästä ennen tunnin alkua tai toisaalta, kun hän ei tiedä häiriötekijästä aloittaessaan tuntityöskentelyn. Tulosten mukaan opettajat eivät pidä merkitykseltään suurena ennalta olevaa tietoa häiriköivästä oppilaasta luokassa, koska

näihin variaatioihin ei tuloksissa oltu vastattu. Variaatioiden vastaamatta jättämisen vuoksi tutkimuksen eläytymismenetelmäaineiston periaate jäi siltä osin vajaaksi ja teoriaosuus jouduttiin muuttamaan oppilaita kuvaavaksi, kun tarkoituksena oli esittää teoriaa opettajien toiminnasta häiriön esiintymisen kuvausten perusteella. Kehyskertomusten suunnitteluun ja huomion herättämiseen olisi pitänyt tutkijan kiinnittää suurempaa huomiota. Opettajat olivat kertomuksissaan kiinnittäneet huomionsa oppilaan häiriköivään käyttäytymiseen ja motivaatio-ongelmien esiintymiseen tuntityöskentelyssä. Vain muutamassa vastauksessa oli opettajan oma toiminta ongelmaoppilaan kohtaamiseksi otettu huomioon.

Tutkimuksen avulla haluttiin kartoittaa myös tukiryhmiä, joita opettajat käyttävät, kun tuntityöskentelyn tavoitteellisuus häiriintyy luokassa. Tässä tukiryhmän käytössä esiintyi muutoksia. Kun opettaja tietää tuntityöskentelyn häiriötekijästä, hän käyttää tukena luokanvalvojaa, kun häiriötekijää ei aikaisemmin tiedetä, tukimuotona käytetään erityisopetusta. Erityisopetuksen tukea perusopetuksessa pidetään opettajien kuvailuissa tärkeänä, sillä puolet vastaajista valitsi erityisopetuksen tukimuodoksi, kun oppilaalla esiintyi erilaisia käyttäytymishäiriöitä tai motivaatio-ongelmia tuntityöskentelyssä.

Erätuuli & Puurusen (1992) tutkimuksessa opettajat pitivät kotien kasvatuksen puutteellisuutta tärkeimpänä syynä työrauhahäiriöihin. Myös liian suuret opetusryhmät ja luokan heikko yhteishenki aiheuttivat opettajien mielestä työrauhahäiriöitä. Tässä tutkimuksessa ilmeni opettajien kertomuksissa samaa luokan huonoon yhteishenkeen viittaavaa tulosta, joka johtaa käyttäytymishäiriöihin. Käyttäytymishäiriöt ovat yhteydessä motivaatio-ongelmiin. Kun opettajat kuvasivat motivaatio-ongelmiin johtavia käyttäytymispiirteitä, johtivat ne yleensä oppilaan jonkinasteiseen häiriökäyttäytymiseen. Jokaisessa vastauksessa käyttäytymishäiriöt kuvattiin äänekkäänä esiintymisenä, yleisenä vastusteluna koulua kohtaan ja vaelteluna luokassa häiriten muiden oppilaiden opiskelua. Koulussa syntyvät ongelmat ovat monta kertaa oppilaan elämässä vakavampia kuin aikuisen elämässä. Aikuinen voi paeta painostavaa ympäristöä, mutta oppilaan on pysyteltävä koulussa se tuntimäärä, mikä tunti-

suunnitelmassa on määrätty. Mitä oppilaat haluavat tällä käyttäytymisellään viestittää opettajalle? Jos oppilas nousee pulpetistaan ja menee teroittamaan kynää, kertooko tämä opettajalle oppilaan uhmasta vai mielenkiinnosta asioita kohtaan. Nämä käyttäytymisen tekijät herättävät eri opettajissa erilaisia reaktioita, joista opettaja tekee erilaisia tulkintoja. Tulkintojen pohjalta voidaan oppilasta ohjata uudenlaiseen ajattelu- ja toimintatapaan. Usein tehdään johtopäätöksiä syy-seuraussuhteesta ilman kyseenalaistamisen näkökulmaa.

