

1345

MIKÄ ON NÄIDEN LASTEN PAIKKA?

Sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidetyt lapset koulun kynnyksellä.

Marja-Leena Jurvanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunnan määrääminä tarkastajina esitämme kasv. yo. **Marja-Leena Jurvasen** kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaksi tarkoitettusta työstä *Mikä on näiden lasten paikka? Sosioemotionaalisesti ongelmallisina pidetyt lapset koulun kynnyksellä* seuraavan lausunnon:

Tutkimusaiheen relevanssi. Työssä selvitetään tapaustutkimuksena (n=5) kasvatusalan ammattilaisten näkemyksiä ja kokemuksia niistä ongelmista, joihin sosioemotionaalisesti ongelmallisina pidetyt lapset sekä heidän vanhempansa, lastentarhan- ja ala-asteen opettajat joutuvat tehdessään ratkaisuja kyseisten lasten koulunaloittamisesta. Tutkimuksen aihetta voidaan pitää hyvin ajankohtaisena ja perusteltuna.

Teoreettinen viitekehys. Työn tekijä on valinnut teoreettisen viitekehäksen perusideaksi tarkastella ns. normaalin lapsen kehitystä Eriksonin, Mahlerin ja Kohlbergin teorioilla. Tällaista valintaa, joka antaa lukijalle ensin ainekset normaalista lapsen kehityksestä, voidaan pitää perusteltuna, mutta näiden teorioiden osalta käsittely suhteessa tutkimuksen keskeiseen tarkasteluun - sosioemotionaalisesti ongelmaiseen lapseen - jää referoivaksi. Tekijä ottaa edellisten teorioiden lisäksi tarkasteltavaksi kontekstin merkityksen ihmisen kehityksessä. Hän tarkastelee kontekstia Rauhalan, Bronfenbrennerin ja Sipilän käsitteiden valossa. Tämä ratkaisu on mielestämme perusteltu ja jopa pakollinenkin, jos ottaa huomioon koko käsitteen - sosioemotionaalisesti ongelmaisen lapsen - kompleksisuuden. Tekijä tarkastelee käsitteen määrittelyyn liittyviä ongelmia ansiokkaasti, mutta jättää kontekstin merkityksen ja käsitteen kompleksisuuden keskinäisen sitomisen suppeahkoksi. Lisäksi kontekstin merkityksen käsittely jää jonkin verran pinnalliseksi. Tekijän valitsemalla Bronfenbrennerin ekologisten järjestelmien teorialla olisi ollut vielä enemmän kantavuutta empiirisen osan kannalta, mutta tekijä ikään kuin arkailee käyttää teoriaa tulostensa tueksi.

Menetelmä. Työn tekijä lähestyy tutkimusaihetta tapaustutkimuksella, jossa aineisto kerättiin teemahaastattelulla. Jurvanen haluaa lähestyä ongelmakenttää ammatti-ihmisten yksittäisillä kokemuksilla eikä pyri yleistyksiin. Metodisia valintoja voidaan pitää perusteltuina sekä hyvin argumentoituina. Kaiken kaikkiaan tutkija kuvaa hyvin yksityiskohtaisesti ja huolellisesti ne osatekijät, jotka ovat olleet vaikuttamassa lopulliseen haastattelun tekemiseen ja tulosten raportointiin. Laadullisen tutkimuksen mukaan kaikki ne tekijät, jotka ovat vaikuttaneet lopulliseen raporttiin, olisi myös kirjoitettava auki. Näin tekijä pyrkii myös tekemään mm. tutkimushaastatteluihin liittyvissä valmisteluissa. Kaikki nämä tekijät lisäävät laadullisen tutkimusperinteen mukaisesti tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta. Tekijä mainitsee lähestymistavakseen laadullisen tutkimusperinteen, jonka voimme allekirjoittaa ja tulla siihen johtopäätökseen, että tekijä hallitsee hyvin laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä, eikä metodinen osuus jää tässä tutkimuksessa vain referoinnin tasolle. Sen minkä tekijä mainitsee metodiosassaan hyväksi lähestymistavaksi laadullisessa tutkimuksessa, sen hän on myös itse pyrkinyt tekemään.


Tulokset ja raportointi. Tutkimuksen vahvuudet ovat tulosten analyysissä ja tulkinnassa. Tulokset on raportoitu selkeästi ja johdonmukaisesti. Autenttisia lainauksia on käytetty siinä tarkoituksessa kuten tekijä työssään perusteleeekin. Ne ovat lukijalle enimmäkseen tulkintojen perustaksi, mutta osittain myös esimerkkinä aineistosta. Tulososassa tekijä jää osittain laadulliseen kuvailuun, joka ilmenee sitaattien käytön yhteydessä, jolloin tekijä käyttää autenttisista lainauksista esimerkin omaisesti, elävöittämään tekstiä. Toisaalta tekijä pääsee myös ansiokkaasti varsinaiseen laadulliseen tutkimukseen, johon monet eivät pro gradu-vaiheessa yllä. Tämä näkyy siinä osassa raportointia, jossa tekijä käyttää autenttisia lainauksia tulkintojensa tueksi, jolloin lukija itse voi päätellä tulkinnan oikeellisuuden ja uskottavuuden. Tulokset tuovat esiin useita näkökulmia ilmiöstä. Laadullisen tutkimuksen mukaan ilmiöstä ei voi saada irti lopullista totuutta vaan uuden näkökulman, jonka myös tekijä tiedostaa. Tulokset ovat selkeästi esitetty ja tekijä sitoo ne suhteellisen luontevasti kirjallisuuteen. Tulokset


valottavat sosioemotionaalisesti ongelmaisen lapsen tilannetta asiantuntijan näkökulmasta ja antavat viitteitä siihen, että asiantuntijat tulisi nähdä yhä enemmän verkostona, joiden tulee olla tietoisia toistensa toimenpiteistä. Tutkimuksen tekijän mukaan tämä olisi keino, joka ajaisi sosioemotionaalisesti ongelmaisen lapsen etuja kokonaisvaltaisesti eteenpäin.

Luotettavuus. Tutkimus on huolella suunniteltu ja toteutettu. Haastattelujen perusteella tekijän valitsemat kasvatuksen asiantuntijat osoittautuivat hyviksi valinnoiksi. Liitteenä oleva jäsenyrunko, jonka yksi haastateltavista teki alustavan puhelinkontaktin perusteella, kuvastaa sitä "vakavaa" asennetta miten haastateltavat suhtautuivat tutkimukseen sekä tutkimuksen tekijään. Sisällysluetton otsikko *tutkimuksen luotettavuus* antaa olettaa, että luotettavuustarkastelu olisi tehty vain yhdessä sille nimetyssä osiossa, mikä osoittautuu virheelliseksi, sillä tutkimuksen tekijä pohtii ja kirjoittaa auki laadulliseen tutkimukseen liittyviä luotettavuuspohdintoja koko työn ajan. Tällainen menettely toimii ainakin kahdella tasolla: (i) se antaa lukijalle hyvät eväät lukijan omalle luotettavuusarvioinnille ja (ii) se osoittaa, että tekijä on sisäistänyt ja ymmärtänyt, mitä merkitsee luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa.

Pohdinta ja johtopäätös. Vaikka työssä ei - aivan oikein laadullisen tutkimuksen hengessä - pyritä yleistyksiin pienen tutkimusaineiston pohjalta, antaa tutkimus lisätietoa kyseisestä ongelmakentästä myös yleisemmällä ja teoreettisella tasolla. Pohdintaosasta, kuten myös tulosten raportoinnista päätellen tutkija tuntee tutkimansa kentän ja tekijän asiantuntemus tulee esille kypsänä pohdintana. Tutkielma on mielenkiintoinen kokonaisuus, jossa tutkija on rohkeasti lähtenyt selvittämään kompleksista aihekokonaisuutta, sosioemotionaalisesti ongelmaisen lapsen kouluunsiirtymäprosessia. Työn vahvuus on tutkimusmenetelmien ja tulosten tulkintaan ja raportointiin liittyvissä osioissa. Työ on antoisa lukijalle, koska työstä heijastuu kauttaaltaan tekijän innostuneisuus aiheeseen. Valitettavasti työssä ei teoreettisen viitekehityksen osalta päästä sinne tasolle, mihin tutkijan rohkeampi ote olisi antanut mahdollisuuden. Esitämme Marja-Leena Jurvasen työn hyväksymistä kasvatustieteen pro gradu -tutkielmana kasvatustieteen maisterin tutkintoa varten arvosanalla **magna cum laude approbatur**.

Jyväskylässä 21.12.1998


Pekka Räihä
tutkija


Helena Rasku-Puttonen
professori

TIIVISTELMÄ

JURVANEN, M-L.: Mikä on näiden lasten paikka? Sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidetyt lapset koulun kynnyksellä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1998. - 86s.

Sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidetyt lapset koetaan usein päivähoidossa raskaina kasvatettavina ja koulussa vaikeina oppilaina. Sosioemotionaalisia ongelmia heijastelevien lasten tutkiminen ja kasvun tukeminen vaatii päivähoitohenkilöstön, kodin ja koulun kiinteää yhteistyötä. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata niitä sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen vaiheita, joita hän kohtaa siirtyessään päivähoidosta kouluun. Tutkimukselle asetettiin kaksi päätehtävää. Ensimmäisenä tehtävänä oli kuvata sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyjen lasten kouluunsiirtymäprosessia ja toisena tuoda esille alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien valmiuksia vastaanottaa sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetty lapsi luokalleen.

Tutkimuksen empiirinen aineisto hankittiin teemahaastattelun avulla. Tutkimukseen osallistui kaksi kiertävää erityislastentarhanopettajaa, kaksi alkuopetuksessa työskentelevää luokanopettajaa sekä erillisen esiluokan eli starttiluokan opettaja. Haastatteluaineistoa käsiteltiin laadullisesti analyyttisen induktion menetelmän mukaisesti.

Aineiston perusteella muodostunut kuva sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetystä lapsesta ilmentää itseluottamuksen puutetta, vaikeuksia kaverisuhteissa sekä erilaisia käyttäytymisongelmia. Alkuopetuksessa työskentelevän luokanopettajan henkilökohtainen taidokkuus eriyttää opetusta ja luoda erilaisuutta hyväksyvä luokkailmapiiri korostuivat. Tutkimus osoitti, että eri viranomaisten keskinäinen yhteistyö ja vanhempien tuki kouluunsiirtymäprosessin vaiheissa luovat parhaat mahdolliset lähtökohdat koulun aloittamiselle.

Avainsanat: sosioemotionaaliset ongelmat, koululykkäys, yhteistyö, opettajan rooli

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 KOULUTIEN ENNAKOIMATTOMUUS.....	5
2 LAPSEN SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS.....	8
2.1 Mahlerin teoria lapsen psykologisesta syntymästä.....	9
2.2 Eriksonin psykososiaalinen kehitysteoria.....	11
2.3 Kohlbergin moraalikehityksen teoria.....	12
2.4 Lapsen kehityksen kontekstisidonnaisuus.....	13
3 SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN JA KEHITYSHÄIRIÖIDEN KUVAUSTA JA MÄÄRITTELYÄ.....	16
3.1 Sosioemotionaalisen kehityksen häiriöiden ilmeneminen.....	18
3.1.1 Käyttäytymisen luokittelua.....	19
3.1.2 Taustalla vaikuttavia syitä.....	21
3.1.3 Ongelmakentän laajuus.....	22
3.2 Sosioemotionaalisten häiriöiden taustalta löytyviä selityksiä.....	23
4 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN.....	26
4.1 Tutkijan asema.....	26
4.2 Tutkimuksen toteutus.....	27
4.3 Laadullinen tutkimus.....	29
4.4 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen kohderyhmät.....	30
4.5 Tutkimusmenetelmät.....	31
4.6 Haastattelu tutkimusaineiston keruumenetelmänä.....	32
4.7 Aineiston analyysi ja tulkinta.....	34
5 TUTKIMUSTULOKSET.....	38
5.1 Varhaiskasvatusikäinen vanhempien ja tutkimusten pyöryksessä.....	38
5.1.1 Vaihteleva käyttäytyminen yksilö- ja ryhmätilanteissa.....	41
5.1.2 Diagnosointi turvaamassa lapsen asemaa.....	42

5.2 Koulu kasvuympäristönä sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetylle lapselle.....	44
5.2.1 Yhteistyötä ei korosteta liikaa.....	47
5.2.2 Koulu sosiaalisten suhteiden ja yksilöllisten ratkaisujen verkkona....	48
5.3 Kouluvalmiudet puntarissa ja valinta edessä.....	51
5.3.1 Vaihtoehtona lykkäysvuosi.....	54
5.3.2 Lapsen edun mukainen prosessi.....	56
5.4 Vanhempien vaikea lähestyttävyyys.....	58
5.5 Välinpitämättömyys ajan henkenä.....	60
5.6 Mikä on näiden lasten paikka?.....	63
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA TULOSTEN ARVIOINTI.....	67
7 KOULUTULOKKAAN TUTKIMATTOMAT POLUT.....	72
LÄHTEET.....	78
LIITTEET.....	84
Liite 1: Haastattelun teema-alueet	
Liite 2: Haastateltavan tekemä jäsennys ensimmäisen yhteydenoton jälkeen	

1 KOULUTIEN ENNAKOIMATTOMUUS

Koulunaloitus edustaa kulttuurissamme lapsen elämän käännekohtaa, lapsuuden loppumista. Esiopetusvuoden aikana kehitetään lapsen tietoja ja taitoja kohdata koulumaailma. 6 - 7-vuotias lapsi tasapainoileekin kouluvalmiuksien ja koulun valmiuksien välillä. Kaikki koulun aloittamisiän saavuttaneet lapset eivät kuitenkaan aloita koulunkäyntiä sen vuoden syksynä, jolloin täyttävät seitsemän vuotta. Vuosittain noin tuhannen lapsen koulun aloitusta lykätään erilaisten lievien kehitysongelmien vuoksi. Lisäksi moni lapsi aloittaa koulunsa puutteellisin valmiuksin, vaikka kouluunlähdon onnistumisella on merkitystä lapsen tulevalle kehitykselle ja myönteisten opiskeluasenteiden muodostumiselle.

Tutkimukseni tarkoituksena on selkeyttää kuvaa sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetystä lapsesta sekä tuoda esille niitä moninaisia vaiheita, joiden pyörteissä tällainen lapsi on ennen koulun aloittamista ja vielä koulunkäynnin alkutaipaleella. Toisena tutkimusongelmana pyrin löytämään alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien mahdollisuuksia ja kykyjä vastaanottaa sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetty lapsi luokalleen. Saavatko siis oppilaiden erilaiset äänet kuulua koulussa, vai nujerretaanko lapsen itsetunto jo ennen kuin hän on laajentanut ymmärrystä itsestään ja maailmasta.

Kiinnostukseni sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidettyyn lapseen ja hänen usein vaiherikkaaseen kouluunsiirtymäprosessiin heräsi omista arkikokemuksistani. Kohtasin sekä esi- ja alkuopetusharjoittelussa että työelämässä voimakkaasti kasvatusalan ammattilaisten mielipiteitä jakavia esimerkkitapauksia: näiden lasten tilanteisiin puuttuminen oli hienovaraista, sillä oli määriteltävä raja ammatti-ihmisen velvollisuuksien ja yksilön vastuun välille. Lapsen kannalta on kuitenkin tärkeää kaikki, mitä tapahtuu virallisen kouluunsiirtymän alussa, sitä ennen ja heti siirtymäkauden jälkeen (Mäkinen 1993).

Ongelmakentän kiinnostavuutta lisäsi aiheen tutkimattomuus: vaikka viime aikoina on virinnyt keskustelua vanhempien kasvatusväsymyksestä ja nuorison ongelmakäyttäytymisestä, ovat sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyjen lasten koulusijoitukseen liittyvät kysymykset sekä tukitoimet jääneet tutkimusten ulkopuolelle. Heidän kohdallaan onnistunut koulunkäynnin alkutaival jää

yleisopetuksessa liian paljon sattumanvaraisten tekijöiden summaksi. Erityistä tukea ja kasvatusta vaativia lapsia on nykyisin kuitenkin niin paljon, että erityiskoulut ja laitospaikat eivät enää riitä näille lapsille: mikä lapselle koulumuodoksi - vai olisiko lykkäys paikallaan?

Korjaavien toimenpiteiden tuloksellisuuden kannalta lapsen ongelmiin olisi puututtava mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Tällöin korostuu päivähoito-henkilöstön tekemä työ, sillä kouluuntuloikä on muun muassa Kananojan (1993) mukaan valitettavan myöhäinen ajankohta tarttua sosioemotionaalisiin ongelmiin. Kaikki saatavilla oleva tieto lapsesta on kuitenkin arvokasta opettajalle. Linnilä (1997) pitääkin ajankohtaisena kysymyksenä sitä, mitä tällä tiedolla tehdään. Käytetäänkö lapsesta hankittua tutkimustietoa esteenä kouluun pääsemiseen, vai käytetäänkö tietoa niin, että sen varassa kehitetään koulua ja lisätään täten lapsen oppimisedellytyksiä? Jälkimmäisessä tilanteessa nousevat keskeiseksi pohdinnan aiheeksi koulun valmiudet kohdata koulutulokas.

Tutkimuksen empiirinen aineisto on hankittu teemahaastattelun avulla. Haastateltavat valitsin aikaisemman lastentarhanopettajakoulutuksen ja nykyisen luokanopettajakoulutuksen antaman näkemyksen pohjalta. Haastateltavia valitessani otin huomioon sen, mitä tiesin eri kasvatusalan ammattilaisten osuudesta sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen kouluunsiirtymäprosessiin. Teemahaastattelun väljä kysymystenasettelu säilytti haastateltavien yksilöllisen suhtautumisen ja näkökulman aiheeseen. Haastatteluaineistoa on käsitelty laadullisesti analyyttisen induktion menetelmän mukaisesti.

Tutkimustulosten luettavuuden ja ymmärtämisen kannalta on olennaista perehtyä yksilön normaalina pidettyyn sosioemotionaaliseen kehitykseen. Olen valinnut lähempään tarkasteluun Mahlerin (1975) teorian lapsen psykologisesta syntymästä, Eriksonin (1982) psykososiaalisen kehitysteorian sekä Kohlbergin (1984) moraalikehityksen teorian. Ne avaavat laajan, toisistaan poikkeavan näkökulman lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen. Kyseisissä teorioissa tulee esiin vanhempien ja lähiympäristön merkitys lapsen kehityksessä. Yksilönkehityksen kontekstisidonnaisuuteen palataan tarkemmin lisäksi ekologisissa teorioissa. Näistä Sipilä (1982) sekä Bronfenbrenner (1979; 1981) näkevät lapsen aktiivisena toimijana kasvukontekstissaan. Tämän pohjalta on helpompi ymmärtää lapsen viivästynyttä tai

häiriintynyttä kehitystä.

Sosioemotionaalisen kehityksen häiriöt muodostavat kirjallisuudessa laajan ja monihaaraisen määrittelykentän. Häiriöt ilmenevät muun muassa yksilön vaikeuksina saada kontakti muihin ihmisiin sekä yksilön tunne-elämän sisäisinä ristiriitoina. Lapsen oireilu näkyy päivittäisissä toiminnoissa ja käyttäytymisessä usein tavallista suurempana arkuutena, pelokkuutena, levottomuutena tai aggressiivisuutena. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994; Lehtinen 1991.) Ongelmiin puuttumista ja lapsen kehityksen tukemista vaikeuttaa sosioemotionaalisten häiriöiden kerroksisuus: niiden taustalta voi vain harvoin nimetä yhtä yksittäistä syytä. Suuressa osassa lasten sosioemotionaalisen kehityksen häiriöitä ongelmien syitä ei edes tiedetä (Hallahan, Kauffman & Lloyd 1985).

Sekä sosioemotionaalisen kehityksen häiriöiden tunnistaminen että lapsen määrittely sosioemotionaalisesti ongelmaiseksi on vaikeaa, koska normaaliin käyttäytymiseen sisältyy melko laaja käyttäytymisen vaihtelu. Lapsen käyttäytyminen onkin suhteutettava hänen kasvuympäristöönsä, sillä hyväksyttävä käyttäytyminen vaihtelee kulttuurien ja sosiaalisten ryhmien välillä. Sosioemotionaalisesti ongelmallisille lapsille yhteisenä tekijänä voidaan pitää ristiriitaa heidän käyttäytymisensä ja ympäristön asettamien odotusten välillä. (Hallahan ym. 1985; Koro 1991.)

Koulun keinoja vastaanottaa sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetty lapsi tavalliseen luokkaan on rajallisesti, mutta vaihtoehtoja on: henkilökohtainen opetussuunnitelma, pieni luokkakoko, yhteistyö yli luokkarajojen, tehostettu erityisopetus sekä luokka-avustajan käyttäminen. Joustavan koulunaloituksen esteenä ovat muun muassa asenneongelmat, tiukka pitäytyminen opetussuunnitelmassa ja eri tahojen yhteistyökyvyttömyys. Lyytinen (1994) korostaakin jokaisen koulutulokkaan mahdollisuutta olla luokassa yksilö ja muistuttaa, että koulun aloittamisen tulee ensisijaisesti edistää lapsen kehitystä. Oppilaan itsetunnon vahvistaminen myönteisten koulukokemusten kautta ja sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen ovat merkittävä haaste opettajalle.

2 LAPSEN SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS

Sosioemotionaalinen kehitys on tärkeä osa yksilön kokonaiskehitystä. Ahvenainen, Ikonen ja Koro (1994, 100) tuovat teoksessaan esille sen, miten etenkin lapsen sosioemotionaalinen kehitys on kiinteässä yhteydessä hänen fyysiseen kasvuunsa sekä kognitiiviseen, kielelliseen ja motoriseen kehitykseensä. Vaikka kehityksen eri osa-alueet alkavat myöhemmin eriytyä, niiden keskinäinen yhteys säilyy pitkälle lapsuuden jälkeenkin. Ahvenainen ym. (1994, 100 - 101) korostavat, että sosioemotionaalisen kehityksen tarkastelu irrotettuna yksilön kokonaiskehityksestä on mahdollista vain teoreettisesti.

Sosioemotionaalisuus ja sen kehittyminen liittyy kahteen peruskäsitteeseen eli sosialisatioon ja emotionaalisuuteen. Sosiaalistumisella tarkoitetaan lapsen sopeutumista ympäröiviin oloihin, yhteiskuntaan ja kulttuuriin sekä orientoitumista ympäristön ilmiöihin (Lyytinen 1994, 88). Sosiaalistumisprosessi tapahtuu vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön välillä. Ahvenainen ym. (1994, 104 - 105) toteavat edelleen, että sosialisatio on sekä sosiaalistumista eli yksilön pyrkimystä päästä yhteisön jäseneksi että sosiaalistamista, eli yhteisön pyrkimystä liittää yksilö jäsenekseen.

Emootioiden eli tunteiden kokemisessa yksilö yhdistää emotionaalisen kokemuksen prosessin ulkoiseen puoleen eli emotionaaliseen ilmaisuun (Ahvenainen ym. 1994, 105). Terve emotionaalisuus on normaalin sosiaalisen kypsymisen pohja. Rakastetuksi tuleminen ja omien tunnekokemusten rikkaus on edellytyksenä kyvyllä rakastaa muita, oivaltaa toisten kokemistapaa ja ottaa se toiminnassaan huomioon. Vasta tämä tekee mielekkääksi osallistumisen yhteisölliseen elämään ja sen sääntöjen noudattamisen. (Malmivaara 1984, 174.)

Yksilön kokonaiskehityksen sosiaalisen puolen ja tunne-elämän kehityksen yhteistä tarkastelua tukee se, että ne ovat synnyltään yhtenäisemmät kuin muut persoonallisuuden kehityksen alueet. Sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tarkastelu toisiinsa kytkettyinä on perusteltua myös siksi, että niiden kehitys on syy-seuraussuhteiltaan selvimmin kaksisuuntainen. Tällöin vaikeudet emotionaalisisessa kehityksessä aiheuttavat häiriötä myös sosiaalisessa kehityksessä. (Ahvenainen ym.

1994, 107 - 108.)

Yksilön kehittymiseen tarvitaan geneettinen pohja eli kapasiteetti ottaa vastaan sekä sisäisiä että ulkoisia ärsykeitä ja kyky sisäistää vähitellen itseensä eri ominaisuuksia. Tarvitaan myös ympäristö, joka antaa ulkoisia ärsykeitä ja jatkaa niitä lapsen tarpeen mukaan. Yksilön kehityksen kolmantena tärkeänä tekijänä Arajärvi (1984a) mainitsee ihmissuhteet ja perusluottamuksen, joiden varassa kaikki tapahtuu. Lapsi tarvitsee tasapainoiseen kehittymiseen lisäksi joitakin pettymyksiä ja odottamisia, jotta syntyisi tarve kasvaa ja kehittyä eli saavuttaa uusi kypsymisen taso. (Arajärvi 1984a, 24.) Lapsi saakin syntyessään lähinnä ruumiinsa muodostaman kehittymiskykyisen koneiston, joka opitaan hallitsemaan yhteisön ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Scheinin 1990, 47).

Sosiaalinen kehitys auttaa yksilöä luomaan ja ylläpitämään sosiaalisia kontakteja. Emotionaalisuudella puolestaan tarkoitetaan tunne-elämään kuulumista tai perustumista, tunteenomaisuutta. Sosiaalisten taitojen avulla yksilöllä on kyky toimia kitkattomasti muiden ihmisten kanssa ja kyky ottaa vastuu omista tekemisistään. Myös moraalisuus ja eettisyys liittyvät läheisesti tähän ihmisten väliseen kanssakäymiseen. (Ahvenainen ym. 1994, 196.)

2.1 Mahlerin teorian lapsen psykologisesta syntymästä

Mahlerin, Pinen ja Bergmanin (1975) teoksen lähtökohtana on, että lapsella ei syntymästään ole valmista persoonallista minää, vaan lapsen psykologinen minä rakentuu lapsen ja äidin keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tätä yksilön psykologista syntymää he kutsuvat separaatio-individuaatioprosessiksi. Prosessissa korostuvat yksilön tuntemukset omasta kehostaan sekä kokemukset äidistä ympäröivän maailman edustajana. Varsinainen psykologinen syntymä alkaa lapsen ollessa 4 - 5-kuukauden ikäinen ja jatkuu aina kolmeen ikävuoteen saakka. Separatio-individuaatioprosessi heijastuu kuitenkin muiden psyykkeensisäisten kehityskulkujen tavoin läpi elämän ja on näin aina aktiivinen tapahtuma. (Mahler ym. 1975, 3.)

Lapsen ensimmäisiä elinviikkoja kutsutaan normaaliksi autismiksi. Tässä vaiheessa lapsi ei vastaa ulkoapäin tuleviin ärsykkeisiin vaan viettää suurimman osan

ajastaan olotilassa, jota voidaan kuvailla puolittain hereillä oloksi tai puoliuneeksi. Normaalin autismin loppupuolella lapselle alkaa muodostua heikko tietoisuus tarpeiden ulkoisesta tyydytyksestä. Tätä pidetään symbioottisen vaiheen alkuna. Normaali symbioosi äidin ja lapsen välille kehittyy lapsen ollessa kahden kuukauden ikäinen. Lapsi osoittaa symbioottisessa vaiheessa kiintymystä äitiinsä mutta samalla kokee olevansa yhtä hänen kanssaan. Normaalin autismin ja symbioosin vaiheet ovat edellytyksenä separaatio-individuaatioprosessille. (Mahler ym. 1975, 41 - 47.)

