

1464

**PAJAKOULU - LAADUKASTA ERITYISOPETUSPALVELUA  
KOULUALLERGIKOLLE?**

Sanna-Leena Mikkonen

Erityispedagogiikan  
Pro gradu -tutkielma  
Kevät 1999  
Erityispedagogiikan laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni tarkoituksena oli arvioida koulu- ja sosiaalitoimen yhdessä toteuttaman pajakouluprojektin tarjoaman erityisopetuspalvelun laadukkuutta. Peruskoulun yläasteen kouluallergisille oppilaille tarkoitettu pajakoulu aloitti toimintansa elokuussa 1997 ”Koivujärven” kunnassa.

Etnografinen tapaustutkimus toteutui syyskuun 1997 ja joulukuun 1998 välisenä aikana. Aineisto koottiin havainnoimalla pajakoulun toimintaa ja haastatteleamalla pajakoulun kolmea yhdeksäsluokkalaista oppilasta, työntekijöitä ja taustaorganisaatioiden (koulu ja sosiaalitoimi) edustajia. Lisäksi aineistona käytettiin kirjallisia dokumentteja. Aineistot analysoitiin laadulliselle tutkimukselle ominaisella induktiivisella sisällönanalyysillä.

Pajakoulun laadukkuutta arvioitiin kolmelta taholta. Löydösten perusteella laadun *toiminnallinen* ulottuvuus on onnistunutta: pajakoulu on pystynyt motivoimaan oppilaat koulunkäyntiin ”kouluallergian siedätysshoidon” avulla. Laadun *tekninen* ulottuvuus eli asetettujen tavoitteiden saavuttaminen on myös toteutunut hyvin. Sen sijaan *palvelu*-ulottuvuudessa (kouluallergikon tarpeisiin vastaaminen) on parantamisen varaa, koska oppilaat tarvitsisivat enemmän tukea transitioprosessissa peruskoulusta toisen asteen opintoihin siirryttäessä. Tämä edellyttäisi pajakoululle asetettujen tavoitteiden muuttamista vastaamaan paremmin oppilaiden tarpeita. Tavoitteeksi tulisi asettaa peruskoulun päättötodistusten saavuttamisen lisäksi transitioprosessin tukeminen. Oppilaalle olisi laadittava moniammatillisena tiimityönä transitiosuunnitelma, jossa tiimin yhteiseksi tavoitteeksi määriteltäisiin oppilaan kokonaisvaltainen tukeminen transiiovaiheessa ja toisen asteen opinnoissa.

### AVAINSANAT:

kouluallergia

projektitoiminta

transitio

syrjäytyminen

erityisopetuksen laatu

# SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
1 YHTEISTYÖLLÄ LAADUKKAASEEN ERITYISOPETUKSEEN? .....	5
2 SOPEUTUMATTOMASTA SYRJÄYTYJÄKSI?.....	7
2.1 Käyttäytymishäiriöisyys ja sosiaalinen sopeutumattomuus.....	7
2.2 Käyttäytymishäiriöisyyden tulkinnat.....	8
2.3 Sopeutumattomat koulussa.....	10
2.4 Nuorten syrjäytyminen ja kouluallergia .....	12
2.5 Opetuskokeilut syrjäytymisen katkaisukeinoina.....	16
2.6 Moniammatillisuus ja projektitoiminta .....	18
3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	21
3.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja menetelmät.....	21
3.1.1 Erityisopetuspalvelun laadun arviointi? .....	21
3.1.2 Tutkimusmenetelmät.....	24
3.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu .....	26
3.3 Aineiston analyysi.....	29
3.4 Tutkimuksen luotettavuus .....	30
4 PAJAKOULU TOIMII.....	36
4.1 "Mie rupesi lintsaamaa..." .....	36
4.2 Pajakoulun tarve ja tavoitteet.....	39
4.3 Arki pajakoulussa.....	43
4.3.1 Puitteet ja toimijat.....	43
4.3.2 Opiskelu.....	46
4.3.3 Työpaikkajaksot.....	49
4.4 "Tää on siisti paikka".....	52
4.4.1 Yksilöllisyys huomioidaan.....	52
4.4.2 "Sopeutumaton" käyttäytyminen .....	55

4.4.3	Vuorovaikutus ja ilmapiiri.....	58
4.5	Selvittiinkö vai onnistuttiinko?.....	62
4.5.1	Päätötodistukset taskussa.....	62
4.5.2	"Ennusteita" eteenpäin.....	63
4.5.3	"Miten nää oppis semmosen elämänasenteen?".....	66
4.5.4	Edessä...tulevaisuus.....	71
5	SYRJÄYTYVÄSTÄ KOULUALLERGIKOSTA SELVIYTYJÄKSI?.....	75
5.1	Pajakoululaisen koulu-ura.....	75
5.2	Projekti ongelmanratkaisukeinona.....	78
5.3	Kouluallergian siedätyshoito.....	83
5.3.1	Koulussa viihdytään.....	83
5.3.2	Myönteinen palaute ja salliva sietäminen.....	85
5.3.3	Koulunvastaisen kulttuurin "vastareaktiot".....	86
5.3.4	Yksilöllistäminen ja ryhmäytyminen.....	88
5.3.5	Mielekäs puuhailu.....	90
5.3.6	"Siedätyshoidon" elementit.....	92
5.4	Onnistuminen transition näkökulmasta?.....	95
6	LAADUKASTA ERITYISOPETUSPALVELUA?.....	103
	LÄHTEET.....	108
	LIITE.....	116

## 1 YHTEISTYÖLLÄ LAADUKKAASEEN ERITYISOPETUKSEEN?

Vuonna 1986 käynnistettiin Suomessa erityiskasvatuksen yhteistyöprojekti (ERY), jonka päätavoitteena oli peruskouluvaiheessa ilmenevien kouluvaikeuksien vähentäminen ja ennaltaehkäisy eri hallinnonalojen yhteistyöllä. Projektiin mukaan liittyneet kunnat asettivat tavoitteensa ja suunnittelivat toteuttamisohjelmansa itsenäisesti. Yksi mukana olleista kunnista oli Vantaa, jossa toimi yläasteikäisille tarkoitettu ”pajakoulu”. Pajakoulussa oppilaiden viikkotyöaika jaettiin teoriaopiskelun, työpaja- ja harrastustoiminnan sekä työharjoittelun kesken. Vantaan onnistuneiden tulosten innoittamina perustettiin seuraavien vuosien aikana useille paikkakunnille samantapaisia luokkia. Niihin valikoitiin tai valikoitui peruskoulussa sopeutumattomiksi luokiteltuja oppilaita, joiden kohtalona olisi ollut koulun keskeyttäminen tai heikko peruskoulun päästötodistus ja jatko-opintojen kariutuminen. (Tilus 1991.)

Kouluallergia, voimakas koulukielteisyys voi johtaa alisuoriutumiseen tai jopa koulun keskeyttämiseen ja sitä kautta syrjäytymiseen. Jopa 20 % oppilaista on Opetushallituksen keväällä 1995 peruskoulun yhdeksäsluokkalaisille osoitetun kyselyn perusteella jossain vaiheessa miettinyt koulunkäynnin keskeyttämistä. (Meriläinen 1996, 472; Takala 1992, 38.) Koulukielteiset oppilaat eivät aina hyödy edes erityisopetuksesta; erityisoppilaaksi leimautuminen saattaa vain kiihdyttää syrjäytymiskierrettä. Koulukielteiset ”häiriköt” ajautuvat opettajien kanssa konflikteihin, jotka entisestään vaikeuttavat koulunkäynnin jatkamista. Koulunvastainen kulttuuri imaisee erityisen helposti mukaansa nuoren, jonka lähiympäristö, koti ja vanhemmat, eivät pysty antamaan riittävää sosiaalista tukea ja kontrollia.

Keinojen puute syrjäytymisvaarassa olevan nuoren auttamiseksi on saanut monet kunnat miettimään uudenlaisia ratkaisuja. Jo 80-luvulla ERY-projektissa hyödynnettyjä moniammatillisuuden, projektitoiminnan ja verkostoitumisen ideoita on käytetty innovoivissa projekteissa hyvin tuloksin. Projektitoimintaan

liittyy usein ajatus, että sen avulla voidaan käynnistää pilottihankkeita, joita on mahdollista projektin päättymisen jälkeen vakiinnuttaa pysyviksi toimintamuodoiksi. Tähän liittyy ratkaisevasti projektien seuranta ja arviointi. (Virtanen 1998b, 20.) Uusien, innovoivien kehittämiskokeilujen evaluoinnilla saadaan tarpeellista tietoa myös muiden toimijoiden käyttöön luovien ja ”räätälöityjen” ratkaisujen suunnittelua varten.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ”Koivujärven” kunnassa syyslukukauden 1997 alussa toimintansa aloittaneen koulu- ja sosiaalitoimen yhteisen pajakouluprojektin toimintaa ja tuloksellisuutta. Kokonaisuutta evaluoidaan erityisopetuspalvelun laadun näkökulmasta; pystyykö pajakoulu tarjoamaan laadukasta erityisopetusta kouluallergiselle oppilaalle? Erityisopetuksen laadun tarkastelu on ajankohtainen tutkimusaihe. Opetushallitus on yhdessä yliopistojen kanssa käynnistänyt syksyllä 1997 erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeen. Erityisopetuksen arviointi- ja laatujärjestelmien kehittäminen on Virtasen (1998a, 18) mukaan erityisopetuksen ja koulun uudistumisessa tärkeä haaste. Tämä etnografinen tapaustutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan tähän haasteeseen.

## 2 SOPEUTUMATTOMASTA SYRJÄYTYJÄKSI?

Tutkimuspaikkakunnan pajakoulu syntyi ongelmanratkaisuksi tilanteessa, jossa sopeutumaton käyttäytyminen peruskoulun yläasteella oli huolestuttavasti lisääntynyt. Mitä sosiaalinen sopeutumattomuus merkitsee ja miten aiemmat tutkimukset sitä tulkitsevat? Sopeutumaton käyttäytyminen koulussa saattaa johtaa leimautumisen kautta syrjäytymiskiarteeseen (Takala 1992) ja kouluallergiaan. Syrjäytymisen ongelmaan on viime vuosina etsitty ratkaisuja vaihtoehtoisista koulukokeiluista ja moniammatillisesta projektitoiminnasta.

### 2.1 Käyttäytymishäiriöisyys ja sosiaalinen sopeutumattomuus

Perhe- ja koulu yhteisössä ongelmallisimmiksi koetaan yleensä lapset, jotka aiheuttavat toistuvasti erilaisia häiriöitä käyttäytymisellään, ja estävät näin perheensä tai koulu yhteisönsä normaalin toiminnan. Koron (1991, 453) mukaan tyypillisiä oireita ja tilanteita ovat asetettujen käyttäytymisrajojen rikkominen, keskittymiskyvyttömyys, asiaton kielenkäyttö sekä usein aggressiivinen käytös. Vanhempien ja koulun ohjaustoimenpiteitä vähätellään; niillä ei tunnu olevan lapselle mitään merkitystä.

Koron (emt, 453) mukaan erityispedagogiikassa käytetään "käyttäytymishäiriöiset lapset" -käsitettä erityispedagogisena kohderyhmänä; yhteistä näille lapsille on ristiriita heidän käyttäytymisensä ja ympäristön asettamien odotusten välillä. Virallisesti heidät nimitetään / leimataan sosiaalisesti sopeutumattomiksi. Toinen käyttäytymishäiriöisten lasten pääryhmä koostuu tunne-elämältään häiriintyneistä (arat, masentuneet, syrjäänvetäytyvät, kontaktivaikeuksiset sekä torjutut ja kiusatut lapset).

Käyttäytymishäiriöisten jako näihin kahteen ryhmään on kuitenkin enemmän teoreettinen kuin käytäntöön perustuva. Käytännössä on usein vaikea erottaa toisistaan tunne-elämän häiriintyneisyyttä ja sosiaalista sopeutumattomuutta

osoittavia piirteitä; useimmiten käyttäytymishäiriöisellä lapsella esiintyy kumpaankin ryhmään kuuluvia oireita, jotka muodostavat vaikeasti määriteltäviä syy-seuraus -suhteita. (Koro 1991, 456.)

Sipilä (1982) on jakanut poikkeavan käyttäytymishäiriöisyyden kahteen päätyyppiin: aktiiviseen ja passiiviseen, jotka vastaavat Koron luokittelua. Kuorelahden (1998, 127) mukaan yleisempään käyttöön on vakiintunut kaksi lähestymistapaa; häiriökäyttäytyminen voi olla ulospäin suuntautunutta tai sisäänpäin kääntynyttä. Ulospäin suuntautunut häiriökäyttäytyminen vastaa oireiltaan sosiaalista sopeutumattomuutta, ja sisäänpäin suuntautunut häiriintyneisyys vastaa tunne-elämän häiriintyneisyyttä.

## 2.2 Käyttäytymishäiriöisyyden tulkinnat

Käyttäytymishäiriöisyyden tulkinnassa on käytetty biofyysistä, behavioristista, sosiologista ja ekologista tulkintaa. Apterin (1982) mukaan psykodynaamiset ja biofysikaaliset teoriat pohjautuvat ihmisen sisäisten voimien (tarpeet, motiivit, luonteenpiirteet, biologiset ja fysiologiset edellytykset) merkitykseen käytöshäiriöisyyden selittäjinä. Behavioristiset ja sosiologiset teoriat puolestaan painottavat ulkoisten voimien (ärsykkeet, vahvistaminen, rangaistukset, sosiaaliset säännöt, tavat, moraalisisäännöt, kulttuuri) selittävää merkitystä. Ekologinen teoria puolestaan ”sulkee piiriinsä” suuren osan muiden teorioiden selityksistä tarkastellessaan lapsen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta käytöshäiriöisyyden selittäjänä (Koro 1991, 457-463.)

Ekologinen lähestymistapa on tuonut käytöshäiriöisyyden tarkasteluun kokonaisvaltaisuutta. Se painottaa häiriötä ainutkertaisen yksilön ja hänen ainutkertaisen ympäristönsä välisessä suhteessa. Tulkinnan mukaan häiriökäyttäytymisen taustalla on epäonnistumista käyttäytymistä ohjaavien sisäisten ja ulkoisten voimien tasapainottamisessa. Ekologisen tulkinnan soveltaminen käyttäytymishäiriöisiin lapsiin on osoittanut, että jokainen lapsi on



useiden erilaisten, mutta monin tavoin toisiinsa liittyvien yhteisöjen (systeemien) jäsen. Lapselle kohdistetaan näiden yhteisöjen taholta erilaisia - usein ristiriitaisiakin - odotuksia ja vaatimuksia. Ellei lapsi kykene sopeutumaan näihin odotuksiin, syntyy turhautumista, joka johtaa helposti erilaisiin ristiriitoihin. (Gearheart 1980.)

Ekologinen lähestymistapa perustuu Apterin (1982) mukaan seuraaville olettamuksille:

- 1) Kukin lapsi on erottamaton osa jotakin pientä sosiaalista systeemiä (perhe, koululuokka, vertaisryhmä jne.)
- 2) Käyttäytymishäiriötä ei nähdä sairautena, joka on sijoittunut lapsen kehoon, vaan systeemissä olevana ristiriitana.
- 3) Ristiriita voidaan nähdä erona yksilön kykyjen ja ympäristön vaatimusten välillä ja epäonnistumisena yrityksessä yhdistää lapsi ja systeemi toisiinsa.
- 4) Kaiken korjaavan toiminnan (intervention) päämääränä on saada systeemi toimimaan ilman interventiota.
- 5) Korjaamistoimenpiteet systeemin yksittäisessä osassa voivat auttaa koko systeemiä.
- 6) Ekologinen tulkinta nostaa esiin kolme intervention kohdetta. Ne ovat lapsen, ympäristön sekä asenteiden ja odotusten muuttaminen. (Koro 1991, 464.)

Ekologinen näkökulma käytöshäiriöisyyteen liittyy kiinteästi systeemiseen ajatteluun, jossa keskeistä on holistinen, kokonaisvaltainen näkemys (Patton 1990, 79). Systeemisen ajattelun mukaisesti ainoa todellisuus, jonka tiedämme, syntyy havaintojen tekijän ja havaittavan kohteen vuorovaikutuksena. Tapahtumien kulku nähdään kehämäisenä, ja sosiaalisessa systeemissä vaikuttamisen kohde on vuorovaikutussuhde. Toiminnassa luovutaan luokittelevien ja leimaavien ilmaisujen käytöstä, ja tehdään oletuksia vuorovaikutussuhteista tässä ja nyt. (Laaksonen & Wiegand 1989, 36-37.)

Systeemiteoreettinen näkemys tukee ja laajentaa ekologisen kehitysteorian hahmottamista, organisoimalla monisäikeisiä vuorovaikutussuhteita sekä käyttäytymisen konteksteja. Ekologisen lähestymistavan mukaan ongelmat syntyvät systeemin tasapainottomuudesta, jonka aiheuttaa yksilön kykyjen tai käyttäytymisen ja ympäristön odotusten välillä oleva ristiriita. Ongelmia ei pyritä ratkaisemaan irrallisina kontekstistaan, yksilöä muuttamalla, vaan ottamalla huomioon koko ongelmatilanne; yksilö, ympäristö, asenteet ja odotukset siinä ajassa ja paikassa, johon ongelma liittyy. Tavoitteena on löytää järjestelmän sisäinen tasapaino. (Apter 1982.)

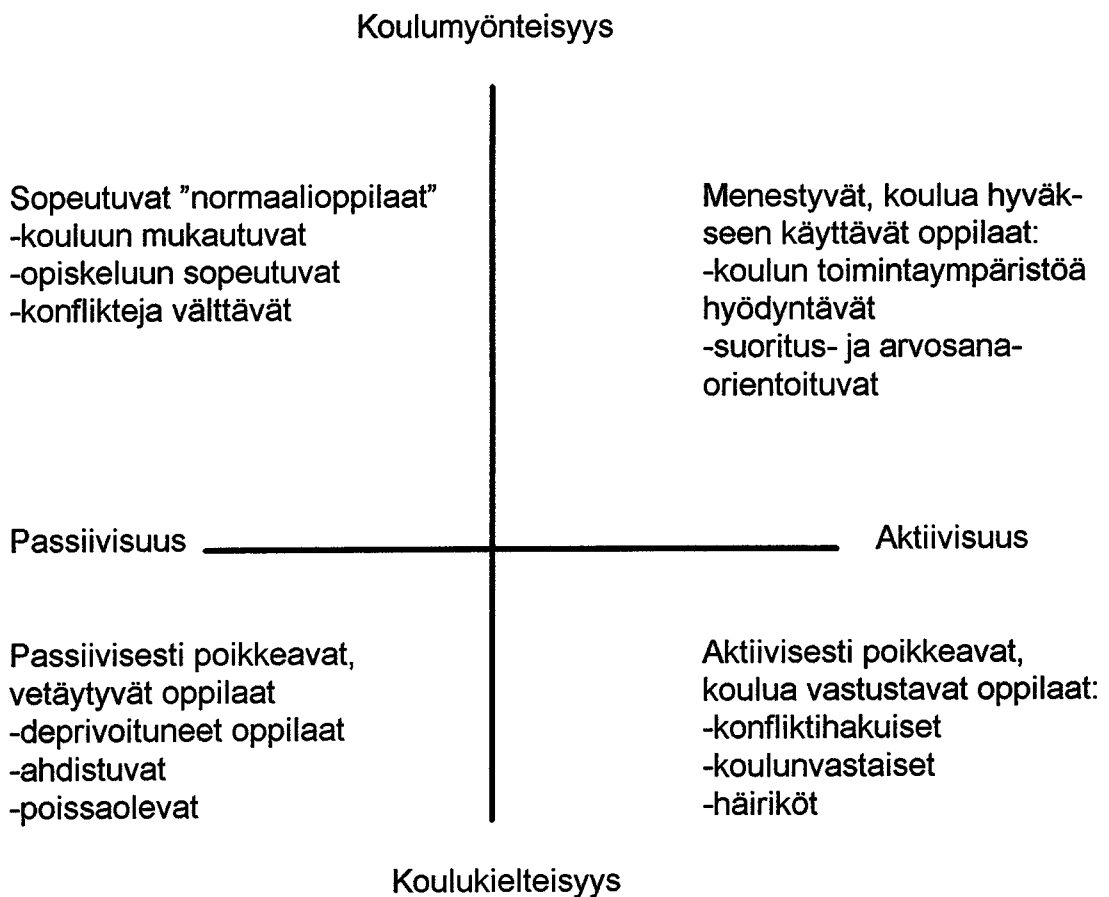
### 2.3 Sopeutumattomat koulussa

Erityisopetuksen yhtenä suurena kohderyhmänä ovat olleet sopeutumattomat oppilaat. Lainsäädäntö puhuu ”oppilaasta, jolla on lieviä sopeutumisvaikeuksia...”(Perusopetuslaki 628/1998) Asiaa lähestytään näin sekä yksilökohtaisesti, oppilaan ongelmana että sosiologisesti, sopeutumisen tulkintana. Viralliseen näkökulmaan yhdistetään siis molemmat tulkintatavat. Koulussa painottuu kuitenkin yksilökeskeinen näkemys, kun puhutaan käytöshäiriöisestä oppilaasta, joka ei sopeudu luokkaan. Kivirauma (1995, 17) puolestaan tarkastelee käytöshäiriöisyyttä poikkeavuutena (sosiologinen näkökulma) ja tarkastelee käytökseltään poikkeavien oppilaiden ja heidän ympäristönsä välistä suhdetta.

Peruskoulussa erityisluokalle siirron kriteerinä pidetään sopeutumattomuutta peruskoulun muuhun opetukseen (perusopetuslaki 17 §). Peruskouluasetuksessa vuodelta 1984 luovuttiin tarkkailuluokka ja -koulu -nimikkeistä. Tilalle otettiin nimike sopeutumattomien erityisluokka. Uudistuksella pyrittiin entisen nimen leimaavuudesta eroon. Koro (1991, 456) kritisoi sopeutumattomuuden nimikettä vielä kielteisemmäksi ja luonteeltaan lopulliseksi tarkkailuun verrattuna. Opetussuunnitelman lyhenteestä ESY (erityisopetus, sopeutumattomat oppilaat, yleinen opetussuunnitelma) tuli

tarkkailuluokan nimitys. Tässä tutkimuksessani käytän yläasteen erityisluokanopettajasta ”ESY-luokan opettaja” -nimitystä, ja yläasteen luokattomasta erityisopettajasta (laaja-alainen erityisopetus) ”YLA -opettaja” -nimikettä.

Leimautuminen koulun toimintaympäristössä tapahtuu Kivisen, Rinteen ja Kivirauman (1985) mukaan rooliajattelun kautta. He ovat jakaneet koulun kulttuuriseen nelikenttään, johon kaikki oppilaat voidaan sijoittaa oman roolinsa perusteella koulu yhteisössä:



Kuvio 1. Koulun kulttuurinen nelikenttä (Kivinen, Rinne ja Kivirauma 1985).

Rooliajattelun mukaan jokaiseen tietyn roolin haltijaan kohdistuu joukko normeja ja odotuksia. Nämä määrittävät, mitä roolinhaltijan on lupa odottaa muilta eli mitkä ovat hänen oikeutensa, sekä toisaalta hänen velvollisuutensa eli mitä toisten on lupa odottaa häneltä. Sopeutumattomat oppilaat sijoittuvat

nelikentässä passiivisiin tai aktiivisiin koulukieltäytyjiin. Kun oppilas leimautuu tai virallisesti erityisopetussiirtopäätöksen myötä leimataan koulussa vetäytyjäksi tai häiriköksi, hän asettuu tietyn sosiaalisen pelin kuvioon, josta on vaikea päästä eroon. Annettu poikkeavan leima saa prosessissa vahvistusta.

Virallisen käsityksen mukaan kouluintegraatio on koko ajan lisääntymässä. Kivirauma ja Kivinen (1988) ovat kuitenkin osoittaneet, että todellinen kehitys on päinvastainen. Integraation asemasta on lisääntynyt oppilaiden diagnosointi poikkeavaksi ja sulkeminen normaalin koulunkäynnin ulkopuolelle. Näin on käynyt koko kuluvan vuosisadan ajan. Koulun modernisoituminen ja byrokratisoituminen ovat tuottaneet koko ajan lisää yksilöiden poikkeavuutta. Luokittelemalla lapsia poikkeaviksi ja sulkemalla heitä pois yleisestä koulujärjestelmästä kouluorganisaatio samalla leimaa lapsia negatiivisesti ja tuottaa sosiaalista aliarvostusta. Moberg (1997) on dokumentoinut poikkeavuuden ja sosiaalisen aliarvostuksen välistä yhteyttä. Yhtäältä oppilaan luokittelu poikkeavaksi on jo itsessään ilmausta torjuvista ja negatiivisista asenteista oppilasta kohtaan, toisaalta luokittelu lisää näitä negatiivisia asenteita.

#### 2.4 Nuorten syrjäytyminen ja kouluallergia

Nuorten syrjäytymisestä käydään paljon keskustelua. Syrjäytymisestä on tullut muotitermi, jota käytetään yleiskäsitteenä (Laakso 1997, 8-9). Yksilöidymmin puhutaan esim. koulutuksesta ja työelämästä syrjäytymisestä (Ulvinen & Siljander 1995, 43). Syrjäytyminen tarkoittaa yhteiskunnan normaalitilan ulkopuolelle joutumista, poikkeamista valtakulttuurin odotuksista ja elämänvirrasta. Arvioiden mukaan 2-10 prosenttia jokaisesta nuorisoikäluokasta on vaarassa syrjäytyä ja pudota työelämästä (Laakso 1997).

Takalan (1992, 161-162) mukaan kotien ja perheen lähiyhteisöjen merkitys on keskeisellä sijalla ajateltaessa nuorison syrjäytymistä. Syrjäytyminen saattaa alkaa jo kotona ennen kouluikää, jos sieltä saatava tuki on heikentynyt. Jos

lapsen tai nuoren lähiyhteisössä tapahtuu murenemistä, on seurauksena sosiaalisen tuen ja kontrollin väheneminen. Syrjäytymiskehitys voi jatkua koulussa toistuvina epäonnistumisina, mikä voi johtaa heikkoon koulumenestykseen tai koulun keskeyttämiseen ja työmarkkinoiden ulkopuolelle joutumiseen. Syrjäytymisprosessin voidaankin nähdä etenevän seuraavien vaiheiden kautta:

- 1) vaikeudet kotona, koulussa tai sosiaalisessa toimintaympäristössä,
- 2) koulun keskeyttäminen tai alisuorittaminen (kouluallergia),
- 3) huono työmarkkina-asema,
- 4) täydellinen syrjäytyminen (työn vieroksunta, kriminalisoituminen, sosiaaliavustuksilla toimeentulo, alkoholisoituminen tai muu vastaava marginalisoituminen,
- 5) laitostuminen tai eristäytyminen yhteiskunnasta.