Kouluvaikeudet oppilaalla ovat moniselitteisiä. Ne voivat johtua yksilön sisäisistä tekijöistä, sosiaalisesta ympäristöstä johtuvista tekijöistä tai opetustilanteessa vallitsevista tekijöistä. Joskus kouluvaikeudet johtuvat kaikista edellä mainituista. Kouluvaikeuksista kärsiviin oppilaisiin on kohdistettava erilaisia toimenpiteitä mahdollisimman varhain. Komiteamietinnön (SIA) mukaan toimenpiteet, joihin koulun on ryhdyttävä, toteutetaan siinä ympäristössä, johon oppilas luonnollisesti kuuluu. Joskus oppilaan vaikeudet ovat niin vakavia, että ne vaativat koululta erityisryhmien mukaista opetusta. Erityisopetuksen antama tuki perusopetuksen rinnalla auttaa käyttäytymishäiriöistä, emotionaalisesti häiriintyneitä ja sosiaalisesti sopeutumattomia oppilasta vaikeuksien voittamiseen. Joskus erityisopetukseen ei auta oppilasta hänen ongelmiansa selvittelyssä. Silloin tarvitaan oppilaan sosiaalisen ympäristön, koti- ja toveriympäristön täydellistä uusiutumista. Koulun on vastattava tähän haasteeseen oppilaan tukemiseksi. Oppilaan eristäminen perusopetuksesta ja joskus jopa koulusta antaa jo muutama kuukauden jälkeen muutamille heistä uuden mahdollisuuden tavoitteellisen työskentelyn alkamiseen ja uudenlaisen asenteen koulua kohtaan.

Tutkimuksen luotettavuutta häiriötilanteiden kuvaavina voi pitää luotettavana, sillä vastauksissa oli 99 % :sti mainittu samat piirteet häiriökäyttäytymiseen kuin Ihatsun (1992) tutkimuksessa ”käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatio”. Oppilaiden koulumotivaatiotutkimuksessa ”mikä koululaista kannustaa” Vitelin (1990) mukaan ala-asteen oppilaista koulu motivoi tyttöjä paremmin kuin poikia. Koulun maailma ja kulttuuri ovat sen mukaan lähempänä tyttöjen maailmaa kuin poikien. Pojat ovat energisiä, kaipaavat toimintaa ja liikettä, johon

koulu ei pysty vastaamaan. Tytöt ovat taas tunnollisempia, pystyvät keskittymään työskentelyyn ja ovat poikia henkisesti kypsempinä, mikä vaikuttaa sopeutumiseen ja tyytymiseen siihen, mitä koulu tarjoaa.

Tämä tutkimus on antanut pohdittavaksi monia uusia oppilaan näkökulmasta katsottavia asioita. Mielenkiintoa on herättänyt häiriötä tuottavien oppilaiden näkemys koulusta sosiaalisena ympäristönä: tarjoaako koulu oppilaalle teoreettisen tiedon ohella näkemyksiä tulevaisuutta varten? Myös oppilaan näkemys koulun opetussuunnitelmasta antaa aihetta uudelleen pohdintaan niiden oppilaiden kohdalla, joilla motivaatio perusopetuksen ylimmillä luokilla ei riitä opiskeluun, vaan he orientoituvat enemmän toiminnalliseen työskentelyyn, mikä ei perusopetuksen kaikissa aineissa ole mahdollista. Mielenkiintoa herätti myös oppilaan oma näkemys itsetunnosta ja koulumotivaatiosta. Jatkotutkimuksena mielenkiinnon herätti opettajan näkökulmasta se, miten tutkittavassa koulussa opettajat kokivat erityisoppilaan integroimisen perusopetukseen sekä pitäisikö opettajien mielestä opettajienkoulutukseen lisätä ongelmaoppilaiden kohtaamiseksi käytettäviä menetelmiä.