Mahler ym. (1975, 89) jaottelevat separaatio-individuaatioprosessin neljään vaiheeseen, joilla kullakin on erilliset kehitystehtävät. Nämä vaiheet ovat lähestymisen alku, lähestymisen kriisit, yksilölliset ratkaisut kriiseistä sekä yksilöllisyyden lujittuminen ja vakiintuminen. Separatio ja individuaatio merkitsevät Mahlerin ym. (1975, 4, 109) mukaan kahta erillistä kehityskulkua: separaatiossa lapsi tajuaa erillisyytensä symbioottisen suhteen äidistä ja individuaatiossa rakentuu lapsen käsitys omasta itsestään ja yksilöllisyydestään. Näiden kehityskulkujen myötä lapsi saavuttaa tietyiltä osin elämänikäisen yksilöllisyyden sekä tietynasteisen objektipysyvyyden.

Mahlerin kehitysteorian pohjalta sosioemotionaaliset ongelmat nähdään tietyn kehitystapahtuman keskeneräisyytenä: lapsi ei ole kyennyt riittävästi työstämään yksilöllisyyttään vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa. Keltikangas-Järvinen (1985, 75) korostaa, että Mahlerin hierarkkisessa kehitysteoriassa jokaisella iällä on erityinen herkkyyisaikansa: jos jokin kehitystapahtuma ei etene suotuisasti asianmukaisessa iässä, on syntynyt puutetta vaikeampi korjata myöhemmin, koska uusi kehitysvaihe asettaa uudet vaatimuksensa. Tällöin edellisen kehitysvaiheen paikkaaminen vie nykyiseltä kehitysvaiheelta veronsa. Hänen mukaansa varhainen kehityshäiriö rajoittuukin harvoin yhteen ongelmaan ja vaarana on, että liikkeelle lähtee kokonainen häiriöiden sarja.

2.2 Eriksonin psykososiaalinen kehitysteoria

Erikson (1982, 238 - 256) kuvaa kahdeksan kehitysvaiheen avulla ihmisen minän muodostumista. Hän pitää kehitysvaiheita yksilön osoittamina kriteereinä siitä, että hänen minänsä on kussakin vaiheessa kyllin voimakas integroidakseen elimistön aikataulun ja sosiaalisten instituutioiden rakenteen. Jätän käsittelyn ulkopuolelle nuoruuden ja aikuisuuden kehitysvaiheet, koska ne eivät vaikuta suoraviivaisesti tutkimukseni kulkuun.

Kehitysvaiheissaan Erikson korostaa Mahlerin tavoin lapsen ja häntä ympäröivän sosiaalisen maailman välistä vuorovaikutusta. Eriksonin mukaan minäidentiteetti kehittyy kaikkien samastumisten asteittaisesta integraatiosta, jossa kokonaisuus on tärkeämpi osiensa summaa. Jokaisessa elämänvaiheessa uuden perusristiriidan ratkaisu lisää uuden tekijän yksilön minään. (Erikson 1982, 232, 256.)

Sosioemotionaalisten ongelmien syntymistä voidaan teorian pohjalta tarkastella jonkun elämänvaiheen ratkaisemattomana perusristiriitana. Tällöin lapsi on siirtynyt ylemmälle kehitysvaiheelle, mutta ei ole onnistunut integroimaan aikaisempaa kehitysvaihetta hänen minänsä käyttöön. Lapsen olemuksessa tämä saattaa ilmentää muun muassa kypsytöntä, ikätasolleen sopimatonta käyttäytymistä.

Lapsen minän ensimmäisenä tehtävänä syntymästä puolentoista vuoden ikään on luoda luja luottamuksellinen perusta äitiinsä. Kehitysvaiheen perusristiriita kohdistuu perusluottamukseen ja perusepäluottamukseen. Näin yksilölle ei voi muodostua kestävä minäidentiteettiä ilman ensimmäisen vaiheen antamaa luottamusta. (Erikson 1982, 238 - 240.)

Puolestoista kolmeen ikävuoteen lapsi kamppailee itsenäisyyden sekä häpeän ja epäilyksen kanssa. Ulkoisen valvonnan on Eriksonin (1982, 243) mukaan oltava tässä vaiheessa lujaa ja rohkaisevaa ettei lapsen edellisessä vaiheessa syntynyt perusluottamus vaarantuisi, vaan hänen itsenäisyytensä vahvistuisi. Lapsen liikkumisen lisääntyminen sekä psykoseksuaalisen kehityksen genitaalivaihe lisäävät Eriksonin (1982, 245) kehitysvaiheihin aloitteisuuden. Kolmesta kuuteenvuotiaan lapsen aloitteisuuden vastavuoroisena voimana on syyllisyys.

Ahkeruuden ja alemmuudentunnon vaiheessa kuudesta yhteentoistavuotias lapsi

omistautuu erilaisten taitojen ja tehtävien oppimiseen. Laajempi yhteiskunta tulee lapselle merkitykselliseksi, mutta samalla monen lapsen kehitys katkeaa. Erikson (1982, 247 - 248) muistuttaa kehityskulun katkeamisesta, jolloin kotielämä ei ole valmistanut lasta kouluelämään tai kouluelämä ei ole onnistunut tukemaan aikaisempien vaiheiden antamia lupauksia. Hänen mukaansa varsinainen lapsuus päättyy, kun yksilö on päässyt hyvään suhteeseen taitojen ja välineiden maailmaan.

2.3 Kohlbergin moraalikehityksen teoria

Kohlberg (1984, 8) tarkastelee sosialisatiota kognitiivis - kehityksellisestä lähestymistavasta. Kognitiivinen rakenne kehittyy hänen mukaansa yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena. Kognitiivisen rakenteen kehitys etenee kohti pysyvämpää tasapainoa yksilön ja ympäristön välillä. Hän tarkentaa sosialisatiota vielä muutamien sosioemotionaalisen kehityksen lisäolettamuksin. Kohlberg (1984, 9) pitää affektiivista ja kognitiivista kehitystä yhdensuuntaisina ja ne edustavat hänen mukaansa tiettyjen muutosten erilaista sisältöä ja kontekstia. Persoonallisuuden järjestäytymisen ja kehityksen perustana hän pitää egoa tai minää.

Sosiaalisen kehityksen sisin olemus koostuu Kohlbergin (1984, 9) mukaan yksilön minäkäsityksestä, minäkäsityksestä suhteessa muiden ihmisten käsitykseen yksilöstä sekä tunteesta, että yksilö hyväksyy olevansa osa sosiaalista maailmaa ja sen normeja. Sosiaalisen kehityksen ja minän kehityksen suunta etenee tasapainossa ja vastavuoroisuudessa yksilön omien toimintojen sekä muiden odotusten kanssa. Yleistetysti Kohlberg katsoo tämän tasapainon moraalikehityksen päätepisteeksi ja tällöin yksilö saavuttaa oikeudenmukaisuusperiaatteensa.

Sosioemotionaalisia ongelmia voidaankin teorian mukaan pitää ristiriitana yksilön minäkäsityksen ja kanssaihminen käsityksen kanssa. Yksilölle on odotettavissa vaikeuksia myös silloin, kun hän ei sisäistä yhteisönsä sosiaalisia tai moraalisia normeja. Käyttäytymisen sopimuksenvaraisuudesta ja sosioemotionaalisten häiriöiden ilmenemisestä eritellymmmin luvussa 3.1.

Kohlbergin (1984) moraalikehityksen kuusi tasoa ryhmitellään kolmeen päävaiheeseen: esisovinnainen vaihe (tasot 1 ja 2), sovinnainen vaihe (tasot 3 ja 4)

sekä jälkisoivinnainen vaihe (tasot 5 ja 6). Termin soivinnainen hän määrittelee tarkoittavan mukautumista ja tukeutumista yhteiskunnan sekä auktoriteettien sääntöihin, odotuksiin ja päätöksiin sillä perusteella, että ne ovat yhteiskunnan sääntöjä, odotuksia tai päätöksiä. (Kohlberg 1984, 172.) Tarkastelen lähemmin esisovinnaista ja soivinnaista vaihetta, koska tutkimukseni kohdistuu näissä moraalikehityksen vaiheissa oleviin lapsiin.

Kohlbergin (1984, 174 - 175) moraalikehitys alkaa heteronomisen moraalitasolla. Yksilöllä on tällöin minäkeskeinen ja auktoriteettiin sitoutunut perspektiivi. Hän ihannoii auktoriteetin valtaa ja pyrkii välttämään rangaistuksia. Oman edun ja reilun vaihdon moraalit muodostaa seuraavan kehitystason. Tällä konkreettisten individuaalisten tarpeiden tasolla yksilö pyrkii ensisijaisesti tyydyttämään omat etunsa ja tarpeensa. Kolmantena tasona on hyvien ihmissuhteiden moraalit. Tässä soivinnaisessa vaiheessa yksilöllä on tarve olla hyvä ihminen omissa ja toisten silmissä. Soivinnaisen vaiheen jälkimmäisellä tasolla on yksilöllä yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen näkökulma asioihin ja hän haluaa suojella sosiaalista järjestelmää. Suurin osa alle 9-vuotiaista lapsista on esisovinnaisen moraalitasolla ja suurin osa nuorista sekä aikuisväestöstä on puolestaan soivinnaisessa vaiheessa useissa yhteiskunnissa (Kohlberg 1984, 172).

Tasolta toiselle eteneminen edustaa lapsessa sekä kehittyvän sosiaalisen rakenteen sisäistämistä että moraalisten arvojen järjestelyn tarvetta. Peräkkäiset moraalikehityksen kohdat laajentavat lapsen tietoisuutta ulkoisesta sosiaalisesta maailmasta. Järjestyksessä etenevät moraalitasot edustavat lapselle myös aktiivista tapahtumaa, jonka avulla hän järjestää maailmaa. (Kohlberg 1984, 58.)

2.4 Lapsen kehityksen kontekstisidonnaisuus

Yksilön normaalina pidetty kehityskulku rakentuu monista peräkkäisistä vaiheista. Rauhalan (1986) mukaan ihmistä ei kuitenkaan voida käsittää ilman maailmaa, jossa hän elää. Ihmisen olemassaolon perusolot, ihmisen ontologinen perusmuotoisuus, voidaankin esittää kolmijakoisena seuraavin termein: tajunnallisuus, keuhollisuus ja situationaalisuus. (Rauhala 1986, 25 - 26, 70.) Edellä

esitetystä teoriasta muun muassa Kohlberg (1984, 172) viittaa lapsen kehityksen yhteiskuntasidonnaisuuteen.

Situationaalisuudella ihmisen olemassaolon muotona tarkoitetaan ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti. Osa ihmisen tilanteesta määräytyy kohtalonomaisesti eli ihminen ei itse ole voinut vaikuttaa siihen, mitä ne ovat. Lapsi ei esimerkiksi ole voinut valita vanhempiaan, geenejään, yhteiskuntaansa eikä kulttuuripiiriä, johon hän syntyy. (Rauhala 1986, 33.)

Lapsen kehitys onkin sidoksissa paitsi vanhempien ja ympäristön kasvatustietoisuuteen myös yksilöiden vaikutusalueen ulkopuolella oleviin tekijöihin. Sekä Mahlerin (1975), Eriksonin (1982) että Kohlbergin (1984) kehitysteorioiden ytimen muodostavat lapsen minäkäsityksen kehittyminen, mutta se ei sellaisenaan riitä kuvaamaan yksilön normaalina pidettyä kehitystä. Lapsen kokonaiskehitys rakentuu näiden molempien pohjalta. Vahva minäkäsitys on kuitenkin keskeisin tekijä, kun etsitään selitystä yksilön tasapainoiselle kehitykselle (Ahvenainen ym. 1994, 108). Niinpä edellä kuvattuja lapsen sosioemotionaalista kehitystä selittäviä teorioita on mahdollista täydentää Rauhalan (1986) ajatusmallin mukaiseksi huomioimalla Sipilän (1982) ja Bronfenbrennerin (1979 & 1981) näkemyksiä yksilönkehityksestä.

Rauhalan (1986, 33) painottama ihmisen kontekstisidonnaisuus tulee esiin myös Sipilän (1982) poikkeavan käyttäytymisen teoreettisessa mallissa. Teoreettisen mallin olennainen ominaisuus on näkemys, että yksilö on ympäristössään toimiva tietoinen olento. Hän ei ota passiivisesti vastaan ulkoapäin kohdistuvia prosesseja, vaan toimii persoonallisuutena vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tietoisuuden ja sosiaalisten taitojen kehitys tapahtuu lapsen vuorovaikutuksessa ympäristöönsä sekä ennen kaikkea perheessä, joka on biologinen ja sosiaalinen yhteisö. (Sipilä 1982, 20 - 21.)

Poikkeavan käyttäytymisen syntyyn vaikuttavia tekijöitä löytyy kolmelta eri tasolta: yksilö-, lähiyhteisö- ja yhteisötasolta. Yksilötasolla sopeutuminen tilanteeseen tapahtuu niiden edellytysten varassa, joita yksilöllä on. (Sipilä 1982, 9 - 10.) Näin ollen Sipilä (1982) huomioi teoriassaan myös ihmisen tilanteesta kohtalonomaisesti määräytyvät komponentit.

Bronfenbrenner (1979, 7 - 8; 1981, 193) puhuu tässä yhteydessä ihmisen kehityksen sosiaalisesta ekologiasta, jonka hän jakaa mikro-, meso- ja makrosysteemeiksi. Bronfenbrenner (1981) pitää lapsen kehityksen kannalta tärkeänä kiinteää vuorovaikutussuhdetta toiseen henkilöön. Lisäksi hän toteaa, että kasvattajankin käyttäytyminen riippuu ympäristöstä, jossa lapsi ja aikuinen elävät. Tällöin lapsen käyttäytyminen ohjautuu niiden vuorovaikutusmallien mukaiseksi, jotka esiintyvät hänen sosiaalisessa ympäristössään. (Bronfenbrenner 1981, 168 - 169.) Sosioemotionaalisten häiriöiden taustalta löytyviä teoreettisia selitysmalleja on käsitelty tarkemmin luvussa 3.2.

3 SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN JA KEHITYSHÄIRIÖIDEN KUVAUSTA JA MÄÄRITTELYÄ

Integraatioajattelu on erityiskasvatuksessa keskeisessä asemassa. Se pohjautuu kaikkien ihmisten tasa-arvoisuuden ja perusoikeuksien tunnustamiselle. Tämän mukaan erityishuolto ja -opetus pyritään järjestämään mahdollisimman pitkälle yleisten huolto-, kuntoutus- ja opetuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna. (Moberg 1982, 285.) Integraatioajattelu edustaa edelleen laaja-alaisempaa normalisaatioperiaatetta. Moberg (1982, 285) tuo esiin Nirjen (1976) normalisaation määritelmän siten, että normalisaatiossa pyritään mahdollistamaan vammaisille jokapäiväisen elämän mallit ja olosuhteet, jotka ovat mahdollisimman lähellä yhteiskunnan tavallisia olosuhteita ja tapoja.

Normalisaatioperiaatteen ja integraatioajattelun mukaan tulisi välttää poikkeavuuden luokittelua, koska siinä käytetään leimaavia erityisnimikkeitä. Ahvenaisen ym. (1994, 104 - 106) mukaan erityisesti sosioemotionaalisesti häiriintyneiden luokittelusta pitäisi vapautua. Vapautumisen perusteena he pitävät sitä, että lapsen nimeäminen sopeutumattomaksi, käytöshäiriöiseksi, tunne-elämältään häiriintyneeksi tai nuorisorikolliseksi on erityisen leimaavaa ja saattaa aiheuttaa peruuttamattomia menetyksiä lapsen itsetuntovaurioiden vuoksi. Ahvenainen ym. myöntävät, että täydellinen leimaavasta luokittelusta vapautuminen vaatii aikaa ja jopa lainsäädännöllisiä muutoksia, sillä muun muassa opetustoimi ja tutkimus nojaavat vakaasti luokitteluun perustuvaan toimintaympäristöön. Kauffman (1985, 17) toteaa määrittelyn palvelevan lähinnä sosiaalisia palveluja ja rakenteita sekä niiden käyttäjiä.

Erityispedagogisessa kirjallisuudessa sosioemotionaalisen kehityksen häiriöt sijoitetaan yleensä käyttäytymishäiriöt -otsikon alle (Ahvenainen ym. 1994, 106; Koro 1991, 456). Käyttäytymishäiriöt jaetaan edelleen tunne-elämän häiriöihin ja sosiaaliseen sopeutumattomuuteen. Jälkimmäiseen liitetään yhtenä sivukäsitteenä myös rikollisuus. Koro (1991, 455) painottaa kuitenkin, että jako on tehty käsitteen selkiinnyttämiseksi ja näin käyttäytymishäiriön jako kahteen alaryhmään on lähinnä teoreettinen.

Sosioemotionaalisen kehityksen häiriöiden ja käyttäytymishäiriöiden määritelmät vaihtelevat kirjallisuudessa. Tämä johtuu osittain siitä, että sosioemotionaalisuus on käsitteellisesti laaja ja näin ollen lääketiede, psykologia, sosiologia, yhteiskuntatieteet ja kriminologia tarjoavat toisistaan poikkeavat käsitejärjestelmänsä (Ahvenainen ym. 1994, 106). Myös termien käyttö vaihtelee tutkijasta tai tulkinnasta riippuen; Koro (1991, 454) muistuttaa, että syiden tulkinnasta lähtevä käyttäytymishäiriöiden määrittely pitää tunne-elämältään häiriintyneet ja sosiaalisesti sopeutumattomat omina ryhminään. Tämä tulkintatapa ei myöskään hyväksy käyttäytymishäiriöisyyttä näiden yläkäsitteeksi. Tutkijoista puolestaan muun muassa Kauffman (1985) sekä Hewett ja Blake (1973) käyttävät termejä emotionaalisesti häiriintynyt ja käytöshäiriöinen keskenään vaihtoehtoisesti.

Termin käyttäytymishäiriöinen otti käyttöön Kirk (1972, 390 - 391) kuvaamaan yhdellä käsitteellä emotionaalista häiriintyneisyyttä ja sosiaalista sopeutumattomuutta. Hänen mukaansa näitä kahta tekijää on vaikea erotella toisistaan, koska pintapuolisesti lapsen käyttäytyminen näyttää samalta. Myös Koro (1991, 455 - 456) myöntää, että käytännössä on vaikea erottaa toisistaan tunne-elämän häiriintyneisyyttä ja sosiaalista sopeutumattomuutta osoittavia piirteitä. Hänen mukaansa käyttäytymishäiriöisellä lapsella ilmenee kumpaankin ryhmään kuuluvia oireita ja ne muodostavat lapsen käyttäytymisessä vaikeasti määriteltäviä syy - seuraus-suhteita.

Käyttäytymishäiriöisyyttä määritteleville termeille on yhteistä se, että ne korostavat lapsessa olevaa poikkeavuutta. Reinert ja Huang (1987, 5) esittävät teoksessaan toisen näkökulman lapsen tilanteeseen: kysymys on lapsen ja hänen ympäristönsä välisestä ristiriidasta. He pitävät parempana käsitettä konfliktissa oleva lapsi, sillä tämä käsite on heidän mukaansa kuvaavampi ja vähemmän leimaava kuin muut käytössä olevat termit.

Savolainen ja Lukkari (1994, 278) ovat tutkimuksessaan päätyneet johtopäätökseen, että käyttäytymishäiriöisyyttä on melko mahdoton määrittellä yksiselitteisesti ja kaikkien hyväksymällä tavalla. Heidän mukaansa käsitysten kirjavuus osoittaa, että käyttäytymishäiriötä on vaikea kuvitella objektiiviseksi ilmiöksi ja niinpä kyse on pikemminkin ongelmalliseksi koetun käyttäytymisen hypoteettisesta selitysrityksestä. Kaikenkaikkiaan sosioemotionaalisten ongelmien ja käyttäytymishäiriöiden määrittelyn todetaan olevan ongelmallista (Kauffman 1986,

249; Koro 1991, 454).

3.1 Sosioemotionaalisen kehityksen häiriöiden ilmeneminen

Lapsen sosioemotionaaliset häiriöt ovat Lehtisen (1991, 68) mukaan sellaisia *persoonallisuuden ongelmia*, jotka ilmenevät lapsen ajattelussa, tunne-elämässä ja ihmissuhteissa. Häiriintyminen näkyy hänen mukaansa tavallisesti lapsen käyttäytymisen jonkin osan taantumisena varhaisempaan kehitysvaiheeseen. Ahvenaisen ym. (1994, 196) määritelmässä yksilön terveen, tasapainoisen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen häiriintymistä osoittavat oireet, jotka ilmenevät yksilön *vaikeuksina saada kontakti muihin ihmisiin, häiriöinä suhteessa muihin ihmisiin ja yhteiskuntaan sekä yksilön tunne-elämän sisäisinä ristiriitoina*.

Normaaliin käyttäytymiseen sisältyy melko laaja käyttäytymisen vaihtelu. Koska normaalin ja häiriintyneen käyttäytymisen välillä on pikemminkin aste-ero kuin laadullinen eroavaisuus, niiden väliin ei voida vetää terävää rajaa. Edelleen Kauffmanin (1985, 6 - 20) mukaan lasten häiriintynyttä käyttäytymistä voi kuvailla kahdella muuttujalla: *ulospäin suuntautunut aggressiivinen käyttäytyminen ja kypsymätön vetäytyvyys*. Hänen mukaansa näiden muuttujien välillä olevan käyttäytymisen runsas esiintyminen tai käyttäytymisen puutos ovat luonteenomaista häiriintyneille lapsille. Keltikangas-Järvinen (1985, 124) määrittelee lapsen käyttäytymishäiriöt *normaalin käyttäytymisen liian vähäiseksi tai liian runsaaksi esiintymiseksi*. Hänen mukaansa käyttäytymishäiriöt ovat kaikille lapsille tyypillisen käyttäytymisen liioiteltuja tai puutteellisia muotoja tai erilaisten, muissa tilanteissa hyväksyttävien käyttäytymismuotojen virheellisiä yhdistelmiä.

Sosiaaliset ja kulttuuriset normit määrittelevät normaalin sosiaalisen käyttäytymisen. Lapsen käyttäytyminen on suhteutettava hänen kasvuympäristöönsä, koska hyväksyttävä käyttäytyminen vaihtelee kulttuurien ja sosiaalisten ryhmien välillä. Sellaisillakin tekijöillä, kuten ajalla sekä sosioekonomisilla ja poliittisilla olosuhteilla, on vaikutuksensa normistoon. (Hallahan, Kauffman & Lloyd 1985, 142.) Myös Keltikangas-Järvinen (1985, 124) tuo esiin sopimuksenvaraisuuden hyväksyttävän käyttäytymisen kriteereissä. Hänen mukaansa tämä lisäksi vaikeuttaa

käyttäytymisen tulkintaa ja häiriön tunnistamista. Ongelman vakavuusaste määräytyy Keltikangas-Järvisen mukaan sillä perusteella, mikä on käyttäytymisen mieli eli mitä lapsi haluaa käyttäytymisellään viestittää. Käyttäytymishäiriöisille lapsille onkin yhteistä ristiriita heidän käyttäytymisensä ja ympäristön asettamien odotusten välillä (Koro 1991, 435).

Sosioemotionaaliset ongelmat tulevat yleensä esille lapsen käyttäytymisessä *tavallista suurempana arkuutena, pelokkuutena, levottomuutena tai aggressiivisuutena* (Lehtinen 1991, 68). Käyttäytymishäiriöisyyden monivivahteisina oireina Arajärvi (1984b, 107) mainitsee *levottomuuden, aggressiivisuuden ja asosiaaliset teot*. Nämä kertovat hänen mukaansa sosiaalisesta kypsymättömyydestä ja minän heikkoudesta, mutta saattavat ilmentää myös lapsen päinvastaista tunnetta. Lehtinen (1991) muistuttaa vielä, että oireilun laatu määräytyy lapsen persoonallisuuden kehitysvaiheen mukaan. Niinpä mitä pienempi lapsi on, sitä kokonaisvaltaisempi ja eriytymättömämpi on hänen persoonallisuutensa. Pienen lapsen häiriintyneisyyden oireet ovatkin enemmän fyysisiä ja motorisia. (Lehtinen 1991, 68 - 69.)

Emotionaalisesti häiriintyneillä oppilailla on Hallahanin ym. (1985, 141) mukaan *vaikeuksia tulla toimeen opettajien ja luokkatovereiden kanssa, vaikeuksia solmia ystävyyssuhteita, osoittaa myötätuntoa ja nauttia työskentelystä muiden ihmisten kanssa*. Tällaisten lasten käyttäytyminen vaikuttaa oudolta, koska he eivät näytä osaavan tulkita sosiaalisia merkkejä ja käyttäytyvän niiden mukaisesti. Hallahan ym. toteavatkin, että tällaisten lasten käyttäytyminen ei vastaa esimerkiksi heidän ikäänsä ja älykkyyttänsä.

3.1.1 Käyttäytymisen luokittelua

Kaikkien ammattiryhmien yhteistä, yleisesti hyväksyttyä määritelmää tai luokitusta sosioemotionaalisisista ongelmista ja käyttäytymishäiriöisyydestä ei ole olemassa (Kauffman 1985, 33). Yhden luokittelun mukaan lasta voidaan pitää emotionaalisesti häiriintyneenä, jos hänellä esiintyy voimakkaana ja pitkäkestoisena yksi tai useampi seuraavista viidestä Bowerin (1960, 8 - 10) määrittelemistä piirteistä:

- oppimisvaikeus, jota ei voida selittää älyllisillä, aisteihin liittyvillä tai terveydellisillä tekijöillä
- kykenemättömyys rakentaa ja ylläpitää tyydyttäviä suhteita vertaisiinsa ja opettajiin
- sopimaton käyttäytyminen tai alakuloinen mieliala normaaliolosuhteissa
- yleinen masentunut tai onneton mieliala
- taipumus kehittää fyysisiä oireita, kipuja tai pelkoja, jotka ovat yhteydessä persoonallisuus- tai kouluongelmiin.

Edellä kuvattua luokitusta Kauffman (1986, 252) pitää merkittävänä historiallisesta näkökulmasta, koska siitä sai alkunsa käyttäytymisen luokittelu ja se muodostaa emotionaalisen häiriintyneisyyden määritelmän pohjan.