(Takala 1992)

Nyky-yhteiskunnan keskeisimpiä sosiaalisia instituutioita on koulutus, jonka kautta integroidutaan yhteiskuntaan. Ulvisen ja Siljanderin (1995, 44) mukaan ulosajautuminen tältä foorumilta johtaa tavallisesti syrjäytymiseen myös muilta foorumeilta. Syrjäytymisen vaara voi ilmetä lapsuuden olosuhteissa ja jatkua koulutuksellisenä syrjäytymisenä, joka johtaa koulun normeista ja tavoitteista vieraantumiseen ja syrjäytymiseen. Tästä syystä koulutuksesta syrjäytymiseen tulee kohdistaa erityisen suurta huomiota.

Peruskoulun tasa-arvoideologiaan kätkeyty yhdenmukaisuuden periaate (perusopetuslaki, 2 §) toimii hyvin vain koulutettavien ryhmän keskialueella, joka voi hyvin. Reuna-alueet ovat kuitenkin syrjäytymiselle alttiita. Suomalainen koulujärjestelmä on hoitanut toisen marginaalin hyvin. Huonosti menestyville koulupinnareille ja häiriköille on kehitetty erityisjärjestelyitä, erityiskouluja ja erityisluokkia, joissa heidät on voitu hoitaa. (Ulvinen & Siljander 1995, 44.)

Koko koulutyöskentely oppi- ja välituntirytmiseen, tiloisiin, sääntöiseen jne. sopeuttaa oppilasta koulun arvoihin ja normeihin, jotka puolestaan sopeuttavat oppilaat yhteiskuntaan, sen normeihin, kuuliaisuuteen, täyttämään erityyppisiä laatuvaatimuksia. Nuoren selviytyminen koulussa tiedollisesti ja taidollisesti sekä sopeutuminen koulun normeihin ja arvomaailmaan suuntaa osaltaan nuorten kehitystä (Uusitalo 1984). Osa oppilaista valikoituu koulussa syrjäytyjiksi ja häiriköiksi.

Koulussa menestymisen pakko on tekijä, joka oleellisesti jäsentää koulun jokapäiväistä toimintaa. Oppilaat oppivat varsin nopeasti, että heidän arvonsa punnitaan koulussa heidän opillisen menestymisensä mukaan (Kivirauma 1995, 20). Tämä liittyy koulun epäviralliseen ”piilo-opetussuunnitelmaan” (Broady 1986), jonka avulla koulu luokittelee oppilaat vahvoihin ja heikkoihin sekä normaaleihin ja poikkeaviin. Koulu valikoi ja ohjaa piilo-opetussuunnitelman avulla oppilaat jatkoraiteille. Näin jo peruskoulussa osa oppilaista putoaa koulutukselliseen alaluokkaan ja syrjäytyy koulutusuralta.

Jos poikkeavaksi luokiteltu oppilas joutuu koulussa vain kontrollitoimenpiteiden kohteeksi saamatta riittävää tukea, hän voi ahdistua ja vetäytyä sekä oireilla eri tavoin. Oppilas vieraantuu vähitellen kokonaan oppimisesta, oppilaan roolista ja kouluyhteisön sosiaalisista suhteista, mukautuu vähitellen ajatukseen, ettei tule pärjäämään koulussa, sekä huomaa, ettei koulu ole häntä varten. Oppilas vähättelee koulumenestyksen merkitystä elämässään ja syrjäytyy koulusta. Lopulta hänessä voi kehittyä voimakas koulukielteisyys eli kouluallergia (Takala 1992).

*Kouluallergia* on oire vieraantumisesta ja koulun normeista ja tavoitteista syrjäytymisestä. Kouluallergikko alisuorittaa koulun tai keskeyttää sen. Keskeyttäminen tapahtuu joko peruskoulussa tai keskiasteen koulutuksessa. Kouluallergikon työmarkkinat rajoittuvat koulutuksellisen syrjäytymisen sekä koulutuksen ja työkokemuksen puutteen vuoksi. Sosiaalinen ympäristö reagoi usein nuoreen negatiivisesti ja sosiaalinen tuki heikkenee. Kouluallergikko

leimataan norminrikkoksi ja poikkeavaksi. Tästä seuraa nuoren itseleimaaminen ja identiteettiongelma. (emt.)

Nuoren sopeutusratkaisu tilanteeseen saattaa olla luonteeltaan sosiaalista; samaan tilanteeseen ajautuneet oppilaat kehittävät alakulttuurin, jonka puitteissa he voivat onnistua ja saada arvostusta (Kivirauma 1995, 21). Koulunvastaiseen kulttuuriin kuuluu häiriköinti, luvattomat poissaolot ja täydellinen piittaamattomuus säännöistä ja normeista. Tämä vauhdittaa ja ylläpitää syrjäytymisprosessia edelleen.

Laakson (1997, 8-9) mukaan lapsesta itsestään tai kotitaustasta johtuvat ongelmat näkyvät koulussa oppimis- ja käyttäytymisvaikeuksina. Mikäli niihin ei pystytä riittävän tehokkaasti puuttumaan, niillä on taipumus monimutkaistua ja säilyä vuodesta toiseen. Heikko peruskoulun päästötodistus ja vahva kouluallergia tekevät normaalin jatkokoulutuksen mahdottomaksi ajatukseksi. Peruskoulussa erityisluokalla opiskelleen oppilaan transiiovaihe toisen asteen opintoihin on erittäin syrjäytymisherkkä solmukohta. *Transitiolla (transition process)* tarkoitetaan elämäntilanteen siirtymistä (Jahnukainen 1997a).

Syrjäytyminen on sekä yksilölle että yhteiskunnalle tappio. Kierre tulisi Laakson (1997) mukaan saada katkaistua - ja mitä varhaisemmassa vaiheessa, sen parempi. Lyhytnäköisen, kapea-alaiseen sektoriajatteluun perustuvan toiminnan tilalle tarvitaankin priorisointikeskustelua ja laaja-alaista, yhteistyötä korostavaa näkökulmaa. Ulvisen ja Siljanderin (1995, 43) mukaan syrjäytymisvaarassa olevan nuoren kasvaminen omaehtoisuuteen edellyttää elämänhallintaa, jonka saavuttamisessa häntä on tukemassa usein - muiden sosiaalisten suhteiden puuttuessa - jokin viranomainen.

## 2.5 Opetuskokeilut syrjäytymisen katkaisukeinoina

Maassamme on viime vuosina kehitelty monia uudentyyppisiä kokeiluja peruskoulun suorittamiseksi. Peruskoulu ei ole pystynyt selviytymään kaikkien oppilaiden opetuksesta. Aina löytyy ryhmä, joka putoaa kelkasta joko matkan varrella tai selviää perille, mutta erittäin huonoin arvosanoin. Ongelmaan on etsitty vastausta viranomaisten yhteistyöstä, sillä koulu yksin ei pysty asiaa hoitamaan. (Laakso 1994, 11.)

Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tukemiseksi kehitetyistä toimintatavoista on löydettävissä paljon yhteisiä nimittäjiä. Avainkäsitteiksi nousevat Ulvisen ja Siljanderin (1994, 48) mukaan vastuuttaminen, sitoutuminen, toiminnallisuus, voimavarat ja elämyksellisyys. Vastuuttaminen näkyy eri toimintaprojekteissa siinä, että nuorille annetaan mahdollisuus tehdä omia valintoja ja heille jätetään myös vastuu näistä valinnoista. Tätä kautta suhtautuminen oman elämän rakentamiseen vakavoituu.

Toinen keskeinen periaate näissä toimintaprojekteissa on tehdä havaittavaksi kussakin nuoressa jo olemassa olevat voimavarat ja osaamiset, ja mahdollistaa niiden kautta itsetunnolle tärkeitä onnistumisen kokemuksia. Myöskään tunne-elämän ja erilaisten elämysten oleellista merkitystä nuoren persoonallisuuden kehittymisen kannalta ei ole unohdettu. (emt. 48.)

*Elämypedagogiikka* painottaa myönteisten tunne-elämysten yhteistä kokemista. Opetuksen keskeisenä periaatteena on toiminnallisuus ja tekeminen. Esimerkiksi seikkailupedagogiikka sopii sovellettavaksi opetukseen. Oulussa Kajaanintullin erityiskoulun opetusta on kehitetty tähän suuntaan (Karppinen 1997, 145-159.)

*Nuorten työpajatoiminnan* tarkoitus on saada passiiviset ja työttömät nuoret koulutukseen ja yhteiskuntaan (Laakso 1997, 4). Youthstart-ohjelman mukaan nuorten integroimisessa työmarkkinoille toimenpiteet kohdistetaan sekä niihin



ammattitaidottomiin nuoriin, joita ilman ammatillista koulutusta uhkaa pitkäaikaistyöttömyys ja työelämästä syrjäytyminen että niihin nuoriin, joiden ongelmana on siirtyminen koulutuksen jälkeen työmarkkinoille (ESR-asiakirja 1995.) Työpajoista on pyritty kehittämään koulutuksen ja työelämän välimaastoon joustavia, monimuotoisia yksiköitä, jotka kehittävät nuorten elämänhallintaa sekä kykyjä ja mahdollisuuksia sijoittua työpajajakson jälkeen joko työhön tai ammatilliseen koulutukseen.

*"Nuotti elämälle"* -projektin tavoitteena on ollut auttaa nuoria irtautumaan epäonnistumisiansaan johtavista ajattelu- ja toimintastrategioista (Nurmi ym. 1992.) Erilaisten vaihtoehtojen visioinnin, tutustumiskäyntien ja sosiaalisen verkoston tarjoaman tuen sekä voimavarakeskeisen ohjauksen ja työtoiminnan avulla voidaan pyrkiä vaikuttamaan nuorten ennakoiteihin siten, että ne muuttuisivat myönteisemmiksi ja suunnitelmallisemmiksi. (Lehtoranta & Piri 1997, 209-219.)

*Kaupunki kouluna* -toiminta pyrkii murtamaan koulun ja muun yhteiskunnan arjen ja työskentelyn välisiä raja-aitoja. Ihmistä ei kouluteta olemaan joskus pätevä, vaan häntä ohjataan ottamaan käyttöön omat voimavaransa ja kykynsä. Tällaista toimintaa edustavat nuorten "Omaura" -projektit. (esim. Veijola 1997, 133-142.) Vuodesta 1993 alkaen Omaura-projekteja on toiminut useilla paikkakunnilla. Projektien oppimismallina on paikkakunnittain toisistaan hieman poikkeavasti sovellettu produktiivinen oppiminen; toiminta on jatkuvaa vuorovaikutusta lapsen ja hänen erilaisten elinympäristöjensä välillä. Tämän vuorovaikutuksen avulla lapsi ja nuori saa uudelleen usein pahasti kadottamansa otteen elämästään. Oppiminen on holistista (kokonaisvaltaista), ja oppimisen arviointi on jatkuvaa. Kun perinteinen kouluoppimisen malli sosiaalistaa ensisijaisesti kouluun ja vasta toissijaisesti yhteiskuntaan, pyrkii produktiivinen oppimismalli sosiaalistamaan suoraan yhteiskuntaan. (Somerharju 1994.)

*"Pajakoulu"* keskittyvät toiminnassaan ns. koulupudokkaisiin. Eri paikkakunnilla on pajakoulujen toteutus ollut paikallisiin tarpeisiin räätälöityä, mutta yleensä toiminnassa on tavoitteena saada koulusta ja yhteiskunnasta syrjäytymässä olevat nuoret suorittamaan oppivelvollisuus loppuun. Pajakouluja on toteutettu yhteistyönä kuntien eri hallintokuntien kesken (yleensä koulu- ja nuorisotoimi). Organisoituminen näyttää olevan melko yksilöllistä eri paikkakunnilla. Esim. Oulussa "Tuomontupa" - luokan toimintaideassa on selkärankana reaalipedagogiikka. Opetuksen lähtökohtana on koulun ja työn yhteen niveltäminen. Tarkoituksena on totuttaa nuorta säännölliseen elämänrytmiin ja antaa hänelle mahdollisuus suorittaa peruskoulu loppuun. (Vilppola 1997, 221-229.)

## 2.6 Moniammatillisuus ja projektitoiminta

Projektiorganisaatiossa toiminta ja yhteistyö järjestetään ja rakennetaan konkreettisten ongelmien ratkaisemiseksi tai hankkeiden toteuttamiseksi (Korppinen & Pollari 1993). Sana "projekti" on lainautunut latinasta (pro iacere, projectus - pro: "esiin", iacere: "heittää") englannin "project"-sanan kautta suomen kieleen. Byrokraatioista poikkeavaa organisaatiomallia kutsutaan organisaatioteoreettisessa kirjallisuudessa "adhokratiaksi". Myös tämä sana on peräisin latinasta (ad hoc) ja tarkoittaa "tätä erityistä tehtävää varten". Kyseessä on projektityyppinen, informaali ja joustava organisaation muoto, jolle on tyypillistä myös innovatiivisuus, luovuus ja joustavuus. (Minzberg 1990.)

Silfvergerg (1997, 11) mukaan projekti on "selkeästi asetettuihin tavoitteisiin pyrkivä ja ajallisesti rajattu tehtäväkokonaisuus, jonka toteuttamisesta vastaa sitä varten perustettu organisaatio, jolla on käytettävissään selkeästi määritellyt resurssit ja panokset." Pajakoululle asetettiin tiettyjä, selkeitä tavoitteita sekä koulutoimen että sosiaalitoimen puolelta. Projektiin palkattiin kaksi uutta työntekijää, erityisluokanopettaja ja sosiaalityöntekijä. Aluksi projekti sai rahoitusta työntekijöiden palkkaukseen vain kahdeksi lukuvuodeksi.

Projekteissa toimimisen ehdot ja edellytykset ovat moniammatillinen työorientaatio, verkostoituminen ja vaihtoehtoisen, tilannekohtaisen organisoitumistavan hyödyntäminen. (Jalava & Virtanen 1997, 35.) Suuntana näyttää Virtasen (1998b, 20) mukaan olevan moniammatillisen projektityöskentelyn merkittävä lisääntyminen kunnissa. Projektiluonteisuus on tullut jäädäkseen työelämään. Projektitoimintaan liittyy usein ajatus, että sen avulla voidaan käynnistää pilottihankkeita, joita on mahdollista projektin päättymisen jälkeen vakiinnuttaa pysyviksi toimintamuodoiksi.

Palvelujen käyttäjien ongelmat alkavat olla yhä enemmän yhteisiä kaikille palveluja tuottaville organisaatioita. Kuitenkin ammattikäytännöt ja palvelujärjestelmät ovat pysyneet melko erillisinä. (Jalava & Virtanen 1995, 23.) Koulun ja sosiaalitoimenkaan yhteistyö ei aina ole sujunut mutkattomasti. Kahden toisilleen vieraan toimintakentän kohtaaminen on Virtasen (1998b, 26) mukaan aiheuttanut sen, että koulun ja lastensuojelun välistä yhteistyön kehittämistä on jossain määrin vierastettu ja toisaalta siihen ei ole riittävästi kiinnitetty huomioita. Mutkia matkaan aiheuttavat usein viranomaisten vaihtoluovellisuus sekä tiedon ja luontevien yhteistyömallien puute. Hiukan kärjistäen tilannehan saattaa olla se, että lastensuojelun työntekijät miettivät ”miksei meille kerrottu ajoissa” ja opettajat miettivät tahollaan ”miksei lastensuojelu tee mitään”.

Monimutkaisiin ongelmiin ei ole olemassa yksinkertaisia ratkaisuja. Moniammatillisen työn ”jarrut” ovat kiinnittyneet vahvasti professionalismiin ja ammattiryhmien erilaisiin ihmiskäsityksiin, jotka muodostavat eri professioiden perusolemuksen. Ihmistyössä ihmiskäsityksen tulisi kuitenkin olla holistinen, kokonaisvaltainen. *Holismi* tarkoittaa käsitteellisesti sitä, että kokonaisuudella on määräävä vaikutus osiinsa nähden. Systemien osien ymmärtäminen ei ole mahdollista ilman kokonaisuuden hahmottamista. Tämän ajattelutavan vastakohtana voidaan pitää atomistista, osittavaa näkökulmaa. Atomistisen ajattelutavan ohjaamana kokonaisuus jää avautumatta, eikä palvelujen

käyttäjien kokonaiselämäntilanteisiin voida paljonkaan vaikuttaa. (Jalava & Virtanen 1995, 23.)

”Koivujärvellä” koulun ja sosiaalitoimen voimavarat yhdistettiin, kun kummallakin sektorilla taisteltiin samanlaisten ongelmien edessä; kaikki keinot oli käytetty vaikeuksiin ajautuneiden oppilaiden auttamiseksi, eikä ”perinteisillä” toimintatavoilla päästy enää eteenpäin. Joukko oppilaita oli vaarassa jäädä ilman peruskoulun päättötodistusta. Ajan hengen mukaisesti haettiin ratkaisua tilanteeseen yhteisellä pajakouluprojektilla, jonka toteutukseen otettiin mallia ns. ”Omaura” -ideologiasta.

Pajakoulussa työskentelee koulutoimen palkkaama erityisluokanopettaja ja sosiaali- ja terveystoimen palkaama sosiaalityöntekijä. Pajakoulu toimii osana peruskoulun yläastetta (fyysisesti erillään), ja se noudattaa normaalia yläasteen opetussuunnitelmaa. Pajakouluun osoitettiin 8. ja 9. luokan oppilaita, joilla oli ollut suuria ongelmia koulun suorittamisessa yläasteella; edes ESY-luokalla opiskelu ei onnistunut runsaiden luvattomien poissaolojen ja häiriökäyttäytymisen vuoksi. Myös vapaa-aikana oppilailla oli ongelmia (mm. päihteidenkäyttöä ja pikkurikoksia). Oppilaat eivät ole itse hakeutuneet pajakouluun, joten lähtökohta moniin muihin pajakoulukokeiluihin oli vaikea (vrt. esim. Kuopion Omaura-projektiin liittyvä pajakoulutyypinen opiskelumuoto, johon oppilaat hakeutuvat vapaaehtoisesti). ”Koivujärven” pajakoulun oppilaiden koulutyötottumukset olivat lähes täysin kadonneet; heillä oli vaikeita elämänhallinnan ja identiteetin rakentumisen ongelmia. Lähtökohdat olivat siis erityisen vaikeat.

### 3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

”Projektin seuranta, arviointi ja tulostavoitteiden saavuttamisen evaluointi antaa hankkeelle luvan elää, olla ja hengittää. Se on kuin menolippu tulevaisuuteen, jota tarkistetaan projektin väliasemilla.” (Virtanen 1998b, 20.) Tutkimuksessa arvioidaan pajakouluprojektin tarjoaman erityisopetuspalvelun laadukkuutta. Mitä ”laadulla” tarkoitetaan, ja miten sitä voidaan tutkia?

#### 3.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja menetelmät

##### 3.1.1 Erityisopetuspalvelun laadun arviointi?

Arvioinnille eli evaluaatiolle on annettu kirjallisuudessa monenlaisia merkityssisältöjä. Se voidaan määritellä mm. prosessiksi, jolla kuvaillaan, hankitaan ja sovelletaan käyttökelpoista tietoa esim. koulutuksen päämäärien, toteutuksen ja vaikutusten arvoista ja merkityksestä. Arvioinnin tarkoitus on ohjata päätöksentekoa. (Nikki 1985.) Arviointi edellyttää sosiaalisten ongelmien määrittelyä - ongelmat ovat tulkinnanvaraisia ja vaihtelevat luonteeltaan riippuen siitä, mistä ja kenen näkökulmasta asioita katsoo. Kyse on Jalavan ja Virtasen (1997, 117) mukaan sosiaalisen todellisuuden konstruoimisesta. Arvioinnin kohderyhmänä ovat yksilöt tai yksilöistä muodostuvat yhteisöt.

Julkiseen palvelusektoriin kuuluvaa koulutustoimintaa arvioitaessa on 1990-luvulla siirrytty yksityisen sektorin viitoittamaa tietä tuloksellisuuden arvioinnista kohti laadun arviointia. Vielä vuonna 1995 opetushallitus määritteli koulutuksen tuloksellisuuden komponenteiksi taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden (Jakku-Sihvonen 1994, 12-13; Opetushallitus 1995, 15-16; Laukkanen 1996, 4.) Tuloksellisuuden arviointiteema on kuitenkin muuttunut 1990-luvun loppua lähestyttäessä koulutuksen *laadun* arvioinniksi. Osittain tähän uudelleen orientoitumiseen on Laakson (1997, 12) mukaan ollut syynä sekä vaikuttavuuden arvioinnin luotettavuutta koskevat metodiset ongelmat että

pyrkimykset korostaa palvelujen käyttäjien asemaa antamalla heidän itsensä määrittellä kokemansa palvelun ”hyvyys ja huonous”.

Toiminnan laatu voidaan Jalavan ja Virtasen (1997, 39) mukaan määrittellä asiakaslähtöiseksi, hyväksi palvelutoiminnaksi. Tämä merkitsee palvelun tuottamista siten, että arviointikriteerinä ovat asiakkaan tarpeet. Se on toisaalta joustavuutta ja reagointialttiutta, toisaalta tasaisuutta ja standardien mukaista toimintaa. Laadussa painotetaan asiakaslähtöisyyttä, palveluhenkisyttä ja joustavuutta. Asiakassuhteessa asiakaslähtöisyydellä tarkoitetaan mm. aitoa ja aktiivista kuuntelemista ja empatiaa.

Sopiiko laatuajatteluun liittyvä palvelutoiminnan käsite erityiskasvatukseen?

Grönroosin (1990, 50) mukaan palvelutyöllä on neljä peruspiirrettä:

- 1) palvelut ovat enemmän tai vähemmän aineettomia,
- 2) palvelut ovat tekoja tai tekojen sarjoja,
- 3) palvelut tuotetaan ja kulutetaan ainakin jossain määrin samanaikaisesti, ja
- 4) asiakas osallistuu palvelun tuotantoon ainakin jossain määrin.

Palvelu ei ole käsin kosketeltavaa, vaan enemmänkin *kokemus*. Lähtökohtana on, että laatu on sitä mitä asiakkaat kokevat. Tällä kokemuksella on kaksi ulottuvuutta: tekninen eli lopputulos ja toiminnallinen eli prosessiulottuvuus. Se, mitä asiakkaat saavat vuorovaikutussuhteessaan palvelun tuottajan kanssa on luonnollisesti heille tärkeitä. Kyseessä on laadun toinen ulottuvuus, jota kutsutaan tekniseksi laaduksi (”asiantuntijaulottuvuus”). Toisaalta asiakkaaseen vaikuttaa myös se, miten hän saa palvelun, ja miten hän kokee samanaikaisen ”tuotanto-kulutusprosessin” (”palvelu-ulottuvuus”). (Jalava & Virtanen 1997, 47.)

Nämä hyvinvointipalveluissa käytetyt laatukriteerit sopivat lähes sellaisenaan erityisopetuspalvelun laadun arviointiin. Erityisopetus voidaan nähdä palvelun tuottamisena, ja palvelun laatua tulee tarkastella kokonaisvaltaisesti. Erityisopetuksen tuloksellisuuden arviointi sisältyy osana laadun tarkasteluun.

Tässä tutkimuksessakin pajakoulun tuloksellisuuden tarkasteluteema muovautui tutkimusprosessin kuluessa laadun tarkasteluksi. Laatu muodostuu kolmesta tutkimusaineistosta nousseesta, keskenään vuorovaikutuksessa olevasta ulottuvuudesta, joita pyrin arvioimaan :

1. Onko pajakoulun käytännön toiminta (opetus, arjen sujuminen) laadukasta? ("Toiminnallinen- eli prosessiulottuvuus")
2. Onko toiminta tuloksellista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin? ("Tekninen ulottuvuus")
3. Vastaako erityisopetuspalvelu (pajakoulu) asiakaan (kouluallergikon) tarpeisiin? ("Palvelu-ulottuvuus")

Laadun arvioinnissa "annetaan ääni" projektissa toimijoille; "sopeutumattomille" oppilaille (Kivirauma 1995, 36; Jahnukainen 1997a), työntekijöille ja taustaorganisaatioiden edustajille. Tutkimusasetelman periaate lähestyykin monitahoarviointia (multiple constituency model), jossa organisaatiota tarkastellaan eri asiakaskuntien näkökulmista; jokaisella on omat odotuksensa ja mielipiteensä kyseisestä kohteesta. (Tsui & Milkovich 1987, 519; Tsui 1990, 459-460.)

Monitahoarvioinnissa käytetään yleensä survey-tyyppisiä aineistoja ja positivistiseen paradigmaan perustuvia kvantitatiivisia menetelmiä (ks. esim. Kuorelahti 1997). Tässä tutkimuksessa arvioidaan kuitenkin singulaarista, yksilöitävissä olevaa ilmiötä; yksittäistä pajakouluprojektia (Uusitalo 1991, 79). Tällöin tutkimusmenetelmäksi sopii laadullinen tapaustutkimus. Merriam (1998, 21) on määritellyt kvalitatiivisen tapaustutkimuksen yksittäisen tapauksen, ilmiön tai sosiaalisen yksikön intensiiviseksi ja holistiseksi kuvaamiseksi ja ymmärtämiseksi. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on pajakoulun toiminnassa

mukana olevien ihmisten kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmassa, jossa he toimivat (Syrjälä 1994, 13.)

### 3.1.2 Tutkimusmenetelmät

Laadullisessa tutkimuksessa ihmisiä tarkastellaan heidän omissa olosuhteissaan, heidän omalla kielellään tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta. Laadullisen tutkimuksen kohteita ja välineitä ovat merkitykset; tutkija on kiinnostunut niistä tavoista, joilla tutkittavat jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan, sekä merkityksistä joita he tapahtumille ja ilmiöille antavat. Tutkija itse on osa tutkimuksensa merkitysyhteyttä. Laadullisen tutkimuksen tavoite on syventää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Varto 1992; Bogdan & Biklen 1992, 32.) Pyrin tutkimuksessa muodostamaan pajakoulun arkitodellisuudesta mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan, etsien samalla koulun toteuttajaosapuolten antamia merkityksiä pajakoulun olemassaololle, toiminnalle ja onnistumisen arviointille.

Aloittaessani tutkimukseni (syyskuussa 1997) en tiennyt, että lopullinen tutkimusteemani on pajakouluprojektin laadun arviointi. Guban ja Lincolnin (1989) mukaan arvioitavasta tutkimuskohteesta ei voidakaan ennen varsinaista tutkimusta sanoa mitään yleisesti pätevää. Edes tutkimuksen fokusta ei välttämättä tiedetä. Tapaustutkimukseen perustuva arviointimenetelmä perustuukin sellaisten tilanteiden tutkimiseen, joissa arvioitavaa kohdetta ei välttämättä aina tunneta (Yin 1993). Tulkinta muistuttaa Jalavan & Virtasen (1997, 123) mukaan tilannetta, joka vallitsee moniammatillista projektia käynnistettäessä. Projekteille on usein leimallista sattumanvaraisuus, lähes kaoottisuus.