Opettaja tarvitsee arkipäivässä monenlaista tietoa ja taitoa. Moilasen (1998) mukaan praktisen tiedon analyysin kannalta on tärkeää se, että opettaminen on myötäsyntyinen taito, jota ei tarvitse tietoisesti opetella. Opettamista tapahtuu joka päivä, ja se on käytännöllinen taito, joka ainakin alkeismuodossaan opitaan opettelemattakin. Vaikka opettajan työ rakentuu arkipäiväisille taidoille, ei se kuitenkaan pelkisty niihin. Opettajan käytännöllinen viisaus edellyttää monenlaista kokemusta, sillä erilaisten luokassa tapahtuvien toimintatilanteiden arviointi ei onnistu pelkästään sääntöihin tukeutuen. On osattava soveltaa sääntöjä, ja se tapahtuu vasta kokemuksen kautta. Tästä johtuen opettajan praktinen tieto on luonteeltaan hyvin moninaista, ja sen sanotaan olevan kietoutunut hänen persoonaansa tai luonteenpiirteisiinsä kuten optimistisuuteen tai pessimistisyyteen.

Yleisesti on sanottu, että tieto tuo tuskaa, mutta tämän tutkimuksen mukaan opettajan saaman tiedon oppilaan tavoitteellisen tuntityöskentelyn häiriin-

tymisestä voisi olettaa kumoavan tämän määritelmän ja antavan opettajalle ja oppilaalle uuden mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen ja päämäärähakuiseen työskentelyyn kaikkien osapuolien parhaaksi. Tutkimus osoitti, että koulu työympäristönä on paikka, jossa jokainen päivä on erilainen, jokainen oppilas on erilainen ja jokainen opettaja on erilainen. Eläköön erilaisuus !

LÄHTEET

- Aho, S. 1981. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden korjaaminen. *Psykologia* 4.
- Aho, S. 1980. Oppilaiden käyttäytymisen muuttaminen ja peruskoulun tavoitteet. Liedon työrauha kokeiluprojektin raportti 15. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. A:69
- Ahvenainen, O. 1980. Lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen erityisopetuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. 40. Jyväskylän Yliopisto
- Ahvenainen, O. 1983. Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoitus Kouluhallitus; Kokeilu- ja tutkimustoimisto, Tutkimusselosteita No 42.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus: Gummerrus Kirjapaino OY Jyväskylä.
- Bower, E. & Lambert, N. 1971. In-school screening of children with emotional handicaps. Teoksessa Long, N., Morse, W. & Newman, R. *Conflict in the classroom*. Ed. 2, Belmont, Calif. Wadsworth Publishing Co., Inc.
- Brobhy, J. & Kher, RN. 1991. Teacher socialization as a mechanism for developing student motivation to learn. In R. S. Feldman (Ed.) *The Social Psychology Of Education: Current research and theory*. Cambridge University Press.
- Ekola, J. & Vaherva, T. 1976. *Aikuisopetusopas*. Helsinki: Tammi.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua (2. osa) Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. *Tutkimuksia* 106. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J. 1991. Työraportteja. Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa tekninen opas aloittelijoille. Työraportteja;33-Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos; Tampereen yliopisto.