Quay (1967, 160 - 161) löysi tutkimuksessaan oppilaiden ongelmakäyttäytymisestä kolme käyttäytymishäiriötä kuvaavaa faktoria. Kypsymättömän käyttäytymisen faktori kuvaa lapsia, joilla on aloitekyvyttömyyttä, päiväunelmointia ja huono keskittymiskyky. Käytöshäiriöisyyden faktoriin Quay sisällyttää tottelemattomuuden, ylivilkkouden, levottomuuden ja yhteistyökyvyttömyyden. Persoonallisuuden ongelmien faktoriin liittyvät puolestaan ahdistuneisuus ja neuroottisuus. Myöhemmin tutkimuskatsausta tehdessään Quay (1979, 14 - 16) lisäsi käyttäytymishäiriöisyyteen neljännen alueen, sosiaalistuneen aggressiivisuuden (socialized-aggressive disorder). Tähän faktoriin hän liittää muun muassa varastelun, karkailun ja huonon seuran.

Hewett ja Blake (1973, 658) ovat määritelleet kolme emotionaalisiin ongelmiin yhteydessä olevaa tekijää. Näistä käyttäytymishäiriöisyyteen sisältyy uhma, yhteistyökyvyttömyys ja ärtyisyys. Kypsymättömän käyttäytyminen on heidän mukaansa laiskuutta, kiinnostuksen puutetta, kouluhaluttomuutta ja tarkkaamattomuutta. Kolmantena tekijänä he nimeävät persoonallisuuden ongelmat. Ne sisältävät alemmuudentunteen, pelokkuuden, masennuksen ja itseluottamuksen puutteen.

Käyttäytymishäiriöitä ovat erityisopettajien tulkintojen kautta tutkineet Savolainen ja Lukkari (1994, 275 - 276). He tyypittelevät käyttäytymishäiriön ilmenemismuodot neljänä erilaisena luokkana. Nämä luokat ovat käyttäytymishäiriö taustalla vaikuttavien syiden seurauksena, käyttäytymishäiriö tilanteeseen reagoimisena, käyttäytymishäiriö yksilön ja ympäristön välisenä ristiriitana sekä

käyttäytymishäiriö subjektiivisena konstruktiona. Kauffman (1986, 250) toteaa kuitenkin artikkelissaan, että käyttäytymishäiriöiden luokittelu yleisiin kategorioihin on epäluotettavaa ja kasvatuksellisia tukitoimenpiteitä ajatellen usein myös epätarkoituksenmukaista.

3.1.2 Taustalla vaikuttavia syitä

Suurimmassa osassa lasten sosioemotionaalaisia häiriöitä ongelmien syitä ei tiedetä (Hallahan ym. 1985, 150). Lapsen sosioemotionaalisten ongelmien taustatekijöitä voivat olla Lehtisen (1991, 68) mukaan lapsen rakennetekijät eli niin sanotut sisäsyntyiset syyt, lapsen kehitykseen liittyvät tekijät tai lapsen ympäristöön ja sen ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. Kloehn (1979, 78) puhuu käyttäytymishäiriöiden taustatekijöiden yhteydessä syiden verkosta. Tällä hän tarkoittaa useiden eri rasisustekijöiden yhteisvaikutusta, jolloin monet eri syyt vaikuttavat ja kietoutuvat syvälle toinen toisiinsa.

Sosioemotionaalaisia ongelmia ilmentävien käyttäytymishäiriöiden tiedetyt ja epäillyt syyt Hallahan ym. (1985,150) luokittelevat kolmeen pääryhmään: biologisiin, perheestä johtuviin ja kouluun sidoksissa oleviin syihin. Ryhmittelyn ulkopuolelle jäävät muut syyt ovat heidän mukaansa sidoksissa sosiokulttuurisiin tekijöihin, kuten esimerkiksi television vaikutuksiin. Käyttäytymishäiriöiden syntymiseen vaikuttaviin biologisiin tekijöihin Hallahan ym. (1985, 168) määrittävät sisältyvän geneettisen perimän, ravitsemuksen, aivovaurion, temperamentin ja fyysisen sairauden vaikutukset.

Sosioemotionaalisten ongelmien taustalta voi harvoin nimetä yhtä yksittäistä syytä. Lapsen ongelmiin saattavat myötävaikuttaa myös perheestä johtuvat syyt. Tällaisia syitä on osoitettu olevan vanhempien ankaran tai leväperäisen kasvatuksen tai epäjohtonmukaisen kurin. Kouluun sidoksissa oleviin tekijöihin kuuluu muun muassa se, miten opettajan taipumaton lähestyminen oppilasta kohtaan voi vaikuttaa haitallisesti lapsen käyttäytymiseen. Edelleen koulusta johtuviin syihin sisältyvät liian vaativat odotukset lapsen suorituksista, epäjohtonmukainen ohjaus, epäonnistumisen vahvistaminen sekä huonojen mallien vaikutukset. (Hallahan ym. 1985, 168.)

3.1.3 Ongelmakentän laajuus

Arviot sosioemotionaalisesti ongelmaisista lapsista ja käyttäytymishäiriöiden yleisyydestä vaihtelevat. Eri maissa ja samassakin maassa tehdyissä tutkimuksissa saatuja yleisyydlukuja tarkasteltaessa on muistettava, ettei niitä voi suoraan verrata toisiinsa. (Koro 1982, 181.) Ongelmaa on vaikea arvioida, koska yksiselitteinen määritelmä puuttuu, metodologia ja terminologia vaihtelevat eri tutkimuksissa sekä lisäksi sosiaalipoliittiset ja taloudelliset tekijät vaikuttavat häiriökäyttäytymisen yleisyyden laskemiseen (Kauffman 1985, 33).

Morse (1975, 557 - 559) on koonnut amerikkalaisia tutkimuksia, joissa selvitetään sosioemotionaalisten ongelmien esiintymistä. Lasten iästä ja ongelmien kriteereistä riippuen sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidetään 0,1 - 30 % lapsista. Gearheartin (1980, 294) mukaan useimmat asiantuntijat ovat sitä mieltä, että ainakin 2 - 3 % ikäluokasta on emotionaalisesti häiriintynyt ja lisäksi 7 - 8 % kouluikäisistä tarvitsee jonkinlaista ammatillista apua. Tätä näkemystä tukee myös Kauffmanin (1985, 33) arvio. Hänen mukaansa kouluikäisistä oppilaista 6 - 10 % tarvitsee häiriökäyttäytymiseensä erityiskasvatuksen palveluja. Myöhemmin Kauffman (1986, 250) kuitenkin huomauttaa, että arviot kouluikäisten lasten käyttäytymishäiriöiden yleisyydestä saattavat erota huomattavasti tilastojen osoittamista numeroista.

Koron (1982, 181) tekemässä yhteenvedossa tunne-elämän häiriöitä esiintyy 10 - 33 %:lla ja sosiaalista sopeutumattomuutta korkeimmillaan 10 %:lla ikäluokasta. Hänen mukaansa tutkimustulokset ovat huolestuttavia, kun keskimäärin joka neljännellä peruskouluikäisellä on niin vakavia käyttäytymisongelmia, että he tarvitsisivat erityistä apua selviytyäkseen vaikeuksistaan ympäristönsä tai oman itsensä kanssa.

Heterogeeniseen oppilasainekseen viittaa myös Rydellin, Bondestamin, Hagelin ja Westerlundin (1991, 187) tutkimus. Heidän mukaansa esiopetus- ja kouluikäisistä lapsista 23 - 32 %:lla on vaikeuksia kahdella tai useammalla seuraavista kehitysalueista: ongelmia motoriikassa; käyttäytymisessä ja sosiaalisissa toiminnoissa; keskittymiskyvyssä; kouluasuoriutumisessa ja kielellisessä kehityksessä tai ongelma edellä lueteltujen alueiden yhdistelmänä.

Lampi, Nuolikoski ja Peltola (1986, 95 - 97) tutkivat ensimmäisen luokan oppilaiden käyttäytymistä opettajien arvioimana. Arvioiden mukaan käyttäytymishäiriöiden lajeista useimmiten esiintyi tunnilla puhumista (noin 20 %), asiatonta puuhailua (11 %) ja häiritsevää liikkumista (9 %). Kiusaamisen kohteita (2 %) sekä fyysistä aggressiivisuutta ja negatiivista asennoitumista opettajaan (4 %) oli vähän. Laakson (1992, 46) mukaan käyttäytymishäiriöiden esiintymisessä ei näytä olevankaan kovin suurta eroa amerikkalaisten ja suomalaisten koulujen välillä. Hänen mukaansa suomalaisissa työrauhakartoituksissa on todettu noin 10 %:lla oppilaista olevan sekä käytös- että persoonallisuusongelmia.

3.2 Sosioemotionaalisten häiriöiden taustalta löytyviä selityksiä

Käyttäytymishäiriöiden tulkinnassa eli taustalta löytyvissä selityksissä on päädytty viiteen laajalti hyväksytyyn lähestymistapaan (Koro 1991, 457). Tulkintaan sisällytetään myös sosioemotionaalisen kehityksen häiriöt. Lähestymistapojen biofyysistä, behavioristista, psykodynaamista, sosiologista ja ekologista tulkintaa ovat yhtenevästi käyttäneet teoksissaan muun muassa Gearheart (1980), Apter (1982) sekä Reinert ja Huang (1987).

Biofyysinen tulkinta selittää häiriökäyttäytymisen yksinomaan tai osittain biologisista ja fyysisistä tekijöistä lähtien. Se liittyy lapsen henkisen kehityksen ja biologisen kasvun läheisesti toisiinsa. Biofyysisen näkemyksen mukaan lapsella on olemassa biogeneettinen alttius käyttäytymishäiriöisyyteen, joka tulee ilmi etenkin jos ympäristöolosuhteet ovat epäedulliset. (Apter 1982, 14.)

Psykodynaamisen teorian mukaan häiriintynyt lapsi ei ole onnistunut työstämään fyysisen tai psyykkisen kehityksen mukanaan tuomaa psyykkeensisäistä ristiriitaa. Persoonallisuus muodostuu Freudin mukaan idistä, egosta ja superegosta. Terveellä lapsella nämä tasot toimivat tasapainoisesti keskenään, mutta sopeutumattomalla lapsella tämä yhteistyö ei toimi. (Apter 1982, 15.) Lapsen tasapainoinen kehitys edellyttää Freudin mukaan myös yksilön selviytymistä psykoseksuaalisista kehityskonflikteista. Hän muistuttaa lisäksi alitajunnan merkittävästä roolista yksilön käyttäytymiselle. (Gearheart 1980, 297.)

Behavioristisen tulkinnan lähtökohta on, että häiriökäyttäytyminen on opittu tapa reagoida ympäristön ärsykkeisiin. Häiriökäyttäytymistä ylläpidetään positiivisen vahvistamisen ja rangaistusten avulla. Skinner osoittikin tutkimuksillaan, että kaikkeen käyttäytymiseen vaikuttavat ratkaisevasti käyttäytymisen seuraamukset. (Apter; 15, 51.) Behavioristit uskovat, että tunne-elämältään häiriintyneiden nuorten mahdottomalta tuntuva käyttäytyminen on opittua ja heitä palkitaan tällaisesta käyttäytymisestä, koska sen avulla nuoret kykenevät saavuttamaan päämääränsä. Jotta tältä vältyttäisiin, ympäristön tulisi menetellä niin, ettei sopimaton käyttäytyminen toimisi palkitsevana tai yksilöä vahvistavana tekijänä. (Gearheart 1980, 299.)

Sosiologisen teorian tulkinta lähtee laajasta sosiaalisesta kontekstista. Teoria tutkii muun muassa sosiaalisten voimien vaikutuksia yksilöihin sekä yhteiskunnan sääntöjen rikkomista. Ekologinen teoria näkee häiriön lapsen ja hänen yhteisönsä vuorovaikutuksessa. Tähän perustuen lapsen häiriökäyttäytyminen on vain osa ongelmaa. Molemmat teorit näkevät tunne-elämän häiriöt laajana ja kokonaisvaltaisena ongelmana. (Apter 1982, 16.) Ekologisen teorian mukaan yksilö on kuitenkin osallisena useassa erillisessä, mutta samalla toisiinsa vuorovaikutuksessa olevassa sosiaalisessa järjestelmässä, kuten koulussa, naapurustossa, harrasteryhmässä tai kirkossa. Lisäksi jokaisella järjestelmällä on omat odotuksensa ja vaatimuksensa, joihin yksilön tulee sopeutua. Ekologisen teorian perusidea on siinä, että yksilö tai ympäristö eivät yksistään muodosta ongelmaa, vaan ongelma syntyy näiden kahden vuorovaikutuksesta. (Gearheart 1980, 304.)

Lapsen käyttäytymisen ymmärtäminen perustuukin ekologisessa teoriassa siihen, että jokainen lapsi on erottamaton osa sosiaalista ympäristöään. Tällöin lapsi nähdään kokonaisvaltaisesti osana monista tekijöistä muodostuvaa systeemiä. Kun nämä systeemin osat toimivat harmonisesti, lapsi käyttäytyy tasapainoisesti. Harmonian puute ja ristiriita näiden systeemien välillä puolestaan aiheuttaa lapselle ongelmia. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 22.) Ekologisen teorian perusteita on eritelty teoreettisemmin luvussa 2.4.

Kaikki viisi lähestymistapaa käyttävät hyväksi ongelmaisen lapsen kanssa työskennellessään näkemystä, jossa ihmisen sisäiset ja ulkoiset voimat tuottavat inhimillisen käyttäytymisen. Psykodynaamiset ja biofyysiset teoreetikot ovat pääosin keskittyneet määrittelemään ja ymmärtämään ihmisen sisäisiä voimia, kuten tarpeita,

motiiveja sekä biologisia ja fyysisiä edellytyksiä. Behavioristiset ja sosiologiset teoreetikot paneutuvat puolestaan ihmisen ulkoisiin voimiin, kuten ärsykkeisiin, vahvistamiseen, rangaistuksiin, sosiaalisiin sääntöihin, tapoihin ja kulttuurisiin malleihin. Ekologista teoriaa on vasta äskettäin alettu käyttää väylänä tunne-elämän häiriöiden ymmärtämiseen. Ekologinen teoria on kokonaisvaltaisempi kuin muut edellä kuvatut teoriat ja niinpä se sulkeekin piiriinsä osan muiden teorioiden selityksistä. (Apter 1982, 16 - 17.)

4 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

4.1 Tutkijan asema

Raportissa tuodaan esille välittömien tutkimustulosten ja luodun teorian lisäksi muuta tutkimusta koskevaa tietoa: raportissa esitetään erittely tutkijan perusteista lähteä tutkimaan juuri tietynlaista kohdetta. Tämän tarkoituksena on paljastaa mahdollisimman paljon siitä esiyymmärryksestä, joka tutkijalla aiheestaan oli. Tämä paljastaa myös tutkijan tutkijaprofiilia, kiinnostusta. (Varto 1996, 112 - 113.) Raportoinnissani esitän tutkimustulosten lisäksi aihepiireistä nousevia teoreettisia näkemyksiä ja tulkintoja, jolloin en ole luonut varsinaista uutta teoriaa. Myös Grönfors (1982, 185 - 187) sekä Goetz ja LeCompte (1984, 214) pitävät tärkeänä, että tutkija selvittää tutkimusraportissaan omaa asemaansa ja viitekehystensä.

Tutkimukseni lähtökohtana on ollut kiinnostus erilaisia oppijoita kohtaan. Kiinnostukseni heräsi jo ennen opiskelun aloittamista työskennellessäni lukuvuoden erityiskoulussa, jonka oppilaat olivat suurelta osin luokiteltu sosiaalisesti sopeutumattomiksi tai emotionaalisesti häiriintyneiksi. Tällöin silmäni avautuivat ensimmäisen kerran näkemään näihin lapsiin kohdistuvan kielteisen asennoitumisen. Epäkohta tuntui suurelta, kun huomasin muiden opettajien ja erityisopettajien välttelevän yhteistyötä kanssamme sekä suoranaisesti estävän työskentelyämme integraatiomyönteisyyden edistämiseksi.

Sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyjen oppilaiden kielteinen erilaisuus näkyi myös laajemman yhteisön tasolla: erityisoppilaista harjaantumiskoululaiset saivat kiitosta ja apurahoja eri järjestöiltä toiminnalleen. Kehitysvammainen lapsi nähtiin syyttömäksi omaan tilanteeseensa ja hän herätti jonkinlaista sääliä ihmisissä. Sosioemotionaalisesti ongelmainen lapsi oli puolestaan yleisen käsityksen mukaan itse vastuussa omasta käyttäytymisestään ja usein myös omalla toiminnallaan aiheuttanut kurjan tilanteensa.

Mielenkiintoani sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyihin lapsiin syvensivät myöhemmin lastentarhanopettaja- ja luokanopettajakoulutuksessa

kohtaamani tilanteet: esi- ja alkuopetusharjoitteluissa ei voinut väistyä jälleen kohtaamasta asenneilmastoa hajottavia tekijöitä. Aloitinkin erityispedagogiikan sivuaineopinnot, joista löysin teoreettisia selitysmalleja ja tiedollista vahvistusta monille arkikokemuksista muovautuneille käsityksilleni.

Tältä opiskelu- ja kokemustaustalta rajasin tutkimusaiheeni ensin sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyihin lapsiin. Hyvin pian mukaan sulautui koulunaloitus ja siihen liittyvät vaiheet, koska olin kokenut kouluvalmiuskysymykset ongelmallisina: joillekin opettajille kaikki oppilaat tuntuivat olevan koulukypsiä, toisilla taas oli niukasti oppilaita, joiden kouluvalmiudet tuntuivat riittäviltä.

4.2 Tutkimuksen toteutus

Kun tutkimusaihe ja haastateltavat kohderyhmät olivat selvillä tein yhteydenotot haastateltaviin. Tutkimus tehtiin yhdessä suomalaisessa keskisuudessa kaupungissa. Valitsin haastateltavat harkinnanvaraisesti poimien, osittain toisten haastateltavien suositusten perusteella. Näin esimerkiksi edellinen haastateltava saattoi suositella toista kasvatusalan ammattilaista, jolla oli vuosien kokemus työstä sosioemotionaalisesti ongelmaisten lasten kanssa.

Ennen varsinaisiin haastatteluihin ryhtymistä tein kaksi esihaastattelua. Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 57) mukaan tutkijan on mahdollista tehdä esihaastatteluja hankkiakseen kuvan haastateltavan kohdejoukon elämysmaailmasta ja testatakseen haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja kysymysten muotoilua. Tekemilläni haastatteluilla kontrolloin haastatteluteemojen toimivuutta ja samalla kokeilin, sujuuko haastattelu joustavammin, jos haastateltava saa etukäteen tutustua haastatteluteemoihin. Esihaastattelut tein loka- ja marraskuun aikana 1997. Ne osoittivat joitakin epäkohtia haastatteluteemoissa, joten tein haastatteluteemoihin tarvittavat korjaukset.

Esihaastattelujen pohjalta muodostui selkeä käsitys haastateltavalle etukäteen tutustuttavaksi annettavista haastatteluteemoista: haastateltavan luonnollinen ilmaisu ja omien kokemusten esille tuominen vaikeutuivat, kun haastateltava oli saanut tutustua haastatteluteemoihin. Haastateltava yritti tällöin ikään kuin löytää oikeita

vastauksia teema-alueista nouseviin kysymyksiin, jolloin hänen oma ajattelunsa rajoittui huomattavasti. Näin ollen varsinaisissa tutkimushaastatteluissa en lähettänyt haastateltaville teema-alueita etukäteen tutustuttavaksi.

Otin yhteyden haastateltaviin puhelimitse kertomalla avoimesti omasta taustastani ja tutkimuksestani. Sovimme tällöin haastatteluajankohdan sekä luvan haastattelun nauhoitukseen. Yksi haastatteluun pyytämäni henkilö kieltäytyi, muut lähtivät mielellään mukaan kuultuaan tarkemmin tutkimukseni tavoitteista. Varsinaiset tutkimushaastattelut toteutettiin joulukuusta 1997 tammikuuhun 1998 haastateltavien työpaikoilla. Yksittäinen haastattelu kesti 45 minuutista reiluun 60 minuuttiin.

Laadullisen tutkimuksen otoksen kokoon ei ole olemassa sääntöä, sillä se riippuu siitä, mitä haastattelun avulla halutaan saada selville sekä mitä voidaan tehdä käytettävissä olevan ajan ja resurssien sallimissa rajoissa. Tutkija voi joko suunnata tutkimuksensa suuren ihmisjoukon määrättyihin kokemuksiin tai tutkia pienemmän ihmisryhmän kokemuksia laajemmin. (Patton 1990, 184.) Koska laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä, puhuvat Eskola ja Suoranta (1996, 33 - 34) laadullisen tutkimuksen aineiston teoreettisesta tai tarkoituksenmukaisesta poiminnasta tai harkinnanvaraisesta näytteestä.

Yksi tapa ratkaista aineiston riittävyys on puhua sen kylläntymisestä eli saturaatiosta. Tällöin aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Saturaatioajattelun lisäksi aineiston koon määrittelyä ja edustavuutta voi yrittää parantaa keskittymällä aineiston mahdollisimman tarkkaan rajaukseen: aluksi voi lähteä hyvinkin pienestä aineistosta ja yrittää rakentaa siitä eheää tulkintaa. Tärkeintä on oppia tuntemaan aineistonsa hyvin ettei tulkinta nojaa valitun ja rajatun aineiston satunnaisuuksiin. Myöhemmin aineistoa voi kerätä tarpeen mukaan lisää. (Eskola & Suoranta 1996, 34 - 37.)

Varsinaisissa tutkimushaastatteluissa haastattelin kahta alkuopetuksessa työskentelevää luokanopettajaa, kahta kiertävää erityislastentarhanopettajaa ja yhtä erillisen esiluokan opettajaa. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin puhtaaksi. Haastatteluaineistosta nousi myöhemmin esiin joitain epäselvyyksiä, joten otin

myöhemmin syyskuussa 1998 uudelleen yhteyttä kiertäviin erityislastentarhanopettajiin ja kävin heidän kanssaan yhteisen keskustelun, jossa tarkensin muutamia haastatteluista nousseita yksityiskohtia ja varmensin tekemiäni johtopäätöksiä.

4.3 Laadullinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma. Varto (1996, 23) käyttää käsitettä elämismaailma määritellen sen niiden merkitysten kokonaisuudeksi, joka muodostuu sellaisista tutkimuksen kohteista, joita ihmistutkimuksessa tavataan; yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. Elämismaailman, ihmisen kokemustodellisuuden, lisäksi laadullisessa tutkimuksessa korostuu ihmiskäsitys. Ihmiskäsitys on käsitys siitä, mitä ihminen on, kuinka ihminen voidaan erottaa muista ilmiöistä ja olioista ja mitkä ovat ne ihmiselle tyypilliset piirteet, joita ei voi ohittaa ihmisestä puhuttaessa. Ihmisen tutkimisessa perusteltu lähestymistapa on kokonaisvaltainen ihmiskäsitys. (Varto 1996, 31, 46.)

Rauhala (1986, 46) käyttää kokonaisvaltaisesta ihmiskäsityksestä nimitystä holistinen ihmiskäsitys. Holistisuuden idea edellyttää, että ihmistä tarkastellaan ja häntä koetetaan ymmärtää situationaalisuuden, kehollisuuden ja tajunnallisuuden kokonaisuudessa. Ihmiskäsityksen esille tuomisen myötä myös tutkimusraportin lukijalla on mahdollisuus suhteuttaa saadut empiiriset tulokset tutkijan käsitykseen ihmisestä, joka kaikissa tapauksissa on suunnannut tulosten muotoutumista tietynlaisiksi (Perttula 1995, 15).

Olen pyrkinyt säilyttämään holistisen, kokonaisvaltaisen, ihmiskäsityksen sekä tutkimuksen suunnittelu- että toteutusvaiheessa. Ihmiskäsitykseen liittyvää ongelmakenttää tarkkailin erityisesti haastatteluja tehdessäni. Teemahaastattelun väljä kysymystenasettelu antoi tilaa monipuoliselle vuorovaikutukselle haastattelutilanteessa ja loi mahdollisuuden tarkkailla haastateltavaa.

Laadulliset tutkimusmenetelmät koostuvat erilaisista tiedonkeräysmenetelmistä. Näitä ovat Pattonin (1990, 10) mukaan muun muassa avoimet haastattelut, osallistuva havainnointi ja kirjoitettujen dokumenttien käyttö. Tutkimuksen kulkua ja sen

käytännön toteutusta pohtiessani keväällä 1997 selkeytyi haastattelun ylivertaisuus aiheeseeni nähden: en lähtisi hakemaan suoran havainnoinnin kautta lapsen kouluunsiirtymäprosessia ja toisaalta valmiiksi kirjoitetut aineistot eivät tarjoaisi suoranaista selitysmalleja kysymyksiini. Pattonin (1990) mukaan laadulliselle analyysille tieto tuleekin tyypillisesti kenttätyön kautta. Laadullisin menetelmin tutkimustaan tekevä tutkija keskusteleo ihmisten kokemuksista ja käsityksistä. Kentältä hankittu suuri raakatiedon määrä järjestetään sitten luettavaksi kirjalliseen muotoon pääteemoineen, luokkineen ja valaisevine tapausesimerkkeineen. Kenttätyöskentelystä ja sitä seuraavasta analyysistä esiin tulevat löydöt, käsitykset ja oivallukset ovat laadullisen tutkimuksen hedelmiä. (Patton 1990, 10.)

4.4 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen kohderyhmät

Päätettyäni tutkimukseni käsittelevän sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyjä lapsia sekä heidän kouluunsiirtymään liittyviä vaiheita aloitin kartoittamaan toimintakenttäni. Mietin omien kokemuksieni ja aikaisemman lastentarhanopettajakoulutuksen pohjalta, mitä vaiheita sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetty lapsi mahdollisesti käy läpi koulunaloituksessaan. Tutkimusongelmiksi hahmottuivat kaksi erillistä kysymystä: millainen on sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen kouluunsiirtymäprosessi ja mitkä ovat alkuopetuksessa työskentelevän luokanopettajan valmiudet vastaanottaa tällainen lapsi luokalleen.

Rajasin tutkimukseni tarkastelemaan kunnallisesta päivähoidosta tai esiopetuksesta kouluun siirtyviin lapsiin, koska tällöin pystyin parhaiten määrittelemään varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa työskentelevät ammattiryhmät. Kysymyksenasettelujen pohjalta katsoin tarkoituksenmukaisimmaksi suunnata haastattelut kiertäviin erityislastentarhanopettajiin ja alkuopetuksessa työskenteleiviin luokanopettajiin. Kiertävät erityislastentarhanopettajat valitsin sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen koulua edeltäväksi asiantuntijaryhmäksi, koska heillä on sekä päivähoitohenkilöstön kentältä antama tuki että ammatillinen erityisosaaminen puolellaan. Peruskoulusta valitsin alkuopetuksessa työskentelevät luokanopettajat,

koska he ovat se ammattiryhmä, joka tekee yhteistyötä suoraan päivähoitohenkilöstön ja koulutulokkaiden kanssa.

Myöhemmin haastatteluja tehdessäni lisäsin erillisen esiluokan eli starttiluokan opettajat mukaan tutkimukseen, sillä haastattelujen pohjalta huomasin heidän olevan merkittäviä ammattilaisia esiopetuksen ja varsinaisen kouluopetuksen välimaastossa.