Guba ja Lincoln (1989, 38-40) kutsuvat omaa arviointimalliaan *responsiiviseksi konstruktiiiviseksi arvioinniksi*, jossa responsiivisuus viittaa tutkittavan kohteen parametrien ja rajojen tavoittamisen vaikeuteen. Ne muokkaantuvat vasta



arvioinnin aikana, joten niitä ei voida formuloida etukäteen. Konstruktivisuus viittaa siihen, että kaikki havainnot sosiaalisesta todellisuudesta ovat tulkintojen tulosta, hermeneuttisen logiikan mukaisesti. Responsiivinen konstruktivistinen arviointi on siis tutkimusorientaatio, jossa koko objektiivinen todellisuus on tulkinnan- ja myös sopimuksenvaraista. Epistemologisesti ajatellen konstruktivistinen paradigma kieltää subjektin ja objektin dualismin - sen sijaan havainnot ovat osa sosiaalista todellisuutta, joka konstruoituu tutkijan ja tutkittavan objektin välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Tutkija on kiinteä osa tutkimaansa kohdetta. (Guba & Lincoln 1989, 42-43; 72-74.)

Pajakoulu on innovatiivinen, räätälöity ratkaisu ”Koivujärven” kunnan erityisopetuksen ja lastensuojelun tarpeisiin. Rossin ja Freemanin (1993, 44) mukaan hankkeeseen, ohjelmaan tai projektiin voidaan liittää *innovatiivisuuden* tai uutuuden epiteetti, mikäli

- hanke on vasta kokeiluvaiheessa eikä vielä toteutettu,
- hankkeen toteutusmekanismia ei ole kokonaisuudessaan testattu,
- hankkeen kohde/kohteet ovat merkittävässä määrin uusia tai laajentuneita tai
- hanke saa edetessään toteutusvaiheessa kokonaan uusia päämääriä ja kohteita.

Innovatiivista projektia käynnistettäessä tiedetään harvoin, mihin päädytään (Jalava & Virtanen 1995, 37). Moniammatillisen projektin arviointimenetelmäksi sopiikin hyvin responsiivinen konstruktivistinen arviointi etnografisen tapaustutkimuksen keinoin. Kouluetnografian tutkimuskohteena on Syrjäläisen (1994) mukaan jokin kouluelämään ja opetukseen liittyvä ilmiö, henkilö tai yhteisö.

Tapaustutkimuksella pyritään todellisuuden konkreettiseen, elävään ja yksityiskohtaiseen kuvaukseen. Tutkimus on samalla tulkintaa, jossa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista. Tutkittavaan ilmiöön ei tutkimuksen aikana kohdisteta mitään keinotekoisia pakotteita, vaan ilmiötä tulkitaan sen luonnollisessa ympäristössä. Tutkimuksen joustavuus

tulee esille prosessin kuluessa mm. aineistonhankinnassa sekä siinä, että tutkimukselliset tilanteet ja olosuhteet voivat muuttaa tutkimuksen tavoitteita ja toteutusta. Tapaustutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus on olennainen tekijä aineiston kokoamisessa. Tapaustutkimuksen voima onkin juuri tässä subjektiivisuudessa. Tutkija on mukana koko persoonallisuudellaan, ja hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkimastaan ilmiöstä. (Syrjälä & Numminen 1988, 8-11; Syrjälä 1994, 13-15; Syrjäläinen 1994, 102.)

### 3.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimus toteutettiin ”Koivujärven” pajakoulussa (kaikki tutkimusraportissa esiintyvät paikannimet ja henkilönimet ovat peitenimiä). ”Koivujärvellä” on noin 11 000 asukasta. Kunnan ainoalla peruskoulun yläasteella oppilaita on hieman alle 500. Pajakoulu aloitti toimintansa elokuussa 1997. Kyseessä on koulutoimen ja sosiaalitoimen yhteinen, aluksi kaksivuotiseksi suunniteltu projekti. (Pajakoulutoiminta on saanut jatkoaikaa ainakin vuodeksi 1999.) Pajakoulussa työskentelee koulutoimen palkkaama erityisluokanopettaja ja sosiaalitoimen palkkaama sosiaalityöntekijä; koulussa opiskeli lukuvuoden -97-98 aikana kaikkiaan seitsemän oppilasta. Heistä kolme oli yhdeksäsluokkalaisia.

Etnografiseen tutkimukseen kuuluu pitkäaikainen kenttätyövaihe, jonka aikana tutkija kokoaa aineistonsa hänen ja tutkittavien välisessä luonnollisessa vuorovaikutuksessa strukturoimattomien ja vapaamuotoisten menetelmien avulla. Ensisijaiset aineistonkeruumenetelmät ovat osallistuva havainnointi ja haastattelu (Syrjäläinen 1994, 68; Hämäläinen 1987, 18). Havainnoinnin ja haastattelun avulla kerättyä aineistoa voidaan täydentää edelleen muilla tekniikoilla, kuten keräämällä erilaisia kirjallisia dokumentteja. (Syrjäläinen 1994, 84). Aineistonkeruussa pyritään tekemään mahdollisimman aitoja havaintoja todellisuuden ilmiöistä sellaisina, kuin ne esiintyvät ihmisten

kokemuksia kuvaavan luonnollisen kielen merkityksinä (Hämäläinen 1987, 6). Aineiston avulla kuvataan rikkaasti paikkoja, tilanteita, keskusteluja sekä ihmisiä ja heidän kokemuksiaan, tunteitaan ja ajatuksiaan (Bogdan & Biklen 1992, 2).

Kenttätyövaiheeni alkoi osallistuvalla havainnoinnilla lokakuun - joulukuun 1997 välisenä aikana. Havainnoinnin avulla on Hirsjärven ym. (1997, 209-210) mukaan mahdollista saada välitöntä, suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. Sen avulla päästään luonnollisiin ympäristöihin; havainnointi on todellisen elämän ja maailman tutkimista. Havainnointikertoja pajakoulussa kertyi kaikkiaan kymmenen. Kaksi ensimmäistä havainnointikertaa olivat pituudeltaan lyhyempiä, noin kaksi tuntia. Loput kahdeksan kertaa havainnoin kokonaisen koulupäivän, noin viisi tuntia kerrallaan.

Bogdan ja Biklen (1992, 95) kehoittavatkin aluksi viettämään havainnointikohteessa lyhyempiä aikoja, ja sen jälkeen pidentämään havainnointiaikaa. Havainnoin pajakoulun toimintaa kaikkiaan 44 tuntia syyslukukauden -97 aikana, ja kirjoitin näistä observoinneista välittömästi tietokoneella kenttämuistiinpanot (Bogdan ja Biklen 1992, 106-128). Pajakoulussa en tehnyt muistiinpanoja. Havainnoinneista kertyi kenttämuistiinpanoja kaikkiaan 47 sivua (riviväli 1). Lisäksi osallistuin pajakoulun arkeen muutamia kertoja kevätlukukauden puolella, mutta näistä kerroista en kirjoittanut yksityiskohtaisia havainnointimuistiinpanoja.

Syrjäläisen (1995, 84) mukaan osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan "osallistumisen" aste vaihtelee. Kouluetnografioissa tutkija on yleensä luokkahuoneessa tarkkailijana, mutta ajan mittaan tutkija kyllä osallistuu koulun tapahtumiin tavalla tai toisella. On tilanteita, jotka edellyttävät välillä aktiivisempaa, välillä passiivisempaa tutkijan roolia. Itsekin osallistuin ajoittain toimintoihin, mm. opetukseen, sen suunnitteluun, opintokäynteihin jne.

Havainnointien lisäksi haastattelin kolmea pajakoulun yhdeksäsluokkalaista oppilasta "Anskua", "Petteriä" ja "Villeä", kaksi kertaa kutakin. Haastattelin myös pajakoulun henkilökuntaa, erityisopettaja "Laura", sosiaalityöntekijä "Lassea", sekä pajakoulun taustahahmoja: yläasteen laaja-alaista erityisopettajaa "Mattia" (raportissa YLA-opettaja), erityisluokanopettajaa "Marjutia" (ESY-opettaja), koulukuraattori "Pekkaa" ja sosiaalijohtaja "Elinaa".

Nauhoitin haastattelut ja litteroin sanatarkasti haastattelumuistioiksi, joita kertyi kaikkiaan 105 sivua (riviväli 1,5). Lisäksi käytin osallistuvan havainnoinnin aikana niinsanottuja informaalisia keskusteluhaastatteluja (Patton 1990, 280), joissa kysymykset ja keskustelu muotoutuivat vuorovaikutuksen tilanteesta käsin. Nämä keskustelut kirjasin pääsääntöisesti kenttämuistiinpanoihin (eräät keskusteluissa esille tulleet ajatukset kirjasin kenttäpäiväkirjan sivuille). Haastattelut toteutuivat huhtikuun ja kesäkuun 1998 välisenä aikana.

Haastatellessani pajakoulun yhdeksäsluokkalaisia oppilaita pyysin heitä kertomaan ajatuksia ja kokemuksia koulusta (sekä pajakoulusta että yläasteesta) ja viihtymisestä siellä, pajakouluun tuloa edeltävästä koulu-urasta, koulumuodon sopivuudesta heille ja merkityksestä heidän koulunkäynnilleen, sekä tulevaisuudensuunnitelmista ja -haaveista. Pajakoulun työntekijöiltä ja järjestäjäosapuolten edustajilta (yläasteen erityisopettajat, sosiaalitoimen puolelta sosiaalijohtaja ja koulukuraattori) halusin löytää selityksiä ja näkemyksiä pajakoulun olemassaoloon, tavoitteisiin ja tuloksiin liittyen.

Aineistona käytin lisäksi erilaisia kirjallisia dokumentteja; yläasteen opetussuunnitelmaa, erityisopetuksen seurantaryhmän kokousmuistioita, työharjoittelusuunnitelmia, pajakoulun esitettä sekä pajakoulun työntekijöiden laatimaa arviota pajakoulun ensimmäistä lukuvuodesta. Lisäksi hankin tietoa pajakoulun kuulumisista ja päättötodistuksen keväällä -98 saaneiden oppilaiden vaiheista olemalla puhelinyhteydessä pajakoulun työntekijöihin useita kertoja syyslukukauden 1998 aikana.

### 3.3 Aineiston analyysi

Kertyneen aineiston analyysissä käytin induktiivista sisällönanalyysiä (Syrjäläinen 1994, 89). Etnografisen tutkimuksen analyysi on aineistolähtöistä ja -sidonnaista, eli analyysin tavat ja menetelmät nousevat aineistosta (Uusitalo 1991, 81). Laadullinen analyysi jaetaan aineiston järjestelyyn ja sisällön pohtimiseen (Syrjäläinen 1994, 92). Alasuutari (1993) nimittää näitä vaiheita havaintojen pelkistämiseksi ja arvoituksen ratkaisemiseksi. Laadullisessa analyysissä tulkintaa tapahtuu analyysin kaikissa vaiheissa; aineiston kenttätyövaiheessa, käsittely- ja luokitteluvaiheessa sekä tulkinnessa (Ehrnrooth 1990, 40). Analyysi on tutkijan ajattelua, loogista päättelyä ja tulkintaa. Tällaista analyysiprosessia nimitetään analyyttiseksi induktioksi (Syrjäläinen 1994, 90).

Analyyttinen induktio merkitsee sitä, että analyysin tuloksena syntyneet mallit, teemat ja luokittelut nousevat aineistosta, eikä niitä ole määrätty ennen aineiston keräämistä ja analysointia (Patton 1990, 390). Analyysi eteni karkeasti esitettynä seuraavasti:

- 1) Aineiston koodaus,
- 2) koodien sisäiseen variaatioon perehtyminen ja alakoodien muodostaminen,
- 3) koodien ja alakoodien muodostaminen teemoiksi, ja
- 4) teemojen raportoiminen löytöinä.

Käytin aineiston analysoimisessa Bogdanin ja Biklenin (1992, 181-182) esittämää ”merkintäkorttisyysjärjestelmää” (file card system). Tässä aineiston käsittelytavassa on olennaista, että aineisto on varustettu jatkuvalla sivu- ja rivinumeroinnilla, joiden avulla tietty tekstikatkelma voidaan paikantaa. Aineiston koodauksen jälkeen merkitsin kunkin koodin otsikoksi omaan merkintäkorttiinsa, minkä jälkeen kävin aineiston läpi ja merkitsin kortteihin kunkin koodin alle kuuluvia tekstikatkelmia vastaavat sivu- ja rivinumerot. Niiden avulla pystyin myöhemmin etsimään aineistosta uudelleen tarvitsemäni

kohdat. Kirjallisuuteen tutustumalla sain uusia näkökulmia analyysiin. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen, havainnointiaineiston perusteella proseminaarityöni (tammikuu -98) aiheeksi muotoutui pajakoulun arjen tarkastelu ja oppilaiden opiskelumotivoitumista ja kouluviihtymistä selittävät tekijät.

Tämän vaiheen jälkeen prosessi eteni fokusoituen yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden pajakoulukokemusten ja transiiovaiheeseen siirtymisen tarkasteluun. Samalla tutkimusta jäntevöittäväksi kontekstiksi tarkentui pajakoulun ”onnistumisen” tarkastelu (tulokset suhteuteessa asetettuihin tavoitteisiin). Kokonaiskuva ilmiöstä alkoi vähitellen rakentua monipuolisten ja monikerroksisten aineistojen kautta.

Lopullinen tulkinta on yritys tehdä selväksi ja ymmärrettäväksi tutkimuksen kohdetta; pajakoulun ensimmäisenä toimintavuonnaan tarjoaman erityisopetuspalvelun laatua. Laadun tarkastelussa oleellinen elementti on pajakouluvuoden merkitys transiiovaiheeseen siirtyvän, kouluallergisen oppilaan kannalta. Syntyneiden tulkintojen tulisi osaltaan toimia perspektiiveinä ilmiön tarkastelussa ja rikastuttaa inhimillistä ajattelua (Syrjäläinen 1994, 96).

Tutkimuksen raportoinnissa noudatin laadullisen tutkimuksen induktiivista luonnetta; lukija johdatellaan vähitellen loppuratkaisuun ja teorit ja muut käsitejärjestelmät otetaan mukaan analyysiin vasta sen loppuvaiheessa tukemaan aineistoon perustuvia löytöjä (Alasuutari 1993). Raportointivaiheessa pyrin rikaaseen aineiston kuvailuun käyttämällä runsaasti suoria lainauksia Bogdanin ja Biklenin (1992, 190) ehdotusten mukaisesti.

### 3.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivinen tutkimus ei pyri esittämään yhtä ainutta totuutta, sillä kullakin yksilöllä on omat kokemuksensa ja siten myös niihin liittyvät totuutensa. Tässä

mielessä tutkimukseen eivät sellaisenaan sovellu perinteiset luotettavuuden tarkastelutavat. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden sijasta voisi käyttää käsitettä ”tutkimuksen uskottavuus”. (Syrjäläinen 1994, 78, 100). Kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuuden osoittaminen on monivaiheinen prosessi ja koko tutkimusprosessia koskeva kysymys. Uskottavuutta ei voida tarkastella erillisenä itse tutkimusprosessista eikä tutkimuksen raportoinnista (Syrjälä & Numminen 1988, 135).

Lincoln ja Guba (1985) ovat todenneet, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tai uskottavuuden tarkasteluun eivät sovi tutkimuksessa perinteisesti käytetyt käsitteet sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Näiden käsitteiden tilalle he antavat totuusarvon, sovellettavuuden, pysyvyyden ja neutraalisuuden käsitteet. Näistä neljästä osatekijästä koostuu kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuus. (Lincoln & Guba 1985, 290-301.)

#### *Totuusarvo- sisäisestä validiteetista vastaavuuteen*

Tutkimuksen totuusarvoa voi tarkastella vastaavuuden avulla. Vastaavuus on hyvä, jos tutkija pystyy osoittamaan omien rekonstruktioidensa vastaavan tutkittavien alkuperäistä konstruktiota. Vastaavuus mahdollistetaan monipuolisella aineistonkeruulla. (Syrjäläinen 1994, 101). Triangulaatio on Tynjälän (1991, 392) mukaan yksi keino varmistaa ja arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatio on nimitys tutkimusotteelle, jossa käytetään useita eri menetelmiä, tutkijoita, aineistoja tai teorioita. Olen käyttänyt tutkimuksessani menetelmä- ja tietolähdetriangulaatiota. Menetelmätriangulaatio toteutui siinä, että käytin aineistonkeruussa havainnointia, haastattelua ja kirjallisia dokumentteja. Näin pystyin vertailemaan eri menetelmillä saatuja löytöjä toisiinsa.

Tietolähdetriangulaation käyttö tarkoittaa sitä, että pyrin hankkimaan samasta asiasta tietoa eri henkilöiltä. Pyrin varmistamaan tutkimukseni totuusarvoa myös sillä, että kenttätyöni jatkui riittävän pitkään ja havainnointikertoja oli riittävän monta. Näin samankaltaiset tilanteet toistuivat aineistossa niin usein, että niissä oleva informaatio alkoi kylläntyä (Uusitalo 1991, 81). Pyysin tutkittavia henkilöitä (pajakoulun työntekijät, oppilaat) arvioimaan tutkimustulosten ja johtopäätösten oikeaanosuutta (member check) havainnointiaineistosta kirjoitetun tutkimusraportin jälkeen. (Tynjälä 1991, 395)

*Sovellettavuus: ulkoisesta validiteetista (yleistettävyydestä) siirrettävyyteen*

Tapaustudkimuksessa selittäminen rajoittuu vain tutkittavaan tapaukseen. Tulosten perinteinen yleistettävyyden ei sovi luotettavuuden tarkastelun kriteeriksi (Syrjälä 1994, 17). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulisi Lincolnin ja Guban (1985, 296) mukaan puhua mieluummin tutkimustulosten siirrettävyydestä kuin yleistettävyydestä. Siirrettävyys riippuu tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. Vastuu tulosten siirrettävyyden arvioimisesta on tutkijan lisäksi myös tulosten hyödyntäjällä. Tutkijan täytyy kuvata aineistoaan ja tutkimustaan riittävästi, jotta lukija voi arvioida tulosten sovellettavuutta muihin konteksteihin sekä niiden käyttöarvoa (Tynjälä 1991, 390; Syrjäläinen 1994, 103).

Tynjälä (1991) nimittää tätä luotettavuuden varmistusmenetelmää tutkimusprosessin julkisuudeksi. Tutkimusprosessin tarkka kuvaaminen mahdollistaa sen, että lukija voi tehdä omat johtopäätöksensä tutkimuksen luotettavuudesta (Tynjälä 1991, 395). Olen pyrkinyt dokumentoimaan tutkimusmenettelyt mahdollisimman tarkasti ja kuvailemaan aineistoa rikkaasti, jotta lukijan olisi mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. Tutkimuksessa ei ole kysymys ”objektiivisuudesta”, vaan tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta.



### *Pysyvyys: reliabiliteetista tutkimustilanteen arviointiin*

Perinteinen reliabiliteettitarkastelukaan ei sovi kvalitatiiviseen tutkimukseen. Tutkijan tulisikin tutkimuksensa uskottavuuden osoittamiseksi suorittaa tutkimustilanteen arviointi (Syrjäläinen 1994, 101). Tutkimuksen kuluessa tutkimustilanteessa saattaa esiintyä paljon sellaisia tekijöitä, joilla saattaa olla merkitystä tulosten luotettavuuden kannalta. Myös tutkijassa ja jopa tutkittavassa ilmiössä voi tutkimuksen aikana ilmetä vaihtelua. Kun tutkija huomioi tällaiset ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät, sekä tutkijasta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät, voidaan puhua tutkimustilanteen arvioinnista (Tynjälä 1991, 391).

Opiskelupaikkakunnan ja tutkimuspaikkakunnan välinen etäisyys ja oma elämäntilanteeni rajoitti kenttätyövaiheen kestoa ja tutkimuksen aikataulutusta huomattavasti. Pystyin viettämään tutkimuskohteessa kokonaisuutena tarkasteltuna vain hyvin vähäisen ajan. Kyseessä on elävä ja joustava opetuskokeilu, joka muuttaa muotoaan jatkuvasti. Viime viikolla havainnoidut käytännöt saattavat tällä viikolla olla jo historiaa. Pystyin näkemään, elämään ja kokemaan vain pienen sirpaleen todellisuudesta. Tämä on tutkimusprosessin kannalta harmittava, rajoittava totuus.

Oppilaiden haastattelutilanteisiin liittyi joitakin rajoituksia, joista merkittävimmät liittyvät omiin ennakkoluuloihini. Pelkäsin, etteivät oppilaat puhuisi minulle mitään kahdenkeskisessä, hieman kiusallisessakin tilanteessa nauhurin pyöriessä pöydällä. Etukäteen mietityt haastatteluteemat muodostuivat näin ollen ehkä liian ”turvallisiksi” ja rajoittuneiksi. Kuvittelin, että liian tungettelevat kysymykset esim. nuorten kotioloihin liittyen lopettaisivat haastattelutilanteet lyhyeen. Oppilaat suhtautuivat haastatteluihin kuitenkin yllättävän myönteisesti - vaikkakin vastailivat melko lyhytsanaisesti. Harmillista olikin, etten pystynyt tekemään jatkohaastatteluja. Toinen puute oli se, että olisin halunnut haastatella myös oppilaiden vanhempia. Tässäkin pelkäsin, että oppilaat

pitäisivät sitä kiusallisena; en halunnut rikkoa luottamustani heidän silmissään, joten vanhemmat jäivät tutkimukseni ulkopuolelle. Jälkikäteen arvioiden tämä on merkittävä puutos tutkimuksessani.

### *Neutraalisuus: objektiivisuudesta vahvistettavuuteen*

Kvalitatiiviseen tutkimukseen ei myöskään sovi perinteinen tutkijan objektiivisuuden vaatimus siinä mielessä, että tutkijan tulisi olla täysin ulkopuolinen tarkkailija (Lincoln ja Guba 1985, 300). Laadullisessa tutkimuksessa korostuu subjektiivisuus; objektiivisuuden sijasta tulisikin puhua vahvistettavuudesta, joka on neutraalisuuden kriteeri. Tutkimuksen vahvistettavuuden arvioimiseksi tarvitaan ulkopuolinen tarkastaja (emt. 300-301).

Neutraalisuuden tarkastelussa nousee esille myös se seikka, että kvalitatiivisella tutkimuksella ei tavoitella objektiivista totuutta, vaan näkökulmia. Tällöin on oleellista tiedostaa tutkijan oman viitekehyksen vaikutus kenttätyöhön. (Tynjälä 1991, 391-392). Bourdieun ja Wacquantin (1992) mukaan tutkijan katsetta voikin hämärtää tutkijan oman sosiaalisen taustan ja aseman vaikutus tutkimusprosessissa ja tutkijan tosiasiallinen suhde tutkimuskohteeseensa. Myös Jalava ja Virtanen (1997) korostavat, että arviointitutkimuksessa on tutkijan rooli suhteessa tutkittavaan ilmiöön ("ystävä vai vakooja") tiedostettava.

Työskentelin "Koivujärven" kunnassa sosiaalityöntekijänä aikana, jolloin koulutoimi ja sosiaalitoimi suunnittelivat pajakouluprojektia. Itse en kuitenkaan ollut käytännön suunnittelutyössä mukana, mutta "siinä sivussa" tietenkin sain kuulla suunnittelun vaiheista. Tuolloin syntyi kiinnostus ehkäisevään, innovatiiviseen lastensuojelutyöhön ja koulun ja sosiaalitoimen väliseen yhteistyöhön. Asenteeni tutkimuskohteeseen on siis ollut myönteinen, "ystävän" rooliin verrattava. Pajakoulun henkilökunta ja oppilaat eivät olleet minulle

ennestään tuttuja. Sen sijaan yläasteen erityisopettajat (Matti ja Marjut), sosiaalijohtaja (Elina) ja koulukuraattori (Pekka) olivat tuttuja ennestään, ja kaikkien heidän kanssaan olin jo aiemmin keskustellut pajauluun liittyvistä asioista.

Tynjälän (1991, 394) mukaan neutraalisuuden varmistamisessa on edelleen tärkeää myös se, että tutkija dokumentoi huolellisesti tutkimusmenettelyt, jotta lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. Jotta tutkimukseni raportointi olisi mahdollisimman perusteellinen, olen esitellyt aineiston keruun lisäksi myös analyysin vaiheet ja käsittelysäännöt mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tynjälä kutsuu tätä luotettavuuden varmistamistapaa ”analyysin tekniikaksi”.

Alasuutari (1993, 80-87) käyttää ”faktanäkökulman” käsitettä kuvaamaan aineiston informaation totuudenmukaisuuden ja tiedon antajan rehellisyyden pohdintaa. Dokumentoinnin tarkkuus ja yksityiskohtaisuus on käyttämässäni aineistonkeruumenetelmässä (osallistuva havainnointi) ongelmallinen; pyrin mahdollisimman tarkkaan tapahtumien kuvailuun sekä kenttämuistiinpanoja kirjoittaessani että raportointivaiheessa. Olen pyrkinyt selkeään jakoon ”ulkoisen” todellisuuden ja toisaalta löydösten tulkinnan erottamisessa (erotin kenttämuistiinpanoissa selkeästi erillisiksi omat ajatukseni ja mietelmäni).

Tutkimukseni tavoite on arvioida innovatiivista pajakoulutoimintaa peilaamalla pajakoulun toimintaa ja saavutettuja tuloksia asetettuihin tavoitteisiin nähden, ja evaluoimalla kokonaisuutta pajakoulun tarjoaman erityisopetuspalvelun laadun näkökulmasta. Kvalitatiivinen tutkimus on aina ainutlaatuinen; se on arvoituksen ratkaisemista tutkijan omaan ajatteluun ja lähtökohtiin perustuen. Joku muu olisi ratkaissut arvoituksen toisin. ”Oikeaa” vastausta ei ole; tässä on minun versioini.

## 4 PAJAKOULU TOIMII

Tarkastelen pajakouluprojektia hieman yli vuoden ajanjaksolla prosessinomaisesti. Lähdän liikkeelle pajakoulun oppilaiden näkemyksistä omasta koulu-urastaan ja pajakouluun tulonsa taustoista. Täydennän kuvaa edelleen työntekijöiden määritelmillä ”tyypillisestä” pajakoululaisesta, sekä työntekijöiden käsityksillä pajakoulun tarpeesta ja tavoitteista.