- Eskola, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.
- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampereen yliopiston julkaisujen myynti. Tampere.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopistopainos. Rovaniemi.
- Gröhn, T. 1979. Opettajien ongelmallisina kokemat koulutilanteet ja heidän toimintansa näissä tilanteissa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva 2.painos: WSOY.
- Hallahan D. P. & Kauffman J. M. 1988 Exceptional Children. Introduction to Special Education. (4.p.) USA: Prentice Hall.
- Happonen, H. Ihatsu, M. Ruoho, K. 1995. Erytisopetuksen opetus-suunnitelmaseminaarin luentomateriaalia. Heinolan kurssikeskus.
- Hautamäki, J. 1992. Erytispedagogiikka – yksilöllisyys opetuksessa ja kuntoutuksessa. Teoksessa K. Tuunainen, H. Savolainen & P. Savolainen (toim.) Erytispedagogiikan tutkijankoulutuksen nykytila. Kasvatustieteiden tiedekunnan Selosteita 42. Joensuu. Joensuun yliopisto.
- Hautamäki, J. 1996. Oppilaiden ikäkausi ja edellytykset: Hyvä opetus yksilöllisenä palveluna. Teoksessaan Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. Virtanen, P. (toim.) Erytisopetuksen tila. Arviointi 2/96.
- Helne, T. & Karisto, A. 1992. Syrjäytymisen ongelma. Teoksessaan (toim.) O. Riihinen Sosiaalipolitiikka 2017.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. Sajavaara, P. 1998 Tutki ja kirjoita 3.-4 painos. Tampere.
- Hirsjärvi, S. toim.1983. Kasvatustieteiden käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. toim. 1992. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hämäläinen, M. 1994. Näkökulmia epäsosiaaliseen kehitykseen. Kasvatus 1.

- Ihatsu, M. 1992. Käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 46, Joensuu
- Iivari, J. 1996. Saamattomuudesta rangaistavaksi. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Jakku-Sihvonen, R. 1993. Tuloksellisuuden käsitteitä opetustoimessa. Teoksessa: K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Juurikkala, J. 1999. Kun koulussa on hyväksyvä ilmapiiri, ollaan jo pitkällä. Helsingin Sanomat. 9.10.1999.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessaan Suomalaista nuorisotutkimusta. Teoksessa, (toim.) Armi Mikkola Tutkijoiden puheenvuoroja. Kansalaiskasvatuksen keskus r.y. Tutkimuksia ja selvityksiä 1986:1.
- Järvi, P. 1989. Koulun penkiltä pakkotyöhön. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisuja3/1988. Helsinki.
- Kari, J. & Remes, P. & Väänänen, J. 1980. Häiriöt ja häiriköt. Koulun työrauha tutkimuksen valossa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita. 160/1980. Jyväskylän yliopisto.
- Ketonen, O. 1989. Characteristics of Behavior Disorders of Children and Youth. 4.p. Columbus, Ohio: Merill.
- Kiljunen, H. 1999. Ei poikkeavien lasten kohtaamiseen saa opettajankoulutuksessa eväitä. Helsingin Sanomat. 4.10.1999.
- Koro, J. 1982. Käyttäytymishäiriöisten opetus, teoksessa Erilaiset oppilaat; Johdatus Erityisopetukseen, Moberg, S. (toim.) Gummerus, Jyväskylä.
- Koro, J. 1991. Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa: Runsas, R. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Jyväskylä: Gummerus.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Helsinki: Hanki ja jää.

- Kuorelahti, M. 1996. Esyläisenä koulussa, Erityisluokkien tulosarviointia oppilaiden käsitysten pohjalta. Teoksessa: Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä, (toim.) Ruoho & Ihatsu, Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita.
- Kuure, T. 1996. Marginaali politiikkaa, Tampereen yliopisto, Jäljennepalvelu.
- Kuusela, J. Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 1996. Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat.; Erityisopetuksen tila. Teoksessa Blom, H. Laukkanen, R. Lindström, A. Saresma, U. Virtanen, P. Arviointi 2/9 Opetus-hallitus.
- Krogerus, A. 1983. Tarkkailuklinikka; Erityisopetusta erityisille oppilaille, Juva: WSOY.
- Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen; Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Laine, M. 1991. Johdatus kriminologiaan ja poikkeavuuden sosiologiaan. Juva: WSOY.
- Laitinen, A. & Nyholm, M-L. 1995. Luvaton nuoruus. Painatuskeskus. Helsinki.
- Lappalainen, K. 1996, Yläasteelta eteenpäin, Etuovesta porhaltaan vai takaovalta tirkistellen. Teoksessa: Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä, (toim.) Ruoho & Ihatsu, Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985 Naturalistic inquiry. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Lindh, R. 1987 Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. Jyväskylä studies in education, psychology and social research n:o 60.
- Martikainen, O. (toim.) 1987. Peruskoulun erityisopetus. Kunnallispainos. Gummerus OY. Jyväskylä
- Moberg, Sakari (toim.) 1982. Erilaiset oppilaat; Johdatus erityisopetukseen. Gummerus, Jyväskylä.

- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. Jyväskylä.
- Molnar, A. Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha; Opetus 2000 WSOY; Graafiset laitokset. Juva, suomentanut Tapio Malinen
- Onatsu, T. 1994. Ali- ja ylisuoriutuvien oppilaiden käyttämät ajattelu- ja toimintastrategiat, Ammatinvalinnanohjaus, Työministeriö.
- Peltonen, M. Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio; Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Otava. Keuruu.
- Peltonen, M & Ruohotie, P. 1987. Motivaatio; Menetelmiä työhalun parantamiseksi. Aavarantasarja. Otava. Keuruu.
- Peltoniemi, E. 1976. Opettajien mielipiteitä koulujen työrauhasta, Opettaja 71.
- Perttula, J. 1995 Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Suomen fenomenologinen instituutio. Tampereen yliopiston jäsennepalvelu. Tampere.
- Pirhonen, E-R. Salo, R. (toim.) 1999 Opetustoimen säännökset ja niiden soveltaminen, Suomen kuntaliitto 1. painos. Suomen kuntaliiton julkaisumyynti.
- Poikonen, P. 1976. Koulun työrauhasta, Kasvatus 7.
- Pulkkinen, L. 1999. Repaleista koulusysteemiä syytä pommittaa muutokseen. Kainuun Sanomat. 16.11.1999.
- Runsas, R. 1991. Sosiaalinen sopeutumattomuus ja lastenhuolto sen hoidossa. Teoksessa Runsas, R. (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. (10.p.) Jyväskylä: Gummerus.
- Ruohotie, P. 1980 opettajan työmotivaatio. Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: tutkimusraportti 17.
- Saarinen, E. (toim.) Elämänsyryjästä kiinni, Rönkä, Anne 1996, Kirkon nuorisotyön keskus.
- Salmensaari, S. 1915. Kasvatus pahatapaisuuden ehkäisijänä. Porvoo. WSOY.

- Sarjala, J. 1995. Työvuoden alkaessa (pääkirjoitus). Spektri 6.
- Salminen, J. 1982. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksista. Amer-yhtymä Oy, Espoo.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen? Historiallinen-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977-94. Helsinki Yliopistopainos.
- Seppovaara-Jousi, R. 1996. Erityisluokkien vaikeasti kasvatettavien oppilaiden siirtäminen yleisopetukseen. Teoksessa (toim.) k. Ruoho, & M. Ihatsu. Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopistopaino. Joensuu.
- Sigrell, B. 1966. Skolans problembarn. Lund: Berlingska Boktryckeriet.
- Sipilä, J. 1988. Huono-osaisen muotokuva, toim. Rauhala, U. Sosiaali- ja terveysministeriö, Suunnitteluosasto, Julkaisuja 7:1988. Helsinki.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu.
- Syvälähti, R. 1983. Lapsella on oppimisvaikeuksia. Otava, Keuruu.
- Taanila, A. 1999. Yksinhooltaja-/ uusperheet ja lasten käytöshäiriöt; Lasten ja vanhempien väliset suhteet. Teoksessa: Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot, (toim.) Matti Kuorelahti & Reijo Viitanen
- Takala, M. 1992. Kouluallergia – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tamperensis A 335.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta; Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja Kasvatus 22. s. 387-398 West Point Rauma.
- Virtanen, P. & Ratilainen, A.K. 1995. Erityisopetuksen tila. Teoksessa Blom, H.Laukkanen, M. Lindström, A. Saresma, U. Virtanen, P. (toim.) Arviointi 2/96. Opetushallitus.
- Viteli, J. 1990. Mikä koululaista kannustaa. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, Julkaisu N:o 24/1990.