4.5 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusotetta valitessani päädyin tapaustutkimukseen, koska se on Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994) mukaan luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus. He pitävät tapaustutkimuksessa olennaisena, että tutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja se tapahtuu todellisessa tilanteessa. Laadullinen tapaustutkimus on toisaalta kuvailevaa tutkimusta, toisaalta siinä pyritään löytämään ilmiöille selityksiä. Tutkimus kohdistuu ennemminkin prosessiin kuin produktiin, koko ympäristöön eikä siitä eristettyihin yksittäisiin muuttujiin. (Syrjälä ym. 1994, 11 - 13.)

Tapaustutkimuksen kohde voidaan valita erilaisin perustein. Tutkimus voi pyrkiä olemaan mahdollisimman tyypillinen, jotta tulokset olisivat siirrettävissä toisiin samankaltaisiin tilanteisiin. Toisaalta tutkimus voi olla kriittinen tai rajatapaus jonkin teoreettisen mallin pätevyyttä arvioitaessa tai ainutkertainen, poikkeuksellinen tai opettava, jolloin sen avulla voitaisiin oppia tuntemaan ilmiön yleisiä piirteitä. Tutkimus voi olla lisäksi paljastava, kun tutkijalla on mahdollisuus päästä kuvaamaan ilmiötä, jota ei ole aikaisemmin ollut mahdollista lähestyä tieteellisen tutkimuksen avulla. (Syrjälä ym. 1994, 23.)

Tutkimukseni on pääasiallisesti kuvaileva tapaustutkimus, mutta sen tarkoituksena on lisäksi löytää selityksiä sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen vaikeahkolle koulunaloitukselle ja koulun valmistautumattomuudelle sijoittaa tällaisia lapsia tavalliseen luokkaan. Pyrin etsimään tutkimuksessani prosessin tyypillisiä piirteitä, niin että ne olisivat jossain määrin siirrettävissä vastaavanlaisiin tilanteisiin. Toivon tutkimukseni lähenevän opettavaa tutkimusta, jonka avulla

voitaisiin oppia tuntemaan ja ymmärtämään sosioemotionaalisesti ongelmaisen pidetyn lapsen kouluunsiirtymäprosessia.

4.6 Haastattelu tutkimusaineiston keruumenetelmänä

Tiedonkeruumenetelmän käytön tulee olla perusteltua. Siksi ei haastatteluakaan tule valita pohtimatta sen soveltuvuutta kyseisen ongelman ratkaisuun ja tutkijan omaksumaan tiedon intressiin. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 13.) Haastattelu tutkimusaineiston keruumenetelmänä tuntui luonteelta tavalta hankkia tietoa prosessista, joka on samalla sekä monikerroksinen että arkaluonteinen. Haastattelu antoi myös mahdollisuuden perehtyä syvällisesti kasvatusalan ammattilaisten erilaisiin kokemuksiin ja näkemyksiin, jolloin haastattelujen avulla saatava aineisto jättäisi tilaa erilaisille kuvaksille. Alasuutari (1994, 74) määrittelee muuan muassa teoreettisen viitekehyksen rajaavan sen, millainen aineisto kannattaa kerätä ja millaista menetelmää sen analyysissä käyttää. Laadulliselle tutkimukselle onkin hänen mielestään luonteenomaista kerätä aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdollisiksi.

Haastattelun käsitettä Hirsjärvi ja Hurme (1985, 25) selventävät yksinkertaisesti nimeämällä se keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus. Haastattelu eroaa heidän mielestään kuitenkin yhdessä olennaisessa suhteessa keskustelusta: haastattelu on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa.

Kvale (1993) on eritellyt laadulliselle tutkimushaastattelulle ominaisia piirteitä, joita sitten Perttula (1995, 66 - 68) on tarkentanut. Laadullinen tutkimushaastattelu keskittyy haastateltavan elämismaailmaan, jolloin haastattelun pyrkimyksenä on tavoittaa haastateltavan kokemusten keskeisiä sisältöjä ja paneutua tiettyjen ihmisten konkreettisesti koettuihin maailmoihin. Tutkimushaastattelun kuvailevuudella Perttula selventää tavoiteltavan sitä, että haastateltava kuvaa kokemuksiaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti ilman omaa tarkoituksellista tulkintaa. Spesifisyydellä hän viittaa siihen, että tutkittavan tutkimushaastattelussa kuvaamat kokemukset liittyvät konkreettisiin elämäntilanteisiin, eivätkä ole luonteeltaan yleisiä mielipiteitä tai käsityksiä asioista.

Laadullisen tiedon hankkiminen haastattelun avulla perustuu Pattonin (1990, 280) mukaan kolmeen lähestymistapaan, jotka vaativat erilaisen valmistelun, käsitteenmuodostuksen ja välineistön. Patton jaottelee nämä lähestymistavat avoimeen, keskustelunomaiseen haastatteluun, yleistä kehystä lähestyvään haastatteluun ja standardoituun haastatteluun. Pattonin haastatteluluokitus on lähellä Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 29 - 38) esittämiä tutkimushaastattelujen lajeja. He jaottelevat tutkimushaastattelut lomakehaastatteluun, teemahaastatteluun ja avoimeen haastatteluun.

Lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimaastoon sijoittuu puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, teemahaastattelu. Teemahaastattelussa keskitytään tiettyihin keskusteltaviin teemoihin eli haastattelun aihepiirit ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35 - 36.)

Kaikille kolmelle laadullisen lähestymistavan haastattelulle on luonteenomaista, että haastateltavat henkilöt vastaavat omin sanoin ilmaistakseen oman persoonallisen näkökulmansa. Laadullinen haastattelu lähtee siitä olettamuksesta, että toisen ihmisen näkökulma on tarkoituksenmukainen ja pätevä haastattelun avulla tuotetuksi tutkimusaineistoksi. (Patton 1990, 278.)

Tutkimushaastattelun keskittymisellä tiettyihin teemoihin Perttula (1995) selventää pyrittävän siihen, että tutkijan on ohjattava haastateltavaa kertomaan tietyistä sisältöalueista, mutta varottava vaikuttamasta haastateltavan ilmaisun sisältöön. Tutkimushaastattelu on vuorovaikutuksellinen tilanne kahden ihmisen välillä. Sillä ei ole selkeää sisällöllistä struktuuria, mutta se ei myöskään etene ilman haastattelijan ohjausta. (Perttula 1995, 67 - 68.)

Tutkimusta edeltävä suunnittelu on teemahaastattelussa ensiarvoisessa asemassa, sillä silloin hahmotetaan tutkimuksen päälinjat ja keskeiset ratkaisut (Hirsjärvi & Hurme 1985, 39). Teemahaastattelun tehtävä on Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 40 - 41) mukaan kerätä sellainen aineisto, jonka pohjalta voi luotettavasti tehdä tutkittavaa ilmiötä koskevia päätelmiä. Kun käytetään teemahaastattelua tutkimusaineiston keräämiseksi ollaan usein kiinnostuneita tutkittavan ilmiön perusluonteesta ja perusominaisuuksista sekä hypoteesien löytämisestä.

Haastattelurunkoa laatiessa ei laadita yksityiskohtaista kysymysluetteloa vaan teema-alueuettelo. Tällöin teema-alueet edustavat teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä tai -luokkia, joihin varsinaiset haastattelukysymykset kohdistuvat. Teema-alueet operationaalistetaan itse haastattelutilanteessa sekä tutkijan että tutkittavan kysymyksillä. Teema-alueiden tulisi olla niin väljiä, että ilmiön moninaisuus paljastuisi mahdollisimman hyvin. Teema-alueiden pohjalta haastattelijä voi jatkaa ja syventää keskustelua niin pitkälle kuin tutkimusintressit edellyttävät ja haastateltavan edellytykset ja kiinnostus sallivat. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 41 - 42.) Tutkimusta suunnitellessani ja teema-alueuetteloä tehdessäni nojauduin paitsi omaan kokemustietooni ennen kaikkea luvussa 3 kuvailtuun ja määriteltyyn lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen ja kehityksen häiriöihin. Jonkin verran käytin hyväksi myös luvussa 2 esitettyjä lapsen yleisiä sosioemotionaalisia kehitysteorioita. Tekemäni tutkimushaastattelun teema-alueet löytyvät liitteestä 1.

4.7 Aineiston analyysi ja tulkinta

Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on tuottaa löytöjä. Tutkimuksen peruspilareita ovat analyysi, tulkinta ja tulosten esittäminen. Haasteeksi tutkijalle muodostuvatkin, miten sovittaa yhteen suuri tutkimusaineiston määrä, merkityksellisten rakenteiden tunnistaminen ja toimivan rungon rakentaminen aineistosta nousevista olennaisista asioista. (Patton 1990, 371 - 372.) Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksen Eskola ja Suoranta (1996, 104) esittävät tapahtumana, jossa luodaan aineistoon selkeyttä ja tuotetaan siten uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Heidän mukaansa analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat tiiviimmin toisiinsa kuin määrällisessä tutkimuksessa (Mäkelä 1990, 45). Grönforsin (1982, 145) mukaan laadullisen aineiston analyysi tapahtuukin osittain samanaikaisesti aineistonkeruun kanssa. Hän luonnehtii edelleen laadullisen analyysin ominaispiirteeksi sen, miten aineiston voi tavallisesti analysoida ainoastaan kenttätutkimuksen suorittanut henkilö: yhtä hyvin kuin tutkija itse on osa kenttäaineistoa, on hän laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttäessään myös osa

analyysiä.

Pattonin (1990, 381) mukaan ei ole olemassa yhtä oikeaa laadullisen aineiston organisointi, analysointi ja tulkintatapaa. Hän esittää aineiston käsittelytapoina sisällönanalyysiä, tapauskohtaista tutkimusta ja induktiivista analyysiä. Haastatteluaineiston ensimmäisen kartoittavan analyysin teinkin litteroidessani haastatteluja tammikuussa 1998. Tällöin merkitsin muistiinpanoihin avainsanoja ja merkittäviä asioita haastatteluista. Tekemäni työ on lähellä Pattonin (1990, 381) kuvailemaa sisällönanalyysiä, jossa haastatteluista tunnistetaan rakenteita ja luokkia.

Laadulliset metodit ovat suuntautuneet erityisesti kohti tutkimusta, löydöksiä ja induktiivista ajattelua. Tutkimuksen lähestymistapa on induktiivista silloin, kun tutkija pyrkii ymmärtämään tilannetta asettamatta ennako-odotuksia ilmiöstä tai tutkimuksen kohteena olevasta asetelmasta. (Patton 1990, 40.) Kattavan induktiivisen aineiston analyysin tein maaliskuussa 1998. Laadullisen aineiston induktiivinen analyysi tarkoittaa, että analyysin mallit, teemat ja kategoriat nousevat aineistosta; ne käyvät pikemminkin ilmi aineistosta kuin määräytyvät aikaisempien tietojen perusteella (Patton 1990, 390).

Analyysissä aineistosta nousevat mallit voidaan esittää kahdellakin tavalla. Analyysissä voidaan joko käyttää tutkittavien henkilöiden esittämiä erityisiä teemoja luokittelun tekemiseen tai analyysissä voi ilmetä luokkia tai malleja, joita tutkittavat henkilöt eivät ole nimenneet. Tällöin analysoija kehittelee nimikkeet kuvaillakseen näitä induktiivisesti muodostuneita luokkia. (Patton 1990, 390.) Käytin tutkimuksessani mahdollisuuksien mukaan molempia edellä esitettyjä menetelmiä.

Laadullinen analyysi koostuu Alasuutarin (1994, 30) määrittelemänä kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Hänen mukaansa erottelun voi tehdä vain analyttisesti, koska käytännössä ne nivoutuvat aina toisiinsa.

Alasuutarin (1994, 30 - 31) mukaan havaintojen pelkistämisen ensimmäisessä osassa aineistoa tarkastellaan aina vain tietyistä teoreettisesta näkökulmasta. Aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Näin analyysin kohteena oleva tekstimassa tai kuva-aineisto pelkistyy hallittavammaksi määräksi erillisiä raakahavaintoja. Pelkistämisen toisen osan tarkoituksena on edelleen karsia

havaintomäärää havaintojen yhdistämisellä. Tähän päästään etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä tai muotoilemalla sääntö, joka tältä osin pätee poikkeuksetta koko aineistoon. Tämänkaltaisessa havaintojen pelkistämisessä lähtökohtana on ajatus siitä, että aineistossa on esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. Alasuutari (1994, 32) muistuttaa, että havaintojen yhdistäminen yhteisiä piirteitä etsimällä ei tarkoita, että laadulliseen analyysiin kuuluvan pelkistämisen tavoitteena olisi määritellä tyyppitapauksia tai keskivertoyksilöitä.

Toinen vaihe laadullisessa analyysissä on arvoituksen ratkaiseminen. Arvoituksen ratkaisemisella Alasuutari (1994) tarkoittaa tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehtäviä merkitystulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. Kun arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa pelkistämällä tuotettuja havaintoja tulkitaan johtolankoina, viitataan muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen. (Alasuutari 1994, 35 - 37.)

Tutkimuksessani arvoituksen ratkaisemisen vaihe, jolloin tutustuin aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen, kesti kevätkauden ja kesän 1998. Tähän vaiheeseen sisältyi huolellista tutkimusaineistoon perehtymistä, yhteenvetojen ja päätelmien tekemistä sekä selitysten etsimistä. Koska laadullinen tutkimus tähtää teorianmuodostukseen, sen pyrkimyksenä on Varron (1996) mukaan saada yksittäisistä tutkimustuloksista sellainen yleistys, joka mahdollistaa myös muiden kuin kulloisessakin tutkimuksessa esiintyneiden ilmiöiden tunnistamisen, selittämisen, ymmärtämisen ja mahdollisen ennakoimisen. Vaikka laadullisessa tutkimuksessa on kyse ainutlaatuisista tapahtumista, näissä esiintyvät laadut ovat kuitenkin yleisiä siinäkin mielessä, että ne esiintyvät aina uudelleen uusissa yhteyksissä. Yleistyksen, joihin teorianmuodostuksissa pyritään, on saatava sellaiseen muotoon, että ne samalla johdattavat huomion sekä jokaisen kohteen ainutlaatuisuuteen että tämän käsitteelliseen yleisyyteen. (Varto 1996, 101.)

Eskola ja Suoranta (1996, 135 - 136) puhuvat tässä yhteydessä aineistosta esiin nousevista teemoista. Heidän mukaansa tekstimassasta on ensin pyrittävä löytämään ja sen jälkeen eroteltava tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Savolainen (1991, 454) kuvaakin aineiston luokittelussa neljä erilaista pelkistämisen tapaa. Ensinnäkin tekstikatkelmaa voidaan käyttää perustelemaan tutkijan tekemää tulkintaa ja toiseksi lainaus voi toimia aineistoa kuvaavana esimerkkinä. Olen pääasiallisesti

käyttänyt tutkimuksessani näitä kahta aineiston pelkistämisen tapaa, joka näkyy myös tutkimuksen raportoinnissa. Kolmanneksi Savolainen (1991, 454) mainitsee vielä lainauksen tekstiä elävöittävän merkityksen sekä neljäntenä hänen mukaansa voidaan aineistosta pelkistää tiivistettyjä kertomuksia.

Seuraavaa luku tarkastelee tutkimuksen keskeisiä tuloksia, haastatteluaineiston pohjalta tehtyjä löytöjä. Tutkimustuloksissa puhutaan sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetystä lapsesta, jolloin käsite kattaa mahdollisimman laajasti koko sosioemotionaalisten ongelmien ja häiriöiden määritelmän kirjon (ks. luku 3.1). Käsitteenä se kuvaa parhaiten myös haastattelemini kasvatusalan ammattilaisten näkemystä “näistä lapsista”, joka oli varsin yhtenäinen kirjallisuuden monimuotoisen määrittelyn kanssa.

Haastateltavien suorissa lainauksissa on käytetty seuraavanlaista merkintätapaa: ensimmäinen kirjainlyhenne tarkoittaa haastateltavan edustamaa asiantuntijaryhmää ja sen jälkeen tulee haastateltavan numero. Tutkimukseen osallistuneet on siten merkitty niin, että alkuopetuksessa työskentelevät luokanopettajat on lyhennetty ao/haastateltava 1 ja ao/haastateltava 4, kiertävät erityislastentarhanopettajat kelto/haastateltava 2 ja kelto/haastateltava 3 sekä erillisen esiluokan opettaja esi/haastateltava 5. Kuviossa 1 selvennetään raportoinnissa käytettyä merkintää kunkin haastateltavan kohdalla.

Asiantuntija-ryhmä	alkuopetuksessa työskentelevä luokanopettaja	kiertävä erityislastentarhanopettaja	erillisen esiluokan opettaja
Haastateltavan numero	haastateltava 1 haastateltava 4	haastateltava 2 haastateltava 3	haastateltava 5
Raportoinnissa käytetty lyhenne	ao/haastateltava 1 ao/haastateltava 4	kelto/haastateltava 2 kelto/haastateltava 3	esi/haastateltava 5

Kuvio 1. Haastateltavien suorissa lainauksissa käytetty merkintätapa.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Varhaiskasvatusikäinen vanhempien ja tutkimusten pyöryksessä

Lapsen kehitys on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa jokainen kehitysvaihe on sekä seurausta jostakin että edellytyksenä jollekin (Keltikangas-Järvinen 1985, 76). Lisäksi yksilön kehitys on kaikilta osiltaan riippuvainen ympäristön tarjoamista kehitysmahdollisuuksista tai niiden puuttumisesta. Sosioemotionaaliossa kehityksessä tämä yhteys vielä korostuu. Väitettään Ahvenainen ym. (1994, 100 - 101) perustelevat sillä, että suuri osa lasten ja nuorten sosioemotionaaliossa ongelmista aiheutuu ympäristön virheellisistä malleista tai tasapainoista kehitystä tukevan ympäristön puutteesta.

Hujala ym. (1998) yhdistävät edellä luvussa 2.4 kuvattuja Bronfenbrennerin ajatuksia lapsen kasvuun ja oppimiseen. Heidän mukaansa kasvattajalle ei riitä pelkkä keskittyminen lapseen, vaan kasvattajan tulee tiedostaa koko kulttuurinen konteksti, jossa lapsi elää. Se, minkälaisia mahdollisuuksia ympäristö kasvulle tarjoaa tai minkälaisia rajoituksia se asettaa, riippuu siitä, kuinka itsenäinen lapsi subjektina on suhteessa ympäristöön ja sen systeemiin rakenteisiin. (Hujala ym. 1998, 8 - 14.)

Kananojan (1993, 70 - 71) mukaan perhe-elämän ulkoisten puitteiden epävakaisuus ja vanhempien puutteellisen kasvatustietoisuuden yhteisvaikutus ovat osoittautuneet lapsen sosioemotionaaliossa kehityksen kannalta ongelmallisimmaksi. Lapsen taustatekijät ja kasvu-ympäristö tulevatkin haastateltavien mukaan esille, kun lasta seurataan ja ohjataan tutkimuksiin. Päivähoitovuosina tunnistetut lasten kotiolojen ongelmat heijastuvat Mäkisen (1993, 109) tutkimuksen perusteella päivähoidon työntekijöiden arvioimaan kehitystasoon kouluunsiirtymässä. Tämän lisäksi kotiolojen ongelmilla on hänen mukaansa vaikutus muun muassa peruskoulusuoriutumiseen sekä koulussa ilmeneviin oppimis- ja erityisvaikeuksiin. Myös haastateltavat painottivat perheen voimakasta vaikutusta lapsen kokonaiskehityksen tukijana sekä lapsen reagoimista vanhempien ristiriitaisiin tilanteisiin.

Usein se on niin, että, että siellä on takana vanhempi, joka omia kipujansa ja levottomuuksiansa siirtää siihen lapseen, pyörittää sitä lasta.

(Ao/haastateltava 1)

Näihin kaikkiin oikeastaan liittyy se sellanen.. perheen ongelmatiikka siellä takana. (...) Että must on kysymys aina jollakin lailla häiritystä lapsesta, jonka kasvua on häiritty. On paljon sellaisia lapsia, jotka periaattees, että ne menis varmaan ihan porskuttais eteenpäin jossain toisissa olosuhteissa. (...) Sitten kun on paljon puutteita, niin silloin se lapsen.. lapsen kehitys niin se ei kulje toivotulla tavalla. (Kelto/haastateltava 2)

Mutt et kyllähän näillä lapsilla monella niin voi olla sitte kyllä tosi ristiriita, perhetilanteet, (...) ja sitten minkälaiset voimavarat on sitte auttaa ja tukea lasta, niin se on sitte ihan yksilöllinen juttu. (Kelto/haastateltava 3)

Että kyllä se koti on, vanhempien pahoinvointi näkyy sitte hyvin äkkiä täällä. (Ao/haastateltava 4)

Et ne tarvii vielä sitä aikaa itselleen, jota ei välttämättä niin paljon löydy kotoa eikä tuolta muualta, että se on sitten, en sano, että se nyt olisi kaikilla niin, että ei löydy kotoa, mutta usein perhetilanteet on sellasia. (Esi/haastateltava 5)

Sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen kehitystä on usein seurattu vuosien ajan ennen koulunaloitusta. Lapsen vanhemmat, päivähoito- tai terveydenhoitohenkilöstö ovat saattaneet huomata lapsen käyttäytymisessä poikkeavuutta muihin samanikäisiin lapsiin verrattuna. Lehtinen (1991, 75) toteaaakin päivähoitohenkilöstön aseman olevan keskeisen ja samalla vaikean lapsen tutkimusten ja erityishoidon alullepanijana. Lehtisen näkemystä tukee kelto/haastateltava 3:n kokemukset:

Monet tulee päiväkodin kautta, et ne tulee sillä tavalla sieltä ryhmästä nousee esille, että jotain on, mutt että mitä. Että semmosella kysymysmerkillä ja sitte justiin nää on sellasia, että niihin on niin kauheen vaikeeta siellä pienempänä puuttua, mikä täs nyt oikein on vikana ja syynä tähän käyttäytymiseen.

Myös kelto/haastateltava 2 puhui päivähoitohenkilöstön merkittävästä ja hienovaraisesta asemasta oireiden toteamisessa ja tutkimuksiin ohjaamisessa:

Aika usein päiväkotiki sitten viestittää semmost yleistä huolestuneisuutta siitä lapsen kokonaisvaltaisesta olemisesta, että ne on usein sitte semmosia hyvinki pieniä ja kummallisia asioita, mistä se lähtee se huoli. Saattaa olla jostakin syömättömyydestä tai joskus on kysymyksessä lapsen hoitamattomuus tai lapsen väsymys. (...) Eli kun se on vähän semmosta, että yks asia aina johtaa toiseen.

Lapsen auttamiseksi tarvitaan usein perhe mukaan yhteistyöhön. Perhe- ja ympäristösidonnainen yhteistyö korostuvat juuri kontekstuaalisessa ajattelutavassa (ks. lukuja 2.4 ja 3.2). Silloin lapsen kasvua ja kehitystä ei nähdä vanhempien tai opettajien toimenpiteiden seurauksena, vaan lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisen yhteistoiminnan tuloksena (Hujala ym. 1998, 12).

Alkuvaiheen ongelmatilanteet voivat johtua vanhempien tietämättömyydestä tai välinpitämättömyydestä. Vanhemmille saattaa olla vaikeaa ymmärtää, että päivähoito- tai terveydenhuoltohenkilöstö ajavat lapsen ja perheen etua. Tutkimuksiin ohjaamisessakin on perimmäisenä ajatuksena se, että lapsen ongelmakohdat tunnistettaisiin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ja näin ollen lapsen puutteellisen kehityksen alueita pystyttäisiin tukemaan jo leikki- ja esiopetusiässä. Varhaista tilanteeseen puuttumista tukee myös Mäkisen (1993, 111) tutkimus. Tutkimuksen perusteella, mitä myöhemmin ennen koulunaloitusta lapsen erityisongelma tunnistetaan, sitä selvemmin ongelmat heijastuvat lapsen kehitykseen kouluunsiirtymässä ja peruskoulussa. Suunnitelmallisella ohjauksella ja kasvatuksella pyritään haastattelujen mukaan saavuttamaan lapselle tasainen kehitysprofiili, jonka myötä koulun aloitus olisi joustava.

Tutkimuksiin ohjaamisesta sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen vanhemmat saattavat esittää jyrkän vastalauseen. Tavallisesti vanhemmat ovat mielissään siitä, että lapsen tilanteeseen puututaan, mutta haastattelujen mukaan näiden lasten vanhemmat usein pitkään kieltävät ongelmien olemassaolon. Kieltämien onkin Tähkän (1982, 28) mukaan yksi egon puolustusmekanismeista: odottamattomissa ja järkyttävissä tilanteissa voidaan nähdä, miten henkilö saattaa tilapäisesti turvautua kieltämisen mekanismiin saadakseen aikaa toipua vähitellen tilanteesta. Tällöin vanhemmat pyrkivät tasoittamaan tilannetta esimerkiksi lapsen käyttäytymisen selittämällä. Kelto/haastateltava 2 kertoi: "Että siellä on paljon sitä, että no pojat on poikia ja työ ette vaan pärjää sen kanssa ja ainahan pojat on ollu villejä ja

minä oon ollu lapsena samanlainen.”

Asiantuntijat pyrkivät kuitenkin sitkeästi ajamaan sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen asiaa. Heidän työpanoksestaan kertoo muun muassa lainaus kelto/haastateltava 3:n kokemuksesta: “Ett jos vanhemmilla ensimmäisenä tulee se, että se lähtee kouluun ja sillä selvä. Niin sitä ei jätetä siihen. Ett me pommitetaan koko ajan, että voitas selvittää ja tutkia sitä, että kuitenkin se on sen lapsen parhaaksi. Et sitä ei ensimmäistä ei-sanaa oteta tosissaan.”

5.1.1 Vaihteleva käyttäytyminen yksilö- ja ryhmätilanteissa

Lapsen poikkeavan käyttäytymisen määrittelemisen ja siihen puuttuminen saattaa olla ongelmallista paitsi vaikeiden perhetilanteiden takia myös siksi, että lapsi käyttäytyy hyvin eri tavalla vertaisryhmässä kuin esimerkiksi kahdestaan aikuisen kanssa. Kelto/haastateltava 3 korostaa tässä lisäksi, että ongelmat sosioemotionaalisella alueella eivät välttämättä tarkoita puutteita muilla kehityksen osa-alueilla, kuten tiedollisessa tai taidollisessa kehityksessä:

Huomaa ihan selvästi sen, että isossa ryhmässä on vaikeampaa, mutta pienemmässä ryhmässä menee jo paljon paremmin ja kahen kesken voi mennä tosi hienosti. Ja sitt sillä lapsella monesti niin sillä on ne taidot jossakin, et se osaa niitä asioita.. Mut se ei sitt siinä toisten läsnäollessa pysty niitä asioita tuomaan ilmi.

Lapsen vaihtelevasta käyttäytymisestä aiheutuu ristiriitatilanteita myös tutkimuksia tehtäessä. Kun lapsi toimii kahdestaan tutkivan aikuisen kanssa, vaikeuksia ei välttämättä esiinny. Sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetty lapsi kokeekin usein kahdenkeskisen tilanteen palkitsevana, mutta toimiessaan lapsiryhmässä tilanne voi olla päinvastainen. Ao/haastateltava 1 kuvaili tilannetta:

Ongelma on se, että erityistyöntekijät on olleet sen lapsen kanssa kahdestaan, psykiatrit, psykologit ja usein kuraattori ja terveydenhoitaja, lääkäri. Ja se lapsihan käyttäytyy silloin eri tavalla kun se on kahdestaan opettajankin kanssa. (...) Siis ongelmat tulee siinä ryhmässä esiin.