### 4.1 ”Mie rupesi lintsaamaa...”

9 -luokkalaisen Villen taustalla on siirto ESY-opetukseen jo ala-asteen viidennellä luokalla. Ville kuvailee siirron syyksi ongelmia luokanopettajan kanssa, josta seurasi lintsaamista:

”Se lähti siint ko jotai pient nahisteluu sen kaa jotai. Se heitti miut niiku patterii päi sillee hölmöst. Miult aukes silmäkulma. Sit mie rupesi lintsaamaa. En mie sit käyny paljoo koulussa. Sit ne laitto tarkkikselle.” (Ville)

ESY-luokallakaan opiskelu ei juuri maittanut, mutta luokaltaan Ville aina selvisi. Kuudennella luokalla hän joutui lastenkotiin, jossa ei kuitenkaan viihtynyt. Lastenkotiin joutumisen hän näkee sekä lintsaamisen syyksi että seuraukseksi:

”Ei minuu kiinnostanu olla siel lastenkodis - nii se lastenkotiha se enimmäksee oli se syy.” (Ville)

Yläasteelle mentäessä Ville jatkoi ESY-luokalla. Seitsemännen luokan aikana poissaolosaldo oli yli 400 tuntia, keskiarvo 5,4. Hän kertoo joutuneensa nuorisopsykiatrille, joka ei kuitenkaan ollut löytänyt hänestä mitään vikaa. Vapaa-aikaan kuului kiinteästi alkoholinkäyttö. Kahdeksannen luokan hän kävi koulukodissa.

Myös Petteri kertoo lintsailleensa. Ala-asteella koulunkäynnissä ei ollut suurempia ongelmia, mutta yläasteen seitsemänneltä luokalta alkaen niitä sitten tulikin. Koulusaavutukset eivät olleet kehuttavia, keskiarvo viiden luokkaa. Lintsailun syyt löytyvät koulun säännöistä.

”Säännöt on niiku pikkutarkkoja. Sanon suoraa. Sit jos puhuit tuolla tunnilla ni siint tuli sanomista ja joka asiast melkei. Ain ne oli sanomas joka asiasta. Eikä saanu polttaa tupakkaa.”  
(Petteri)

Yläasteen säännöt ovat tuntuneet ahdistavilta myös Anskusta. Tupakanpolttokielto ja koulun rutiinit eivät sopineet hänelle - ja se näkyi myös ulospäin.

”Mie riehuin...ja mie en kestäny oikee aloillaa. Mie lähin ain mite mie tykkäsi ja... Jos mie halusi lähtee tupakalle ni mie läksi tupakalle. Ja jos joku kävi inttää vastaa ni mie suutuin, mie oti hikee. Ei siin mitää nyrkkitappeluu....pulpetit vaa lens.”  
(Ansku)

Anskun taustalla on lukuisia muuttoja ja koulunvaihtoja. Ala-asteella koulu sujui hienosti, keskiarvon ollessa kuudennen keväällä 8,9. Yläasteella ”*kaikki meni vaikeemmaksi*”. Luokkakoko suureni. Lintsailun syynä oli Anskun mielestä ”*kärryiltä putoaminen*”:

”Siis miut ei kiinnostanu ku mie ain putosi niiku siint kärryiltä. Ni ei siin sit päässy niiku mukaa, ku vittu: ”joo, kato sielt kirjast”. Ja vittu että katon. Miut ei hirveesti kiinnosta niiko jostai kirjast käyvä kattomaa ku ei siint tajuu niiku yhtää.”  
(Ansku)

Koulun ratkaisu Anskun ”sopimattomuuteen” oli poistaminen kouluyhteisöstä. (Otteita Anskun haastattelusta on tutkimusraportin liitteenä). Kahdeksannella luokalla Ansku kertoo joutuneensa rehtorin puhutteluun riehuminen takia:

”Rehtori sano, et mie en oo sopiva ku mie ain riehui ja sit opettajat vissii vähä pelkäs ja...(..) Et eiks ois parempi ku mie käisi tenttimäs. Mie vaa, et joo no -sama se miulle.”  
(Ansku)

Yläasteen laaja-alainen erityisopettaja Matti kuvailee Anskua räiskyväksi persoonaksi, ja todistaa oikeaksi Anskun epäilyn opettajien pelkäämisestä:

”Pelkäsin sitä, se sai niinku semmosen henkisen yliotteen, että mie en pärjänny sen kanssa. Se on järkyttävää mutta totta. Yllättävän vahva ton ikäseksi tytöks... se henkine kantti.”  
(Matti, YLA-opettaja)

”Tyypillisen” pajakoululaisen sopeutumattomuus näkyy yleisenä koulunvastaisena käyttäytymisenä, sitoutumattomuutena koulun sääntöihin ja totaalisenä kieltäytymisenä säännöllisestä koulunkäynnistä.

”Semmonen joka on nii vaikee, et siint ei tuu mitään...sopeutua tämmösen ison kiinteistön tiettyihin sääntöihin, jotka nyt vaikka on sellasia että koulu alkaa eri päivinä eri aikaan..(..) Tulee tämmöstä koulupäivän sisäistä pinnausta ja sit semmosta häiriökäyttäytymistä täällä...sit on pinnanneet hirveesti että kurssit on jääny suorittamatta.”  
(Marjut, ESY-luokan opettaja)

Sosiaalijohtaja Elina puolestaan lisää pajakoulun oppilaan ”kuvaan” perhejännitteet, jotka osaltaan heijastuvat myös kouluyhteisöön. Pajakoululaisen perhe on yleensä sosiaalitoimen asiakkaana.

”...on jonkunlaisia jännitteitä perheessä, jotka siinä lapsessa purkautuu semmosena, että hänen on vaikee sopeutua kouluyhteisöön. Ne on yksilö-ongelmia, jotka purkautuu yhteisössä.”  
(Elina, sosiaalijohtaja)

## 4.2 Pajakoulun tarve ja tavoitteet

Tutkimuspaikkakunnan peruskoulun yläasteen koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa pajakoulu esitellään *”kunnan koulutoimen ja sosiaalitoimen yhteiseksi hankkeeksi, jolla pyritään motivoimaan ongelmiin joutuneita nuoria suorittamaan peruskoulu loppuun kotipaikkakunnalla sekä tukemaan heitä jatko-opintoihin hakeutumisessa.”*

Koulun puolelta tarve pajakoulun lähtökohdista ja tavoitteista on ilmaistu pajakoulun työntekijöiden laatimassa raportissa seuraavasti:

*”-Koulussa on joukko oppilaita, joiden opetus on osoittautunut lähes ylivoimaiseksi.*

*-Oppilailla ei ole riittävää opiskelumotivaatiota, jotta he kävisivät säännönmukaisesti koulua ja saisivat peruskoulun suoritettua.*

*-Heidän käyttäytymisensä on myös sellaista, että se aiheuttaa suuria ongelmia koko yläasteen kouluyhteisön kannalta.*

*-Pajakoulun tavoitteeksi asetettiin näiden oppilaiden koulunkäynnin järjestäminen siten, että he saisivat suoritetuksi peruskoulun päästötodistuksen ja olisivat jatko-opintokelpoisia”.*

Sosiaalitoimen näkemys on tiivistetty samassa raportissa näin:

*”-Pajakoulun oppilaiden käyttäytymisessä myös kouluyhteisön ulkopuolella on suuria ongelmia.*

*-Lastensuojelutyön yhteydessä on todettu, että oppilaiden perheillä ei ole riittäviä keinoja ja kykyä korjaavaan kasvatukseen.*

*-Sosiaalitoimessa odotettiin, että pajakoulu omine keinoineen voisi olla sellainen avohuollollinen toimenpide, joka muuhun lastensuojelutyöhön liittyen voisi auttaa oppilaita ja heidän perheitään tilanteessa, jossa laitossijoitus häämötti viimesijaisena lastensuojelutoimenpiteenä useiden oppilaiden kohdalla.”*

Pajakoulun perimmäinen tavoite on yläasteen laaja-alaisen erityisluokanopettajan (Matin) mukaan peruskoulun läpi saaminen vaihtoehtoisia menetelmiä käyttäen, jotta oppilaat saavuttaisivat jatko-opintokelpoisuuden. Matti näkee pajakoulun vaihtoehtona normaalille yläasteen koulunkäynnille. Kaikki oppilaat eivät sopeudu koulusysteemiin, ja myös ESY-luokka on kuitenkin osa koulun systeemiä. Koulun toiveena olikin haastateltujen opettajien mukaan saada tietyt oppilaat pois kouluyhteisöstä:

”Myö haluttii ensinnäkii yks kriteeri: pois tästä yhteisöstä, pyörimästä tässä, koska irtoainesta pyörii iha tarpeeksi. Pajakoulu piti saada kauemmas.”

(Matti, YLA-opettaja)

Yläasteen ESY-luokanopettaja Marjut toteaa ongelmanuorten määrän ja kaikkinaisen häiriökäyttäytymisen lisääntyneen. Taustasyitä ovat hänen mielestään perheitten kasvatusongelmat. Erityisoppilaksi luokiteltujen oppilaiden määrä oli kasvanut, eikä ESY-luokalle voitu enää sijoittaa oppilaita. .

”Meillä oli jo täällä niin paljon oppilaita, tarkkis oli tukossa, sanotaa näi. (...) Myö ruvettii miettimää(...) ja tultii siihe tuloksee, et pitäis yrittää semmosta ryhmää, joka saisi suorittaa koulua eri tavalla. Ja pois tästä kiintestä kouluyhteisöstä. Että kun tässä kouluyhteisössä on niin paha olla (...).”

(Marjut, ESY-luokan opettaja)

Yläasteen lisääntyneet tehokkuusvaatimukset kurssimuotoisuuden myötä saattavat myös erityisopettajan mielestä olla syynä siihen, että osa oppilaista pärjää yhä huonommin. Keväällä -98 päästötodistuksensa saavat yhdeksäsluokkalaiset ovat tutkimuspaikkakunnalla ensimmäiset, jotka ovat opiskelleet kurssimuotoisesti läpi koko yläasteen. Erityisopettajan mukaan suurin osa oppilaista pitää kurssimuotoisuutta hyvänä uudistuksena, mutta osalle systeemi ei sovi.



”Nää oppilaat on pudonnu tästä oravanpyörästä. Sillä on varmasti merkitystä. (...) Ni tällasen oppilaan on voinu olla hirveen vaikee omaksua sitä kurssii kokonaa, ja ei saa läpi, ja sit ko tietää vaikka jo toisen jakson jälkeen tammikuun alussa et miulla on nyt fysiikast neljä, se tietää et sillä on jo ehdot kesällä sitte, ni sit heittäytyy...et nää on jotenkii antautunu nää oppilaat näitten kurssien vaatimuksissa.”

(Marjut, ESY-luokan opettaja)

Erityisopettajan mielestä kurssimuotoisella yläasteella pärjäämättömyys voi purkautua turhautumisena ja häiriköintinä:

”Mie uskosin, että koulumenestyshän nyt on ilman muuta semmonen, että jos en pärjää koulussa ni päden sitten jollakin toisella tavalla. Ja osa näistä pärjäämättömistä rupee pätemään häiriköimällä...”

(Marjut, ESY-luokan opettaja)

Pajakoulun myötä erityisopetusta voidaan antaa entistä useammalle oppilaalle. Pajakoulussa on opiskelupaikka viidelle oppilaalle, ESY-luokalla viidelle. Tavoitteena on rauhoittaa koulu yhteisön tilannetta:

”Se niinkun kaksinkertaistaa erityisopetuksen kapasiteetin yläasteella. (...) Jos ajatellaa, viis ja viis paikkaa, et myö saadaan kevyest kymmene sijotettuu, ni kymmene täst viidestsadasta, ni jo takaa sille muulle porukalle jonkunlaisen työrauhan.”

(Matti, YLA-opettaja)

Kuitenkin vaarana hän näkee kynnyksen madaltumisen yleisopetuksen ja erityisopetuksen myötä, ja sitä kautta erityisopetuksen tarpeessa olevien määrää saattaa lisääntyä.

”Et sitte menee huonosti, jos alkaa olla enemmän näitä sijoitettavia. Mut siin on myöskii semmone vaara, että mitä enempi saadaan näitä paikkoja, ni sit myöskii toleranssi laskee luokissa, että aina sit löytyy uudet tulijat, aina myö löydetää uudet kymmenen ketkä myö voitais sijoittaa. (Matti, YLA-opettaja)

Koulukuraattorin mielestä yhtenä pajakoulun perustamisen taustalla vaikuttavana tekijänä on yläasteen liian suuri koko, joka on jo itsessään yksi ongelmatekijä. Hän näkee tilanteen laajempaan, yhteiskunnan ja koulun rakenteisiin liittyvänä tekijänä.

”Kun kaikki asiat keskitetään ja tehdään oikein helvetin iso yksikkö, yläaste jossa on kaikki yhdessä, niin se on aina se läpileikkaus koko kansasta, ja siellä on ihan laidasta laitaan. Ja eihän se kaikille käy tämmönen että on isot ryhmät.”

(Pekka, koulukuraattori)

Ongelma on koulukuraattorin näkemyksen mukaan oppilaiden ja ”systeemin” välisessä vuorovaikutuksessa; toiset oppilaat joutuvat hankaluuksiin järjestelmän kanssa. Koulukuraattori näkee pajakoulun perustamisen syrjäytymisen ehkäisemisenä ja lastensuojelullisena ennaltaehkäisyä. Myös taloudellinen aspekti laitossijoitusten välttämisen muodossa tulee esiin koulukuraattorin pohdinnoissa.

”Tietysti toine hyvä asia että voitiin säästää rahaa, ettei tarvinnu sijoitella johonkii sellasii laitoksii elikkä lastenkoti - koulukoti - perhekoti ja kaikki siltä väliitä, mitä nyt siihen kuvioon mahtuu.”

(Pekka, koulukuraattori)

Sosiaalijohtaja kuvailee pajakoulua välttämättömäksi kehittämisprojektiksi, jossa sekä koulu- että sosiaalitoimen osuus on tärkeä. Sosiaalitoimi on ollut käynnistäjänä projektissa, johon myös koulu on lähtenyt innokkaasti mukaan.

”Se lähti koulun ja sosiaalitoimen yhteistyönä siinä, että ne samat lapset - ehkä ne ongelmat näkyi nimenomaan siellä, ja koulu oli suurissa vaikeuksissa ja me oltiin suurissa vaikeuksissa, ja meillä ei ollu oikeestaan muuta vaihtoehtoa, kuin että pitää lähteä kokeilee jotain, ja se jotain oli jotain uutta.”

(Elina, sosiaalijohtaja)

Hänen mielestään pajakoulun tarve ei välttämättä johdu sosiaalisten ongelmien lisääntymisestä, vaan niiden monimutkaistumisesta. Lisäksi kunnassa lakkautettiin lastenkoti samaan aikaan, kun useita lapsia jouduttiin sijoittamaan oman kunnan ulkopuolelle perhekoteihin ja koulukoteihin. Tämä oli huomattava rasite pienen kunnan taloudelle. Myös perheiden tukeminen nousee esiin perusteluna.

”Ruvettiin pohtimaan, mitä omalla paikkakunnalla voitaisiin tehdä ennalta-ehkäisevässä mielessä. Mitä voitais omassa kunnassa tehdä, että nää suhteet omaisiin säilyis ja lähdetäis tukemaan näitä perheitä niissä elinoloissa missä he asuu.”  
(Elina, sosiaalihoitaja)

### 4.3 Arki pajakoulussa

Pajakoulun toiminnan kuvaus perustuu havainnointiaineistoon, josta on suoria lainauksia tekstissä. Kuvauksen ja kerronnan kanssa limittäin esitän myös haastattelukatkelmia, pyrkien kuvaamaan rikkaasti pajakoulun arjen osasia: ympäristöä, ihmisiä ja tapahtumia.

#### 4.3.1 Puitteet ja toimijat

”On tää parempi sillee lintsaamiseksi kannalta ku täs on tätä matkaa. Ei täältä jaksa lähteä sillee...”  
(Ansku, 9-luokkalainen)

Pajakoulu toimii ”Koivujärven” kunnan omistamassa kiinteistössä neljän kilometrin päässä varsinaisesta yläasteesta. Oppilaat kulkevat koulumatkan bussilla. Heidän mielestään syrjäisestä sijainnista näyttää olevan enemmän hyötyä kuin haittaa. Tilat ovat entisen ammatillisen oppilaitoksen asuntolan kolmessa pienessä huoneessa. Pajakoulun käytössä on lisäksi pieni keittiö ja kahvihuone. Ruokailu tapahtuu alakerran ruokalassa, jossa ruokailee myös

ammattioppilaitoksen kurssilla olevia nuoria kehitysvammaisia opiskelijoita (ko. kurssin järjestäjä on vuokrannut tiloja käyttöönsä).

Pajakoulussa on opiskellut lukuvuoden 97-98 aikana kaikkiaan seitsemän oppilasta. Ensimmäisenä päivänä koulun aloitti neljä oppilasta, parin viikon päästä mukaan tuli viides (Ansku) ja vähän toista kuukautta aloituksen jälkeen kuudes oppilas (Petteri). Kahden kuukauden opintojen jälkeen pajakoulun lopetti toiselle paikkakunnalle muuton vuoksi yksi oppilas, ja joulun alla lastensuojelusijoituksen takia toinen oppilas. Ennen joulua ryhmään tuli taas yksi uusi oppilas. Oppilaat ovat ulkoisesti ikäistensä oloisia, tehosteina värjättyjä hiuksia, korva- nenä- ja huulirenkaita ja persoonallista pukeutumista.

Pojalla on musta Nirvana-pipo päässään, pitkät, vaaleanruskeat hiukset, repaleiset farkut, polvien kohdalla suuret reiät, alta näkyvät tummat, pitkät kalsarit. Toisella pojalla on vihreänkijava armeijakankainen anorakki, vaaleat hiukset, toinen puoli päästä leikattu lyhyeksi, ruskeita ja punertavia raitoja, huulessa rengas ja korvissa useita renkaita, nappeja ja mehupillin pätkä.

(10.10.1997)

Pajakoulussa työskentelee erityisluokanopettaja Laura, alle 30-vuotias, ja sosiaalityöntekijä Lasse, noin nelikymppinen. Laura on koulutukseltaan kasvatustieteen maisteri vailla opettajan pätevyyttä (lukuvuoden -98 alusta aloittanut monimuotoisen opettajankoulutuksen). Lasse on sosionomi, ja hän on työskennellyt vuosia lastensuojelulaitoksissa ja sosiaalityöntekijänä. Kummallakin on kahden vuoden työsopimus pajakouluprojektin ajaksi.

Lauran ja Lassen työnkuva on joustava. Kumpikin heistä opettaa yhtä lailla, mutta Lauralla on suurempi vastuu oppilaiden kokonaissuoritusten koonnista, arvostelusta ja pajakoulun yleishallinnosta. Laura keskittyy käytännössä enemmän yhdeksäsluokkalaisten opettamiseen. Lasse opettaa kahdeksäsluokkalaisia (ja kaikille musiikkia), hoitaa oppilaiden työpaikkajaksoihin liittyvät asiat sekä yhteistyön sosiaalitoimen kanssa. Pajakoulun suunnitteluvaiheessa oli ollut keskustelua siitä, tulisiko

pajakoulussa työskennellä erityisluokanopettajan työparina sosiaali- vai nuorisotyöntekijä. Laura pitää erityisen onnistuneena, että hänen työparinaan on juuri sosiaalityöntekijä. Pajakoulun oppilaiden asioiden selvittelyssä lastensuojelukokemuksesta on erityisen suurta hyötyä.

”Se, että Lasse on ollut tässä sossuna on hyvä asia, koska hänellä on pitkä työkokemus alalta, joka on monessa asiassa tullu niinku hirveen isona plussana mukaan. (...) Toinen on se, että meidän oppilailta on ollut jotain vaikka rosiksessa käyntejä, niin tai...jotain sijoituskysymysmerkkejä, niin varmasti sosiaalityöntekijä on tällaisissa asioissa onnen omiaan, kun tietää näistä asioista lastensuojelun osalta.”

(Laura, pajakoulun opettaja)

Myös Lassen mielestä sosiaalityöntekijän mukana olo pajakoulussa on suuri etu, varsinkin kun työssä tarvitaan hyvin monipuolisia taitoja:

”Kyllä sosiaalityöntekijän ammattikuva kuitenkin niinku laajemmin antaa valmiuksia kohdata niitä ongelmia, joita tulee esiin. Ja sitten kun ajatellaan niitä käytännön yhteistyökuvioita joita tässä joutuu puuhastamaan, niin siinä sen myös huomaa...ihminen joka on toiminu kunnassa sosiaalityöntekijänä, niin sillähän on siis hanskassa tää maailma ihan eri lailla kuin jollakin nuorisotyöntekijällä, joka toimii kapeemmalla sektorilla.” (Lasse, pajakoulun sosiaalityöntekijä)

Pajakoulun taustalla vaikuttava sosiaali- ja terveystoimen yhteistyöfoorumi on pajakoulun seurantaryhmän nimikkeellä toimintansa aloittanut työryhmä, johon kuuluu pajakoulun työntekijöiden lisäksi yläasteen rehtori, laaja-alainen erityisopettaja ja ESY-opettaja, sosiaali- ja terveysjohtaja, sosiaalisihiteeri, koulukuraattori ja nuorisopoliisi. Seurantaryhmä muutti nimensä pajakoulun ensimmäisen lukuvuoden aikana erityisopetuksen seurantaryhmäksi. Seurantaryhmässä on kokousmuistioiden perusteella keskusteltu pajakoulun käytännön toimintaan liittyvistä asioista, pajakoulu- ja ESY-siirroista, sosiaali- ja koulutoimen muista yhteisistä hankkeista (esim. koulupsykologin virasta, alueellisen lastensuojelutyöryhmän toiminnasta) ja yläasteen ongelmista.

ESY-opettaja kertoi tarkkailuluokan tilanteen olevan hyvin ongelmallinen tällä hetkellä. Opinnot sujuvat suhteellisen hyvin, mutta suurimmat vaikeudet ovat yhteisön jäsenenä eli kouluympäristössä toimiminen. Ja ongelmia pääasiassa aiheuttavat (oppilas x ja oppilas y). Tilanne tuntuu riistäytyvän käsistä, eli toiminta suuntautuu lähinnä mitä erilaisimpaan häiriköintiin ja sabotointiin, eikä keskusteluyhteyttä oppilaisiin pystytä luomaan.

(Pajakoulun seurantaryhmän muistio 041197)

Seurantaryhmä näyttää muistioiden perusteella käyneen keskustelua melko lailla ongelmakeskeisesti, oppilashuoltoryhmätoiminnan suuntaisesti. Pajakoulun toiminnan kehittäminen näyttäisi muistioiden perusteella olleen toissijaista.

#### 4.3.2 Opiskelu

Opiskelu pajakoulussa poikkeaa monessa suhteessa normaalista opiskelusta peruskoulun yläasteella. Eroa on paitsi fyysisissä puitteissa, myös koulupäivän rakenteessa, oppituntien järjestelyssä, opetusmenetelmissä ja oppimaan motivoinnissa. Työpaikkajaksoilla on merkittävä osuus pajakoulun arjessa.

Oppilaiden koulupäivän kestoa määrittävät bussiaikataulut. Oppilaat tulevat kouluun noin puoli yhdeksältä. Oppilaat ovat oppineet kuuliaisesti soittamaan ja ilmoittamaan, jos eivät ehtineet bussiin tai muutoin ovat lähteneet hitaasti liikkeelle. Lukuvuoden alussa opettajat hakivat myöhästyneet oppilaat kouluun, mutta kuljetuksia harvennettiin pikkuhiljaa, kun oppilaat alkoivat ”tottua” koulunkäyntiin, eikä enää ollut vaaraa koulunkäynnin keskeyttämisestä. Tällöin he järjestivät itsensä kouluun esim. seuraavalla bussilla tai jollain muulla järjestelyllä.

Oppitunnit pidetään yleensä kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisille erikseen eri huoneissa. Oppitunnin pituus vaihtelee oppilaiden keskittymiskyvyn mukaan.

Minimissään oppitunti on noin 20 minuuttia. Tauot ovat pitkiä, mutta toisaalta työskentelyrupeamat ovat intensiivisiä. Toisinaan oppilaat jaksavat urakoida pitkiäkin aikoja yhteen menoon. Koulupäivä päättyy yhdeltä tai kahdelta iltapäivällä.

”Tääl on tavallaa rennompia ku tääl ei oo semmost - tää ei oo samanlaista opiskelua. Tääl ei oo niinko tunnit yhtä perää tai semmoi ovelasti.”

(Petteri, 9-luokkalainen)

Pajakoulu käyttää normaalia yläasteen kurssimuotoista opetussuunnitelmaa. Kaikki kurssit on suoritettava päästötodistuksen saamiseksi. Pakollisissa aineissa on numeroarvostelu; kurssin lopussa ja mahdollisesti keskivaiheilla on perinteinen kirjallinen koe. Opetusmenetelmät ovat melko perinteisiä, oppikirjoihin keskittyviä. Opetus pienessä ryhmässä on tehokasta.

”Kyl mie oon paljo sillee parempi - tajunnu ku noi niiku jaksaa sillee selittää eikä niiku et ”kato sielt kirjast, kyl sie sielt...”

(Ansku)

Myös tauot ovat oppimistilanteita. Joku oppilaista harjoittelee aktiivisesti kitarasointuja. Opettaja saattaa kysellä ohimennen tietokonetta pelaavalta oppilaalta johonkin kouluaineeseen liittyviä asioita tai täytellä oppilaan raportointilomaketta oppilaan antaessa samalla tietoja sitä varten. Aamukahvitilanteessa ja tuntien välillä oppilaat saavat kuin ohimennen harjoitusta sosiaalisissa taidoissa; aikuisen ihmisen kohtaaminen, kuunteleminen ja keskusteleminen harjaantuvat huomaamatta. Myös tunnin valmistelussa oppilaat saattavat olla aktiivisesti mukana, oppien silloin mm. yhteistyötaitoja.

Opettajalla on vaikeuksia löytää videokanava. Hänellä on ohjekirja toisessa kädessään, kaukosäädin toisessa. Kolme pojista tulee television ympärille, yksi

ottaa ohjekirjan ja alkaa tutkia sitä, toinen ottaa kaukosäätimen ja painelee.  
Porukka pulisee keskittyneesti, antaen toisilleen ohjeita ja ehdotuksia  
(10.10.1997)

Oppilaiden motivointi opiskeluun muodostaa aina pienen jännitystekijän. Oppilaat saattavat toisinaan olla hyvinkin haluttomia esim. lopettamaan tietokonepelin pelaamisen tai kitaransoittelemisen. Sitkeällä ja rauhallisella otteella opettajat kuitenkin selviävät tilanteista ja saavat oppilaat aloittamaan työskentelyn.