Yell, M. L. 1995. Least Restrictive Environment, Inclusion, and Students with Disabilities: A Legal Analysis. *The Journal of Special Education*.

liite 1

Rehtori
Onni Heikkinen
Tuupalan koulu
88900 KUHMO

ANOMUS
15.2.1999

Lehtori
Aila Ahtonen
Tuupalan koulu
88900 KUHMO

Olen Jyväskylän Yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen monimuoto-opiskelija Aila Ahtonen. Olen tekemässä Pro gradututkielmaa kasvatustieteestä.

Tutkimustehtävänä on:

Kuvata opettajien näkemyksiä tavoitteellisen tuntityöskentelyn häiriötekijöistä perusopetuksen ylimmillä luokilla.

Tehtävänä lisäksi on selvittää aineenopettajan käyttämät tutkimuodot tavoitteellisen tuntityöskentelyn palauttamiseksi.

Tutkimuksen kohderyhmänä on aineenopettajat perusopetuksesta.

Tutkimus suoritetaan eläytymismenetelmää käyttäen. Eläytymismenetelmässä kohderyhmä eläytyy tilanteeseen, joka tuntityöskentelyssä esiintyy, kun oppilaan tavoitteellinen tuntityöskentely on kadonnut.

Pyydän lupaa tehdä tämän kyselyn kirjoitelman muodossa koulun opettajille.

Kunnioittavasti

Aila Ahtonen

Myönnän luvan kyseisen tutkimuksen tekemiseen koulussamme.



Rehtori

1. Opettajan kuvaus tuntityöskentelyn häiriöstä

Maanantaiamu. Aloitan tunnin, Tiina makaa lattialla sikiöasennossa. ”Ei mun tarte tehdä mitään muuta kuin olla paikalla. Saan toisella pyynnöllä Tiinan istumaan tuolille, mutta kirjat lojuvat edelleen lattialla. Ei hän aio niitä kuulemma ottaakaan koska hänelle riittää että hän on paikalla. Toiset alkavat matkia Tiinan käytöstä. Käsken hänen poistua käytävään siksi aikaa että annan toisille tehtävät. ”Tiina muista: Et mene erityisopetuksen puolelle häiritsemään! Odotat ja minä tulen juttelemaan kanssasi.” Parin minuutin kuluttua olen työllistänyt muut oppilaat ja lähden puhumaan Tiinalle. Tyttö on häipynyt, mutta ilmestyy syömään ilkeä ilme naamallaan. ELA:n ei mahdu, ESY:n siirtoon ei kotona ole suostuttu. Minä en mahda Tiinalle mitään. Mieleni rauhoittuu hiukan kun keskustelen kollegoitten ja rehtorin kanssa. Tiina on toivoton tapaus.

2. Opettajan kuvaus tuntityöskentelyn häiriöstä

Oppilas heti tunnin alettua levoton, ei pysy paikallaan, nyhjä, lähtee hakemaan käsipyyhettä telineestä. Lainailee teroitinta, teroittaa kynää kun pitäisi tehdä tuntitehtäviä. Ei välitä open huomautuksista. Oppilas hakee koko ajan opettajan ja oppilaiden huomiota. Jos häirikköoppilas saa tukea luokkatovereiltaan, hän ei keskity tehtäväänsä vaan jatkaa häiriköintiä esim. huutelemalla. Jos luokka ei anna tukea vaan työskentelee, oppilas saattaa rauhoittua ja opettajan autettua häntä, saattaa alkaa työskentelyn. Jos työskentelystä ei tule mitään, pulpetti käytävään ja oppilas sinne. Tunnin jälkeen puhutteluun työn teosta, toisten häirinnästä ja on opettajallakin oltava työrauha. Ja eikun oottelemaan seuraavaa tuntia. Tukea saan toiselta opettajalta, luokanvalvojalta, soitan kotiin huoltajille (saan tukea tai en). Loppujen lopuksi ope on yksin ja vastuussa miten tunnilla menettelee.