Myös esi/haastateltava 5 toi vastaavanlaisen käsityksen esille tutkimustilanteesta. Hänen mukaansa taustalta löytyvät juuri sosioemotionaaliset ongelmat, vaikka ne eivät heti näkyisikään esimerkiksi psykologien ja yleislääkäreiden testauksissa: ongelmat tulevat esiin lapsiryhmässä.

Vaikka eri viranomaiset pyrkivät omalla asiantuntemuksellaan tukemaan ja ohjaamaan perhettä ratkaisujen tekemisessä, viranomaisten mahdolliset eriävät näkemykset lapsesta mutkistavat haastateltavien mukaan vanhempien jo aiempaa hämmentynyttä tilannetta. Linnilän (1997, 25) tutkimuksessa vanhemmille syntyy myös helposti sellainen käsitys, että lapsen kasvatusta ja koulun käyntiä koskevat asiat on hyväksyttävä viranomaistahon näkökulmasta sellaisinaan ja että niihin on vaikea vaikuttaa. Niinpä vanhempien kanssa käydään usein toistuvia keskusteluja lapseen tai perheeseen kohdistuvista tukitoimenpiteistä. Esi/haastateltava 5 kuvailikin tilannetta: “Jos kaikki osapuolet eivät ole samaa mieltä, niin mistä löydät sen kompromissin. (...) Osan kanssa löytyy helposti se sävel, vanhemmat ovat samaa mieltä, mutta että on myös sellasia, joidenka kanssa se ei ole, vanhempien kanssa silleen helppoa.”

5.1.2 Diagnosointi turvaamassa lapsen asemaa

Lapsen hoitoon ohjaamisen Lehtinen (1991, 76) jaottelee neljään vaiheeseen. Ensimmäisenä hän pitää oireiden toteamista ja arviointia, jonka jälkeen seuraa lapsen tutkimuksiin saaminen. Kolmannen vaiheen muodostavat varsinaiset tutkimukset sekä diagnoosi ja jaottelun päätöksenä hän pitää kuntoutuksen järjestämistä. Haastattelut tukivat Lehtisen jaottelua. Erityisesti sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen tutkimuksiin ohjaaminen nähtiin tärkeänä. Tutkimusten perusteella saatavan mahdollisen diagnoosin lapsen tilanteesta katsotaan edesauttavan myönteistä suhtautumista lapseen ja helpottavan häneen kohdistuvien tukitoimenpiteiden onnistumista. Kelto/haastateltava 2 kertoi:

Meillä on aika hyvin diagnosoidut lapset, että me hyvin herkästi ohjataan lapset diagnoosiin. (...) Se on aika selkeää, että jos lapsella on nyt vaikka sanotaan jotain hahmotusongelmaa tai jotain silleen ennustettavista jonkinlaista lukiongelmaa tai jotain tällaista tyypistä. Niin silloin meillä on siellä jo testauksista takana, on sellasta

faktatietoo, jonka perusteella voidaan lapselle anoo avustajaa tai voidaan neuvotella jo ehkä opettajan tai koulukuraattorin kanssa ett sielt tulee laps, jolla on tällast ongelmaa, ett ottakaa huomioon ne.

Diagnosointi vaikuttaa myönteisesti paitsi lapseen suhtautumiseen myös vanhempien asennoitumiseen. Sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen diagnosointi vapauttaa usein vanhemmat syyllisyydentunteesta. Tämän jälkeen vanhempien on myös helpompi luottaa kasvatusalan asiantuntijoiden tekemään työhön lapsen parhaaksi. Lainaukset kelto/haastateltava 2:n ja ao/haastateltava 4:n kokemuksista kuvastavat tilannetta:

Ja usein sitten näille vanhemmille on helpotus se, jos keksitäänkin, ett siell on vaikka joku pieni neurologinen ongelma. Et se antaa niinku semmosen jonku synninpäästön, että ei meiän kotona oo mitään vikaa, ett se onkin siitä, kun sill on semmonen.

Joitaki vanhempia helpottaa se, että sille asialle saahaan nimi, ett jos jollakin lapsella on esimerkiks diagnosoiaan dysfasia tai MBD tai.. Että huh, se oli sitä, että me ei olla epäonnistuttu kasvattajina. Ett monilla tulee sitt semmonen syyllisyydentunne, ett minä en oo osannu, tää on minun vika, ett minun lapsi on tommonen.

Haastatteluissa tuli esiin tutkimusten ja diagnosoinnin toinenkin puoli. Vaikka tutkimusten tekemisen ensisijaisena päämääränä on lapsen etu ja hänen kehityksensä tukeminen, saattaa taustalta löytyä muitakin motiiveja. Kasvatusalan eri asiantuntijat saattavat ikään kuin pestä kätensä, kun sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetty lapsi on lähetetty tutkimuksiin. Tällöin he katsovat tehneensä oman osuutensa työstä, jolloin muilla yhteistyötahoilla ei ole jälkeinpäin mahdollisuutta valittaa heidän toiminnastaan. Kelto/haastateltava 3 kertoi:

Tuntuu, ett meillä on henkilökunnallakin pikkasen sellasta, että nyt tulee näihin testaamisiin, ett pitäsköhän se sittenkin testata, ett jos sillä onki ja sitt kun se menee kouluun ja sieltä opettaja ottaa yhteyttä.. Tavallaan, voi niinko helpottaa omaa olotilaansa, että mä oon nyt tän homman hoitanu ainakin ja tää asia on tutkittu. Ett se ei mee kouluun ja sitt sielt kysytäänki, ett miks tälle ei oo tehty mitään.

Lapsen tutkimukset tekee ja lausunnon antaa 75 %:lle tapauksista psykologi ja 25 %:lle yleis- tai erikoislääkäri (Linnilä 1997, 17). Kelto/haastateltava 3 kertoi kokemuksistaan, miten lapsen tutkimusjaksot saattavat edetä viranomaiselta toiselle ja vaatia ajallisesti pitkän rupeaman:

Jos lapsen nyt psykologi testaa, niin testeissä näkyy aika selkeesti, voi näkyä se, että voisiko siel olla jotain neurologista syytä tähän lapsen käyttäytymiseen, ett nytenki, missä palaverissa olin mukana, niin (...) psykologi on kattonu tarpeelliseksi, että sairaalaan lähetetään tutkimuksiin vielä, ett poissuljetaan tämmönen neurologinen puoli siitä. Ja se lapsi sitten voi mennä (...) ja sille tehdään neurologiset tutkimukset poliklinikalla tai sitte voi olla ett sen kautta vielä menee osastolleki, osastojaksolle tarkempiin tutkimuksiin ja sitte siellä voi olla, ett sit taas katotaan, ett meneeks hän sitten sairaalakouluun.

Tutkimusten perusteella sosioemotionaalisten ongelmien taustalle määriteltyjä diagnooseja kelto/haastateltava 2 kertoi olevan muun muassa seuraavia: "Siellä on tarkkaavaisuuden häiriötä ja keskushermoston häiriötä ja joillakin on dysfasiakin laitettu ja joillakin MBD:tä. (...) Ett sitt voi olla ihan yleisesti kehityksen viivästymäkin."

Lapsesta tehdyille tutkimuksille ja diagnoosille jää kuitenkin vähäinen merkitys, mikäli vanhemmat eivät anna lupaa tiedon siirtämiseen päivähoidosta kouluun. Tällöin vaihtoehdoksi jää, että kouluhenkilöstö on aktiivinen ja kääntyy suoraan vanhempien puoleen saadakseen tiedot heiltä. Kelto/haastateltava 2 kertoi: "Tietysti on niitä vanhempia, jotka sanoo, ett lapsest ei saa kerroo mitään. Sit jos koulu kysyy, niin sitte täytyy sanoo, ett meillei ole lupaa kerroa. Ett kerroohan sekin jotain."

5.2 Koulu kasvuympäristönä sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyille lapselle

Lapsi suhtautuu ensimmäiseen opettajaansa samoin kuin kotona olevaan auktoriteettiin. Heidän kanssakäymisensä määrittelee myös pitkälle lapsen koulutulevaisuuden. (Arajärvi 1989, 140 - 141.) Opettajan roolia sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen elämässä pidettiin myös haastatteluissa merkittävänä. Niissä tulee esiin opettajien erilainen suhtautuminen

lapsen, mutta samalla haastatteluista korostuu haastateltavien oma ymmärtäväinen ja myönteinen asennoituminen sosioemotionaalisesti ongelmajaisena pidettyyn lapseen.

Mun pitäs opettajana tajuta, ett mikä on se puutos siinä lapsen kokonaisolemuksessa ja sitä lähteä heti alust alkaen vetämään ja jos ei sitä vedetä, jos ei näitä puutoskohtia osata oikealla tavalla ohjata yks- ja kaksluokilla, niin kyllä se on vaikeaa sitte myöhemmin. Ja nimenomaan sosioemotionaalisen puolen alueet pitää hoitaa kuntoon yks-kaksluokilla. (Ao/haastateltava 1)

Että sellanen asia, että lapsella on hyvä opettaja, ei oo mikään pieni asia, sehän on ihan ykkösluokan asia ja ilman muuta paljon riippuu siitä, mimmonen se opettaja on ja miten laajast hän ymmärtää sen lapsen asioita. (Kelto/haastateltava 2)

Kyllähän se on henkilöstä kiinni ja kyllä mä valehtelin, jos mä väittäisin, että kaikki hyvin ymmärtäväisesti silleen suhtautuu ja näin, ett onhan meillä niitaki kasvattajia, joitten niinku se lähtökohta on, että sinä oot hiljaa kun minä puhun. Että vaikka laps on miten riekaleina... (Ao/haastateltava 4)

Erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevat lapset ovat jo kouluun tullessaan kohdanneet vaikeuksia kehityksellisissä tehtävissä. Mäkisen (1997, 30) mukaan he voivat tästä syystä olla huonosti valmentautuneita koulunkäynnin asettamiin vaatimuksiin. Niinpä kasvattajien pyrkimys lapsen kehityksen kiihdyttämiseen voi hänen mukaansa vain mutkistaa lapsen tilannetta näin muodostuvalla painostavalla tai yksisuuntaisella vuorovaikutuksella. Esi/haastateltava 5:n kokemuksesta heijastuukin opettajan rajalliset mahdollisuudet lapsen kehityksen tukijana. Hänen mukaansa on opettajasta voimavaroista kiinni, kuinka hän jaksaa toimia ja eriyttää.

Alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien kyvykkyys vastaanottaa sosioemotionaalisesti ongelmajaisena pidetty lapsi luokalleen nähdään haastatteluissa henkilökohtaisena valmiutena: se on yksi hyvän opettajan ominaispiirteistä. Nykyisessä koulutilanteessa opettajat saattavat kuitenkin työskennellä voimiensa äärrirajoilla. Säästötoimiin vedoten opettajan työpanos oletetaan rajattomaksi ja hänen tulee jaksaa ilman ulkopuolista apua tai tukea. Näin ollen opettajan pyrkimys yksilöivään opetukseen ei aina ole riittävä peruste toteuttaman lapsen kehitystason mukaista opetusta. Lapsen tilanteen kokonaisvaltainen tarkasteleminen ja myönteinen asennoituminen ongelmajaiseen lapseen ovatkin haastateltavien mukaan opettajalta

ensisijaisesti vaadittavat kyvyt, kun hänen luokalleen tulevaa oppilasta pidetään sosioemotionaaliselta kehitykseltään ongelmaisena.

Koulunsa aloittavilla lapsilla on erilaiset valmiudet sopeutua koulunkäyntiin. Lapsi on jo pitkälle sisäistänyt asuinympäristönsä ja kotitaustansa arvomaailman. Niinpä opettajan tulisi olla tietoinen kodin kasvatusilmastosta tulkitakseen oikein lapsen käyttäytymistä ja voidakseen rakentavasti sopeuttaa häntä luokkayhteisöön. (Kananoja 1993, 74.) Rauhala (1982, 33) käyttää tästä nimitystä situationaalisuus ihmisen olemassaolon muotona. Myös Almqvist (1994, 50) puhuu perheen, lapsen, koulun ja ympäröivän yhteisön arvojen ja tavoitteiden keskinäisestä sopusoinnusta. Hänen mukaansa opettajan tulisi riittävän hyvin mukauttaa opetusta ja mitoittaa vaatimustaso siten, että lapsi kokee oppivansa ja onnistuvansa.

Lapsen kehitystä ja kouluun sopeutumista hidastavana tekijänä haastateltavat näkivät joidenkin opettajien kielteisen asennoitumisen sekä lapsesta hankittuun tutkimustietoon että lapsen kanssa aiemmin työskennelleiden kasvattajien työn kautta tulleeseen tietoon. Mikäli koulu ei ota näitä tietoja vastaan, on mahdollista, että lapsen tarvitsema hoito ja terapia loppuu tai katkeaa väliaikaisesti. Pahimmillaan lapsi ja perhe jäävät tuuliajolle tai koko aikaisemmin käyty prosessi alkaa alusta.

Meillä on vieläkin opettajia, jotka ei halua mitään tietoo niistä lapsista. Vaikka heille tarjotaan tietoo. (Kelto/haastateltava 2)

Ihmettelen kovasti sitä, että kuinka vähän ollaan kiinnostuneita niistä.. Normaaliopetuksen puolella varmaan enemmänki on opettajat kiinnostuneita tulevista oppilaista, mutta nää jotka meillä lähtee erityisopetuksen piiriin. (...) Se tietoo mitä niitten lasten kanssa me on tehty jo päivähoiton puolella, niin sitä ei kauheen mielellään oteta vastaan. (Kelto/haastateltava 3)

Koulu saattaaakin joissain tapauksissa edistää sosioemotionaalisten ongelmien kehittymistä. Opettajat voivat esimerkiksi olla yliherkkiä lasten yksilöllisyydelle, jolloin he vaativat tiukkaa yhdenmukaisuutta sekä samanlaista mukautumista sääntöihin ja rutiineihin jokaiselta oppilaalta. Opettajat voivat vaatia lapselta liikaa, mikä johtaa epäonnistumisen tunteisiin tai liian vähän, jolloin seurauksena voi olla ikävystyminen ja sen reaktiot. Myös koulun kuri voi olla liian löyhä, liian tiukka tai epä johdonmukainen, jolloin seurauksena on usein häiriökäyttäytyminen. Lisäksi

kouluympäristö saattaa vahvistaa lapsen huonoa käyttäytymistä rankaisemalla ja kritisoidulla, mutta jättää huomiotta hyvän käyttäytymisen. (Laakso 1992, 22 - 23.)

5.2.1 Yhteistyötä ei korosteta liikaa

Haastateltavat toivat kiistatta esille koulun ja päivähoidon yhteistyön tärkeyden sosioemotionaalisesti ongelmallisena pidetyn lapsen koulunaloituksessa. Yksi yhteistoiminnan muoto on päiväkotiryhmien 6-vuotiaiden lasten läpikäyminen eri ammattiryhmien yhteisinä palaverina, joissa ovat mukana esimerkiksi lastentarhanopettaja, kiertävä erityislastentarhanopettaja ja koulukuraattori. Myös luokanopettaja saattaa kiertää päiväkotij- ja esiopetusryhmät ja koota tiedot koulutulokkaista. Ikäryhmän lapsista kerätään tietoja, jotta lasten sijoittamista opetusryhmiin voitaisiin ennakoida. Periaatteena voi olla koulu- ja opettajakohtaisesti joko keskenään samantasoisien opetusryhmien luominen tai mahdollisesti pyritään muodostamaan heterogeeniset ryhmät. Tällöin esimerkiksi ongelmallisina koetut lapset saatetaan sijoittaa samaan luokkaan. Lainaukset koostuvat haastateltavien omista yhteistyökokemuksista ja yleisistä toimintaperiaatteista.

... mä olen aina päiväkodin kanssa työskennelly hyvin intensiivisesti. (...) Ne on tehneet itse paljon työtä ja tukeneet sitte mua. (Ao/haastateltava 1)

Me seurataan sen ryhmän työskentelyä, jonka jälkeen sitten lastentarhanopettajien kans keskustellaan, mikäli vanhemmat on antanu luvan, että heidän lapsesta saa puhua. (...) Että siinä tavallaan yritetään tasottaa sitä lapsen koulutietä siltä osin. (Ao/haastateltava 4)

Niinkun kuka tahansa muukin eppulainen, tärkeää on ottaa ne taustatiedot ja ne aikasemmat tiedot, jotka paljo auttaa sitä toimintaa, ett pystyy sitä sitten miettimään ja junailemaan.. (Esi/haastateltava 5)

Lapsen suotuisa kehitys päivähoidosta kouluun on pyritty turvaamaan perheiden ja eri tahojen välisen yhteistyön avulla yleisellä ja yksilöllisellä kasvatuksellisella ja opetuksellisella jatkuvuudella (Mäkinen 1997, 31). Saumaton yhteistyö ei aina kuitenkaan toimi päivähoidon ja koulun välillä. Huolestuneisuus

sosioemotionaalisesti ongelmallisina pidettyjen lasten koulunaloituksesta kuvastuu erityisesti kelto/haastateltava 2:n ja kelto/haastateltava 3:n lainauksista:

Se yhteistyö vaihtelee hyvin paljon, että se on just semmoinen asia, jossa meidän on paljon opettelemista. Et se ei minun mielestä oo ihan mallillaan.

Koko ajan koulun puolelta ollaan entistä enemmän tekemässä yhteistyötä, mutta kyllä siinä voi sanoa (...) että.. Tätäki kuulee vielä aika usein, että tälläsenki ootte tänne laittanu.

Muiden yhteistyötahojen ohella haastatteluissa tuli esiin vanhempien kanssa tehtävän työn merkityksellisyys ja tuloksellisuus. Gallagher (1988, 354) korostaa opettajien ja vanhempien keskinäistä yhteistyötä vahvana kasvatuksellisena ja opetuksellisenä perustana. Kananoja (1993, 76) pitää erityistuen tarpeessa olevien lasten kotien kanssa tehtävää yhteistyötä usein yleisopetukseen integroinnin onnistumisen ehdottomana edellytyksenä. Hänen mukaansa yhteiset kasvatustavoitteet ja toimintalinjat ovat varsinkin käyttäytymishäiriöisten lasten kuntoutuksessa tärkeitä.

5.2.2 Koulu sosiaalisten suhteiden ja yksilöllisten ratkaisujen verkkona

Kasvatuksen ja opetuksen vaikutus kehitykseen on aina kokonaisvaltaista ja koulunkäyntiin sisältyy paljon lapsen sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Monen lapsen näkökulmasta koulua ei koeta ensisijaisesti oppimispaikkana, vaan yhteisönä, jossa sosiaaliset suhteet näyttelevät pääosaa (Hämäläinen 1994, 76). Lapsi on koulussa tietojen omaksuessaan vuorovaikutuksessa myös opettajan kanssa niin tietävänä, tuntevana, tahtovana kuin toimivana yksilönä. Lapsi tulkitsee tilanteen opettajan odotuksista riippumatta myös sosioemotionaalisesti ja näin tärkeäksi kehityksen edellytykseksi nouseekin lapsen yksilöllisyyden tiedostaminen ja sen kunnioittaminen. (Ahvenainen ym. 1994, 100.)

Haastateltujen käytännön toiminnassa sosiaalisemotionaalisesti ongelmallisina pidettyjen lasten yksilöllisyys oli voimakkaasti esillä. Tällaiselta lapselta ei tule vaatia samanlaisia suorituksia kuin muilta luokan oppilailta ja niinpä erilaisuuden

hyväksyminen nousee keskeiseksi tekijäksi luokkailmapiirissä.

Mutta eihän tietysti samojahan ei voinu vaatia, ei voinu vaatia, että se ois aamulla ollu samaan aikaan koulussa kun muut, ei voinu vaatia tekemisiä, koska lapsi ei pystynyt yksinkertaisesti tekemään kun se oli niin sairas, mutta se alkoi nauttia hiljaa ja yksin olemisestaan, se otti pulpettinsa ja vei sen nurkkaan ja teki siellä omia juttujansa nautinnolla. (...) Ja näin se lapsi ensimmäisen vuoden aikana kokosi itsensä, omaehtoisesti, siis mie en nyt ollu sille sanomassa, ett tee sitä ja tee tätä. (...) Mä annoin sille lapselle rauhan. (Ao/haastateltava 1)

Joskus kun tulee niitä, että no sano nyt, että mitä tällaselle lapselle pitää tehdä, niin todellakaan eihän sitä voi sanoa, että tee näin vaan pitää tutustua ensin, että mikä se sen tyyppin vaikeus on ja sen mukaan tietysti sitte kattoo. (Kelto/haastateltava 2)

(...) Ketä mulla nyt on ollu näitä tämmösiä rikkinäisiä lapsia, niin kyllä mulle on ollu hirveen suuri apu siitä, että mä oon saanu tietoo, että meidän ei oo tarvinnu sitä törmäyskurssia alottaa heti. Mä tiän että tällä lapsella on vaikeeta, mä osaan suhtautua siihen siltä pohjalta. (Ao/haastateltava 4)

(...) Pitää ajatella niin, että se lapsi on se lähtökohta ihan yksilönä, ja se, että häntä pitää auttaa muodostamaan itsestä semmonen hyvin realistinen ja itsensä hyväksyvä, vaikka hänellä onkin näitä ongelmia. (Esi/haastateltava 5)

Ao/haastateltava 1 pohti laajemmin opettajan työnkuvaa. Hän kasvatti lapsen yksilöllisyyden kunnioittamisen periaatteen aina opettajan ihmiskuvaan saakka.

(...) Ett jos opettajalla on hyvin laaja ihmiskäsitys ja se ymmärtää sen kasvun merkityksen, niin silloin se opettaja käyttää näitä erilaisia lapsia, siis kipeitä ja vähemmän kipeitä ja eri lailla lahjakkaita, käyttää niitten läsnäoloa laajentaakseen lasten ihmiskuvaa. (...) Ja jos opettajalla on laaja ihmiskuva, niin sehän napsii näitä menetelmiä hoitaa kipeitä, sehän napsii sitä joka puolelta, mutt jos sillä on vain yks ainoa malli tai päässään opetussuunnitelma, niin mistä se ottaa niit, se rajaa sen toimintamallinsa hyvin kapealle alueelle ja sillä lapsella ei oo tilaa siinä ryhmässä toimia.

Heikkilä (1988) jaottelee luokanopettajalta vaadittavat perustaidot neljään ryhmään. Ensimmäisenä hän mainitsee taidon kokea tilanteiden konkreettiset tekijät käyttämällä havaintojen teossa koko persoonaansa. Tällöin opettaja on opetus-kasvatustilanteessa mukana kokonaispersoonallisella otteella. Toisena perustaitona Heikkilä mainitsee

taidon oppia jatkuvasti uutta aktiivisesti toimimalla ja kokeilemalla. Kolmantena on taito tehdä tarkkoja havaintoja sekä omasta sisäisestä todellisuudesta että myös ulkoisesta todellisuudesta. Viimeisenä opettajan perustaitona on kyky omaksua ja kehittää uusia malleja ja teorioita, joilla ymmärretään ja selvitetään monimutkaisia kasvatuksen ja opetuksen ongelmatilanteita. (Heikkilä 1988, 46 - 48.)

Haastatteluista esiin nousseista käytännön opetustyössä tarvittavista taidoista painottuivat erityisesti tiedon hankkimisen ja jatkuvan itsensä kouluttamisen merkitys opetus- ja kasvatustyössä. Tämä sijoittuu Heikkilän (1988) jaottelun neljänteen perustaitoon. Myös kokonaispersoonallinen kasvatusote opetustyössä tuli haastatteluissa selkeästi esille esimerkiksi lapsen tilanteen laaja-alaisena ymmärtämisenä. Kari (1996, 50) puhuu ominaisuuksista, joita edellytetään hyvältä opettajalta. Hänen mukaansa opetuksen laatu riippuu puolestaan niin opettajan persoonallisuudesta kuin hänen opetusmenetelmällisistä valmiuksistaankin.

Kun alkuopetuksessa työskentelevältä luokanopettajalta puuttuu kyky yksilöllisten opetusmenetelmien käyttämiseen ja erilaisuutta sietävän ilmapiirin luomiseen, ollaan sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen kannalta vaikeassa tilanteessa. Tällöin opettaja saattaa lapsen koulunkäynnin alkutaipaleella tylysti ilmoittaa vanhemmille esi/haastateltava 5:n sanoin: "homma ei toimi". Myös lapsi itse saattaa tuntea olonsa koulussa raskaaksi tai toivottomaksi. Kelto/haastateltava 2 kertoi tavanneensa tällaisen pojan, jolloin hänen lausahduksensa oli ollut: "Tiet sä, ett sinne on mentävä joka päivä. Että kyllä mua harmittaa, että mä tuln sinne menneeks."

Lapsen persoonallisuuden ja psyykkisen terveyden kehitykselle on ensiarvoisen tärkeää, että suhde kouluun muotoutuu heti alussa myönteiseksi, sillä lapsuuden onnistumis- ja epäonnistumiskokemukset muovaavat lapsen identiteettiä. Ensimmäisten vuosien koulutyö on perustana lapsen tulevalle oppimiselle koko peruskoulun ajan. (Lyytinen 1994, 87.) Haastateltujen kokemusten mukaan monella alkuopetuksessa työskentelevällä luokanopettajalla olisi kuitenkin tarkistettavaa asenteissaan ja opetuskäytänteissään. Jokaiselle oppilaalle olisi voitava tarjota myönteisiä kokemuksia, jolloin itsetunto ja luottamus omiin mahdollisuuksiin kasvaisi. Kelto/haastateltava 3 kiteytti:

Ja siithän se on opettajan tehtävä eriyttää sitä opetusta, että jokaiselle oman taidon mukaisesti, ett eihän sieläkään oo kaikki lapset samalla tasolla ja samasta lähde, että näille lapsille olis kauheen tärkeetä, ett ne pääsis alottamaan sen koulun silleen, ett niillä itsetunto nousis ja ne tuntis, että mä osaankin ja koko ajan ei oo se huonoin ja taitamattomin siellä.

Ao/haastateltava 1 toi esille opetussuunnitelman vaikutuksen opettajan toimintaan. Hänen mukaansa lapsen puutteet sanelevat sen, millaisia opetusmenetelmiä ja toimintamalleja luokassa käytetään, ei opetussuunnitelma. Hän kertoi:

Tässä ollaan nyt niin hakoteillä kun komeillaan näillä hienoilla opetussuunnitelmilla, eikä käydä kattomas, ett tehään niit suunnitelmia jo seuraavaa luokkaa varten, vaikk ei olla nähtykään niit lapsia. (...) Tässä pitää lähteä siit, missä se lapsi on. Elikkä just se, ett missä on puutteet, niin sen hoitamiseksi luodaan opetusmenetelmiä ja oppimistilanteita ja vuorovaikutusmalleja.