Opettaja sanoo, että nyt aloitetaan tunti, johon pojat että eikun he menevät ensin tupakalle. Ope sanoo että tauko oli jo, toiset kävi jo tupakalla. "Ai millo?" pojat ihmettelevät. Peli on kesken, ei voi aloittaa tuntia, he sanovat. Ope menee aivan poikien selän taakse ja kysyy, onko peli nyt tärkeintä. "On se", pojat sanovat ja hörähtelevät. Ope odottaa paikallaan hetkisen, ja peli loppuukin kohta.  
(13.10.1997)

Joskus joku oppilas saattaa jäädä vain sitkeästi soittlemaan tai touhuamaan jotain muuta. Tähän ei yleensä suuremmin puututa; opettaja saattaa käydä pyytämässä erikseen oppilasta mukaan, aloittaen kuitenkin samantien oppitunnin paikalle siirtyneiden kanssa. Oppilas saattaa sanoa, että "teen sen joskus myöhemmin, en nyt jaksa". Oppilaat ovat hyvin tietoisia siitä, että asia on edessä vielä joskus. Toisinaan oppilaat urakoivat tehtäviä sitkeästi, kun luvassa on "urakkapalkkio", kotiin pääsy kun tehtävät ovat valmiit. Joskus oppilas saattaa haluta tehdä jonkun muun, rästiinjääneen tehtävän juuri tällä tunnilla. Opettaja suostuu tähän yleensä, joutaen tunnin kulusta.

Opettaja pyytää Anttia ottamaan kemian kirjan esiin tehtävien tekemiseksi. Antti sanoo "eiku mie teen nyt tän", ja ottaa historian kirjan lukeakseen sieltä kertomuksen atomipommin pudottamisesta (Mikko oli tehnyt tuon tehtävän jo aiemmin). Opettaja myöntyy tähän, "hyvä on". Antti alkaa lukea itsekseen tekstiä, opettaja kääntyy Mikon puoleen ja auttaa tätä kemian tehtävissä.  
(21.11.1997)



### 4.3.3 Työpaikkajaksot

Tutkimukseeni ei kuulunut työpaikoilla havainnointia, joten tämä osuus perustuu keskusteluihin pajakoulun opettajien kanssa, työharjoitteluesitteeseen, opettajien työpaikkajaksojen järjestelyyn liittyvien tehtävien ja työpaikkaraporttien kirjoittamistilanteiden havainnointiin, oppilaiden haastatteluihin ja työharjoittelusopimusten tarkasteluun.

*Pajakoulun esitteen mukaan ”opiskelun työpaikkajaksot ovat tärkeä osa pajakoulun opetuksen liittämässä ympäröivän yhteiskunnan toimintaan. Työpaikkajaksojen tavoitteena on oppia, kerrata ja liittää elävään elämään peruskoulun oppimäärään sisältyviä asioita. Se auttaa oppilasta tutustumaan työelämän toimintatapoihin ja integroitumaan aikuisten maailmaan. Se antaa oppilaalle myös mahdollisuuden arvioida omia kykyjään ja ominaisuuksiaan oman ammattiuran rakentamiseksi ja oman tulevaisuudenkuvan selkiyttämiseksi.”*

Suunnitelmien mukaan lukuvuoden aikana piti toteuttaa neljä työpaikkajaksoa siten, että neljän viikon aikana kullakin jaksolla oppilaat olisivat kolmena päivänä työpaikalla ja kahtena päivänä koulussa. Käytännössä vain ensimmäinen työjakso toteutui neljän viikon pituisena. Myöhemmät työjaksot supistuivat kolmeen viikkoon. Kevään ensimmäinen työjakso toteutettiin pajakoulun remonttina (oppilaat tekivät pintaremontin koulun tiloissa).

Työpaikkajakson toimintasuunnitelmaan on kirjattu yksityiskohtaiset tiedot työpaikasta, sovittu yhteyshenkilö, sekä työpaikan ja koulun välinen yhteydenpitotapa ja oppilaan työtehtävät (esim. lehtiartikkelin kirjoittaminen, avustaminen ravintolan hoidossa ja palvelutehtävissä). Suunnitelmassa oppilaalle on annettu yleisohjeeksi paneutua huolellisesti annettuihin työtehtäviin, seurata työntekijöiden ongelmatilanteiden ratkaisua sekä hankkia kokonaiskäsitys työpaikasta työtovereiden kanssa keskustelemalla.

Työpaikkasuunnitelma sisältää myös joukon tehtäviä, jotka tulee selvittää työpaikkajakson aikana. Työharjoitteluraportti laaditaan kysymyksiin vastaten, sekä omia oppimiskokemuksia pohtien. Tehtävät voivat olla mm. seuraavanlaisia:

*-Kuinka monta työntekijää ravintolassa työskentelee? Mitkä ovat heidän työtehtävänsä?*

*-Kuvaile ravintolan toimintaa. Kiinnitä huomio mm. seuraaviin asioihin: ravintolan aukioloaika; ovatko asiakkaat pääasiassa ruokailijoita, illanvietossa jne. Miten ravintolan toiminta vaihtelee eri vuorokauden aikoina?*

*-Kuvaa yksi työpäiväsi yksityiskohtaisesti. Mitä työtehtäviä suoritit? Millaisia olivat tuntemuksesi työpäivän aikana? Mikä mahdollisesti "kiristi pinnaa" ja kuinka selvisit mahdollisista hankalista / inhottavista tilanteista?*

Petterin mielestä työpaikkajaksot ovat *"ihan kivoja"*, Villen kommentti on *"siinähan ne mennee"*. Anskulla on eniten mielipiteitä asiasta:

*"Riippuu aika paljo työpaikasta. Nii ku sinne kukkakauppaa ku mie meni - voi vittu - ois pitäny jättää menemättä. Mie jouvui siel jotai kukkakippoi pesemää, helveti jännää oli. (...) Mie aatteli et se on joku vähä järkevempi mesta. (...) Aluks mie jotai laitteli siel niit kukkii ja kaikkee tollast. Sit mie jouvuinkii niinku yhtäkkiä...pesee..."* (Ansku)

Kokemukset toisella työharjoittelupaikalla, hevostallilla kuulostavat vähän onnistuneemmilta. Ainakin ne ilmeisesti vastasivat enemmän Anskun etukäteiskuvitelmia työstä.

*"Mäti paskaa niiko yleensäki siellä. Vein niit hevosii ain tarhaa ja autoi ruokinassa ja....laitoi kuntoo jos tuli jotai alottelijoita ja..."* (Ansku)

Kysytyäni oppilailta, miten työharjoittelut ovat heidän mielestään liittyneet normaaliin koulunkäyntiin, kommenttina oli *"no oha siin se et saa jotai tiettyi kurssei suoritettuu"*.

Toisille oppilaille työpaikkajaksot eivät tuota ongelmia; he jopa hankkivat itse harjoittelupaikkansa. Jotkut oppilaista kuitenkin käyvät mieluummin koulussa kuin työpaikalla. Jollakin oppilaalla, jonka koulusuoritukset paranivat huomasti syksyn mittaan, oli kuitenkin suuria vaikeuksia työpaikalle menemisessä ja työhön motivoitumisessa. Suuri ongelma on lisäksi sopivien työpaikkojen löytyminen. "Koivujärvi" on pieni paikkakunta, ja työmahdollisuuksia ei ole rajattomasti saatavilla. Työharjoittelun onnistuminen asettaa työpaikan ohjaajalle suuret vaatimukset, ja pettymyksiä oli jo tapahtunut tässäkin asiassa.

"Siel oli vähä tyhmää porukkaa. (...)ei oikee jaksanu." (Ville)

Oppilaan "erikoinen" ulkonäkö romutti yhden työpaikkasuunnitelman; kaikilta työpaikoilta ei löydy uskallusta räväkännäköisen nuoren hyväksymiseen. Antilla on nenärengas, lukuisia renkaita korvissa, värjätyt, pitkät hiukset, toinen puoli päästä ajeltu lyhyeksi ja rennon risaiset vaatteet:

Puhelin soi, Lasse (sosiaalityöntekijä) vastaa. "Minkä takia?" kysyy Lasse puhelimesta, arvaan että (kaupasta) soitetaan, ettei Anttia huolitakaan sinne. Puhelun jälkeen Lasse lysähtää puuskahtaen penkille. Lasse sanoo, että nyt kaikki kaatuu kuin korttitalo. Kysyn, mitä he sanoivat syyksi. Lasse kohauttaa olkapäitään ja sanoo että ei se sanonu oikeen mitään syytä, kierteli vaan että "tytöt siellä olivat sitä mieltä". (...) Ilmeisesti olivat soittaneet pomolleen ja kuvailleet minkänäköinen poika on tulossa työharjoitteluun, ja tämä oli tyssännyt homman. Ja Antti oli vielä käyttäytynyt tosi siivosti heidän käydessä kaupassa esittäytymässä. (24.11.1997)

#### 4.4 "Tää on siisti paikka"

Pajakouluopiskelussa on hyvät mahdollisuudet oppimisen yksilöllistämiseen. Pieni ryhmäkoko luo puitteet oppilaan vahvuuksien ja kokonaistilanteen huomioimiseen. Yhteistyö kodin ja koulun välillä on tiivistä. Pajakoulun arjessa "sopeutumaton käyttäytyminen" ei ole kovin yleistä, ja siihen suhtautuminen on joustavaa. Vuorovaikutus kaikkien osapuolten kesken on mutkatonta ja sujuvaa. Pajakoulun "henki" näkyy ja tuntuu hyvänä oppimisilmapiirinä.

##### 4.4.1 Yksilöllisyys huomioidaan

"Tääl o pienempi luokka tai vähempi porukkaa ni opettaja pystyy paremmin opettaa sillee --ei oo nii paljo porukkaa kerralla." (Petteri)

"Tääl niiku saa jelpii jos ei tajuu jotai ja ---niiku miul et jos mie putoo vaikka...en mie kyl nyt oo puonnu mistää." (Ansku)

Pajakoulussa on 5-6 oppilasta, henkilökuntana erityisluokanopettaja ja sosiaalityöntekijä. He kumpikin opettavat; opetusryhmän koko on yleensä 1-3 oppilasta. Lukujärjestystä on tehty vain korkeintaan muutaman päivän kerrallaan täsmällisesti eteenpäin. Usein vielä päivän mittaan saattaa tulla tilanteen vaatimia muutoksia. Pieni ryhmäkoko mahdollistaa joustavuuden opetustilanteissa. Opettajan täytyy hyvin nopeasti pystyä "vetämään hatusta" jotakin. Joskus myös oppilas hoitaa keksimisen itse.

Lassella on pientä pähkäilyä, mitä tehdä Villen kanssa sillä välin, kun Petteri kirjoittaa tietokoneella ja Ville odottaa pääsyä kirjoittamaan. Ville ottaakin itse kitaran käteensä ja istahtaa tuolille soittamaan. Lasse ottaa toisen kitaran ja alkaa soitella, samalla neuvoen Villeä. Ville soittelee välillä ihan omia melodioitaankin.

(31.10.1997)

Erityisesti valinnaiskursseissa ja työpaikkajaksoilla oppilaiden henkilökohtaiset vahvuudet pystytään huomioimaan. Opetus on pyritty kaikilta osiltaan rakentamaan oppilaan vahvuuksien ympärille. Rima sekä oppiaineissa että sosiaalisissa taidoissa on asetettu mahdollisimman matalalle, jotta sen ylittäminen olisi helppoa. Näin myös positiivista palautetta voidaan antaa nopeammin. Ajatuksena on, että myönteinen palaute saisi oppilaan motivoitumaan yrittämään entistä parempia suorituksia.

Pajakoulun sosiaalityöntekijä tekee yhteistyötä sosiaalitoimen kanssa. Hän on koko ajan selvillä mahdollisesta oppilaan lastensuojelullisesta tilanteesta. Oppilaan oireilulle koulussa osataan nähdä syyt, ja siten nämä oireet pystytään näkemään laajemmin oppilaan taustaa ja tilannetta vasten.

Opettaja hoputtelee Anttia ja Mikkoa matikantunnille. Mikko tulee istumaan pöydän ääreen, Anttia ei näy. Ope kysyy Mikolta missä Antti on, Mikko sanoo "kai se tulee". Ope käy katsomassa, ja Antti on mennyt hakemaan kahvia. Antti tulee rymisten, ja alkaa välittömästi höpöttää Mikolle, kertoo viikonlopun toilailuistaan nauraa höristen samalla. (Vilkuilee minua aina välillä, kuulenko varmasti.) Ope selittää matikanlaskuja. Antilla on oikean käden rystyset verilä. Antti heittää juttua "rannerenkaista" (käsiraudoista) ja putkareissustaan. Opettaja jatkaa vaan, antaen tilaa Antin jutuille. (24.11.1997)

Varsinaista henkilökohtaista opetussuunnitelmaa, HOPSia ei koulun oppilaille ole laadittu. Termiä käytetään kuitenkin jatkuvasti pajakoulun arjessa. Opettajat (ja oppilaat) mieltävät HOPS-termin tarkoittavan juuri esim. työpaikkajaksojen ja valinnaiskurssien sorvaamista jokaiselle oppilaalle sopiviksi. Varsinaista kirjallista suunnitelmaa ei ole.

Päällimmäisenä tavoitteena jokaisen oppilaan kohdalla on peruskoulun päättötodistuksen saaminen, mutta polut voivat olla erilaiset. Kaiken opetuksen pohjana on kuitenkin yläasteen koulukohtainen opetussuunnitelma, jossa määritellään oppiaineet ja niihin sisältyvät kurssit. Kaikki kurssit on

suoritettava. Oppilaat keräävät suorituksia eri oppiaineissa, ja etenevät näin jossain määrin eri tahdissa. Opettaja on tarkasti selvillä kunkin oppilaan suoritustilanteesta, ja yrittää kannustaa oppilaita kunkin oman puuttuvan suorituksen tekemiseen.

Kun opettaja (sosiaalityöntekijä) sanoo oppilaalle, että jutellaan kahdenkesken HOPSista, tarkoittaa se juttutuokiota, jossa käydään läpi työpaikkajakson suunnittelua tai sen kokemuksista puhumista. Tuolloin selvitetään myös sitä, mitä mieltä oppilas on työpaikkajaksoista, ja minkälaista oppimista hän omasta mielestään on saavuttanut jakson aikana. Oppilas on siis aina aktiivisesti itse mukana suunnittelemassa omaa koulunkäyntiään.

Kodin ja koulun yhteistyö on pajakoulussa työntekijöiden mukaan tiivistä. Pajakoulun opettajat tutustuivat oppilaiden perheisiin alkusyksystä vanhempainillassa. Sen jälkeen he tapasivat kaikkia vanhempia erikseen. Lukuvuoden aikana on pidetty kaksi vanhempainiltaa. Yhteydenpito on ollut tapauskohtaista. Kaikkien vanhempien kanssa on oltu useita kertoja puhelinyhteydessä, joidenkin luona on käyty useitakin kertoja kotikäynnillä. Yhteydenottoja on ollut molempiin suuntiin. Vanhemmat ovat opettajan arvion mukaan olleet hyvin yhteistyöhalukkaita, ja suhde koulun ja vanhempien kesken on ollut välitön.

”Vanhemmat on ollu hirmu hienosti mukana. Kaikki on ollu erittäin yhteistyöhalukkaita, ovat käyneet joulujuhlassa ja jos on ollu joku asia ni ovat soitelleet tänne ja ilmottaneet jotain tai kyselleet... tai jos on ollu vaikka että viikonloppuna on tapahtunu jotain hankaluuksia tuolla, niin on sitte vielä siinä informeerattu joskus, ja mitä on ollu semmosta normaalista poikkeavaa...” (Laura)

#### 4.4.2 "Sopeutumaton" käyttäytyminen

Opettajat joutuvat joskus puuttumaan oppilaiden käyttäytymiseen tilanteissa, joissa oppilaat tekevät jotakin pientä tai vähän suurempaa "häiritsevää". Kokonaisuutena pajakoulussa ei häiriökäyttäytyminen ("koulunvastainen kulttuuri") ole mitenkään yleistä, eikä opettajan taholta asetettava kontrolli ole hallitsevaa. Opettajat keinot ottaa tilanne hallintaansa vaihtelevat tilanteesta riippuen.

Omien kahvikuppien peseminen tuntuu oppilaista yleensä olevan ylivoimaisen hankalaa opettajan huomautuksista huolimatta. Toinen lähes päivittäin toistuva "häiriötilanne" on musiikin kuuntelu turhan kovalla äänenvoimakkuudella. Oppilaat pelailevat usein tietokoneella toimistohuoneessa, soitellen sen romppuasemassa samalla omia CD-levyjään.

Opettaja kehottaa oppilaita hiljentämään musiikkia, jotta pystyisi puhumaan puhelimessa. Tietokoneen ääressä oleva poika lisää ensin sekunniksi voimakkuutta entisestään, sanoo "oho", hiljentää sitten höristen (naureskellen) vieressä istuvan kaverinsa kanssa. (13.10.1997)

Kupin peseminen ja musiikin kuuntelu kuvaavat ehkä murrosikäisen nuoren rajojen hakemisen ja vastuun vierastamisen hankaluutta; rutiinit sujuvat toisinaan sujuvasti, joskus taas täytyy vähän muistuttaa, etten nyt sentään hyväksy kaikkia aikuisten sääntöjä. Kumpikin näistä ongelmista on tullut sellaisen toiminnan kautta, joka normaalissa koulussa ei kuulu oppilaan "oikeuksiin" (aamukahvin juonti, tietokonepelien pelailu musiikin säestyksellä). Kuitenkin opettajat joutuvat joskus tekemään pakkoratkaisuja tässäkin; kerran tietokoneen kaiuttimet oli pantu yksinkertaisesti jäähylle, kun musiikki ei muuten hiljentynyt. (Käytännön hankaluus muodostuu siitä, että tietokone on juuri toimistossa, jossa opettajien on hoidettava käytännön asioita. Koneen sijoittaminen muualle toisi ehkä taas kuitenkin muita hankaluuksia.)

Puliseminen oppitunnilla tai aamukuulumisten aikana on joidenkin oppilaiden tapa. Tähän puututaan, jos se käy häiritseväksi.

Aamukahvin aikana opettaja selittää oppilaille valinnaiskursseiden valintamenetelyä. Neljä oppilasta on paikalla. Yksi höpöttää kaverilleen koko ajan, höristen välillä. Opettaja keskeyttää puheensa useita kertoja, jatkaen sitten. Hän odottaa ilmeisesti pulinan vaimenevan, kun hän keskeyttää puhumisen. Näin ei kuitenkaan tapahdu. Tilanne jatketaan loppuun, vaikka vaikuttaa siltä etteivät nuo kaksi oppilasta kuuntele ollenkaan.

(17.10.1997)

Opettaja pystyy yleensä pitämään tilanteen kontrollissaan pienestä pulinasta huolimatta vain pienellä huomautuksella, tai keskittymällä toisten oppilaiden opettamiseen. Pulinaan suhtaudutaan myös ymmärtäen silloin, kun tiedossa on oppilaan tarve saada purkaa kokemuksiaan. Joskus opettaja voi jopa tulla juttuun mukaan; kun asia on puhuttu, mennään opiskelussa eteenpäin.

Opettajat eivät ole kokeneet uhkaavia tilanteita oppilaiden taholta, vaikka tästä heitä olivat varoittaneet oppilaiden entiset opettajat. Sen sijaan satunnaisia kiukunpurkauksia esiintyy, kohdistuen yleensä harmittomiin kohteisiin.

Pojat ovat ysien opiskelutilassa, kun ykskaks kuuluu räjähdys. Säiliöteroitin on lattialla, kaikki purut levällään. Opettaja kysyy kuka sen teki, siivotkoon sen pois. Opettaja jatkaa sanomalla, että kukaan ei lähde tänään yhtään mihinkään, ennenkuin roskat on korjattu. Kukaan ei tee elettäkään korjatakseen roskia. Lopulta, kun kaikki muut ovat jo menneet pihalle lähtöä odottamaan, opettaja pyytää viimeisenä paikalla ollutta poikaa lakaisemaan roskat. Hän tekee työtä käskettyä.

(07.11.1997)

Oppilaiden lempilausehdus lukuvuoden alkaessa oli opettajien kertoman mukaan ollut ”ei kiinnostaa”. Oppilaiden motivoiminen tekemään jotakin onkin toisinaan edelleen hankalaa. Oppilaat ilmaisevat ”tympääntymisensä” erilaisilla tavoilla, jonka voisi tulkita ”vastalauseeksi”.



Yhtäkkiä kaikki pojat nousevat vuoron perään tuoleistaan ja vievät kuppinsa keittiön tiskipöydälle. Opettaja korottaa hieman ääntään ja kehoittaa heitä tulemaan takaisin pöydän ääreen, kun nyt jutellaan. Pojat lampsivat takaisin, hitaasti mutta kuitenkin.

(10.10.1997)

Lorvailu ja nuokkuminen on melko yleistä oppitunneilla. Opettaja patistelee muutaman kerran nuokkujaa töihin, mutta keskittyy sitten muiden opettamiseen. Yleensä ainakin joku paikalla olevista oppilaista on heti opettajan mukana, jolloin "lorvehtijallekaan" ei jää muuta vaihtoehtoa kuin tulla mukaan.

Molemmilla pojilla on Valitut Palat käsissään. Kun ope sanoo että niitä ehditään lukea myöhemminkin, laittaa Mikko lehden pois ja kääntää matikan esiin. Antti taas sinnikkäästi lukee Valittuja Paloja, nostamatta lehdestä katsettaan. Välillä hän piirtelee pöytään lyijykynällä. Hän kuuntelee kuitenkin opettajan puhetta, koska osaa aina hetken jahkailtuaan vastata open hänelle esittämiin kysymyksiin.

(03.11.1997)

Oppilaat tekevät joskus opettajalle kiusaa, ja varsinkin silloin, kun molemmat luokat ovat yhdessä, on tilanne otollinen pienelle "hauskanpidolle".

Perjantai-iltapäivä, viimeinen tunti. Videodokumentti Hitlerin rakastajattaresta, Eva Braunista. Pojat eivät ole juuri kiinnostuneita tulemaan edes television ääreen. Tultuaan lopulta, kaksi poikaa alkaa "jammailla" keskenään: "dydydy", ja hörinät päälle. Ykskaks joku heittää paperitollon televisiota päin. Toinen paperitollo, hörinää. Joku heittää tulitikun. Alkaa tulitikkusade kohti televisioruutua. Ope alkaa tiukalla äänensävyllä komentaa poikia; "mikä teitä tänään on oikein vaivannut, Petterikin on koko päivän käyttäytynyt kuin viisivuotias". Ei mitään vaikutusta, tikut lentelevät. Jonkin ajan kuluttua opettaja rupeaa (normaalilla, ystävällisellä äänensävyllä) puhua katseltavasta filmistä; mikä historiallinen tilanne oli, jatkaen muilla ääneen pohdinnoilla. Yhtäkkiä joku pojista ottaa syötin vastaan ja alkaa vastailla open kysymyksiin, "tartuttaen" samalla jonkun toisenkin keskusteluun mukaan. Paperi- ja tulitikkusade loppuu.

(17.10.1997)

Opettajan nolaaminen jollakin tavalla näyttää olevan myös oppilaille vastustamaton tilanne:

Kaksi poikaa pelaa tietokoneella pasianssia toimistossa, opettaja sanoo että hänen täytyy soittaa palopäällikölle, pienentäkääs pojat musiikkia. Pojat hörisevät ja matkivat "palopäällikölle!" siirtämättä katsettaan tietokoneesta. Opettajan puhuessa puhelimesta pojat matkivat kaikuna, ääntään kimentäen opettajan puhetta, höristen joka kerta päälle. Opettaja lopettaa puhelun eikä reagoi sen kummemmin poikien kiusantekoon. (13.10.1997)

#### 4.4.3 Vuorovaikutus ja ilmapiiri

Pajakoulun arjessa huomio kiinnittyy eri osapuolten väliseen vuorovaikutukseen ja sen aikaansaamaan ilmapiiriin. Havainnointi- ja haastatteluaineisto antavat samansuuntaisia löytöjä vuorovaikutuksen ja ilmapiirin suhteen.

Pajakoulun opettajat (erityisluokanopettaja ja sosiaalityöntekijä) juttelevat paljon keskenään, suunnittelevat ja miettivät toimintavaihtoehtoja. He puhuvat toisilleen paljon, toinen kysyy neuvoa toiselta, toinen kertoo mielipiteensä, neuvotellaan ja päätetään. Yleensä ratkaisu löytyy. Yllättävän tilanteen tullessa eteen he joutuvat nopeasti päättämään, mitä tehdään; suunnitelmat menevät uusiksi. Lauralla ja Lassella on hyvin erilaiset koulutus- ja työkokemustaustat, joten "yhteisen kielen" löytämiseksi on tehty paljon töitä. Tämä ei kuitenkaan näytä olevan minkäänlainen ongelma pajakoulun arjessa; jatkuva keskustelu on uusien toimintatapojen kehittämisen kannalta välttämätöntä.

"Ollaan ihan eri mieltä oltu jostai asioista, et miten se pitäis hoitaa...aika useesti. (...) Ja ymmärretää, et jos alotetaa vaikka keskustelu jostai jutusta, niin myö ollaan niinko ihan eri planeetoilla, ja sitte kun on aikamme keskusteltu, niin alkaa löytyy jotai yhteistä linjaa." (Lasse)

Oppilaat ovat taukojen aikana joskus yksin, kahdestaan tai koko porukka yhdessä. Oppilaat ”hörisevät” (naureskelevat) keskenään paljon, joskus jollekin mitä joku oppilaskaveri on juuri sanonut, toisinaan opettajan sanomisille ja tekemisille. Musiikista puhutaan paljon, tietokonepeleistä, tupakasta ja alkoholista jonkin verran. Perjantaisin on viikonlopun menemisten suunnittelua, maanantaisin taas viikonlopun muistelua.

Antti kyselee Petteriltä, onko tämä menossa illalla diskoon. Petteri ei sano menevänsä, lähtee ehkä pyörimään naapurikaupunkiin. Antti sanoo yrittävänsä diskoon, jos pääsee sisälle, pitäis vaan hommata juomista (näyttää käsielein pullostajuomista ja esittää nielemisääniä) - ainakin litra.

(17.10.1997)

Kaikki oppilaat eivät ole paikalla koko ajan. Jonkun oppilaan puuttumisella näyttää olevan vaikutusta koko ryhmään. Joku, joka ei normaalisti paljon soittale kitaraa, saattaa parhaan soittajan puuttuessa paikalta rohkaistua ottamaan kitaran kainaloonsa. Joku, joka puhua pulpattaa koko ajan, vaimentaa muun joukon pelkällä läsnäolollaan. Yhden oppilaiden välisen ”tappelunujakan” näin koko aikana, hyvin pienen ja sekin ilmeisesti puoliiksi leikillään toteutettu. Sen aikana ei ilmeisesti satutettu kumpaakaan, eikä tilannetta käsitelty sen jälkeen.

Aamulla oppilaat käyvät joko ”pyörähtämässä” toimistossa, jossa opettajat ovat, tai sitten jäävät saman tien pelailemaan tietokonetta. Useimmiten tervehtiminen tapahtuu vain katseen vaihdolla, nyökkäyksellä, moikkauksella. Seuraavaksi useimmiten jompikumpi opettajista kysyy jotakin muista oppilaista; ”*eikö muita tullut?*” tai ”*missäs muut ovat?*”.