5.3 Kouluvalmiudet puntarissa ja valinta edessä

Kouluvalmius tai sen puute on osittain puhtaasti pedagoginen ongelma. Se on sidoksissa sekä ensimmäisen luokan oppisisältöihin että opetusmenetelmiin. Kouluvalmiutta määriteltäessä olisi otettava huomioon koulun olosuhteet vastaanottaa ongelmainen tai kehitysviiveinen lapsi. Koulun kykyä yksilöidä opetusta ja muunnella työskentelytapoja olisi kehitettävä siten, että ne vastaisivat mahdollisimman hyvin kunkin lapsen oppimisedellytyksiä. (Kananoja 1993, 137.)

Lapsen itsetunnon kannalta on ikävä tilanne silloin, kun hän joutuu palaamaan ensimmäiseltä luokalta esimerkiksi takaisin päiväkotiin. Tällöin turhautumisen ja epäonnistumisen tunteet ovat lapsessa voimakkaita. Kelto/haastateltava 2:n ja kelto/haastateltava 3:n mukaan tätä pyritään kaikin tavoin välttämään. Heidän mukaansa nykyisen suuntauksen perusteella oppilaan palautusta päiväkotiin ei hyväksytä, vaan tilalle pyritään tarjoamaan erilaisia koulumuotoja ja tukitoimia. Vuosittaisten palautusten määrän he arvioivat olevan noin 0,1 - 0,2 % ikäluokasta. He tuovat esiin myös sen, että päivähoidon myönteisempi suhtautuminen asiaan lisäisi huomattavasti koulusta palautettavien oppilaiden määrää.

Myös siirto mukautettuun opetukseen kesken lapsen ensimmäisen kouluvuoden saattaa aiheuttaa vastaavia epäonnistumisen tuntemuksia. Haastatteluissa nousikin väistämättä esiin keskustelu kouluvalmiuksista ja koulunaloituksesta. Lasten välillä on jo tässä iässä taustasta ja kokemuksista riippuen suuria eroja. Lyytinen (1994, 87) toteaaakin, että yhteisessä koulunaloitusvaiheessa lapsille voi todellakin yhteistä olla vain ikä. Kouluvalmiuksista keltouhaastateltava 3 muistutti, että "Eihän kaikkien lasten tarvi ollakaan samalla tasolla, eikä kaikkien tarvi osata samoja asioita. Mutt että ne asiat, mitkä tiedetään, mitä koulussa tarvitaan, että niitä pystyttäs tekemään mahdollisimman hyvin."

Kouluvalmiuden perusedellytyksinä haastateltavat pitivät sosiaalisia taitoja, keskittymiskykyä ja itseluottamusta. Sosiaalisina perustaitoina esiin tulivat ryhmässä toimimisen taidot: kuinka toimitaan toisten ihmisten kanssa, pystyykö vastaanottamaan ja noudattamaan ohjeita sekä muodostamaan ja ylläpitämään kaverisuhteita. Sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyllä lapsella nämä taidot olivat haastateltavien mukaan yleensä puutteellisesti kehittyneet. Haastateltavien kuva sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetystä lapsesta oli yhteneväinen kirjallisuudessa olevien määritelmien kanssa (ks. luku 3.1). Myös minäkäsityksellä nähtiin olevan merkitystä sosiaalista käyttäytymistä ohjaavana tekijänä. Haastattelut tukivat Liikasen (1984, 22) näkemystä, jossa oppilaan vahva itsetunto ja myönteinen minäkuva ovat edellytyksenä sosioemotionaalisten valmiuksien kehittymiselle.

Minäkuva on ihmisen käsitys siitä, kuka ja mikä hän on. Se toimii viitekehyyksenä, jonka kautta ihminen on kanssakäymisessä sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Minäkuva kehittyy varhaislapsuudesta lähtien sosialisatioprosessin ja vuorovaikutuksen tuloksena. Itseluottamus on minäkuvan myönteinen osa ja osoittaa, kuinka hyvin ihminen uskoo vastaavansa omia odotuksiaan ja kuinka hyvinä hän pitää ominaisuuksiaan ja suorituksiaan. Myös itseluottamuksen kehittymiseen vaikuttavat hänen elämänpiiriinsä kuuluvat ihmiset. (Ojala & Uutela 1993, 23 - 27.) Yksilön varhaislapsuuden kehitystehtävistä ja hänen elämänpiiristään tarkemmin luvussa 2.

Sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen minäkuva oli haastattelujen mukaan usein epäselvä ja hajanainen. Tällöin lapsi ei tiedä, mitä häneltä odotetaan ja hänen on vaikea asettaa tavoitteita toiminnalleen. Lapsella ei myöskään ole valmiutta suhtautua tekemiseen sellaisena pitkäjänteisenä prosessina, joka suoritetaan alusta

loppuun saakka. Lainaukset ovat ao/haastateltava 1:n ja kelto/haastateltava 2:n kokemuksista.

(...) Jos vanhemmat haluaa äkkiä laittaa lapsensa kouluun, pois siitä toisten kasvatettavaksi, niin siinä nyt kannattas kyllä sitten pysähtyä ja miettiä, että jos lapsi on älykäs, niin se ei oo mikään pääsylippu siihen, että kouluun voi mennä jos hän ei kuitenkaan kykene sosiaalisissa taidoissaan selviämään elikkä hän ei osaa ottaa, mikä mun mielest on hirveen tärkeää, huomioon muita lapsia. (...) Tai jos lapsi ei pysty keskittymään, kuuntelemaan.. ohjeita niin on aika vaikeaa koulussa.

Että esikouluvuonna usein ne asiat, mitkä silloin nostetaan, on se, että se lapsi ei oo esimerkiksi kiinnostunut mistään semmosist akateemisist tehtävist taikka tän tyyppisist, minkä pitäis tehdä jotakin, välttämättä ei mukavaakaan aina, ja jolla on alku ja loppu jossa vaaditaan jotakin. Että aika monilla näill lapsilla, ne on semmosii hetken lapsia, että ne tarvii välitöntä tyydytystä ja välitöntä palkkiota.

Lapsen kehitykseen nähden liian aikainen koulunaloittaminen saattaa vaikuttaa haitallisesti hänen koulumenestykseensä koko oppivelvollisuuden ajan. Breznitz ja Teltsch (1989, 62 - 63) havaitsivat riippuvuussuhteen koulunaloitustaan ja oppimisen sekä sosioemotionaalisten alueiden välillä ensimmäisen luokan oppilaille. Heidän tutkimuksessaan alkuvuodesta syntyneet lapset suoriutuivat paremmin arvioituissa tehtävissä ja olivat sopeutuneempia koulutilanteisiin kuin loppuvuodesta syntyneet luokkatoverinsa.

Sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen koulussa toimeentulemiseen vaikuttaakin alkuopettajan ymmärtäväisyyden ja yksilöllisten opetusmenetelmien käytön lisäksi lapsen kehitystaso. Lapsen kehitykseen nähden liian aikainen koulunaloittaminen ei useinkaan johdu lapsesta hankitun tutkimustiedon puutteesta, vaan vanhempien asennoitumisesta. Lapsen kouluvalmiudesta tulee vanhempien ja perheen kunniakysymys. Myös raha saattaa olla ratkaisevana tekijänä, kun vanhemmat puntaroivat koululykkäyssuosituksen ja koulunaloittamisen välillä; päivähoido on maksullista, koulu ei ole. Ao/haastateltava 4 kertoi:

Tavallaan se sosiaalinen, että ku Suomessa on kautta aikain menty seitsemänvuotiaana kouluun, nii olipa lapsen tavallaan psyykinen ikä mikä tahansa, niin kun se on biologisesti seitsemän vuotta vanha, niin se lykätään kouluun. Mitä ne mummot ja naapuritki sanoo. Sitten näinkin vahvoja

perusteluita on kuullu, että ku laps niin ite haluaa. (...) Ett kyllä se tavallaan aikamoista kypsyyttä vanhemmilta vaatii, ett ne poikkeee siitä normista, mihinkä on totuttu.

Gesell-instituutin filosofian mukaisesti lapsen tulisi aloittaa koulunkäynti kehityksellisesti oikean ikäisenä, jotta hän kokisi ensimmäiset kouluvuotensa merkityksellisinä ja saavuttaisi myönteisiä oppimiskokemuksia (May & Welch 1984, 381). Kelto/haastateltava 3 nostikin esille keskustelun oikeasta koulunaloituksesta. Lainsäädäntö sallii joustavan koulunaloittamisen, mutta asenteet oikeasta koulunaloittamisesta ovat juurtuneet syväälle ihmisten mieliin: “Mut et toikin on ollu semmonen, ett sehän vasta nyt on nostettu pinnalle, ett kuka sen sanoo, ett se seittemänvuotias on just se oikea mennä kouluun.”

Ao/haastateltava 1:n ja ao/haastateltava 4:n lainauksissa tulee esille se, miten joissain tapauksissa liian aikainen koulunaloitus on rasite sekä lapselle itselleen että koko luokalle:

Esimerkiks tässä mun nykyisessä luokassa on valtavan suuret erot, ja kyllä ne on aika lailla masentuneet semmoset lapset, jotka on jo valmiit alottamaan koulun ja sitte tulee semmonen aivan hoitamaton, psyykkisesti ja kasvatuksellisesti hoitamattomia lapsia luokkaan, niin kyllä ne kouluilot menee, mä en ollenkaan ihmettele sitä koulumyönteisyyden häviämistä.

Se näkee, ett kaikki muut oppii, hän ei opi, hänestä ei oo mihinkään. (...) Laps rupeaa niinku reagoimaan sitten eri tavoilla. Inhoaa koulua, koska ei hän opi täällä mitään. Siinä tehään niin suuri karhunpalvelus. Vanhemmat vaan, ett kun se haluaa, se on kattonu jo repunki valmiiks.

5.3.1 Vaihtoehtona lykkäysvuosi

Maassamme lykätään vuosittain yli tuhannen lapsen koulun aloitusta. Lykkäysprosentti vaihtelee kahden ja kolmen välillä ikäluokasta. (Linnilä 1997, 16.) Haastateltavat eivät nähneet koululykkäystä automaattisena ratkaisuna lapsen tilanteeseen. Jos lapsen koulunaloitusta siirretään vuodella, tullaan usein uuden ongelman eteen: missä lapsi viettää lykkäysvuoden?

Koska koululykkäysvuoden periaatteena on, että lapsi osallistuu ohjattuun

toimintaan, sitä ei ole tarkoituksenmukaista viettää kotihoidossa. Haastattelujen mukaan päiväkodin toiminnasta hyötyvät tällöin lapset, jotka tarvitsevat vielä vuoden kasvuaikaa ja he ovat tyypillisesti loppuvuodesta syntyneitä poikia. Useimpien sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyjen lasten kohdalla päivähoito on jo tehnyt tehtävänsä, eikä lisävuosi päiväkodissa antaisi lapselle mitään uutta. Pienen ryhmäkoon ja yksilöllisen ohjauksen vuoksi erillinen esiluokka eli starttiluokka olisi haastattelujen mukaan ihanteellinen sijoituspaikka useimmille sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidetyille lapsille.

Vuonna 1994 kaikista lykkäyslapsista 75 % vietti lykkäysvuotensa tavallisessa päiväkotiryhmässä, 12 % erityisryhmässä, 8 % integroidussa erityisryhmässä, 3 % perhepäivähoidossa ja 1 %:lla lapsista lykkäysvuosi oli järjestetty jollakin muulla tavalla (Viitala 1997, 85). Osittain lykkäyslapsen sijoitusvaihtoehdon ongelmallisuudesta johtuen jotkut haastateltavat näkivät koululykkäystä ajankohtaisempana teemana keskustelun koulunaloituksesta ja koulun vastuusta. Tällöin yhtenä ratkaisuvaihtoehtona olisi koulunkäynnin aloittaminen yhteistyökykyisen opettajan luokalla tukitoimenpitein. Kelto/haastateltava 2 pohti:

(...) Me ollaan nyt varmaan vähän semmoses murros.. murroskautta eletään tässä, että.. Ennenhän on ollu vallalla sitä sellast ajatusta, että lapsihan on lykättävä. Ja siihen on ollu sitte vaihtoehtona sen lykkäysvuoden suorittaminen päivähoidossa tai sitte meillä on ollu nytte kuus vuotta semmonen nollaluokkaa koululykkäyslapsille. Ja sitt sairaalakoulu on ollu yks vaihtoehto. No ne on oikeestaan ollu ne vaihtoehdot, niin että nyt on yhä enemmän tullu sellanen ajatus, että koulun pitäs vastata seittemänvuotiaista lapsista ja kaikista.

Koululykkäysvuoden jälkeen lapsi pyritään sijoittamaan häntä parhaiten palvelevaan koulumuotoon. Esimerkiksi Vantaalla vuosina 1989-1996 koulunkäynnin lykänneet lapset ovat sijoittuneet 63 %:sesti lykkäysvuoden jälkeen peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen. Tämän lisäksi mukautetun opetussuunnitelman opetuksen on aloittanut 19 % lapsista, liikuntavammaisten erityisopetuksen 10% ja sopeutumattomien opetuksen 3 % lapsista. (Närvä 1997, 58.)

5.3.2 Lapsen edun mukainen prosessi

Sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen sujuvan tutkimusvaiheen, tukitoimenpiteiden tai koulunaloituksen esteeksi voi muodostua muitakin vaikeita tilanteita. Jo tutkimusvaiheessa lasta saattaa kohdata todellisuus, jossa varhaiskasvatusikäinen ei mahdu psykiatriselle puolelle tutkimuksiin. Tällaiset tutkimuspaikat täyttyvät usein vanhemmista asiakkaista. Ajan kuluminen puolestaan auttaa vanhempia tottumaan ajatukseen, että heidän lapsensa tarvitsee tutkimuksia ja edessä on mahdollisesti koululyykkäys tai koulunaloitus tukitoimenpitein. Mahdollisimman varhainen asioihin puuttuminen antaa enemmän aikaa lapsen tutkimiseen ja vanhempien sopeutumiseen. Tutkimustuloksissa on joka tapauksessa hyödyllistä tietoa lapsesta ja hänen kehitystarpeistaan, vaikka niiden perusteella ei ryhdyttäisikään erityistoimenpiteisiin. Kelto/haastateltava 3 kertoi:

Sekin on yks syy, minkä takia me alotetaan näin aikasin nää näin.. Et koska se on ikävää, ett vanhemmille sitt keväällä, kevättalvella ilmoitetaan, ett koko vuos menty, ettei oo mitään mainittu, ett kouluunlähtö voi ollakin nytte hiukka ongelmallista. Ett siitä puhutaan koko ajan, me yhdessä sitä pohdiskellaan, ett mites tää. (...) Mitä me voidaan tehdä, että se olis sitte helpompaa. Että se ei oo uus asia, ett se vie ilman muuta vanhemmilla sulattelua, ett jos ruvetaan epäilemään tämmöstä.

Kasvatusalan ammattilaiset näkevät vuosittain monia sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyjä lapsia, jotka kamppailevat tutkimusten ja koulunaloituksen ongelmakentässä. Lapsen vanhemmille prosessi on kuitenkin ainutkertainen. Kelto/haastateltava 3 jatkoikin:

Ei he tiedä, että kuinka monta muuta lasta voi käydä samanlaisia prosesseja läpiti. Ja sitt niitä kauheesti ilahduttaa kuulla se, että heidän ei oo ainut, ett niitä on monta muutakin, jotka on vastaavanlaisesti, ihan samalla tavalla. Ja sitt voidaan kertoa näistä vaihtoehdoista.

Kun asiantuntijat ovat lähteneet ajamaan sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen etua ja ovat puuttuneet hänen ongelmakohtiinsa, joudutaan syntynyt tilanne kohtaamaan myös lapsen kotona. Vanhemmat saattavat yrittää väistää vastuuta ja

ongelmien kohtaamista, sillä he voivat pelätä oman riittämättömyytensä esiin tulemistä. Ao/haastateltava 1 kertoi: “Vanhemmat ehkä ajattelevat, että kun pääsis tästä lapsesta nyt eroon, kun se on noin vaikea, että kyllä se koulu sitten sinua kasvattaa tai näin mutta ei se olekaan niin helppoa, että sitte joudutaan väistämättä usein kohtaamaan sen lapsen ongelmat myös kotona.”

Samaan ongelmakenttään liittyy myös lapsen tervehtymisestä johtuva perheen oireilu. Lasta on saatettu pitää perheessä ongelmien synnyttäjänä ja ylläpitäjänä. Kun lapsen tilanne alkaa normalisoitua ja hänen kehityksensä etenee myönteiseen suuntaan, ei tällainen syyllistävä ajattelu enää toimi. Perhe tai joku perheen jäsenistä alkaa oirehtia muodostunutta uutta tilannetta. Ao/haastateltava 1 jatkoi esimerkillä:

Kun tää lapsi aina alko tervehtyä, niin äiti sai tälläsen.. Ei nyt kohtauksen, mutta äiti tuli hyvin labiiliksi, että hän oli hyvin levoton ja hän alkoi oireilla näissä omissa psyykkisissä jutuissaan. Hän oli hädissään, kun hän ei enää voinukaan syyttää tätä lastaan asioista ja tilanteista. (...) Hänen olis pitäny ruveta kattomaan itteensä, ei enää lapsi ollukaan se ongelma.

Sen lisäksi, että perhe saattaa reagoida lapsen tervehtymiseen, on sosioemotionaalaisesti ongelmaisena pidetty lapsi myös altis perheen muutoksiin. Elämänmuutostilanteiden ennakoinnissa ja niiden aikana esiintyvän stressin lieventämisessä painottuukin päivähoito- ja kouluympäristön osuus (Mäkinen 1993, 19). Kelto/haastateltava 2 nostaa esiin tällaisen lapsen herkkyyden perheen sisäisille muutoksille:

Sitte joku sellanen, ett mitä siell perheessä tapahtuu, että minkälaisia asioita se perhe käy siinä esimerkiks koulun aloittamisen yhteydess läpi. Ett joku laps, josta on niinku ajateltu, että aika kivasti se menee, se on nyt vähän semmonen häilähtelevä tapaus ja tämmönen, mutt et kyll se varmaan kouluss pärjää ja kyll se taidoiltaankin on hirveen hyvä ja sitt siell kotona tapahtuu joku romahdus. (...) Niin kyl se näill lapsilla, niin ne ei kestäis kauheen paljoo. Se on niin sillä lailla semmost narulla kävelyä.

Perheen ja eri viranomaisten yhteistyöhalukkuudesta huolimatta ei aina päästä päivähoitossa tai koulussa sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen kannalta parhaaseen mahdolliseen sijoitukseen tai tukitoimenpiteeseen. Suuren esteen muodostavat kuntien säästötoimet, jolloin rahoituksen puutteen vuoksi esimerkiksi

päiväkoteihin ei pystytä muodostamaan pienryhmiä eikä koululaisten iltapäivähoitoa voida toteuttaa riittävässä laajuudessa. Kouluissa säästöt näkyvät muun muassa suurina luokkakokoina sekä erityisopetuksen ja luokka-avustajien vähenemisenä. Haastateltavat olivat pahoillaan siitä, että säästöt koskettavatkin usein juuri sosioemotionaalisesti ongelmallisina pidettyjä lapsia. Esi/haastateltava 5:n mukaan tämä heijastaa yhteiskunnan suhtautumista kyseisiin lapsiin: “Että pitäs säästää muista kohdista, kun näistä lapsista. (...) Mutta se näkyy siinä, että mitä yhteiskunta arvostaa.”

5.4 Vanhempien vaikea lähestyttävyyys

Vanhemmat tekevät viime kädessä päätökset lapsen kouluunsiirtymäprosessiin liittyvissä asioissa. Kasvatusalan ammattilaiset pyrkivät omalla asiantuntemuksellaan antamaan tietoja sekä tukemaan ja ohjaamaan perhettä ratkaisujen tekemisessä. Haastatteluissa tuli esiin se, miten asiantuntijoiden on usein vaikea lähestyä sosioemotionaalisesti ongelmallisena pidetyn lapsen vanhempia. Haastateltavat kokivat, että vanhemmilla on torjuva tai kielteinen etukäteisasennoituminen kasvatusalan ammattilaisiin. Heidän tekemänsä työ rinnastetaan myös välillä sosiaaliviranomaisten toimintaan. Sosioemotionaalisesti ongelmallisina pidettyjen lasten vanhempien luottamuksen voittaminen vaatii haastateltavien mukaan johdonmukaista ja sitkeää työtä. Kelto/haastateltava 2 kuvaili, miten vanhempien kielteinen asennoituminen ilmenee käytännön tilanteissa: “Semmosta on usein alku, että myöhästellään ja unohtuu ja olikin väärä päivä tai se olikin sillon. Mut sitte tavallaan, kun ne ihmiset sitt jotenki ymmärtää, että ei myö haluta heille mitään pahaa.”

Esi/haastateltava 5 puhui vanhempien lähestymisessä “monisäikeisestä prosessista”. Kelto/haastateltava 3 puolestaan käsitteli sosioemotionaalisesti ongelmallisena pidettyä lasta ja hänen taustaansa kokonaisuutena, johon on vaikea puuttua. Hän lisäsi edelleen näkemykseensä ongelmien pysyvyyden ja kerroksisuuden, jolloin lapsen kannalta myönteisten tulosten saavuttaminen on hankalaa: “Ja sitt tällasiin ongelmiin on usein kauheen vaikee puuttua, ku se on monesti semmonen

hyvin laaja-alainen juttu. (...) Se on semmosen isomman systeemin juttu, että tätä lasta voidaan auttaa ja monesti ne ongelmat, kyllä ne siinä mukana kulkee.”

Hienotunteisuus ja herkkyys vuorovaikutustilanteissa auttavat kasvatusalan ammattilaisia lähestymään kyseisiä vanhempia. Ao/haastateltava 4 eritteli kokemuksiaan ja käytti perheen kanssa tehtävän työn yhteydessä kuvainnollisesti sanontaa “silkkihanskoilla otettava”. Hän jatkoi esimerkillä, jolla sai vanhemmat mukaan lapsen edun mukaiseen yhteistyöhön: “Ja mä läksin silloin sellasella suhteella lähestymään, että mua huolestuttaa tän lapsen oppiminen, että kun hänellä kuluu niin paljon energiaa siihen vihasena olemiseen ja siihen semmoseen räiskymiseen.” Ao/haastateltava 4 puhui myös vanhempien kohtaamisesta, jolloin omat neuvot alkavat loppua: “Että näitä tämmösiä sitte ku kuuntelee, niin hirveen vaikeeta ruveta lähestymäänkään niitä vanhempia.”

Ao/haastateltava 1 toi vanhempien lähestymisessä esiin opettajan yksinäisyyden. Hänen mukaansa yhteisön tai ulkopuolisen ammattilaisen tuen puute saattaa olla esteenä sille, että opettajat paneutuisivat sosioemotionaalisesti ongelmallisena pidettyjen lasten tilanteeseen tai pyrkisivät saamaan perheet mukaan yhteistyöhön. Hän kertoikin: “Niin näissä jutuissa, mitä opettaja on sille lapselle, niin tässä opettaja joutuu olemaan aika yksin ja usein, ja nimenomaan näitä tämmösten lasten ja vanhempien kanssa.”

Sen lisäksi, että joustavat vuorovaikutustaidot ja yhteisön tuki auttavat kasvatusalan ammattilaisia lähestymään kyseisten lasten vanhempia, on tiedolla tärkeä osuus kavennettaessa kuilua asiantuntijoiden ja vanhempien väliltä. Kelto/haastateltava 3 painotti:

Että ne on niinku ensiarvoisen tärkeitä, että päiväkodin ihmiset tietää sen, että mistä lähdetään liikkeelle ja mistä puhutaan vanhemmille ja pitäähän meidän perustella vanhemmille se, että minkä takia me ollaan sitä mieltä, että voi olla vaikeeta se kouluun lähteminen. Et se on kauheen tärkeitä ja se tietohan auttaa.

5.5 Välinpitämättömyys ajan henkenä

Lapsi tarvitsee aikuisen läsnäoloa kasvukumppanina, huoltajana ja roolimallina. Kasvattajalta vaaditaan voimia ja päättäväisyyttä, jotta hän jaksaisi ymmärtää ja tukea lastaan. Kiireisessä aikatauluyhteiskunnassa lapsi jää usein vähäiselle huomiolle. Kieksi (1998, 10) kirjoittaa artikkelissaan lapselle tarjottavasta ikätason edellyttämästä tuesta ja turvasta. Aikuinen tarjoaa mallin ja viitoittaa mahdollista tietä aikuisten maailmaan. Hänen mukaansa lapselle kuuluu annos itsemääräämisoikeutta, mutta samalla hän tarvitsee aikuisen auktoriteettia.

Haastatteluissa tuli selkeästi esille välinpitämättömyys ja lasten tarvitseman tuen puute. Kasvatustyöhön väsynyt vanhempi voi olla lomautettu tai työtön, mutta yhtä hyvin hän voi olla vanhempi, joka joutuu työskentelemään ääri rajoillaan. Ao/haastateltava 4 näkee nykyisin koulutulokkaita erottelevana tekijänä sen, miten perheet asennoituvat lapseen. Aikaisemmin hajottajana toimi esimerkiksi päivähoito, jolloin lasten väliset erot painottuivat lähinnä ryhmätyötaitoihin.

Nyt tuntuu, että taas se haitari levenee. On se, että miten lapsista pidetään huolta. Että on sellasia lapsia, joita huolehditaan oikein super hyvin, melkein yli hyvin. Sitte on lapsia, joista, ei ihan voi sanoa, että on heitteellä, mutta, jotka saa seilata oman onnensa nojassa. (...) Että aikasemmin se tavallaa, musta tuntuu enemmänki oli sellanen hajottava tekijä se, että oliko ollu esimerkiks päivähoiton piirissä mukana. (...) Että nyt tuntuu melkein enemmänki se olevan vielä, että miten ne perheet asennoituu lapseen.

Vanhemmat saattavat olla myös niin syvällä omissa ongelmissaan, ettei heiltä liikene voimavaroja lapsen kasvatukseen ja huolehtimiseen. Kelto/haastateltava 2 puhui erityisesti sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyjen lasten ja heidän vanhempien välisestä suhteesta:

Mut että joskus näitten lasten vanhemmat on niin omien ongelmiansa kiemuroissa, että se, että heillä on joku villi lapsi tai lapsi, jolla ei oo rajoja tai lapsi, jonka tunne-elämässä löytyy ongelmia, niin ei se merkitse aina kauheen paljon. Niillä on niin valtavasti niis omis jutuissaan. (...) Ja sitte ihan sekin, että siellä on vanhemmat, jotka ei oo aikuisii itse, taikka tunne-elämä on hirveen ailahtelevaista ja tämmöstä, niin jotenkin se vanhemmuuskin on aika hukassa.

Vanhempien asennoituminen kasvatustyöhön on muuttunut. Elämässä syrjäytyvien ja pärjääjien jako voi alkaa jo koulunkäynnin alussa. Lapsia kohtaan osoitettu välinpitämättömyys saattaa näkyä konkreettisina puutoksina lapsen arjessa. Kelto/haastateltava 2 jatkoi:

Näillä lapsilla usein tulee se sellanen, että ne on ollu hirveen monenlaisista asioista paitsi. Tällä hetkellä on kysymys joskus ihan ruuastakin. Mut että useimmiten on kysymys kuitenkin siitä, että kontakti aikuiseen ei oo kunnossa ja vaikka oliskin sitten kontaktii, niin se kontakti on jotenki häiriintynyt tai joskus jopa ihan kipeä. (...) Ja joku semmonen, että niist lapsista ei kukaan välitä.

Jos lapsen ja hänen vanhempiensa välinen vuorovaikutus on vähäistä tai jopa vääristynyttä, tarvitsee lapsi kipeästi aikuisen tukea ja mallia kodin ulkopuolelta. Tällöin tärkeäksi aikuissuhteeksi saattaa muodostua suhde opettajaan, luokkavastustajaan tai harrastusryhmän vetäjään. Esi/haastateltava 5 kuvailee sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen hakeutumista aikuisen luokse: "Saa käydä halaamassa ja sylissä ja päivän aikana saa tulla. Tulee se läheisyys ja lämpö." Kelto/haastateltava 2 puhuu harrastuksesta lasta kantavana voimana. Näin erityisesti, jos harrastukseen liittyy tukeva aikuinen: "Joku kerhon vetäjä taikka joku sellanen, josta saa sitte ehkä sellast aikuismallii, mitä ei kotoa saa."

Vanhempien välinpitämättömyyttä lapsestaan peitellään usein yleisesti hyväksytyjen selitysten, kiireen ja ajan puutteen, taakse. Lapsen tarpeita vähätellään tai kasvatusvastuu siirretään liiaksi päivähoiton ja koulun harteille. Esi/haastateltava 5 korostaa lapsen ja vanhempien viettämän yhteisen ajan merkitystä:

Tää nykyajan yhteiskunta on hirvittävän kiireellinen, ett kaikilla on kiire, välttämättä sitä aikaa ei löydy sille lapselle, koska hän on se pieni ja ajatellaan, että kun hän on esimerkiksi koulussa tai päiväkodissa, että siellä hän saa tarpeeksi sitä hellyyttä ja rakkautta. (...) Se ajan antaminen sille lapselle siellä perheessä on äärimmäisen tärkeää.

Varhaiskasvatus- ja alkuopetusikäisen lapsen ajatukset saattavat täytyä moninaisista perheen huolista ja ongelmista. Kun vanhemmat eivät jaksu kiinnostua tai välittää lapsestaan riittävästi, he eivät myöskään ota vastuuta lapsensa kasvusta.

Kelto/haastateltava 3 ilmaisi huolestuneensa yhteiskunnan perheelle tarjoamista tukitoimista. Varhaisessa vaiheessa perheelle osoitettu tuki on myös lapsen edun mukaista.

Ne tukimuodot, mitä näille perheille voidaan tarjota, että niissä varmaan on semmosta miettimisen aihetta, että miten näitä perheitä voitais tukea ja sen kautta tätä lasta kanssa, että ett monesti sielä perheessä on se vaikee tilanne. (...) Ett sitte ne ongelmat pahenee ja pahenee, et se olis ihanteellista kun me saatas näille lapsille sitä apua ja tukee kun ei ne oo kumminkaan ihan pienillä jutuilla oo korjattavissa.

Yhteiskunnallisen itsekkyyden lisääntyminen näkyikin Mäkisen (1993, 27) mukaan haluttomuutena kustantaa sosiaalista turvallisuutta kaikille kansalaisille. Tämän sijasta korostetaan hänen mukaansa ihmisten omaa apua tai esimerkiksi vapaaehtoistyötä.

Yhteiskunnan ja sen eri laitosten suhtautumisessa lapsiin olisi haastateltavien mukaan tarkistamista. Ao/haastateltava 1 peräänkuuluttaa koulujen asennemuutosta sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyihin lapsiin. Lapsen kehityksen puutoskohtia tai opetuksen vaatimia tukitoimenpiteitä ei oteta vakavasti, vaan asioita piilotellaan helposti: "Meillä ei ole semmosia." Myös keskustelu subjektiivisen päivähoito-oikeuden purkamisesta huolestuttaa kasvatusalan ammattilaisia. Päivähoito-oikeudessa ei ole kyse vanhempien vapaasta, vaan lapsen oikeudesta saada virikkeellistä varhaiskasvatusta. Kelto/haastateltava 2 kertoi:

Kun meillä on ollu keskusteluu näistä esimerkiks työttömien lapsista tai lapsista, jotka on kotona kotihoidossa, ett onko heille tärkeetä olla päivähoidossa vai ei. (...) Niin joskus sitten se esikouluvuosi ei ikään kuin riitä lapselle, että siel on oltu ehkä hyvin rajatta ja hyvin sillä lailla niinku pidetty lapsempana, kuin mitä onkaan ja ei oo ehkä tullu harjotusta oikein minkäänlaisissa taidoissa.

5.6 Mikä on näiden lasten paikka?

Syyslukukauden alkaessa alkuopetuksessa työskentelevä luokanopettaja kohtaa oppilasryhmän, jossa jokaisella lapsella on takanaan runsaasti erilaisia elämäkokemuksia. Opettajan toimintatavoista ja ihmiskäsityksestä riippuu, miten hyvin hän pystyy ottamaan huomioon koulutulokkaiden yksilölliset tarpeet. Hallahan, Kauffman ja Lloyd (1985, 148) selittävät vuorovaikutuksen eroja opettajan kokemuksella ja luokkaympäristöllä, kuten erityisluokan ja normaaliluokan eroilla. Näiden lisäksi lapsen iällä, sukupuolella, rodulla ja käyttäytymistyyllillä on heidän mukaansa merkitystä opettajan ja oppilaan väliseen yhteistyöhön.

Opettajan ja oppilaan välinen suhde puhutti kelto/haastateltava 2:ta ja kelto/haastateltava 3:a. He muistuttivat, että päivähoiton tehtävänä on ottaa jokainen lapsi huostaansa: päivähoito ei voi torjua ketään. Esiin nousikin kysymys, miksi koulu ei ota vastaan jokaista seitsemänvuotiaasta lasta. Kelto/haastateltava 2:n mukaan ei ole syytä harkita koulunaloitusten madaltamista kuuteen ikävuoteen ennen kuin koulu opettelee ottamaan vastaan kaikki seitsemänvuotiaat. Kelto/haastateltava 3 pohti aihetta: "Niin se päiväkotiki ei oo kyllä välttämättä se oikea paikka ja just tätä puolta kanss koulun puolelle on ilmoitettu, että kyllähän mekin päivähoitoon, ett meidän tehtävähän on ottaa kaikki lapset vastaan, tulee minkälaisia vaan."

Erityistukea tarvitsevien lasten opetus pyritään järjestämään normaaliluokassa, jos siellä tarjolla olevat opetukselliset palvelut vastaavat heidän kykyjään ja tarpeitaan (Moberg 1984, 13). Haastateltavien mukaan pääosa sosioemotionaalisesti ongelmallisina pidetyistä lapsista sijoittuu normaaliluokkaan ja usein vailla riittäviä tukitoimia. Jotta lapsen yksilölliselle huomioimiselle luotaisiin suotuisat edellytykset, olisikin Kananojan (1993, 172) mukaan opettajien peruskoulutukseen lisättävä erityispedagogista ainesta ja ohjattava opettajia löytämään erityisen tuen tarpeessa olevalle lapselle soveltuvia yksilöiviä ratkaisuja.

Moberg (1998) näkee integraation tavoittelun ja tulevan kehityksen arvioinnin taustalla yhteiskunnallisen peruskysymyksen siitä, mihin suuntaan ja miten yhteiskunnan sekä sitä edustavan koululaitoksen tulkinnat koulutettavien erilaisuudesta ja koulutuksellisesta tasa-arvosta muuttuvat. Tällä hetkellä yli 90 %

luokanopettajista vastustaa sopeutumattomien ja häiritsevien oppilaiden sijoittamista yleisopetukseen. Voimakkaimmin opettajien epäroiva suhtautuminen integraatioon näkyy epäilynä yleisopetuksen kyvystä kohdata kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet. (Moberg 1998, 149, 157.)

Pitkälle vietyä integrointia ei myöskään haastatteluissa nähty yksiselitteisenä ratkaisuna sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen koulusijoituksessa. Ao/haastateltava 4:n mukaan tällaisen lapsen sijoitus tavalliseen luokkaan ei kaikissa tapauksissa palvele lapsen tarpeita. Hänen mukaansa hyvin sekaisin tai rikki olevat lapset sekä lapset, joilla on todettu vaikeuksia työskennellä suuressa ryhmässä, eivät hyödy erityisopetuksen integrointilinjasta.

Koulussa käytettävät tukitoimet on harkittava tapauskohtaisesti. Luokka-avustajan haastateltavat näkivät joissain tilanteissa varteenotettavaksi vaihtoehdoksi sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetylle lapselle, kun hän aloittaa koulunkäynnin tavallisessa luokassa. Avustaja voi tällöin auttaa lasta saamaan riittävästi huomiota tai fyysistä läheisyyttä, jolloin hänen on helpompi keskittyä itse koulutyöhön. Kelto/haastateltava 2 kertoikin:

Mut et se mikä näillä lapsilla usein on, niin sehän on ihan hirvittävä aikuisen tarve, joka ihan niinkun ahmiä aikuisen kun ne saa jonkun, että johonki sellaseen tämmönen ylimääräinen aikuinen saattas lievittää sitä sellasta.. Opettajaa vapauttaa semmosesta jostakin tunneroolista.

Sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyjen lasten lukumäärä on haastateltavien mukaan lisääntynyt. Erilaiset erityis- ja pienryhmät eivät riitä kattamaan nykyistä tarvetta. Ao/haastateltava 1 ja esi/haastateltava 5 näkivät lasten kasvavien sosioemotionaalisten ongelmien taustatekijäksi nykyisen yhteiskuntamme. Esi/haastateltava 5 pohti:

Ett onko kaikkeen näitten lasten ongelmien takana tosiaan perheolot, nykyajan yhteiskunta, joka ajaa siihen. Työttömyys, joka laittaa pinnan kireälle. Taloudelliset ongelmat, niitä on monia. (...) Että kyllä tää on mun mielestä jonkinlainen hätähuuto, elikkä tämä, esimerkiks niinku tämän tyyppiset ryhmät ovat kasvamaan päin.

Ao/haastateltava 1 peräänkuuluttaa myös opettajien omaa aktiivisuutta itsensä kehittämisessä, jotta he pystyisivät vastaamaan yhteiskunnan tuottamiin tarpeisiin: “Kun mä näen, ett mitkä on tän yhteiskunnan tuottamat ongelmat. Tää kuuluu mielestäni opettajalle, tää katsoo, ett mitkä on tämän ajan ongelmat.” Hänen mukaansa opettajakunnan pitäisi nähdä tarve muutokseen. Sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyjä lapsia on nykyisin niin paljon, että opettajien ja koululaitoksen olisi kyettävä muuntamaan toimintaansa niin, että he olisivat kyvykkäämpiä vastaanottamaan erilaisista lähtökohdista koulunsa aloittavat oppilaat. Ao/haastateltava 1 jatkaakin:

Nyt niitä on niin paljon näit tämmösiä lapsii, ett nyt ei löydy enää laitoksia, laitospaikkoja ei enää löydy. Eli nyt opettajan on pakko hellittää siitä omasta erinomaisuudestaan ja aikuiskeskeisyydestä, toimintamallista ja lähteä liikkeelle ihan niitten lasten tilanteen mukaan.

Sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyjen lasten koulusijoitus nähdään haastatteluissa usein pitkäkestoisena ja monimutkaisena tapahtumien sarjana. Prosessin vaikeutta lisää sosioemotionaalisten ongelmien kirjava määrittelykenttä sekä vanhempien ja opettajien vaihtelevat käsitykset lapsesta oppijana. Haastateltavat katsovat myös, että asenteilla on sitkeä jalansija sekä kouluissa että perheissä. Kelto/haastateltava 3 myöntääkin, että sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyjen lasten koulusijoitus on muihin erityisryhmiin nähden kaikkein vaikeinta:

Mut nää lapset on semmonen ryhmä, joitten kohalla se on kaikista vaikeinta.. Joittenki liikuntavammasten kohalla, kehitysvammasten kohalla, tällä hetkellä autistien kohalla, niin se on kauheen selkeätä, että ne lapset menee.. Niillä on paikka, ne menee suoraan sinne, mut just nää lapset, joilla ei voi sanoa, ett sillä on se ja se.. Niin et ne on semmosia vähä heitteellä olevia.

Erilaisista tutkimuksista ja tukitoimista huolimatta aina ei sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyille lapselle löydetä sopivaa koulunaloitusmuotoa. Toisaalta taas suosituksista huolimatta tällaisia lapsia menee ilman tukitoimenpiteitä normaaliopetukseen. Kelto/haastateltava 3 kertoi olevansa parhaillaan mukana haasteellisessa kouluunsiirtymäprosessissa, jonka lopputulos oli vielä avoin:

Seuraan yhen lapsen kohalla, joka meillä on ollu päiväkodissa, on menny tämmöseen ihan pienluokkaan, alottanu koulun, sairaala on tutkinut, on tämmönen ylivilkas lapsi. Ja kävi sairaalatutkimukset läpite ja siinä oli koulun edustaja ja katottiin, ett se pienluokka on niinku paras madollinen. (...) Ja nyt sitte todetaan, ett se lapsi ei ookkaan sen luokan lapsi. Mut et mikä on tämän lapsen paikka sitten. Hän on oppivelvollisuusikäinen, ett häntä ei voi kumminkaan isoon luokkaan siirtää, mut tää neljänkin lapsen ryhmä on liian iso hänelle. Missäs hän sitten opetuksen saa. Päiväkotikaan ei oo missään tapauksessa enää tälläsen lapsen paikka.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA TULOSTEN ARVIOINTI

Laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne vaan siihen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Näin ollen laadullisen tutkimuksen piiristä ei voida myöskään löytää yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. (Tynjälä 1991, 388.)

Laadullisen tutkimuksen pätevyys eli validiteetti osoittaa Grönforsin (1982, 173 - 174) mukaan, miten pitkälle analyysissä käsitellyt indikaattorit ilmaisevat sitä mitä niiden on tarkoitus ilmaista. Varto (1996, 103) ilmaisee tutkimuksen pätevyyden kokonaisuudeksi, jossa tutkimuksen tulos vastaa hyvin tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuskohdetta.

Validiteettitarkastelussa Goetz ja LeCompte (1984, 223) erottavat sisäisen ja ulkoisen validiteetin. Sisäisen validiteetin pahimpina uhkaajina he pitävät tutkijan vaikutuksia ja vääriä johtopäätöksiä. Grönforsin (1982, 174) mukaan tutkimus on sisäisesti validi, kun eri teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhde toisiinsa on looginen. Sisäisen validiteetin tarkistus edellyttää teoreettisten johtopäätösten, käsitteiden ja hypoteesien johdonmukaisuuden tarkistamista. Ulkoinen validiteetti ilmaisee Grönforsin mukaan teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteen eli on hypoteesien todentamista. Goetz ja LeCompte (1984, 228 - 229) selvittävät ulkoista validiteettia vertailtavuuden ja siirrettävyyden tarkastelun avulla. Heidän mukaansa ulkoisen validiteetin uhat väistetään raportoimalla tutkimuksen eri vaiheet, käsitteet ja tekniikat sekä teorialtuki mahdollisimman tarkkaan.

Haastattelutilanteessa kielellisen tiedon ohella tutkija voi systemaattisesti tarkkailla haastateltavaa ja haastatteluympäristöä. Päävaikutin ei-kielellisen tiedon hankintaan on sanallisen tiedon luotettavuuden tarkistaminen. Teemahaastattelulle luonteenomainen joustavuus luo helposti luotettavuuteen ja johtopäätösten pätevyyteen liittyviä ongelmia. Niinpä sanojen ja ulkoisen käyttäytymisen ristiriitaisuudet ovat tutkijalla arvokasta tietoa. Haastattelija voi kirjoittaa lyhyen kuvauksen haastateltavasta, johon hän voi rekisteröidä muun muassa, tuntuiko haastateltava peittelevän tietoa tai kuinka syvästi haastateltava paneutui tilanteeseen. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 50 - 51.)

Jokaisen haastattelun jälkeen kirjoitin lyhyen kuvauksen haastattelun etenemisestä ja haastateltavan tilanteeseen paneutumisesta. Kirjoitelman avulla oli helpompi säilyttää mielessä myös kokonaisvaltainen ihmiskäsitys tutkimuksen johtopäätöksiä tehdessä. Haastateltavat paneutuivat syvällisesti haastattelutilanteeseen. Liitteenä 2 on yhden haastattelemani kasvatusalan ammattilaisen tekemä ennakkojäsennys ensimmäisen yhteydenoton eli käymämme puhelinkeskustelun pohjalta. Myös välittömästi haastattelujen jälkeen sain suoraa palautetta tutkimusasteestani: haastateltavat pitivät tärkeänä ja luottamusta herättävänä tekijänä sitä, että tiesin, mihin haastattelullani pyrin ja minkälaista tietoa haastateltavat pystyvät antamaan.

Alasuutarin (1994, 123) mukaan luottamuksellisen suhteen muodostuminen edesauttaa teemahaastattelun avulla saadun tiedon luonteeseen ja luotettavuuteen. Luottamuksellista haastattelusuhdetta olisi saattanut parantaa useampi tapaamiskerta haastateltavien kanssa. Sain kuitenkin yhdelläkin haastattelukerralla runsaasti arvokasta ja arkaluonteista tietoa sekä haastateltavien henkilökohtaisia kokemuksia. Kokonaisuudessaan teemahaastattelu osoittautui hyvin soveltuvaksi menetelmäksi tutkimusaiheeni tarkasteluun: se antoi haastateltavalle mahdollisuuden lähteä aiheesta liikkeelle hienovaraisesti ja haastattelun edetessä kulkea yhä syvemmälle aihepiireihin ja kipeisiin ongelmiin.

Tutkimuksen ulkoiseen validiteettitarkasteluun voidaan liittää Eskolan ja Suorannan (1996, 140) mukaan sitaattien runsas käyttö. Heidän mukaansa tällä tavoin voidaan tuoda esille subjektin luomien merkitysten ja tutkijan antamien merkitysten suhde. Runsaalla aineistopohjaisten suorien lainausten käytöllä pyrin tutkimuksessani siihen, että lukija voi helpommin arvioida tekemieni tulkintojen oikeellisuutta.

Tutkimuksen validiteettiin liittyy Grönforsin (1982, 175) mukaan vielä reliabiliteetin eli luotettavuuden osoittaminen. Hänen mukaansa kerätyllä aineistolla on reliabiliteettia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Ulkoisessa reliabiliteettitarkastelussa olen erityisesti kiinnittänyt huomiota Goetzin ja LeCompten (1984, 214) esiin tuomiin viiteen oleelliseen asiaan: heidän mukaansa tutkijan asema, informaattoreiden valinta, olosuhteet, käsitteiden määrittely sekä aineiston keruu ja analyysi vaikuttavat oleellisesti ulkoiseen reliabiliteettiin. Tutkijan asemaa ja informaattoreiden valintaa on käsitelty tarkemmin luvussa 4.

Sisäisen validiteetin kriteerit olen pyrkinyt täyttämään huolellisella ja useaan kertaan tarkastetulla työllä. Epäselvissä tapauksissa olen ottanut uudelleen yhteyttä haastateltavaan ja tarkistanut häneltä, onko aineistosta saamani käsitys ollut oikea. Näin olen pyrkinyt estämään väärin johtopäätösten tekemisen ja lisäämään siten tutkimuksen uskottavuutta. Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa, että tutkijan on tarkistettava, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavan käsityksiä (Eskola & Suoranta 1996, 167). Ulkoista validiteettia olen ylläpitänyt raportoimalla tutkimuksen vaiheet, käsitteet ja tutkimusta tukevat teoriat mahdollisimman tarkkaan.

Tutkijan asema liittyy tutkijan rooliin. Taito asettua tilanteen vaatimiin rooleihin vaikuttaa siihen, miten syvällistä tietoa tutkija kentältä saa. Tutkijan tulisikin kirjata muistiin tutkimusprosessin ajan omia tuntojaan ja havaintojaan oman roolinsa osalta. Tutkimusolosuhteet vaikuttavat merkittävästi esimerkiksi haastattelun onnistumiseen ja vaikuttavat tältä osin hankittavaan tutkimusaineistoon. Myös käsitteiden epäselvyys saattaa vääristää tutkimustuloksia aineistonkeruun aikana. Toisaalta käsitteiden epämääräisyys vaikeuttaa aineiston analysointia, mikä puolestaan heikentää luotettavuutta. Aineistonkeruun ja analyysin osalta tutkimuksen luotettavuutta varmistetaan seikkaperäisellä raportoinnilla. (Goetz & LeCompte 1984, 214 - 217.) Tutkijan on lisäksi kyettävä perustelemaan tutkimukselliset valintansa kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa (Perttula 1995, 102).

Laadullisessa tutkimuksessa pätevyys on Varron (1996, 103) mukaan keskeinen piirre: yleistyksen, joita tutkimuksessa tehdään tutkimuksen kuluessa ja esitetään tutkimustuloksina, edellyttävät, että tutkimuksen kulku ja siinä saadut päätelmät syntyvät vain tematisoidusta kokonaisuudesta. Grönfors (1982, 178) nimeää ainoana tapana osoittaa laadullisen tutkimuksen validius sen, että tutkija kertoo tutkimusraportissa yksityiskohtaisesti kaiken, minkä oletetaan helpottavan tutkimuksen itsenäistä arvioimista. Laadullisen tutkimuksen validius perustuu tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaamiseen.

Tutkimusraportissa olen pyrkinyt tuomaan yksityiskohtaisesti esiin kaiken tutkimusprosessista olennaisena pitämäni tiedon. Tällöin lukija pystyy itse arvioimaan toimintaani ja tekemiäni ratkaisuja. Mäkelä (1990, 53) puhuu tässä kohtaa analyysin arvioitavuudesta. Sillä hän tarkoittaa, että lukija kykenee raportoinnista seuraamaan

tutkijan päättelyä, jolloin lukijalle annetaan edellytykset hyväksyä tai riitauttaa tutkijan tekemät tulkinnat.

Tutkimuksen luotettavuustarkasteluun Lincoln ja Guba (1985, 218 - 219) tuovat esille perinteisestä käsityksestä poikkeavan näkökulman: He korvaisivat käsitteet sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus käsitteillä totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus.

Objektiivisuus luotettavuuden kriteerinä siinä mielessä, että tutkija olisi täysin ulkopuolisena tarkkailijana, ei Lincolnin ja Guban (1985, 300) mielestä sovellu laadulliseen tutkimukseen. Perttula (1995, 103) käsittelee tutkijan subjektiivisuutta luotettavuuden kriteerinä siten, että tutkija on tajunnallisena olentona tutkimustyönsä subjekti ja hänen on reflektoitava, analysoitava ja raportoitava sen merkitys tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkijan tajunnallisuus on tutkimustyön välttämätön edellytys. Objektiivisuuden sijaan tulisi Lincolnin ja Guban (1985, 300) mielestä puhua vahvistettavuudesta. He ovat siirtäneet tutkijan ja tutkittavan suhteeseen liitetyn etäisyyden ja neutraaliuden käsitteen koskemaan laadullisen tutkimuksen aineiston käsittelyvaihetta. Eskola ja Suoranta (1996, 167) tarkentavat vielä vahvistettavuudella tarkoitettavan sitä, että tutkijan tekemät tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista.

Lincoln ja Guba (1985, 123, 297) korvaisivat yleistettävyyden käsitteen siirrettävyydellä. Tutkimustulosten siirrettävyydestä toiseen kontekstiin päättää ennen kaikkea tulosten hyödyntäjä tutkijan ohella. Syrjälä ym. (1994, 103) huomauttavat, että tällainen arviointi vaatii tarkkaa raportointia: oman aineiston ja tutkimuksen kulun kuvaaminen on tehtävä niin selvästi, että lukija voi ottaa kantaa tutkimustulosten soveltamiseen. Laadullisen tutkimuksen yleistettävyysongelma ratkaistaan Alasuutarin (1994, 217) kokemuksesta paljolti siten, että tutkimuksen kaikissa vaiheissa viitataan muuhun tutkimukseen ja käytettävissä oleviin tilastotietoihin.

Tutkimuksen raportoinnissa olen tukeutunut Varron (1996) ja Grönforsin (1982) menetelmiin. Raportointi on osa tutkimustyötä; se ei siis ole Varron (1996, 111) mukaan irrallinen tapahtuma, vaan kuuluu samaan kokonaisuuteen kuin muukin tutkimustyö. Raportoinnin tehtävänä on kuvata tutkimuksen eri vaiheet ja siten esittää lukijoille, minkälaisista lähtökohdista, millä periaatteilla ja millä menetelmillä sekä

minkälaisilla yleistyksillä tutkimus syntyi.

Laadulliseen kenttäaineistoon perustuvassa tutkimusraportissa Grönfors (1982, 185 - 187) puhuu menetelmäselostuksen yhteydessä käsiteltävistä seuraavista asioista: Ensinnäkin käytetyt tutkimusmenetelmät on selvitettävä ja niiden käyttö perusteltava. Samassa yhteydessä voi hänen mukaansa kommentoida myös muita mahdollisia tutkimusmenetelmiä. Kohderyhmästä ja sen piirteistä on annettava tietoja eli on selostettava, keiden antamasta tiedosta on kysymys. Myös tutkijan tulee selvittää viitekehjensä sekä selvittää tutkijan ja tutkittavan välisen luottamuksellisen suhteen muodostuminen. Tutkijan viitekehksestä tarkemmin luvussa 4.1. Raporttiin tulee lisäksi sisältyä selostus aineiston tarkistuksista sekä kuvaus analyysimenetelmistä ja johtopäätöksistä. Varto (1996, 112) tähdentää vielä, miten tutkimuksen kulun kuvaus, käytetyt menetelmät ja tulkinnan perusteet on pystyttävä esittämään siten, että lukija pystyy mahdollisimman aukottomasti seuraamaan niitä ratkaisuja, joita tutkija on tehnyt ja niitä periaatteita, joille tutkimuksen eteneminen kussakin vaiheessa on perustunut.

Riippumatta siitä, onko kyseessä määrällinen vaiko laadullinen tutkimus, raportista on Varron (1996) mukaan selvitettävä, kuinka vastaava tutkimus olisi mahdollista toteuttaa uudelleen. Laadullisen tutkimuksen kohdalla tämä tarkoittaa tutkimusta, jossa oletetaan tutkimuksen lähtökohdat kutakuinkin samankaltaisiksi ja pyritään noudattamaan aiemmassa tutkimuksessa raportoitua tutkimustapaa, tulkintaa ja yleistämistä. Koska tutkimuskohteet ovat ainutkertaisia eikä laborointia voi käyttää, täydellistä vastaavuutta ei voi tavoittaa mutta periaatteessa on mahdollista tehdä kontrollitutkimuksia, joiden avulla voidaan osoittaa aikaisemman tutkimuksen pätevyys. (Varto 1996, 111 - 112.)