”Kuulumiset” vaihdetaan aamulla yhteisen kahvipöydän ympärillä. Tällöin joskus opettajat kertovat päivän ohjelmasta, kyselevät työpaikkakuulumisia sekä kertovat opintosuorituksiin ja arvosteluun liittyviä asioita. Yleensä näissä tilanteissa opettaja viestii oppilaille jotakin oppilaiden kuunnellessa enemmän

tai vähemmän kiinteästi. Myös oppilaat puhuvat joskus itselleen tärkeistä asioista. Kerran aamukahvipöydässä oppilas esitteli opettajalle pitkävetokuponkia. Tästä sukeutui vilkas ”lätkäpoliittinen keskustelu” oppilaan ja opettajan välille; kumpikin oli innokas lätkäfani.

Petteri tulee kanssamme kahville, muut ovat jo juoneet. Juttelemme edellisen viikon rekkakolarista, kurjasta ajokelistä jne. Petteri esittelee meille pitkävetokuponkia, jolla on voittanut viisikymppiä. Lasse kysyy miten joku ottelu oli päättynyt. Lasse kertoo myös käyvänsä paikallisessa lätkämatsissa aina, kun suinkin pääsee.

(10.11.1997)

Oppitunneilla vuorovaikutus riippuu tilanteesta; välillä opettaja kertoo, kyselee ja neuvoo. Opettaja on enimmäkseen äänessä, oppilaat vastaavat vain lyhyesti. Tunneilla oppilaat ja opettajat ovat aina fyysisesti melko lähekkäin. Henkilökohtaista neuvontaa ja palautetta annetaan usein. Oppilaat vastailevat kysymyksiin useimmiten asiallisesti. Oppituntien välillä opettajat ja oppilaat jutustelevat keskenään. Tällöin sekä opettajat että oppilaat ovat useimmiten toimistohuoneessa.

Oppilaiden pelaillessa tietokonetta syntyy joskus ”syvällisiä” keskusteluja opettajan ja oppilaan välille, esim. päihteidenkäytöstä. Oppilaan on ilmeisesti helpompi jutella tällaisista asioista ikään kuin ”ohimennen”, kun hän on keskittyvinään johonkin muuhun. Oppilaat kutsuvat pajakoulun opettajaa ja sosiaalityöntekijää etunimillä. Ammattinimikkeillä kutsuminen tuntuisi henkilökunnasta epämiellyttävältä, kuin kiusanteolta:

”Kyllä me ollaan niinku enemmän Laura ja Lasse täällä, kuin opettaja ja sosiaalityöntekijä. Joskus kuulee että joku nimittelee minua opeks joskus vielä...”

(Laura)

Opettajat ja oppilaat oleskelevat hyvin paljon samoissa tiloissa (toimistossa). Oppitunneilla ja aamukahvilla ollaan samassa tasossa saman pöydän

ympärillä. Ei ole olemassa tiloja, joita opettajat käyttäisivät ja oppilaat eivät saisi käyttää. Kahvikupin voi tuoda vaikka oppitunnille. Heti kouluun tullessaan ja taukojen aikana oppilaat saavat puuhata itselleen mieluisia asioita, kuten kitaransoittoa, tietokoneella pelaamista, musiikin kuuntelua ja tupakkatauolla pistäytymisiä. Oppilas voi yleensä valita työskentelyasentonsa (vaikka sivupöydällä vatsallaan maaten) oppitunnilla. Television ääressä mukavat asennot otetaan ilman muuta.

Kaksi poikaa raahaa kolmannesta huoneesta sohvan televisiohuoneeseen. Pientä asettelua, jotta poika, joka toi nojatuolin ja sohvalla istujat saisivat kaikki hyvän näkymän. (10.10.1997)

Oppilas voi vaikuttaa siihen, mitä tekee. Jos tunnin aihe ei miellytä, hän voi tehdä jonkin muun rästiin jääneen tehtävänsä. Oppilaalla on oikeus valita, mutta toisaalta hän tietää, että joka tapauksessa myös tällä tunnilla rästiin jääneet hommat on joskus tehtävä. Tauon paikkaan oppilaat voivat vaikuttaa; urakoivatko yhteen putkeen kahden oppiaineen asiat, vai pidetäänkö välissä tauko.

Antti kysyy Mikolta lähteekö hän tupakalle. Mikko ei ensin ole kuulevinaan. Ope kysyy, että onko jaksua jatkaa saman tien maantiedolla vai pidetäänkö tauko. Pojat nousevat ja lähtevät tauolle. (03.11.1997)

Koulupäivä on periaatteessa tarkkaan suunniteltu ja strukturoitu, mutta käytännössä työskentely vaikuttaa rennolta. Näyttää siltä, että suurempi osa koulupäivästä on vapaamuotoista oleskelua kuin oppitunneilla olemista. Oppilaiden ehdotuksia yleensä kuunnellaan ja niihin useimmiten suostutaan. Oppilaat haluavat usein tehdä kurssikokeen alta pois nopeasti, ja opettaja usein mukautuu tähän. Oppilas saattaa myös ehdottaa suoritukseen jotakin itseään lähellään olevaa aihetta (rocktähdän elämäntarina), josta hän voi tehdä suorituksen esim. äidinkieleen.

Oppilaat pyytävät joskus jotain ”pientä erityistä”, kuten näyttelyretken jälkeen pikaisesti läheisessä ostoskeskuksessa donitsilla käymistä. Heille sallitaan se, asettaen kuitenkin tarkka lähtöaika rajoitukseksi. Oppilaat pitävät näistä sopimuksista hyvin kiinni. Kun oppilaat onnistuvat koulusuorituksissaan, myönteinen vaikutus näkyy kaikessa muussakin.

Laura kertoo, että heillä on ollut tosi hyvä viikko. Kaikilla on ollut jotenkin hyvä fiilis, kokeet tiistaina menivät hyvin, ja se on ilmeisesti vaikuttanut koko viikkoon.

(31.10.1997)

Pajakoulun oppilaat pitävät pajakoulua mukavana paikkana, ja näyttävät arvostavan myös opettajiaan:

”On tää puolet rennompaa mitä tuol nortsis koulus. (..) Tääl on vähä rennot opettajat.” (Ville)

”On tää iha rento mesta. Tai tääl on kivempi käyvä.” (Ansku)

”Tää on siisti paikka.” (Petteri)

#### 4.5 Selvittiinkö vai onnistuttiinko?

##### 4.5.1 Päättötodistukset taskussa

Pajakoulun oppilaista Ville ja Ansku ovat kokeneet, että he joutuivat pajakouluun pakon edessä. Petteri taas tuli yläasteen laaja-alaisen erityisopettajan aloitteesta, mutta ihan mielellään. Ville puolestaan perustelee omaa pajakouluun tuloaan näin:

”Ei kai ne - tuski ne minuu sit suoraan mihikää nortsille luokalle laita ku mie koulukodist tuun. (..) Ne vaa siirs miut. Ei ne nyt miult paljo kyselly.” (Ville)

Pajakouluvuoden lopulla, toukokuussa kaikki kuitenkin ovat tyytyväisiä opiskeluaikaansa pajakoulussa. Petteri ja Ville pitävät mahdollisena sitä, että he olisivat voineet saada päästötodistuksen jossain muualla kuin pajakoulussa.

”Ei tulis päästökari. En varmaa kävis kouluu tälläkää hetkellä.”

(Petteri)

Ville uskoo, että ilman pajakoulua hän olisi koulukodissa tai ”*tarkkiksella*”. Hänen mielestään peruskoulun päästötodistus olisi silloin ollut ”*tiukemmassa*” kuin nyt. Ansku taas miettii, että olisi saattanut ehkä saadakin peruskoulun suoritettua jollain muulla tavalla.

”Ois se varmaa sillee, et mie olisi joutunu vaa siel istumaa...en mie kyl tiie oisinks mie menny.”

(Ansku)

#### 4.5.2 ”Ennusteita” eteenpäin

Yläasteen laaja-alainen erityisopettaja on myönteisen yllätynyt niistä tuloksista, joita pajakoulu on saanut aikaan. Oppilaat ovat käyneet koulua ja saaneet parempia oppimistuloksia kuin ennen. Erityisopettaja huomaa itsessään myös pieniä kateuden oireita näiden oppimistulosten vuoksi:

”Miul tuli pieni mustasukkasuus tässä kenties, kun tuli tämmöne uus yksikkö, joka hoitaa nää hommat, ku myö ei tavallaa pystytty --- ja mie luulen, että varmast semmone terve epäilyki oli. Koska heillä oli erittäin idealistisia tavoitteita.”

(Matti, YLA-erityisopettaja)

Jollei pajakoulua olisi ollut, olisivat kaikki kolme yhdeksäsluokkalaista oppilasta hänen arvauksensa mukaan jossain muualla, kuin koulussa.

”Ei ne täällä pärjäis. Ei ees tarkkiksessa.” (Matti, YLA-opettaja)

Myös ESY-opettaja uskoo, että pajakoulun kuudesta oppilaasta puolet olisi jättäytynyt pois koulusta, irtautunut ”*vähin äänin tästä yhteisöstä*” ja jättänyt koulun kesken. Hän uskoo kuitenkin, että yhdeksäsluokkalaiset olisivat saaneet päästötodistuksen ilman pajakouluakin, kuitenkin pienin varauksin.

”Et tota...osalla ois voinu jäädä se ainakii tänä vuonna saamatta.”

(Marjut, ESY-opettaja.)

Erytysluokanopettajan mielestä on ilahduttavaa, että pajakoululaiset ovat ruvenneet käymään koulua ja suorittamaan kursseja. Myös tulevaisuutensa suhteen heillä näyttää opettajan mukaan olevan ”*aavistusta*”. Kuitenkin ESY-opettaja näkee, että pajakoulun onnistumisesta voidaan puhua vasta, kun pajakoululaiset ovat suoriutuneet toisen asteen koulutuksesta. Hänen mukaansa nämä ovat riskioppilaita lopettamaan ammattikoulun.

”Että mie en sanos onnistumiseks ennenku se ammattiopinto on suoritettu.”

(Marjut, ESY-opettaja)

Marjut kertoo olevansa pessimisti siinä mielessä, että hän uskoo pajakoulun kolmesta yhdeksäsluokkalaisesta yhden suoriutuvan tästä tavoitteesta. Itse asiassa hän näkee erityisoppilaitten tulevaisuuden jo kauemmas:

”Näitten ihmisten joukosta, jotka on nyt miun ESY-luokalla ja pajakoulussa, niistähän ne kertyy ne aikuiset, joitten elämä tulee takkuamaan koko loppu-  
iän.”

(Marjut)



Osan pajakoululaisista hän toteaa olevan varmasti ”*sosiaalitoimen ystäviä*” koko loppuikänsä. He eivät tule löytämään itselleen ”*semmosta oikeaa uraa eikä tavoitteita*”. Myös ihmissuhteiden ongelmallisuus on yksi näkyvä piirre ”*näissä oppilaissa*”.

Laaja-alaisen erityisopettajan mielestä kuuden pajakoulun oppilaan poissaolo normaalilta yläasteelta on rauhoittanut yläasteen ilmapiiriä. ESY-opettaja on kuitenkin toista mieltä. Tyhjiö täyttyy aina uusilla ”*ongelmatapauksilla*”.

Koulukuraattori miettii, että ennuste pajakoulun oppilaiden pärjäämisestä peruskoulun jälkeen ei välttämättä ole kovin hyvä. Kuitenkin pajakoulu on tähän asti onnistunut hänen mielestään hyvin. Todennäköisesti ryhmään kuuluneista nuorista olisi ilman pajakoulua jouduttu useampia sijoittamaan erilaisiin lastensuojelulaitoksiin.

Sosiaalijohtajan mielestä on periaatteessa hyvä, että nuoret saavat peruskoulun päästötodistuksen. Hän näkee päästötodistuksen kuitenkin vain välineenä syvempään tavoitteeseen, sosiaalisen selviytymisen vahvistamiseen pääsemiseksi. Sosiaalisen selviytymisen tukemisen keinoiksi pajakoulussa hän mainitsee itsetunnon lisäämisen myönteisten oppimiskokemusten kautta. Sosiaalijohtajan mielestä tärkeää on myös se, että pajakoulussa nuoret ovat saaneet elämästään kenties kokonaan puuttuneita myönteisiä aikuiskontakteja.

”...se peruskoulun päästötodistus on väline, ja jos ajatellaan tällöisiä syvällisempiä tavoitteita, niin se on semmonen sosiaalisen selviytymisen vahvistaminen, itsetunnon lisääminen ja myönteisten oppimiskokemusten saaminen. (...) Näillä meidän nuorilla keitä siellä on, ei ole ollut myönteisiä kokemuksia aikuissuhteista, jossa olis sekä tunnetta, välittämistä että rajoja, ni yks tärkeä on se, että ne sais tällöisen luotettavan, myönteisen aikuis-kokemuksen.”

(Elina, sosiaalijohtaja)

Sosiaalijohtaja toteaa, että päästötodistuksen saamisen jälkeen tulisi sosiaalityön astua voimakkaasti kuvaan varmistamaan riittävät tukiverkot nuorille. Pajakoulu on hänen mielestään yksi sosiaalityön väline muiden joukossa. Jos pajakoulusta lähtevä nuori ei pärjää jatko-opinnoissaan, on kunnassa tarjolla muita vaihtoehtoja, joita sosiaalijohtaja tuo esiin: Kisällikoulutus ja Nuorten Työpaja. Näiden hän katsoo sopivan erityisen hyvin juuri ongelmallisille nuorille:

”Monet just joilla on niinku semmoset epävakaat nää kotiolot ollu ja nää taustat, se että ne tarvii sen opetusmenetelmän, sen hyvin yksilöllisen ja tekemällä oppimisen...”  
(Elina, sosiaalijohtaja)

#### 4.5.3 ”Miten nää oppis semmosen elämänasenteen...?”

Sosiaalityöntekijä Lassen mielestä pajakoulun onnistuminen sinänsä on suhteellista, mutta ainakin koulun puolelta asetettu tavoite, päästötodistusten saaminen on toteutumassa. Myös koulunvastaisessa kulttuurissa on Lassen mielestä tapahtunut muutosta, joka näkyy ainakin oppilaiden halukkuudessa hakea jatko-opintoihin.

”Kyl jostakii kertoo se, ett kyl kaikki on niinku lähdössä jatkamaa jonnekkii... ja suhtautuu ilmeisen aidon positiivisesti siihen, että tässä pitää jatkaa opiskelua....”  
(Lasse, pajakoulun sosiaalityöntekijä)

Pajakoulun erityisluokanopettaja Laura toteaa, että pajakoulun ensimmäinen vuosi on mennyt jopa paremmin kuin hän uskalsi odotella. Koulumenestyksen lisäksi hän kuitenkin arvioi tärkeäksi ”sosiaalisen aspektin”: Tämän alueen kehittymisellä mahdollistuisi myös jatko-opinnoista selviytyminen.

Tuleeko meidän oppilaista sitten jatko-opintokelpoisa tän muodollisen osuuden lisäksi - tuleeks heistä **todellisesti** jatko-opintokelpoisia. Siltä osin on aika paljon vaikeempi arvioida.  
(Laura, pajakoulun erityisopettaja)

Laura toteaa, että tietynlaista rohkeutta oppilaat ovat saaneet lisää, mutta koulun ulkopuolisen elämän osalta pajakoulun onnistumista on huomattavasti vaikeampi arvioida. Kuitenkin kaikki oppilaat hakivat jonnekin opiskelemaan, joten periaatteessa Lauran mielestä kaikki olivat ainakin näennäisesti valmiita ”*siihen toiseen maailmaan, pois turvallisesta pajakoulusta*”. Kuitenkin hän on varauksellinen oppilaiden tulevaisuutta arvioidessaan. Pajakoulussa opiskelu on ollut hyvin erilaista kuin normaali koulunkäynti, ja sillä voi Lauran mukaan olla vaikutusta jatko-opinnoissa selviämiseen:

”Ne valmiudet sitte pärjätä tuolla ei kuitenkaa ehkä oo niin paljon kehittyny ja voimistunu. (...) Täällä on voinu jättää hommia tekemättä, ja tuumata että mie teen sitte, ku miuta huvittaa tehdä tää näin. Että pystyyks he sitte suhtautumaan niinku siellä jatko-opinnoissa siihen, että siellä ei voi tehdä niin.” (Laura)

Lauran mielestä ei periaatteessa ole oikein, että pajakoululaiset ovat nyt tottuneet opiskelusysteemiin, joka poikkeaa täysin jatko-opintojen opiskelutavasta. Kuitenkin hän näkee asian niin, että pajakoulun tärkein lähitavoite oli nimenomaan päästötodistuksen saaminen. Sen lisäksi laajempänä tavoitteena oli todellinen jatko-opintokelpoisuus. Pajakoulun työtavat ovat olleet se keino, jolla nuoret on saatu opiskelemaan itselleen peruskoulun päästötodistus.

Ensisijaiseksi tavoitteeksi on otettu tämänhetkisten opintojen läpivieminen. Laura myöntää, että todellinen riski voi olla se, että tuo tavoite ei kuitenkaan palvele laajempaa, pitemmän tähtäimen tavoitetta. Toisilla, ”*koulumaisemmilla*” työtavoilla olisi voinut olla olemassa se vaara, että päästötodistukset olisivat jääneet saamatta. Hänen mielestään tällä hetkellä oli järkevämpää valita tämä toimintatapa, joka mahdollisti peruskoulun suorittamisen.

"Oli pakko tavallaan tehdä se arvovalinta siinä, että meillä on kaksi tavoitetta, ja välttämättä samat keinot ei päde molempiin. Että kumpi myös valitaan..."

(Laura, pajakoulun opettaja)

Pajakoulun sosiaalityöntekijän ja erityisopettajan laatimassa arvioissa pajakoulun ensimmäisestä lukuvuodesta todetaan, että oppilaiden koulusuoritukset ovat parantuneet merkittävästi koulumotivaation ja kouluviihtyvyyden kautta. Jatko-opintokelpoisuuden arvioiminen on kuitenkin ongelmallista. Arviossa mietitään: *"pystyvätkö oppilaat tarpeeksi hyvin suorituksiin jatko-opiskelussaan suuremmissa opintoryhmissä? Kuka heitä jatko-opinnoissa kannustaa sillä hetkellä, kun opiskelu ei sujukaan? Pystyvätkö oppilaat sopeutumaan jatko-opiskelussa uuden oppilaitoksen "pakkotahtisiin" sääntöihin, kun he ovat nyt koko talven saaneet opetusta, jossa yksilöllisesti on huomioitu oppilaan vahvuudet ja oltu valmiit opettamaan yksilöllisesti?"*

*-Ovatko heidän sosiaaliset taitonsa kehittyneet sillä tavoin, että he jaksavat herätä aamulla kouluun ja noudattaa koulun tapoja, sääntöjä ja aikatauluja ilman, että joku aikuinen siitä yksilöllisesti jatkuvasti kantaa huolta? Onko heidän perheissään tapahtunut sellaista kehitystä, että on perusteltua uskoa heidän tulevaisuudessa saavan parempaa tukea kotoaan kuin pajakoulua aloitettaessa?"*

Arvioissa näkyy huoli pajakoululaisten peruskoulun jälkeisen elämän sujumisesta. Pajakoulu on Lassen mielestä kuitenkin pystynyt antamaan oppilaille peruskoulun oppiaineiden opettamisen lisäksi mahdollisuuden *"kelata näitä juttuja läpi parin itteesä vanhemman ihmisen kanssa"*. Tämä on hänen mielestään pajakoulussa tärkein anti.

"Oppilaatki niiku ilmasee sen, että kun hyö voi olla kanssakäymises meiän kanssa....ni yleensä on ollu myönteistä." (Lasse, pajakoulun sosiaalityöntekijä)

Lasse pohtii, että jatko-opintoja ajatellen ratkaiseva ongelma on se, miksi pajakoululaisten ylipäättään on vaikea kohdata ja aloittaa mitään uutta ja outoa asiaa. Hän haluaisi asennetasolla vaikuttaa oppilaisiin niin, että heidän rohkeutensa kohdata uusia asioita kasvaisi.

”Miten nää oppis semmosen elämänasenteen, että menis uusia asioita kohti rohkeesti ratkoo ongelmia, et se antaa sitte paljon enemmän niitä jatko-opintoja varten.”  
(Lasse)

Sosiaalityöntekijän mielestä pajakoulun ensimmäisen lukuvuoden aikana ei tässä asiassa ole riittävästi onnistuttu. Vasta jonkinlaisia yrityksiä siihen suuntaan on ollut, mutta yhden vuoden aika on hänen mielestään ollut siihen aivan liian lyhyt. Oppilaiden selviytyminen huolestuttaa.

”Kyl mie jos vertaan tämänikäsiin yleensä, niin kyl se varmast keskimäärästä epävarmempi tilanne on...Nää oppilaat on niinku semmoses tilantees, että nää sattuman oikut, joita elämäs aina tulee, ni aika pienet voi niinku kaataa...”  
(Lasse)

Peruskoulun päättötodistusten osalta pajakoulun tavoitteet näyttävät siis ensimmäisen vuoden osalta toteutuneen, mutta varsinaisen jatko-opintokelpoisuuden Lasse näkee ”mutkallisempana” asiana. On pitkälti yksilöasia, mitä ”jatko-opintokelpoisuus” tarkoittaa. Jos tarkoitetaan vain riittävän hyvää todistusta jatko-opintoihin pääsemiseksi, on se Lassen mielestä melko helppo asia saavuttaa. Todellisuudessa tilanne on hankalampi.

”Semmoset henkilökohtaiset valmiudet tehdä töitä sen jatko-opintopaikan hyväks ja pärjätä vielä siellä --- huhhuh, en tie.”  
(Lasse)

Lasse on huolissaan siitä, että elämänvalmiuksien osalta ei pajakoulussa ole pystytty menemään tarpeeksi eteenpäin. Kahdeksannen luokan oppilaiden

kohdalla hän sanoo olevansa huolettomammalla mielellä, koska heidän kanssaan on vielä vuosi aikaa. Yhdeksännen luokan oppilaiden auttamiseksi hän olisi halunnut tehdä vielä enemmän. Kun pajakoulussa on ehditty opiskella vain yhdeksäs luokka, tuntuu se Lassesta saattohoidon tapaiselta, vähän turhautavalta ”selviämiselältä” onnistumisen sijasta:

”Kun oppilas on täällä vain ysiluokan, niin se on semmoista saattohoitoo, että tulee semmonen fiilis, että onko nyt kysymys siitä, että kun missään muualla ei saatu tätä ysiluokkaa hoidettua, niin myö niin sanotusti ”selvittää” tästä asiasta...Jotenkii tulee aina paha mieli, jos tuntee että vain selvisi. Vaikka sekii on joskus kova homma.”

(Lasse)

Lasse kertoo lohduttautuvansa sillä, että yrittää mielessään vertailla oppilaiden tilannetta siihen, mikä se voisi olla ilman pajakoulua. Ainakin oppilaat ovat pajakoulussa kohdanneet kaksi virallista organisaatiota edustavaa aikuista, joiden kanssa voi jutella ja tulla toimeen. Lasse näkee hänen ja Lauran roolin pärjäävinä aikuisina hyvänä esimerkkinä näille nuorille.

”Vaikkei ne ois oppinu mitään loistavia käytöstapoja tai jotain, jos ne ryyppäis iha yhtä paljon ku ennenkin, ja polttais tupakkaa, niin ne on pari tommost ihmistä tavannu, ja on nähny miten voi käyttäytyy ja menestyy..(..) Nyt ne ainakii iha aidosti uskoo, että maailmas on kaks ihmistä, jotka voi elää niinku ”ilo ilman viinaaki”, että saattaa olla, että niiltä puuttuu tämmönen kokemus.”

(Lasse)

Pajakoulun sosiaalityöntekijä ja erityisopettaja laativat ensimmäisen lukuvuoden keväällä kirjallisen arvion pajakoulun ensimmäisestä lukuvuodesta ja hahmotelman opetussuunnitelmaksi vuodelle 1998-99. Arviossa todetaan, että *”pajakoulu ei ole pystynyt tukemaan oppilaiden sosiaalista kasvua riittävästi ensimmäisen vuotensa aikana. Oppilaiden perheissä esiintyy ”huolettomuutta” lasten kasvatuksessa, eivätkä vanhemmat pysty asettamaan lapsille ikäkauden edellyttämiä rajoja (oppilaat eivät käy ajoissa nukkumaan, eivät noudata*

*minkäänlaisia kotiintuloaikoja, vanhemmat mahdollistavat tietoisesti lasten tupakanpolton, alkoholinkäytön jne.) ”*

Edelleen arviossa todetaan nuorten omista ongelmista seuraavasti: *”Oppilaiden omien kertomusten mukaan he käyttävät runsaasti alkoholia vapaa-aikanaan, heillä on jatkuvia vaikeuksia noudattaa säännöllisiä aikatauluja, opiskella tai ylipäänsä tehdä mitään pitkäjänteisesti. Kaikki tämä kuvastaa oppilaiden sosiaalisten valmiuksien puutteen syvyyttä. Joissain kohdin on jollakin oppilaalla saattanut ilmetä edistymistä, mutta se on ollut äärettömän hidasta.”*

*”Pajakoulun puutteet näyttäisivät olevan etupäässä sosiaalisen kasvun tukemisen puolella. Oppilaiden sosiaalisia valmiuksia ei ole pystytty parantamaan riittävästi puhumattakaan, että olisi merkittävästi kyetty tukemaan perheitä ongelmien ratkaisussa. Sosiaaliset kysymykset ovat kuitenkin pajakoulun oppilaiden kannalta niin ratkaisevassa roolissa, että niiden mukana todennäköisesti kaatuu tai pysyy pystyssä jatko-opintokelpoisuus.”*

#### 4.5.4 Edessä...tulevaisuus

Pajakoulun yhdeksäsluokkalaisista Petteri ja Ansku kertovat käyvänsä koulua siksi, että saisivat jatko-opiskelupaikan. Päättötodistuksen arvosanoilla on heidän mukaansa vaikutusta opiskelupaikan saamiseen. Ville sen sijaan sanoo käyvänsä koulua koska on pakko.

Petteri haaveilee hotelli- ja ravintola-alasta ja laivakokin työstä. Hän haki yhteisvalinnassa merenkulku-oppilaitokseen, ja myös muut vaihtoehdot haussa olivat samalle alalle. Ansku haki ammattioppilaitokseen tekstiilialalle, toiveena valmistua artesaaniksi. Kuitenkaan hän ei haastatteluajankohtana (toukokuu) enää halunnut sinne, vaan valokuvausalalle. Hän uskoi voivansa hakea vielä joustavassa haussa jonnekin muualle. Toisena vaihtoehtona haussa hänellä on parturikampaamolinja.

Ansku tiesi, mihin ammattiin hänen hakemassaan koulutuksessa valmistutaan. Hän olisi päässyt tekstiilialan pääsykokeisiin, joista hän oli hankkinut paljon yksityiskohtaista tietoa käymällä tutkimassa työvoimatoimistossa edellisen vuoden kokeiden tehtäviä. Loppujen lopuksi Ansku ei kuitenkaan mennyt edes pääsykokeisiin.

Ville ei hakenut yhteisvalinnassa mihinkään, mutta myöhemmin keväällä hän haki erään metsäteollisuuden yhtiön omaan ammattioppilaitokseen. Hakemiseen on Villen mukaan vaikuttanut oma isä, joka on alalla töissä. Omista mahdollisuuksistaan päästä opiskelemaan Ville oli huolettoman epävarma.

”Pitää tehdä semmone vapaamuotone hakemus. Kertoo jotai semmost - on kiinnostunu tai jotai. Eiköhä tuonne pääse. On kai siel pääsykokeet. En mie tiie.” (Ville)

Jos Ville ei pääse opiskelemaan, hän suunnittelee nukkuvansa kotona. Hän mainitsee oppisopimuskoulutuksen yhtenä mahdollisuutena, mutta alasta ei ole mitään tietoa. Todellisena tulevaisuuden haaveena Villellä on *”soittaa jossai bändis.”* Paperialasta hän toteaa, ettei se pidemmän päälle jaksa ehkä kuitenkaan kiinnostaa.

”Enköhän mie jätä sen heti koht. En mie tiie, katotaa.” (Ville)

Ville miettii, että joku koulutus pitäisi olla *”varuilla”*. Näin olisi mahdollista saada töitä joskus, ellei *”bändisysteem”* onnistu riittävän hyvin. Villellä ei ole haaveammattia, ja omasta työhalukkuudestaan hän sanoo näin:

”Rippuu vähä minkäläistä. Kai nyt sitä vois jotai tehdä.” (Ville)



Töitä Ville tekisi, jotta saisi rahaa ”*sapuskaan ja kaikkiin kamoihin*”. Myös Ansku ja Petteri näkevät työnteon olevan välttämätöntä rahan ansaitsemiseksi.

”Että sais rahaa. En mie usko et kovi moni sitä omaks ilokseeksaa tekis, jos siit ei rahaa sais.”  
(Petteri)

”Pakko saaha massee jostai. On se iha kiva taskupohjas...(..) Mie haluun elämiseenki rahaa, mie en haluu kitkuttaa...just ja just saa vuokrat maksettuu, ikin ei saa ostettuu mitää itelleen.”  
(Ansku)

Petterin mielestä rahan merkitys elämässä on se, että saa ruokaa. ”*Jonkun verran*” on merkitystä myös sillä, miten paljon ”*tienaa*”. Kokit eivät hänen mukaansa ansaitse kovin paljon, mutta laivakokeilla on vähän parempi palkka. Petteri arvelee, että opiskelu merenkulkuoppilaitoksessa on vaikeampaa kuin pajakoulussa. Oman opiskelunsa onnistuminen on kuitenkin enemmän ”*viihtymisen*” kysymys:

”Tääll on sinänsä saatanan helppoo. Riippuu iha siitä mite siel jaksaa käyvä. Sit sen näkee viihtyyks siellä. Jos ei viihy, ni sit siel ei tarttee käyvä.”  
(Petteri)

Petteri on siis mielessään varautunut siihenkin, ettei opiskelu hänen toivealallaan lähdekään sujumaan. Kuitenkaan hänellä ei ole selkeää varasuunnitelmaa.

”Ei oo - sit menee seuraavan vuonna johonkii toisee...” (Petteri)

Ansku ei osaa sanoa, olisiko opiskelu ammattioppilaitoksessa erilaista kuin pajakoulussa. Jos se on ”*koulumaisempaa*”, ei se välttämättä sovi hänelle:

”No ilmeisest mie poltan päreitä sitte enemmän.” (Ansku)

Tulevaisuudessa Ansku haluaisi soittaa bassoa ja *"käydä keikoilla"*. Hän haaveilee omasta yrityksestä (*"liikkeestä"*), jossa voisi *"tehdä lävistyksiä ja tatskoja"*.

Petteri pääsi opiskelemaan toivomalleen alalle, ja on myös pysynyt opiskelupaikassaan (syyslukukauden lopun tilanne). Ansku muutti toiselle paikkakunnalle, jossa aloitti opiskelun peruskoulun 10-luokalla. Ville jäi ilman opiskelupaikkaa. Hänelle on yhteistyössä vanhempien, pajakoulun, työvoimatoimen ja sosiaalitoimen kanssa yritetty löytää *"jotakin"*. Hän on käynyt nykyisten pajakoululaisten mukana tutustumassa työpaikkoihin, ja on pajakoulun erityisluokanopettajan mukaan kuitenkin hakemassa johonkin tulevassa, kevään -99 yhteisvalinnassa. Käytännössä Ville on siis tällä hetkellä (tammikuu -99) *"joutomies"*, kuten pajakoulun sosiaalityöntekijä asian ilmaisi.

## 5 SYRJÄYTYVÄSTÄ KOULUALLERGIKOSTA SELVIYTYJÄKSI?

Pajakoululaisen kouluhistoriaa värittää epäonnistumisen kehälintsauskierteinen. Anskulla ja Petterillä kouluallergia puhkesi vasta yläasteella; Villen vaikeudet juontavat kauemmas. Parannuskeinoksi ongelmalliseen oireiluun - ja oireiden pahenemiseen jo ympäristöä uhkaavaksi - perustettiin moniammatillinen yhteistyöprojekti, pajakoulu. Pystyykö pajakoulu parantamaan kouluallergian?

### 5.1 Pajakoululaisen koulu-ura

John Furlong (1985, 199-209) on esittänyt, että koulupoikkeavuus tulisi nähdä oppilaiden aktiivisena vastauksena olosuhteisiin, joihin heillä itsellään on vain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa. Tällaisia olosuhteita ovat erityisesti ongelmat perheessä ja epäonnistumiset koulussa. Haastatelluista oppilaista yhden taustalla on lastensuojelun sijoituksia lasten- ja koulukotiin, mutta ”perhejännitteitä” löytyy kaikkien pajakoululaisten taustalta. Yksi haastatelluista oppilaista tuo selkeästi esiin ”kärryiltä putoamisen” yhtenä ”lintsailunsa ja riehumisensa” syynä. Näin ollen pärjäämättömyys koulun oppimisvaatimusten mukaisesti näyttää synnyttävän häiriökäyttäytymistä - tämän näkemyksen myös yläasteen erityisluokanopettaja toi tässä tutkimuksessa esille. Laakson (1994) tutkimuksessa syrjäytyneiden, ammattikoulutusta vaille olevien nuorten koulukokemuksista painottuvat myös oppimisongelmat yhtenä häiriökäyttäytymisen syynä.

Furlongin (1985, 200) mukaan koulupoikkeavuus saattaa olla oppilaalle väline kotoa peräisin olevien emotionaalisten ongelmien purkamiseksi. Koulu tarjoaa erinomaisen areenan näiden tunteiden purkamiselle. Koulu ei ole ainoastaan instituutio, jota vanhemmat arvostavat, siinä toimii lisäksi myös samanlaiset auktoriteettirakenteet kuin perheessä. Molemmassa instituutioissa on joku, joka käskee ja jota on toteltava. Kivirauman (1995, 119) tutkimuksessa entisten

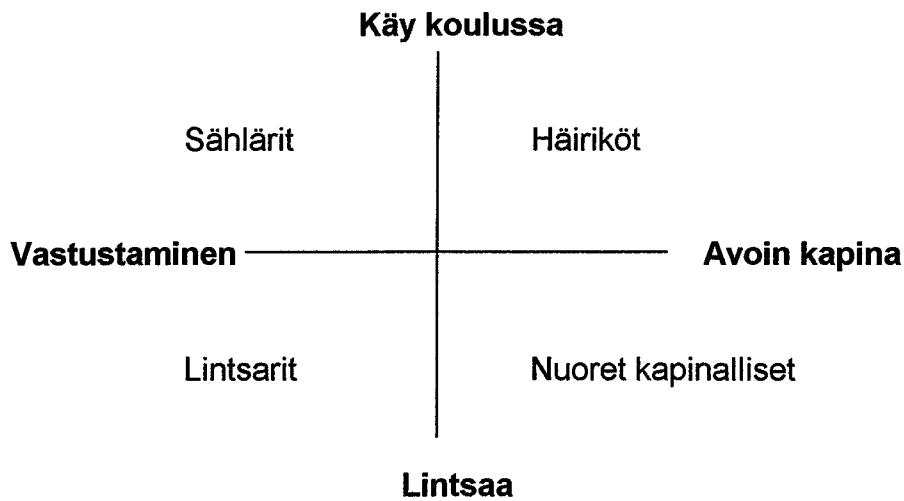
tarkkailuoppilaiden koulu-uralla ilmennyt auktoriteettivastaisuus näyttää myös olevan suoraa jatkoa vastaavalle ilmiölle kotona. Myös pajakoulun oppilaat toteavat koulunvastaisen käyttäytymisensä johtuneen koulun liian tiukoista säännöistä. Sääntöjen- ja auktoriteettivastaisuus määrittelee näiden oppilaiden asennoitumista kouluun, mutta sen yhteydestä pajakoululaisten kotien ilmapiireihin ei tämän tutkimuksen löytöjen perusteella voi sanoa mitään. Kuitenkin sosiaalitoimen eri yhteyksissä esille tuoma näkemys perheiden kyvyttömyydestä tukea lapsiaan koulunkäynnissä viittaa tähän samaan ilmiöön ("perheissä esiintyy "huolettomuutta" lasten kasvatuksessa, eivätkä vanhemmat pysty asettamaan lapsille ikäkauden edellyttämiä rajoja").

Kolmesta haastatellusta pajakoululaisesta yhden koulu-ura alkoi värityä ongelmallisilla sävyillä jo ala-asteen aikana. Sijoitus sopeutumattomien opetukseen, ESY-luokalle tehtiin viidennellä luokalla. Kuvaus "nahistelusta" ala-asteen opettajan kanssa ("*miult aukes silmäkulma*") on traagisen kuvaava muisto koulu-uralta. Kahdella muulla oppilaalla suuremmat ongelmat alkoivat vasta yläasteella. Koulukokemukset ala-asteelta näyttävät näillä oppilailla olleen pääasiassa myönteisiä (Villeä lukuunonottamatta).

Kivirauma (1995, 123) luokittelee tutkimuksessaan oppilaat näiden koulukokemusten perusteella **NORMAALIOPPILAIISIIN** ja **ONGELMAOPPILAIISIIN**. Tässä tutkimuksessa kolmesta pajakoulun oppilaasta kaksi sopii omien näkemystensä perusteella normaalioppilaan kategoriaan ala-asteelta yläasteelle siirtymisvaiheessa. Yläasteelle siirtyminen on kuitenkin heidän kohdallaan johtanut ajautumiseen "ongelmaoppilaaksi".

Kivirauman (1995, 125) haastatteleminen entisten tarkkailuoppilaiden kertomusten perusteella koulu menetti viehätöksensä heidän kohdallaan viimeistään yläasteen ensimmäisen vuoden kuluessa. Oppimista koulun virallisten tavoitteiden suunnassa ei enää juurikaan tapahtunut ja suhtautumista kouluun ja opettajiin leimasi vahvasti kielteisyys. Kivirauma muodostaa nelikentän, johon ongelmaoppilaat voidaan sijoittaa sen perusteella,

minkälaisen strategian he valitsevat joutuessaan yläasteella epämiellyttävään tilanteeseen koulunkäynnissään:



Kuvio 2. Ongelmaoppilaiden strategiat (Kivirauma 1995, 125.)

Kokonaisvaltaisesti koulun auktoriteetin kieltävät ”nuoret kapinalliset”. Tämän strategian valinneet ovat koko koulun ”kauhuja”, jotka koulussa ollessa voivat tehdä varsin dramaattisiakin temppuja. Pajakoululaisista erityisesti Ansku voisi kuulua tähän kategoriaan. Ansku kertoo mm. heitelleensä pulpetteja ja riehuneensa; opettajat pelkäsivät häntä. Tähän strategiaan kuuluu Kivirauman (1995, 127) mukaan myös koulunkäyntivelvollisuuden laiminlyönti; lintsaus on oleellinen osa tätä strategiaa. Koulusta ollaan pois milloin tahansa ja miten pitkään tahansa. Opettajien auktoriteetti on vastustamista varten. Tämä kuvaus sopii myös ”tyypillisen” pajakoululaisen kuvaukseen.

”Häirikkö” -strategian valinneet ovat koulussa myös jatkuvana murheena opettajalle. Opettajien auktoriteettia vastustetaan avoimesti, mutta koulua pääsääntöisesti käydään ja lintsaukset ovat satunnaisia ja lyhyitä. ”Lintsarit” taas ratkaisevat tylsän ja vastenmielisen yläasteen ongelman olemalla yksinkertaisesti pois koulusta. Aikaa kuluu lintsaukseen enemmän kuin koulussa olemiseen. Pajakoulun oppilaiden käyttäytymisessä yläasteella on kuitenkin piirteitä kaikista Kivirauman esittämistä tyypeistä, joten heidän

luokittelunsa tiukasti vain johonkin kategoriaan ei tee oikeutta koko sille käyttäytymisen kirjolle, jonka oppilaat itse ja heidän opettajansa tuovat esiin. Kivirauman (1995) tutkimuksen tulokset peilautuvat kuitenkin hyvin pajakoululaisten koulu-urien solmukohtiin, ja osoittavat pajakoululaisten koulukokemusten yhteneväisyyden tarkkailuopetuksessa olleiden oppilaiden koulu-urien kanssa.

Kivirauman (1995, 129) mukaan useissa tutkimuksissa on osoitettu epäonnistumisen kokemusten olevan keskeisiä tekijöitä koulupoikkeavuuden takana. Koulut eivät voi estää näiden kokemusten syntyä, sillä oppilaiden lajittelu ja luokittelu on koulun perustehtävä. Ala-asteella on Kivirauman mukaan kuitenkin hieman paremmat mahdollisuudet estää näitä epäonnistumisia kuin yläasteella, jossa jatko-opintoihin valmentaminen korostaa opillisten saavutusten merkitystä. (Furlong 1985, 202-203.)

Viime vuosien aikana koulu on hoitanut luokittelutehtävänsä erityisen hyvin, kun yläasteella on siirrytty kurssimuotoiseen jaksolukusysteemiin. Tämä tehokkuusajatteluun perustuva opetuksen organisointi näyttää pudottavan kyydistään oppilaat, joiden oppimistyyliin tämä menetelmä ei sovi. Jaksolukusysteemi näyttää kiihdyttävän ongelmaoppilaiden koulunvastaista käyttäytymistä: lintsaamiskierre syntyy helposti. Koulun uudistukset ovat voimistaneet ja nopeuttaneet oppilaiden lajittelua pärjääviin ja pärjäämättömiin; koulusta syrjäytymisen kierre syvenee entistä nopeammin.

## 5.2 Projekti ongelmanratkaisukeinona?

Pajakouluprojekti syntyi tilanteessa, jossa "Koivujärven" kunnan kahden eri hallintokunnan (koulutoimi- ja sosiaalitoimi) intressit kohtasivat samojen nuorten kohdalla. Molemmilla osapuoliilla oli suuria ongelmia "sopeutumattomien" nuorten kanssa työskentelyssä. Entiset toimintatavat eivät tuottaneet tulosta koulussa. Koulu oli hankalassa tilanteessa, kun

sopeutumattomien oppilaiden määrä kouluyhteisössä lisääntyi, ja ESY-luokalle ei voitu enää sijoittaa uusia oppilaita. Tietyt oppilaat haluttiin kokonaan pois yhteisöstä. Koulun ongelmat henkilöityivät näihin määrättyihin oppilaisiin.

Lastensuojelun puolella taas ei toimivia avohuollon tukitoimia oppilaiden koulunkäynnin tukemiseen tuntunut löytyvän. Kalliit lastensuojelusijoitukset hiersivät hallinnonalan budjettia (yksi koulukotisijoitus vuositasolla yli 300 000 mk). ”Koivujärvellä” lastensuojelutyössä oltiin eletty muutoksen aikoja; lastenkoti oli lakkautettu ja hoitajia siirretty avohuoltoon, perhetyöntekijöiksi. Muutos myötäilee sosiaalihuollon yleistä muutostrendiä laitoskeskeisyydestä avohuoltoon ja perhekeskeiseen työotteeseen. Uusia, toimivia avohuollon tukitoimia tarvittiin kipeästi lastensuojeluun. Kunnan talous oli ahtaalla, ja säästöjä tarvittiin. Yhteen koulukotisijoitukseen kuluvalle rahasummalla voitaisiin omassa kunnassa tehdä paljon.

Miten ongelmaan lähdettiin hakemaan ratkaisua? Koulun kulttuurilla on Naukkarisen (1998, 185) mukaan suuri merkitys oppilaan yksilöllisyyden kohtaamista edistävänä tai estävänä tekijänä. Hän on tarkastellut koulun kulttuuria perinteisen ja uudistuvan koulun kautta. Nämä eroavat toisistaan selkästi oppimiskäsityksen, kasvattajan ammatillisuuden ja kouluyhteisön ongelmanratkaisutapojen suhteen. ”Perinteisen” koulun kulttuuri kohtaa oppilaan yksilöllisyyden huonosti ja ”tuottaa” suhteellisesti paljon segregoivien palvelujen tarvetta ja erityisoppilaita. Tällaisen koulun kulttuurille on Naukkarisen mukaan ominaista behavioristinen oppimiskäsitys, teknis-rationaalinen ammatillisuus ja yksilödiagnostinen ongelmanratkaisu. Koulun kulttuuri näyttää näiden uskomuksien perusteella heijastavan positivistista tiedonkäsitystä.

”Perinteisessä” koulussa ongelmat määritellään oppilaan ongelmiksi, koulussa vallitsee autoritaarinen sosiaalinen kontrolli ja kurinalaiset, byrokraattisen jäykät työkäytännöt. Toiminnassa heijastuu positivistinen tiedonkäsitys, ja ongelmanratkaisutavat ovat yksilödiagnostisia (Naukkarinen 1998, 186).

”Uudistuvan” koulun kulttuurille on puolestaan ominaista konstruktivistinen oppimiskäsitys, refleктоiva ammatillisuus ja systeeminen ongelmanratkaisu. Tällainen kulttuuri kohtaa hyvin oppilaan yksilöllisyyden ja ”tuottaa” suhteellisen vähän segregoivien palvelujen tarvetta ja erityisoppilaita.

Yksilödiagnosointiin liittyy oppilaan puutteellisuuksia korostava arviointi. Oppilaan tilanne hahmotetaan enemmän heikkouksien kuin vahvuuksien perusteella. Oppimisympäristöä ei ”diagnosoida”. Työyhteisö määrittelee siis tilanteen oppilaan ongelmaksi, ”diagnosoi” oppilaan, kohdistaa erityispedagogiset toimenpiteet oppilaaseen jättäen oppimisympäristön koskemattomaksi. (Jauhiainen & Kivirauma 1997.)

Naukkarinen (1998, 192) esittää, että positivismiin perustuva työkäytäntöjen jäykkyys ja kurinalaisuus osaltaan ”tuottaa” erityispedagogisten palvelujen tarvetta. Senge (1994) puhuu ”organisaation oppimisvaikeuksista”, joista yksi on ”taakan siirto”:

”Perustava ongelma saa aikaan oireita, jotka vaativat huomiota. Ihmisten on kuitenkin vaikea osoittaa, missä ongelma on joko siksi, että ongelma on vaikeasti hahmotettavissa tai siksi, että ongelman kohtaaminen vaatii paljon. Niinpä ihmiset ”siirtävät taakan”, joka ongelmasta on koitunut, hoitaen sen toisilla ratkaisuilla - hyvää tarkoittavilla, helpoilla korjaavilla toimilla. Valitettavasti helpommat ”ratkaisut” vain parantavat oireet ja jättävät perustavan ongelman muuttamatta. Perustava ongelma tulee huomaamatta yhä pahemmaksi, koska oireet näyttävät hälvenevän ja systeemi (organisaatio) menettää kyvykkyyden perustavan ongelman ratkaisemiseen.” (Senge 1994, 104.)

Sopeutumattoman käyttäytymisen lisääntymistä yläasteella tarkasteltiin Apterin (1982, 17) viitekehykseen siirrettynä lähinnä vain behaviorististen ja



sosiologisten teorioiden kannalta, muttei lainkaan vuorovaikutuksen ongelmana eli ekologisessa kontekstissa. Ratkaisuksi tilanteeseen kehitettiin uusi erillään kouluyhteisöstä oleva erityisopetusmuoto, pajakoulu. Organisaation ongelmanratkaisutapa oli tässä tapauksessa kiinteästi sidoksissa siihen, että samanaikaisesti myös lastensuojelussa tarvittiin kipeästi uusia avohuollon tukitoimenpiteitä. Pajakoulusta saatiin uusi, perinteistä lastensuojelua myönteisempi (ja edullisempi) tapa ”tehdä interventio perheeseen”.

Systeminen ongelmanratkaisumalli ja sosiaalisen sopeutumattomuuden ekologinen tarkastelu ovat toisiinsa läheisesti sidoksissa. Systeminen näkemys on ”tapahtumien tarkastelua siinä yhteydessä, kontekstissa, missä ne esiintyvät ja huomion keskittämistä yhteyksiin ja osien välisiin suhteisiin yksilöllisten piirteiden sijasta. Pyrkimyksenä on tarkastella ongelmaa vuorovaikutusprosessina” (Laaksonen & Wiegand 1989, 27). Tässä tapauksessa ratkaisua haettiin kuitenkin projektista, jonka tarkoituksena oli ratkaista ongelma (”taakan siirtely”) . Organisaation vanhoihin rakenteisiin ei tarvinnut puuttua ja ”kehittämistyö” tehtiin jossain muualla.

Projektit tarjoavat Jalavan ja Virtasen (1995, 59) mukaan soveltuvan organisaatiomuodon asiantuntijaorganisaatioille, joiden on ratkottava alituisesti uusia ja monimutkaisia ongelmia. Vanha ammattitieto ja tehtävän uudet vaatimukset ovat vaarassa joutua epätasapainoon. Byrokraattinen organisaatio jäykkänä ja joustamattomana systeeminä sopii parhaiten vakaaseen, muuttumattomaan maailmaan. Kun muutoksia tapahtuu, byrokraatiat eivät pysty reagoimaan niihin kovinkaan nopeasti. Tämä johtuu niiden kaavamaistetuista työtavoista ja ulkoisesta valvonnasta, joka ei salli riskien ottamista.

Projekti puolestaan on joustava, tilannekohtainen organisoitumistapa. Byrokratia sopii ”massatuotantoon”, projektit tekevät räätälintyötä. Projekteihin osallistuvat henkilöt rekrytoidaan yleensä puhtaasti tarve- ja asiantuntemuspohjalta. Tavanomaiset työtaidot eivät tässä tilanteessa riitä, koska niillä on taipumus uuden tuottamisen sijasta vanhan toistamiseen. Näitä

tietoja ja osaamista on paremminkin pidettävä hyvänä perustana, jolle voi rakentaa uutta.

Projekteissa onkin potentiaalia, jota ei saavuteta muilla ratkaisumalleilla. Moniammatilliset yhteistyöprojektit ovat Jalavan ja Virtasen (1995, 64-65) mukaan keino saavuttaa tilanne, jossa ryhmän tuottama palvelu ei ole kaavamaisista minkään ammattikunnan standardien mukaan, vaan tuotettu palvelu muotoutuu asiakkaan mukaan, "räätälöinnin" aste nousee. On siis olemassa kahdenlaista tehokkuutta, innovoinnin tehokkuutta ja tehtävien suorittamisen tehokkuutta. Projektit innovoivat, byrokratia suorittaa.

Koulu- ja sosiaalitoimen ratkaisu ongelmatilanteessa oli voimien yhdistäminen projektiin "ajan hengen" mukaisesti. Moniammatillisuus ja projektityöskentely ovatkin tämän päivän uusia ongelmanratkaisumalleja (Jalava & Virtanen 1997). Monia pajakoulun tyyppisiä koulukokeiluja oli toteutettu useissa kunnissa. "Koivujärvi" lähti hakemaan mallia omalle pajakoululleen Omaura-systeemistä. Johtavana ideologiana suunnitteluvaiheesta lähtien oli "tekemällä oppiminen" ja "ympäröivän yhteiskunnan mahdollisuuksien hyödyntäminen opiskelussa". Käytännössä tämä tarkoitti työharjoittelun kytkemistä normaaliin teoriapainotteiseen yläasteen opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen. Rahoitus pajakouluprojektille järjestyi kunnan budjetista siten, että koulutoimi kustansi erityisluokanopettajan palkkauksen ja sosiaalitoimi sosiaalityöntekijän palkkauksen.

"Koivujärvellä" pajakoulun lähtökohdat olivat erityisen ongelmalliset. Oppilaat osoitettiin pajakouluun; heillä ei ollut juuri muita vaihtoehtoja. Oppilaiden koulunkäyntitottumukset olivat lähes tyystin kadonneet. Oppilaat itse kertovat tulleen pajakouluun "pakon" edessä. Koulunkäynti pajakoulussa alkoi kuitenkin jostain syystä maistua näille kouluallergisille oppilaille. Mistä tämä muutos johtui? Pajakoulun arkea havainnoimalla löytyi ainakin joitakin vastauksia.

### 5.3 Kouluallergian siedätyshoito

Oppilaat motivoituivat koulunkäyntiin ja saavuttivat parempia oppimistuloksia. ”Kouluallergian siedätyshoidon resepti” koostuu useista osatekijöistä, jotka yhdessä muodostavat myönteisen oppimisilmapiirin.

#### 5.3.1 Koulussa viihdytään

Lempiäinen (1996) on tarkastellut tutkimuksessaan Imatralla lukuvuosina 1992-93 vaihtoehtoisesti toteutettua sopeutumattomien luokkamutoista erityisopetusta. Projektiluokan arkisia käytäntöjä määrittävä ajan, tilan sekä rituaalien eli äänen, liikkeen ja tapojen järjestämiseen liittyviä opiskelijoille asetettuja vaatimuksia muokattiin niin, että oppilaiden ja koulun kulttuurisen yhteentörmäyksen syrjäyttävä vaikutus voitiin välttää mahdollisimman tehokkaasti (vrt. Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985). Kokeiluluokan kohdalla ei voitu välttämättä puhua piilo-opetussuunnitelmasta, koska nämä elementit oli tiedostettu ja niihin oli pyritty vaikuttamaan. Piilo-opetussuunnitelman tilalle oli kehitetty ”vaihtoehtoinen todellisuus”, jonka avulla oppilaiden koulussa käynnin mielekkyyttä ratkaisevasti lisättiin. Pajakoulun ajan, tilan ja rituaalien organisoitumisessa on paljon lähes identtisiä piirteitä Lempiäisen kuvaileman projektiluokan kanssa.