7 KOULUTULOKKAAN TUTKIMATTOMAT POLUT

Sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen kouluunsiirtymäprosessia voi verrata palapeliin, jossa puuttuvia osia etsitään ja täydennetään harrastuksilla, sosiaalityöntekijöillä, opettajilla tai tutkimusjakson hoitajilla. Esiopetusikäisen lapsen siirtyminen päivähoidosta kouluun voikin venyä vuosien mittaiseksi epävarmuuden ajaksi, jossa testit ja tutkimusjaksot seuraavat toisiaan ilman selkeää lopputulosta. Omien epäilysten ja pelkojen kanssa ovat vuorotellen päivähoitohenkilöstö, lapsi, lapsen vanhemmat ja opettaja. Usein myös eri tahojen ristiriidassa olevat näkemykset siitä, mikä toimintamalli tai koulusijoitus on lapsen parhaaksi, vaikeuttavat vanhempien päätösvastuuta. Pahimmillaan vuosien tutkimustyö ja kuntoutus valuvat hukkaan, jos vanhemmat kieltävät tiedonsiirron viranomaiselta toiselle tai jos seuraava lasta kasvattava taho, esimerkiksi alkuopetuksessa työskentelevä luokanopettaja, ei suostu vastaanottamaan mitään tietoja tulevasta oppilaastaan. Tällöin lapseen ja perheeseen suunnatut tukitoimet saattavat katketa tai lapsi joutuu uudelleen tutkimuksiin.

Sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetty lapsi on kouluunsiirtymäprosessissaan pitkälle eri viranomaisten palloteltavana, sillä vastuuta siirretään helposti taholta toiselle. Jo itse sosioemotionaalisten ongelmien laaja määrittelykenttä ja oireiden monitahoiset ilmenemismuodot vaikeuttavat lapsen kasvun tukemista ja rakentavien tukimuotojen järjestämistä. Prosessin eri vaiheissa korostuikin yksilöllisyys: lapsen tilanne on käsiteltävä eri yhteistyötahojen kanssa aina omana tapauksena, johon vaikuttavat lapsen ja hänen perheensä ohella jokainen lapsen kanssa toimiva aikuinen. Eri viranomaisten yhteistyö kouluunsiirtymäprosessin muuttuvissa vaiheissa nouseekin aineistosta keskeiseksi lasta eteenpäin vieväksi voimaksi vanhempien yhteistyöhalukkuuden ohella. Esteetön tiedonkulku auttaa tutkimusten ja tukitoimenpiteiden suotuisaa etenemistä. Tällöin taataan tukitoimien jatkuvuus päivähoidosta kouluun sekä estetään tutkimusten ja testauksien turha päällekkäisyys.

Alkuopetuksessa työskentelevä luokanopettaja on merkittävä ammattilainen sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen elämässä. Hänen ja ympäristön

myönteinen suhtautuminen sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidettyyn lapseen ja hänen kehitysmahdollisuuksiinsa lähtötilanteesta riippumatta on edellytyksenä onnistuneelle koulunaloitukselle. Koulunkäynnin aloittaminen onkin useimmille lapsille normatiivinen kriittinen siirtymä, jossa sisäinen ja ulkoinen kyvykkyys sosiaaliseen toimintaan ja oppimiseen joutuu koetukselle (Mäkinen 1993, 37).

Sekä haastatteluaineistossa että yleisessä keskustelussa painopiste on siirtymässä kouluvalmiuksista koulun valmiuksiin. Linnilä (1997, 19) painottaa, että jokaisella lapsella on kouluvalmiudet, mikäli kouluopetus sopeutuu lapsen kehitystasoon. Myös Ahonen, Lamminmäki, Närhi ja Räsänen (1995, 170) toteavat, että ei ole olemassa mitään yksiselitteistä määriteltävää kouluvalmiuden tasoa vaan kyse on yhtä paljon lapsen ominaisuuksista kuin koulun joustavuudesta kohdata oppimisen yksilöllisyys.

Käytännön tasolla koulun valmiuksien erittelemineen on usein vaikeampaa kuin lapsen kouluvalmiuksien määrittelemineen. Keskeisinä koulun valmiuksina Linnilä (1997, 20 - 22) mainitsee kyvyn järjestää opetuksen oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti eli taidon huomioida yksilölliset oppimisedellytykset sekä myönteisen asennoitumisen lasten erilaisuuteen. Myös tutkimusaineiston perusteella näitä voidaan pitää koulun keskeisinä tavoitteina.

Kouluvalmiuden perusedellytyksinä aineistosta nousivat sosiaaliset taidot, keskittymiskyky ja itseluottamus. Näistä perusedellytyksistä lapsen itseluottamus ja sitä kautta myönteisen minäkäsityksen kehittyminen muodostui yhdeksi sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen koulunaloittamisen ja koulussa selviytymisen vahvaksi kulmakiveksi. Vasta sen jälkeen kun lapsella on riittävän vahva itsekäsitys, selkeä identiteetti ja myönteinen minäkuva, hän pystyy sekä toimimaan että käyttämään hyväkseen sosiaalisia taitojaan vastavuoroisissa ihmissuhteissa (Liikanen 1984, 23).

Scheinin (1990, 187) päätyy kuitenkin tutkimuksessaan siihen, että koulun merkitys on kodin rinnalla hyvin rajallinen tarkasteltaessa lapsen minäkäsityksen ja itsetunnon kehitystä. Hän näkee koulunkäyntiä edeltävän ajan tärkeänä, jolloin kodin olosuhteet ja lapsen suhde vanhempiin muodostavat sen perustan, jolle myöhempi kehitys rakentuu. Tämän perusteella voidaan katsoa, että sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen kannalta kokonaisvaltainen perheen ja lapsen tukeminen jo ennen koulunaloitusta on hyödyllisin tapa auttaa lasta kehityksessään ja

koulunaloituksessaan. Päätelmää tukee Lernerin (1993) myönteinen käsitys perheen yhdistämisestä lapseen kohdistuviin tukitoimiin. Koska lapsi on osa perheen systeemiä, perhekeskeinen lähestymistapa lapsen ongelmiin ja vanhempien mukaan ottaminen tukitoimiin parantaa lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta. (Lerner 1993, 247.) Myös Richman, Stevenson ja Graham (1982, 66) päätyvät vastaavanlaiseen lapsen, perheen ja ympäristön yhteisvaikutuksen huomioimisen tuloksellisuuteen.

Haastateltavien näkemys aikaisesta sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyjen lasten vaikeuksiin puuttumisesta oli yhteneväinen Kananojan (1993) tutkimustuloksen kanssa. Hänen mukaansa ennen kouluikää tapahtuva riskiryhmiin kuuluvien lasten seulonta ja heidän ongelmiensa diagnosointi ei riitä, vaan korjaavia toimenpiteitä tarvitaan siinä vaiheessa, jolloin ongelmat ovat vasta kehittymässä. Koulu ei saisi olla ensimmäinen instituutio, joka kantaa lapsesta kokonaisvastuuta. Emotionaalisten ja sosiaalisten ongelmien korjaamiseen on kouluuntuloikä valitettavan myöhäinen ajankohta. (Kananoja 1993, 271.)

Ongelmiin puuttuminen ja niiden ennaltaehkäisy on aineiston perusteella kuitenkin melko vaikeaa. Kouluunsiirtymäprosessin eri vaiheissa, ongelmien toteamisessa, tutkimuksissa, tiedonsiirrossa ja yhteistyössä, korostuu hienotunteinen asioihin tarttuminen ja niiden eteenpäin vieminen vastustuksesta huolimatta. Haastateltavien mukaan kasvatustieteen ammattilaisen tulee säilyttää päätöksiä tehdessään ensisijaisena tavoitteena lapsen etu. Myös Lernerin (1993, 247) mukaan erityistä kasvatusta vaativiin lapsiin aikaisin kohdistetut tukitoimet ovat hyödyllisiä, koska niiden avulla edistetään kognitiivista ja sosiaalista kehitystä sekä vähennetään käyttäytymisongelmia.

Vaikka lapsen kehitystasolla on vaikutuksia koulusuoriutumiseen (ks. luku 5.3), haastateltavat eivät nähneet koululykkäystä selkeänä ratkaisuna sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen tilanteeseen. Koululykkäys saatettiin nähdä jopa ongelmien siirtämisenä vuodella eteenpäin. Tutkimusaineiston perusteella sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen koululykkäyssuositus muodostaakin ristiriidan Linnilän (1997, 21) tutkimustuloksen kanssa, jossa koululykkäyksen keskeisenä perusteena ovat juuri sosioemotionaaliset tekijät. Tilanne kuvastaa asetelmaa, jossa päivähoitohenkilöstö näkee lapsen saaneen jo kaiken

hyödyllisen irti esiopetuksesta ja he ovat valmiita suosittaman lapsen koulunaloitusta esimerkiksi tukitoimenpitein normaaliopetuksessa. Koulun puolelta asetelma taas saattaa näyttää kielteiseltä.

Närvä (1997, 61) nimeää koululykkäysvuoden varhaiskasvatuksen ja peruskoulun rajatilaksi, ei kenenkään -maaksi. Hänen mukaansa tästä olisi edettävä joustavaan koulun aloitukseen, joka perustuu lapsen yksilöllisiin edellytyksiin. Haastateltavien aineistosta nousut mielipide tukee joustavaa koulunaloitusta. Esteeksi he näkevät muun muassa joidenkin opettajien kielteisen asennoitumisen sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidettyyn lapseen, tiukan pitäytymisen opetussuunnitelmaan ja eri tahojen yhteistyökyvyttömyyden.

Sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetty lapsi koetaan luokkatilanteissa usein raskaana ja voimia koettelevana oppilaana. Asennoituminen tällaista oppilasta kohtaan onkin myönteistä niin kauan, kun se ei kosketa omaa luokkaa. Periaatteellinen hyväksyntä muuttuu helposti kriittiseksi suhtautumiseksi, kun kasvattaja joutuu omakohtaisesti kokemaan fyysiseen integraatioon liittyvät ongelmat (Moberg 1984, 20).

Alkuopetuksessa työskentelevät luokanopettajat eivät useinkaan ole mielissään saadessaan sosioemotionaalisesti ongelmaisen lapsen luokalleen. Havainto on yhdensuuntainen muun muassa Mobergin (1984; 1998) tutkimusten kanssa, joissa pedagogisesti poikkeavien oppilaiden sijoittaminen omaan opetusryhmään todetaan varsin varaukselliseksi. Kehitystä integraatiomyönteisyyden lisääntymiselle ei siis juuri ole tapahtunut.

Aineiston perusteella alkuopettajien kielteiseen asennoitumiseen löytyi kaksi syytä. Ensinnäkin opettajat kokeyvat opetukselliset taitonsa puutteellisiksi riittävän yksilölliseen opetukseen. Niinpä jo opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota erilaisten oppilaiden ja heidän vanhempiensa kohtaamiseen sekä opetukselliseen joustavuuteen. Näkemystä tukevat Kananojan (1993) ja Mobergin (1998) tutkimukset. Toisena tekijänä alkuopettajien kielteiseen asennoitumiseen haastateltavat näkivät koulussa tarjolla olevien tukitoimien riittämättömyyden. Tukitoimina aineistosta nousivat muun muassa henkilökohtaisen opetussuunnitelman käyttö, pieni luokkakoko, luokkarajojen yli ulottuva yhteistyö sekä tehostetun erityisopetuksen ja luokka-avustajan käyttäminen. Rahoituksen puute tai kielteiset

asenteet muodostuvat haastateltavien mukaan kuitenkin usein tukitoimien käytön esteeksi.

Riittämättömät opetukselliset tukitoimet ja koulun resurssien puutteellisuus esiintyvät aineistossa usein yhteiskunnalliseen välinpitämättömyyteen verhoiltuna. Haastateltavat katsovat, että erityistä tukea ja kasvatusta vaativiin sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyihin lapsiin ei haluta kiinnittää voimavaroja. Opettajien annetaan usein työskennellä voimiensa äärirajoilla ilman ulkopuolista apua tai tukea. Tilannetta heikentävät vielä nykyiset suuret luokkakoot, jolloin yksilöivää opetusta on vaikea toteuttaa. Koulun työolosuhteet pakottavat siis opettajan toimimaan niin, että hän kykenisi selviytymään työstään. Tällöin oppilaiden erilaiset äänet luokassa tukahdutetaan ja opettaja tuntee itsensä helposti voimattomaksi.

Opettajan ammattitaito ja pedagogiset kyvyt näkyvät Korpisen (1988, 96 - 97) mukaan ehkä parhaiten siinä, miten yksilöllisesti hän pystyy opetustilanteessa asettamaan oppilaille tavoitteet, jakamaan työtehtävät, valitsemaan opetusmateriaalit ja -menetelmät sekä antamaan oppilaille henkilökohtaista palautetta. Hän toteaa lisäksi, että opettajan kaikki toimenpiteet vaikuttavat oppilaan minäkäsitykseen.

Almqvist (1994, 54) päätyy melko pessimistiseen käsitykseen suomalaisten peruskoulujen yksilöivästä opetuksesta. Hänen mukaansa ala-asteella ei kyetä riittävän hyvin huomioimaan edes niitä yksilöllisiä eroja lasten valmiuksissa, jotka perustuvat yksistään yhdessä vuosiluokassa normaalisti esiintyviin, kronologisten ikäerojen mukaisiin kypsyyseroihin. Myös Linnilä (1997, 22) myöntää, että koulujen ja opettajien väliset erot asenteellisissa ja taidollisissa valmiuksissa vastaanottaa erilaisia oppilaita luokilleen ovat suuret.

Kaiken kaikkiaan koulujen ja alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien valmiudet vastaanottaa sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetty lapsi luokalleen ovat osittain puutteelliset. Tilanteen korjaamiseksi olisi asia huomioitava jo opettajankoulutuslaitoksessa sekä erityispedagogisen tietouden lisäämisenä että elinikäisen oppimistarpeen ja aikakauden ongelmiin tarttumisen korostamisena.

Jokaisen kasvatusalan ammattilaisen tulisi nähdä lasten nykytila: sosioemotionaalisesti ongelmaisina pidettyjä lapsia on paljon, useiden tutkimusten mukaan 10 - 30 % ikäluokasta (mm. Gearheart 1980, 294; Koro 1982, 181; Kauffman

1985, 33; Rydell ym. 1991, 187). Tarvitaan tietoista ongelmaisten lasten tilanteeseen tarttumista ja asioiden eteenpäin viemistä. Myös täydennyskoulutuksen ja työyhteisöjen suunnitelmallinen paneutuminen eri tahojen yhteistyöhön ja vastuulliseen toimintaan kohentaisi näiden lasten asemaa koulun kynnyksellä. Ongelmien vähättelyllä tai piilottelulla vaikeudet kasaantuvat ja saavat myöhemmin vakavampia ilmenemismuotoja.

Koska laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan tavoitteena on muun muassa kuvata jotakin tapahtumaa tai ymmärtää tiettyä toimintaa (Eskola & Suoranta 1996, 34), ei tutkimukseni tavoittele yleistettävyyttä: tämä tutkimus kuvaa yhden suomalaisen keskisuuren kaupungin tilannetta. Silti se antaa laajemmalti miettimistä erilaisten oppijoiden asemasta tavallisessa koululuokassa.

Teemahaastatteluun perustuvaa tutkimusta voisi myös kehittää lisäämällä siihen määrällisen tiedonhankinnan aineksia. Tällöin esimerkiksi lomaketutkimuksena voitaisiin kartoittaa opettajien tilannetta eri puolilta Suomea. Kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi käsittelemäni ongelmakentän tarkasteleminen lasten vanhempien näkökulmasta. Ajankohtaisena jatkotutkimusaiheena näkisin sosioemotionaalisesti ongelmaisena pidetyn lapsen seurantatutkimuksen varhaiskasvatusikäisestä nuoreksi koululaiseksi.

LÄHTEET:

- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 168 - 187.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. Juva: WSOY.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Almqvist, F. 1994. Koulukypsyys mielenterveyden näkökulmasta. Teoksessa M. Sevåg Vestly & J. Pajukangas (toim.) Kuningasvuosi. Näkökulmia koulukypsyteen. Jyväskylä: Atena Kustannus, 49 - 56.
- Apter, S. J. 1982. Troubled children/Troubled systems. New York: Pergamon General Psychology Series.
- Arajärvi, T. 1984a. Lapsen normaali kehitys. Teoksessa T. Arajärvi & E. Varilo (toim.) Lastenpsykiatria. Espoo: Weilin+Göös, 23 - 32.
- Arajärvi, T. 1984b. Oireiden synty ja kuvaus. Teoksessa T. Arajärvi & E. Varilo (toim.) Lastenpsykiatria. Espoo: Weilin+Göös, 104 - 107.
- Arajärvi, T. 1989. Kouluikäisten psyykkisistä häiriöistä. Kasvatus 20 (2), 140 - 145.
- Bower, E. 1960. Early identification of emotionally handicapped children in school. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Breznitz, Z. & Teltsch, T 1989. The effect of school entrance age on academic achievement and social-emotional adjustment of children: follow-up study of fourth grades. Psychology in the Schools 26 (1), 62 - 68.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1981. Sosialisatitotutkimus. Suom. P. Ikonen. Espoo: Weilin+Göös.
- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Suom. E. Huttunen. 2. tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston

kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.

- Gallagher, P. 1988. Teaching students with behavior disorders. Techniques and activities for classroom instruction. 2. painos. Denver, Colorado: Love Publishing.
- Gearheart, C. J. 1980. Education of children and youth who are emotionally disturbed. Teoksessa B. R. Gearheart (toim.) Special education for the '80s. St. Louis, Missouri. Mosby, 283 - 315.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. Orlando: Academic Press.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hallahan, D., Kauffman, J. M. & Lloyd, J. 1985. Introduction to learning disabilities. 2. painos. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Heikkilä, J. 1988. Luokanopettajan opetustyyli ja luovuus. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena Kustannus, 43 - 60.
- Hewett, P. & Blake, P. 1973. Teaching the emotionally disturbed. Teoksessa R. Travers (toim.) Second handbook of research on teaching. 2. painos. Chicago: Rand McNally College Publishing, 657 - 688.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus 90. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen, M. 1994. Näkökulmia epäsosiaaliseen kehitykseen. Kasvatus 25 (1), 72 - 78.
- Kananoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajan kokemana. Tapauskuvaus pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 165.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kauffman, J. M. 1985. Characteristics of children's behavior disorders. 3. painos. Ohio: Columbus, Merrill Publishing.
- Kauffman, J. M. 1986. Educating children with behavior disorders. Teoksessa R. J. Morris & B. Blatt (toim.) Special education. Research and trends. New York: Pergamon press, 249 - 271.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi. 2. painos. Helsinki: Otava.

- Kieksi, M.-L. 1998. Kameleonttina, esineenä vai projektina? Lapsi muutosten myllerryksessä. *Opettaja* 34, 8 - 10.
- Kirk, S. 1972. *Educating exceptional children*. 2. painos. Boston: Houghton Mifflin.
- Kloehn, E. 1979. Käyttäytymishäiriöt - uusi lastentauti? Suom. R. Hakulinen. Helsinki: Otava.
- Kohlberg, L. 1984. *Essays on moral development. Volume II. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Koro, J. 1982. Käyttäytymishäiriöisten opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erilaiset oppilaat*. Jyväskylä: Gummerus, 178 - 201.
- Koro, J. 1991. Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa R. Runsas (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 10. painos. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu n:o 87. Jyväskylä: Gummerus, 453 - 473.
- Korpinen, E. 1988. Koulu ja oppilaan persoonallisuuden kehittäminen. Teoksessa A. Kantola (toim.) *Tulevaisuuden opettaja*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 93 - 111.
- Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 89.
- Lampi, R., Nuolikoski, S & Peltola, J. 1986. Palaute- ja roolileikkimenetelmä sekä itsehallinnan harjoitusohjelman vaikutus peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaiden käyttäytymishäiriöihin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu- tutkielma.
- Lehtinen, R. 1991. Sosiaalis-emotionaaliset ongelmat. Teoksessa M. Kauppinen & M. Sarjanoja (toim.) *Erilainen lapsi päivähoitossa*. 2. uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 68 - 114.
- Lerner, J. 1993. *Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies*. 6. painos. Boston: Houghton Mifflin.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Liikanen, P. 1984. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. Kehityopsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Linnilä, M.-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalisä? Kokemuksia*

- koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena Kustannus, 14 - 26.
- Lyytinen, T. 1994. Kuusivuotiaan sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. *Kasvatus* 25 (1), 87 - 94.
- Mahler, M. S., Pine, F. & Bergman, A. 1975. *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.
- Malmivaara, K. 1984. Persoonallisuuden kypsymättömyys. Teoksessa T. Arajärvi & E. Varilo (toim.) *Lastenpsykiatria*. Espoo: Weilin+Göös, 170 - 181.
- May, D. C. & Welch, E. L. 1984. The effects of placement and early retention on children's later scores on standardized test. *Psychology in the Schools* 21 (3), 381 - 385.
- Moberg, S. 1982. Integraatiotutkimus. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) *Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu N:o 65*. Joensuu: Pohjois-Karjalan Kirjapaino, 285 - 302.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 17.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 136 - 161.
- Morse, W. 1975. The education of socially maladjusted and emotionally disturbed children. Teoksessa W. Cruickshank & O. Johnson (toim.) *Education of exceptional children and youth*. 3. painos. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 553 - 612.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42 - 61.
- Mäkinen, T. 1993. Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 100.
- Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalaisä? Kokemuksia koululykkäyksestä*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 27 - 37.

- Närvä, J. 1997. Hallinnolliset mahdollisuudet esiopetuksen uudistamiseen. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululyykkäyksestä*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 56 - 61.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. *Rakentava vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. SAGE: Newbury Park.
- Perttula, J. 1995. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Quay, H. C. 1967. *Personality and delinquency*. Teoksessa H. C. Quay (toim.) *Juvenile delinquency: research and theory*. 2. painos. New Jersey: Princeton, 139 - 169.
- Quay, H. C. 1979. *Classification*. Teoksessa H. C. Quay & J. S. Werry (toim.) *Psychopathological disorders of childhood*. 2. painos. New York: John Wiley & Sons, 1 - 42.
- Rauhala, L. 1986. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Reinert, H. R. & Huang, A. 1987. *Children in conflict*. 3. painos. Ohio: Merrill Publishing.
- Richman, N., Stevenson, J. & Graham, P. J. 1982. *Pre-school to school: a behavioural study*. London: Academic Press.
- Rydell, A.-M., Bondestam, M., Hagelin, E. & Westerlund, M. 1991. *Teacher rated problems and school ability test in relation to preschool problems and parents health information at school start. A study of first-graders*. *Scandinavian Journal of Psychology* 32 (2), 177 - 190.
- Savolainen, H. & Lukkari, M. 1994. *Käyttäytymishäiriö: ilmiö vai häiriö tutkimuskäytännössä?* *Kasvatus* 25 (3), 274 - 280.
- Savolainen, P. 1991. *Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä*. *Kasvatus* 22 (5 - 6), 451 - 457.
- Scheinin, P. 1990. *Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 77.
- Sipilä, J. 1982. *Nuorten poikkeava käyttäytyminen ja yhteisön rakenne*. Jyväskylän yliopisto. Institute of Social Policy, University of Jyväskylä, Research Reports.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5 - 6), 387 - 398.
- Tähkä, V. 1982. Psykoterapian perusteet. Kolmas painos. Juva: WSOY.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viitala, R. 1997. Lykkäyslapsi päiväkodissa. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisa? Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena Kustannus, 84 - 95.

Liite 1. Haastattelun teema-alueet

- 1 Miten määrittelet/kuvailet työsi kautta sosioemotionaalisesti ongelmaisen lapsen?
- 2 Miten työtehtäväsi liittyvät sosiaalis-emotionaalisesti ongelmaisen lapsen kouluunsiirtymäprosessiin?
- 3 Mitä vaiheita sosioemotionaalisesti ongelmainen lapsi käy läpi ennen koulun aloittamista ja mitä erityisongelmia hän kohtaa kouluunsiirtymäprosessissa?
- 4 Mitkä ovat alkuopetuksessa toimivan luokanopettajan valmiudet vastaanottaa ko lapsi luokalleen?
- 5 Mitä haluaisit lisätä tai kommentoida tähän haastatteluun liittyen?

Liite 2. Haastateltavan tekemä jäsenyys ensimmäisen yhteydenoton jälkeen.

Sosiaalisten ja emotionaalisten valmiuksiensa vuoksi erityisohjausta vaativien lasten kouluuntulotilanne ja mitä toimenpiteitä se opettajalta vaatii

I LAPSEEN TUTUSTUMINEN SOSIAALISESSA RYHMÄSSÄ

Lapsen valmiudet kokonaisvaltaisena oppijana?

Edellisten työntekijöiden kuuntelu

Tutustuminen lapseen luokkatilanteessa

Lapsi luokkatilanteessa

Mitä ongelmia vuorovaikutussuhteissa?

Mitä luokanopettaja on tälle lapselle?

Toimenpiteitten etsiminen:

- opetukselliset toimenpiteet
- luokan vuorovaikutustapa ja lapsen rooli siinä
- luokan ilmapiiri ja toimintatavat
- mahdollisen luokka-avustajan rooli

Sosiaalisen ryhmän (luokan) toiminnan johdonmukaisuus, turvallisuus ja selkeys

Vuorovaikutuksen ja palautteen selkeys: tämä käy, tämä ei käy

“Se on älykäs lapsi!” -ilmaus ei riitä. Oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi.

SE ALUE, MIKÄ LAPSELLA ON HEIKKOA, siinä on opettajan tehtävä ja rooli tämän lapsen elämässä.

(jatkuu)

Liite 2 (jatkuu)

II VANHEMMAT

Vanhempien mukaan ottaminen lapsen ohjaamiseen. Usein vanhempi on uuden "maiseman" edessä. Häntä on autettava tiedollisesti ja asenteellisesti. Opettajalta vaaditaan rohkeutta olla yksin tietoinen ja taitoinen. Hän ei voi odottaa, että vanhemmat ymmärtävät häntä. ON HYVÄKSYTTÄVÄ SYYLLISYYS vanhempien ajattelussa ja ohjattava vanhemmat uuteen asenteeseen vanhempina. Opettajan toimet ovat vanhempien mielestä pelottavia ja tuomittavia. Opettajan on kyettävä perustelemaan toimenpiteensä ja odotettava vanhempien ymmärryksen kehittymistä kasvattajina.

1-2-luokan opettaja tekee lapsen elämän kannalta keskeisen työn. Hänen välinpitämättömyytensä tai sosiaalisen kasvatuksen puutteen vie pohjan sekä yksityisen lapsen että koko luokan oppimiselta.

Kun lapsi alkaa tervehtyä, vanhemmat alkavat joskus hätäntyä. Lapsen muuttuminen vaatii myös heitä muuttumaan. Perheen ongelmat eivät olekaan lapsen ongelmia vaan ne jaetaan. Myös vanhemmat joutuvat kohtaamaan oman syyllisyytensä ja muuttumaan.

Erityisasiantuntijoitten mukaantulo