Oppilaat näyttävät viihtyvän pajakoulussa. Tämä viihtyminen on seurausta useasta eri tekijästä, jotka yhdessä muodostavat oppilaita kannustavan oppimisympäristön. Hughes (1994, 90) pitää ongelmaoppilaiden koulussa viihtymisen ehtona oppilaiden osallistumista opetukseen ja opetuksesta nauttimista, opettajien ja oppilaiden hyviä sosiaalisia suhteita ja oppilaiden itsenäisyyttä opiskelussa.

Keväällä 1994 haastateltiin WHO:n koululaistutkimukseen 6000 peruskoulun oppilasta ja lähes 100 000 koululaista 22:sta Euroopan maasta ja Kanadasta.

Tässä tutkimuksessa suomalainen kouluilmapiiri esiintyy ankeassa valossa. Koko Euroopassa vain Pietarin alueen koulupojat viihtyvät koulussa huonommin kuin suomalaiset ikätoverinsa. Oppilaat kokevat, että heitä ei kuunnella eikä heidän anneta puhua. Vain runsas kolmannes oppilaista tuntee opettajien rohkaisevan heitä omien mielipiteiden ilmaisuun. Vain vajaa neljäsosa oppilaista kokee opettajan olevan kiinnostunut hänestä ja hänen arkisista kuulumisistaan (Kannas 1995). Kyseisen tutkimuksen mukaan vain 40 % koululaisista oli sitä mieltä, että koulussa oli kiva olla. Varsinkin suomalaisten poikien suhtautuminen koulunkäyntiin oli yksi kielteisimmistä. (Ylilehto 1995, 3.)

Myös opetushallituksen kartoitus keväällä 1995 peruskoulun oppilaiden koulukokemuksista kertoo samanlaista kieltä: neljännes tutkimukseen osallistuneista yhdeksännen luokan pojista ilmoitti viihtyneensä yläasteella huonosti, viisi prosenttia sanoi aikoneensa keskeyttää yläasteen jossain vaiheessa, seitsemän prosenttia ilmoitti lintsanneensa runsaasti. (Ylilehto 1995.) Yli viidennes oppilaista ilmoitti, että yläasteella oleminen oli usein tympäissyä. Kolmasosa oli sitä mieltä, että koulussa oli huono yhteishenki. Yhtenä syynä kerrottiin, ettei oppilaiden mielipiteitä oteta huomioon päivittäisessä koulutyössä. Meriläisen (1996, 460) mukaan oppilaiden heikot vaikutusmahdollisuudet koulun arkityön suunnitteluun, sekä opettajilta saadun kannustuksen ja rohkaisun puute heikentävät oppimismotivaatiota ja kouluviihtyvyyttä.

Pajakoulussa kouluilmapiiri on toisenlainen, melkein päädellä kerrotun täydellinen vastakohta. Oppilaita on vähän, heitä kuunnellaan ja heidän mielipiteitään kunnioitetaan. Leinosen (1996, 17) mukaan sallivuus (vapaa mielipiteenilmaisu ilman pelkoa syyllistämisestä) ja kannustavuus (kehuminen, vastuun antaminen ja tulosten positiivinen arviointi) rohkaisevat myönteiseen vuorovaikutukseen. Pajakoulussa oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa opiskeluunsa, ja häntä kannustetaan ottamaan siitä vastuuta. Oppilaisiin luotetaan, säännöt on luotu yhdessä. Opettajat eivät vetäydy omiin oloihinsa,

vaan myös oppituntien välillä opettajat ja oppilaat ovat samoissa tiloissa. Aamulla juodaan yhteiset kahvit saman pöydän ympärillä. Vuorovaikutus oppilaiden ja opettajien välillä on mutkatonta.

### 5.3.2 Myönteinen palaute ja salliva sietäminen

”Rima” sekä oppiaineissa ja sosiaalisissa taidoissa on laskettu aluksi mahdollisimman alas: sen ylittäminen pienin ponnistuksin on mahdollista, ja onnistunut ylitys kannustaa asettamaan seuraavan tavoitteen korkeammalle. Hallenbeck ja Kauffmann (1995, 45) ovatkin kehottaneet opettajia muuttamaan suhtautumistaan ongelmaoppilaisiin ja luomaan luokkaan sellaiset olosuhteet, että esim. käytöshäiriöiset oppilaat eivät tuntisi turhautumista sosiaalisissa ja akateemisissa taidoissa.

Ovandon (1994) mukaan ne oppilaat, joita kiitetään ja rohkaistaan, näyttävät oppivan enemmän kuin ne, jotka saavat osakseen kritiikkiä ja rankaisemista. myös Peltosen ja Ruohotien (1992, 87) mukaan opettajan joustavuus korreloi positiivisesti myös oppilaiden tiedollisiin saavutuksiin sekä myönteisiin asenteisiin opiskelua ja koulua kohtaan; oppilaalla tulisi olla mahdollisuus ilmaista myös omia tunteitaan ja ideoitaan, joita opettaja voi käyttää hyväksi opetuksessa. Tämän seurauksena oppilaat oppivat enemmän ja asennoituvat positiivisemmin opettajaan ja oppimiseen verrattuna tilanteeseen, jossa oppilaiden toimintavapautta rajoitetaan määräyksillä ja kritiikillä.

Pajakoulussa oppilas saakin paljon myönteistä palautetta, jo pelkästään siinä muodossa, että häntä kuunnellaan. Oppilaiden arkisten kuulumisten kuunteluun ja niistä keskusteluun on aina aikaa. Itse asiassa nämä keskustelut ovat tärkeä osa pajakoulun arkea; ne antavat oppilaalla mahdollisuuden opetella keskustelemista luotettavan aikuisen kanssa.

Myös pajakoulussa ajaudutaan toisinaan tilanteisiin, joissa oppilaan käyttäytymiseen on puututtava. Kontrollitavalla näyttää olevan merkitystä tilanteen laukeamiseen; hyökkäävä ja syyttävä tyyli on tehoton näihin oppilaisiin. Ehdoton kuri ei toimi, oppilaat sulkevat siltä korvansa ja vain innostuvat ”pahanteosta”. Toivottuun lopputulokseen oppilaiden käyttäytymisen suhteen päästään useimmin opettajan motivoidessa oppilaat tarkoituksenmukaiseen toimintaan myönteisellä tavalla (esim. alkaen itse innostuneesti työskennellä ja houkutellen näin oppilaat mukaansa).

Lempiäisen (1996) tutkimassa projektiluokassa luokan käytäntöjä määrittävien rituaalien (äänen, liikkeen ja tapojen) järjestämisen muodot ja säännöt muotoutuivat yhdessä sovittujen ja opettajan ja nuorisohjaajan määrittelemien sääntöjen pohjalle. Myös pajakoulussa lukuvuoden alkaessa säännöt muodostettiin yhdessä oppilaiden kanssa keskustellen ja sopien. Lempiäisen (1996, 149) mukaan tapa, jolla yhteisistä säännöistä kiinni pitämistä kontrolloitiin kokeiluluokassa, oli normaaleista koulukäytännöistä poikkeavaa. Vahvan ryhmähengen kautta syntyi myös ryhmäkuri, joka rajasi kunkin nuoren toimintaa ajoittain hyvinkin vahvasti. He eivät joutuneet jatkuvasti aikuisen auktoriteetin alistamiksi. Aikuinen asetti rajat, joiden sisällä jokainen joutui opettelemaan kulkemaan ohjattuna, ei alistettuna. Nuoret saivat oppia ottamaan aktiivista roolia oman elämänsä hallinnassa.

### 5.3.3 Koulunvastaisen kulttuurin ”vastareaktiot”

Pajakoulun oppilaat ovat omaksuneet aiemmalla koulu-urallaan Willisin (1984) kuvaileman koulunvastaisen toimintakulttuurin. Tähän kulttuuriin kuuluu epäviralliseen koulukielteiseen ryhmään liittyminen. Koulunvastainen oppositio ilmenee Willisin mukaan kamppailussa, jota käydään symbolisen ja fyysisen tilan voittamiseksi instituutiolta ja sen säännöksiltä ja sen päätarkoitukseksi tiedostetun seikan kukistamiseksi: saada oppilaat tekemään ”työtä”. Sekä voittaminen että palkinto siitä - mahdollisuus tietyltä osin ohjata itse itseään -

kehittävät syvästi epämuodollisia kulttuurisia merkityksiä ja käytäntöjä. Nämä ”käytännöt” näkyvät pajakoulussakin ”lorvimisena”, pulinana, volyymina ja kupprien pesemättömyytenä sekä jahkailuna tunnille siirtymisessä. Tällaisia vastareaktioita koulua ja sen rakenteita vastaan voivat olla myös satunnaiset mielenosoitukset, joissa oppilaat purkavat turhautumistaan.

Willisin tutkimien ”kavereiden” keskuudessa vallitsi yleispätevä tabu, joka koski muiden ilmiantamista niille, joilla on virallista valtaa. Tietojen paljastaminen on epävirallisen ryhmän luonteen vastaista; se merkitsee vastustavien merkitysten säilyttämistä ”hallitsevien” tunkeutumisyrityksiä vastaan. ”Kaverit” nimittävät paljastamista ”kielimiseksi”. Opettajakunta nimittää sitä totuuden kertomiseksi. Tällainen ryhmän yhteishenki jonkun ryhmän jäsenen suojelemiseksi näkyi pajakoulussakin ”teroittimenpuru-episodissa”.

”Höriä” opettajan kustannuksella vastaavat Willisin (1984, 38) tutkimuksen ”nauruja”. Liikkumatila, jonka epävirallinen ryhmä voittaa koululta ja sen säännöiltä, käytetään tiettyjen kulttuuristen taitojen muotoilemiseen ja kehittämiseen. Niistä tärkein on juuri ”naurujen” saaminen. ”Naurut” on moniulotteinen väline, jolla on äärimmäisen suuri merkitys koulunvastaisessa kulttuurissa. Naurua käytetään monissa yhteyksissä; ikävystymisen ja pelon voittamiseen, vaikeuksien ja ongelmien ylittämiseen - melkein missä tahansa selviämiseen. Willisin mukaan ”naurut” ovat yleisemmässä mielessä osa ylimielistä, lurjusmaista käyttäytymistä. Jos pajakoulun opettajat loukkaantuisivat ja takertuisivat näihin koulunvastaisen kulttuurin ilmenemismuotoihin, voisi tästä seurata entistä enemmän ”vastalauseita” ja kiusantekoa. Opettajat näyttävät kuitenkin olevan huumorintajuisia ja ymmärtäväisiä, eivätkä tee suurtakaan numeroa pienistä ”vastalauseista”. Tällaista toimintakulttuuria voisi kutsua ”sallivaksi sietämiseksi”.

### 5.3.4 Yksilöllistäminen ja ryhmäytyminen

Pajakoulussa opetusryhmät ovat pienet, ja opetus on hyvin yksilöllistä ja oppilaslähtöistä. Oppilaat kertovat ymmärtävänsä opittavan aineksen paremmin pajakoulun pienessä ryhmässä kuin tavallisella luokalla. Yksilöllinen opetus näkyy myös siinä, että opetettavaa asiaa kerrataan niin kauan, kuin se oppimisen kannalta on tarpeen. Pajakoulun pieni ryhmäkoko antaa mahdollisuuden hyvän oppilaantuntemuksen kehittymiselle, toisin kuin nykyinen kurssimuotoinen yläaste.

Ervastin (1997, 79) tutkimuksen mukaan yläasteen aineenopettajien oppilaantuntemus on kurssimuotoisuuden ja koulun säästötoimenpiteiden mukana huonontunut, yläasteen opintojen nopearytmisyys ja liukuhihnamaisuus huonontavat mahdollisuutta hyvään oppilaantuntemukseen. Kun opettaja oppii tuntemaan oppilaansa hyvin, hän pystyy löytämään tämän vahvuudet helpommin ja tukemaan niitä aiemman kurinpitösävytteisen opettaja-oppilassuhteen sijasta. Myös Helsingin Lassilan pajakoulussa tämän saman periaatteen on nähty toteutuvan käytännössä. (Olin 1996, 30.)

Pajakoulussa opettajat ja oppilaat ovat yhdessä koko koulupäivän ajan. Tämä mahdollistaa vahvuuksien löytymisen ja opetuksen rakentamisen vahvuuksien varaan. Tavoitteena on, että oppilaan myönteiset ominaisuudet ja voimavarat syrjäyttäisivät kielteiset, häiriökäyttäytymiseksi ja kouluallergiaksi diagnosoidut oireet. Opettajan kannustava toiminta näyttäisikin olevan avainasemassa opiskelumotivaation syntymiselle (Peltonen & Ruohotie 1992, 85.) Korpisen (1993, 25) mukaan koulun yleisen negatiivisuuden ilmapiirin vastakohtana onkin opettajien luoma yleinen ilmapiiri, joka sallii oppilaan tuntea turvallisuutta ja hyväksyntää sekä keskinäistä tukea. Se tarjoaa parhaat mahdollisuudet kehittää oppilaan itsearvostusta ja laajentaa minäkäsitystä uusien oppimiskokemusten myötä. Korpisen (emt.) mukaan tällaista ilmapiiriä voi luonnehtia humaniksi.



Lempiäisen (1996, 146) tapaustutkimuksessa Imatran ESY-projektista vuosina 1992-94 kuvataan projektiluokan koulukulttuurin eroa normaalin koulukulttuurin vaatimukseen: oppilaat kokivat voimakkaan tunteen siitä, että he saivat olla itse päättämässä itseään koskeissa asioissa. Myös pajakoulun opettajat näyttävät saavuttaneen oppilaidensa luottamuksen; tämä näkyy arvostuksena ja ylipäänsä opettajien ohjaukseen ja pyyntöihin mukautumisena. Kouluviihtymisen selittäjänä suhde opettajiin onkin Linnakylän (1993, 54) mukaan erityisen merkityksellinen. Ne oppilaat, jotka suhtautuvat opettajiin luottamuksellisesti, viihtyvät koulussa selvästi paremmin kuin muut.

Pajakoulu näyttää ryhmäytyneen; oppilaat ovat sosiaalistuneet ja mukautuneet opiskeluun. Opettajien ei enää yleensä tarvitse hakea bussista jääneitä oppilaita kouluun. Koulunkäynnin totaalaisesta keskeyttämisestä ei enää syyslukukauden loppupuolella näyttänyt olevan vaaraa. Kuitenkin oppilaiden kouluun tuleminen muodostaa jonkinlaisen jännitysmomentin joka aamu.

Peltosen ja Ruohotien (1992, 37) mukaan liittymismotivaatiota synnyttää organisaatio, jolle on tyypillistä mm. läheisten ja lämpimien henkilösuhteiden luominen, tuen ja rohkaisun antaminen, kohtalaisen vapauden salliminen ja vähäisten rajoitusten asettaminen sekä yksilöiden tunne ryhmän hyväksytyinä jäsenenä olemisesta. Myös Lempiäisen (1996, 146) tutkimassa ESY-projektiluokassa voimakas yhteenkuuluvuuden tunne ja toisesta huolehtiminen muodostivat koulussa paikalla olemisesta positiivisen, tavoiteltavan asian. Oppilaat eivät pitäneet kotoa hakemista vain rangaistuksena, vaan pikemminkin välittämisenä.

Pajakoulussa oppilailta on vapauksia, jotka normaalikoulussa tuntuisivat mahdottomilta toteuttaa. Yhteiset tilat ja vapaa oleskelu toimistohuoneessa, jossa on mm. puhelin ja ATK-laitteet, tuntuu pajakoulussa luontevalta. Oppilas tuntee, että häneen luotetaan ja hänet hyväksytään. Vapaus on mahdollista vain, jos kaikki osoittautuvat luottamuksen arvoisiksi. Myös Imatran ESY-projektissa (Lempiäinen 1996, 146) tilajärjestelyt poikkesivat perinteisestä

koulurakennuksen ja -luokan määrittelystä; oppilailla ei ollut mitään tiettyä pulpettia, jonka ääressä opiskelu tapahtui. Oppilailla oli myös lupa liikkua kaikissa tiloissa ilman rajoituksia, kuten ”Koivujärven” pajakoulussakin.

Pajakoulun työntekijöiden taustat ja koulutukset ovat hyvin erilaisia; toinen edustaa koulumaailmaa, toinen sosiaalityötä. Yhteistyö vaikuttaa kuitenkin sujuvalta, vaikka näkemyseroja joskus onkin. Oleellista työn sujumisessa on joustavat työnkuvat; tarvittaessa tehdään omat ammatilliset rajat ylittävää työtä. Virtasen (1994, 77) mukaan uudenlainen poikkihallinnollinen yhteistyö syrjäytymisvaarassa olevien nuorten auttamiseksi edellyttääkin juuri ammattiroolien joustavuutta, perinteisistä ammattirooleista luopumista ja uusien toimintamallien löytymistä. Kapea-alaisesta ammattikuvasta luopuminen vapauttaa työntekijöiden yhteisiä voimavaroja nuoren elämänhallinnan taitojen kokonaisvaltaiseen kehittämiseen.

Myös pajakoulun fyysisellä ympäristöllä näyttäisi olevan vaikutusta koulussa viihtymiseen. Koulu sijaitsee syrjäisellä paikalla kaukana varsinaisesta yläasteesta. Olinin (1996) mukaan sopeutumattomien oppilaiden ongelmana on usein korostunut ”kukkoilu”, tarve olla huomion keskipisteenä. Suuressa joukossa ja normaalissa kouluympäristössä tarve sekä korostuu että aiheuttaa joukon ongelmia muulle yhteisölle. Helsingin Lassilan pajakoulussakin koulutilojen ulkopuolelle sijoitettu erityisluokka on rauhoittanut merkittävästi ongelmalasten tunnemaailmaa. Syrjäinen sijainti näyttäisi tässä mielessä olevan hyvä asia myös ”Koivujärven” pajakoulussa.

### 5.3.5 Mielekäs puuhailu

Ziehe (1991, 161, 205-207) kuvailee ”epätavanomaisena oppimisena” oppimistilanteita tavanomaisesta poikkeavissa tilanteissa, sellaisissa uusissa yhteyksissä, joilla on merkitystä nuorten elämälle. Koululla ei hänen mukaansa olisi varaa aliarvioida nuorisokulttuurin ja nuorten vapaa-ajan merkitystä

oppimisympäristönä. Pajakoulussa oppilaille sallitaan mieluisat oheistoiminnat; tietokoneella pelailu, kitaransoitto, tupakalla käyminen. Nämä puuhut ovat nuorten elämysmaailmassa tärkeitä ja sitä kautta koulussa viihtymiseen vaikuttavia tekijöitä. Niillä on ehkä myös jonkinlainen ”virittävä” merkitys, ennen perinteistä ahkerointia ja sen jälkeen on purettava latausta johonkin viihdyttävään, tyystin toisenlaiseen puuhaan. Niistä saa taas voimia jatkaa arjen rutiineja. Myös Lempiäisen (1996, 147) tutkimassa kokeiluluokassa opiskelijaksojen välissä oli eripituisia siirtymävaiheita, joiden aikana oppilaat yleensä tupakoivat ulkona tai kuuntelivat musiikkia harrastustiloissa.

Kivirauman (1995, 131) mukaan tupakanpoltolla on keskeinen merkitys tarkkailuluokkalaisten poikien alakulttuurissa. Sen avulla voidaan osoittaa opettajien vallan rajallisuus määrittelemällä itse tupakoinnin aika ja paikka. Tupakointia tapahtuu Kivirauman mukaan jatkuvasti ja kaikkialla; se oli ollut tarkkailuluokan poikien koulupäivää jäsentävä tekijä. Willisin (1984, 22-23) mukaan tupakointi on loputon opettajien ja oppilaiden välisten kiistojen kohde. Willis kuvailee tätä tupakan ympärillä tapahtuvaa rajojen määrittämistä ”jatkuvaksi sissisodaksi”. Pajakoulussa tätä sissisotaa ei edes aloitettu; tupakointi sallitaan, mutta yhdessä sovittujen raamien puitteissa. Tupakkatautot ovat lyhyitä ja yhdessä ennalta sovittuja, ja tapahtuvat tietyssä sovituksessa paikassa (tosin tässä oppilaat pyrkivät toisinaan ”lurjustelemaan”, kun matka tupakkapaikalle tuntuu liian pitkältä?)

Myös oppitunnilla on jouston varaa: oppilas voi itsenäistä työskentelyä tehdessään halutessaan laittaa CD-soittimen päälle taustamusiikiksi soimaan. Oppilailla näyttää olevan paljon vapauksia, joita normaalikoulussa ei ole. Tällä on varmasti vaikutusta oppimisilmapiiriin. Olennaista on kuitenkin oppilaiden arvostaminen opettajien taholta, sekä oppilaalle syntyvä tunne siitä, että voi itsekin vaikuttaa asioihin.

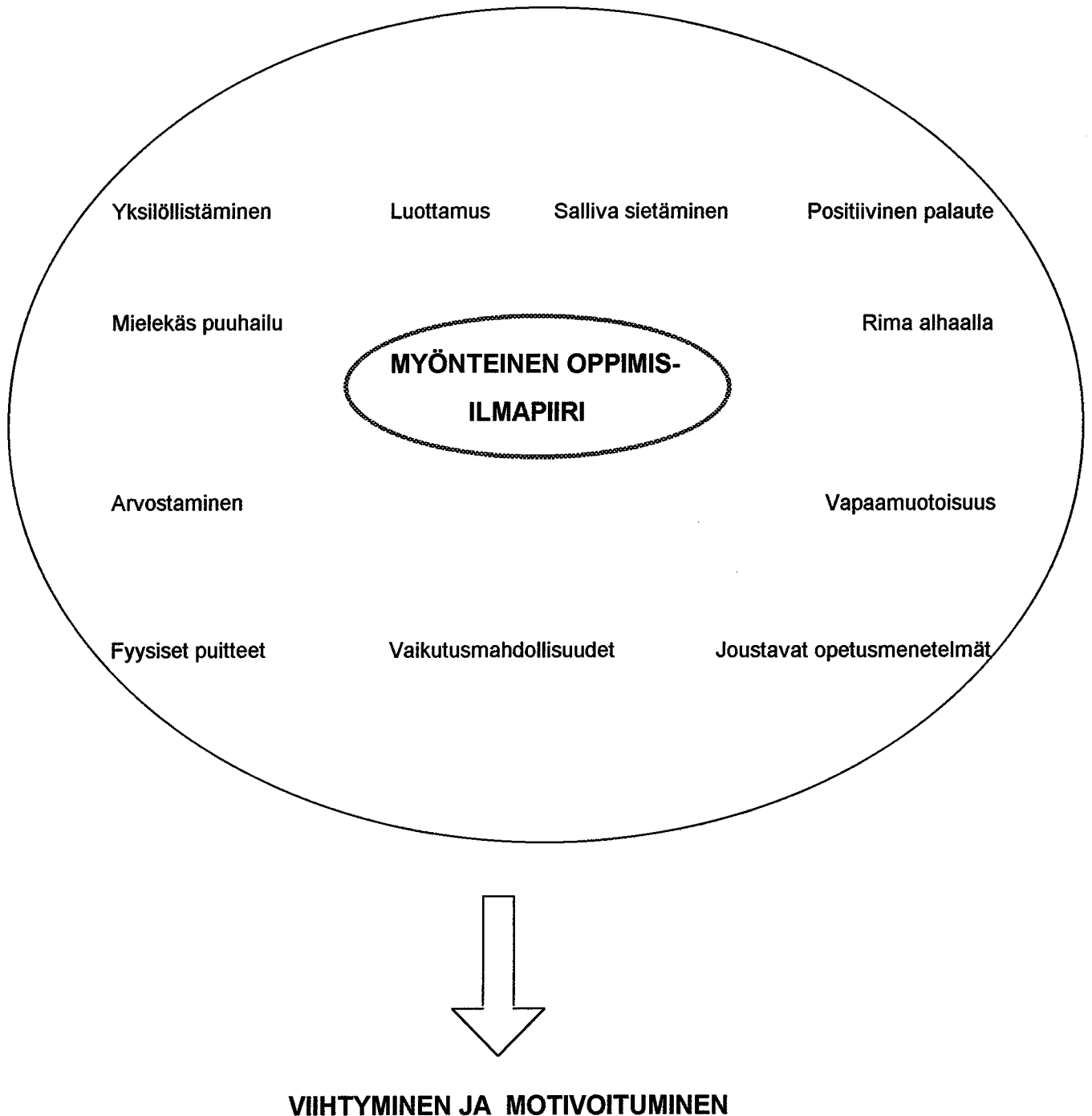
Koulu ei pysty kilpailemaan nuorten uusien oppimisympäristöjen kanssa; siksi sen tulisi Aittolan, Jokisen ja Laineen (1994, 480-481) mukaan nähdä ne

mahdollisuutena. Nuorten eri elämänpiireihin, vapaa-ajan harrastuksiin, medioiden seuraamiseen ja kulutukseen liittyvät oppimistilanteet sisältävät runsaasti vuorovaikutuksellisia tapahtumia ja oppimisen, mielle yhtymien, fantasioiden ja tulkintojen subjektiivisen puolen monimutkaisuutta, joita voitaisiin hyödyntää pedagogisessa toiminnassa. (Fornäs 1993, 13-90.) Pajakoulussa näennäistä vapaa-aikaa, pelailua ja kitaransoittoa hyödynnetään, puuhailun ympärille syntyy keskusteluja, vuorovaikutusta ja uusia oppimistilanteita. Näillä tilanteilla on erityinen merkitys nuorelle, jonka elämästä myönteiset aikuissuhteet ovat ehkä puuttuneet kokonaan.

Pajakoulun oheistoiminnot vaikuttavat oppilaiden viihtymiseen, mutta mahdollistavat samalla opettajien ja oppilaiden välisen luontevan kanssakäymisen. Oleellista tietenkin on, että opettaja on kiinnostunut näistä nuorelle tärkeistä asioista. Pajakoulussa työntekijöiden erityistaidoilla näyttääkin olevan tärkeä merkitys: ilman sosiaalityöntekijä-Lassen kitaransoitto-aitoja ”Koivujärven” pajakoulusta puuttuisi jokin oleellinen elementti. Kitarat otetaan kainaloon luontevasti; uusia biisejä treenataan oppituntien välillä. Yksi oppilaista kehittyi pajakouluvuoden aikana varsin taitavaksi kitaransoitossa. Musiikin kautta näyttää olevan mahdollista rakentaa siltaa sukupolvien yli.

#### 5.3.6 ”Siedätysshoidon” elementit

”Koivujärven” pajakoulu näyttää onnistuneen motivoimaan kouluallergikon käymään koulua: oppilaat tulevat kouluun, osallistuvat opetukseen ja saavat tätä kautta aiempaa parempia oppimistuloksia. Oppilaat kertovat viihtyvänsä pajakoulussa (*”tää on siisti paikka”*) ja kehuvat opettajiaan ”rennoiksi”. Tämä ”siisteys ja rentous” selittävätkin osaltaan sitä oppimisilmapiiriä, joka on mahdollistanut kouluallergian ”siedätysshoidon” pajakoulussa:



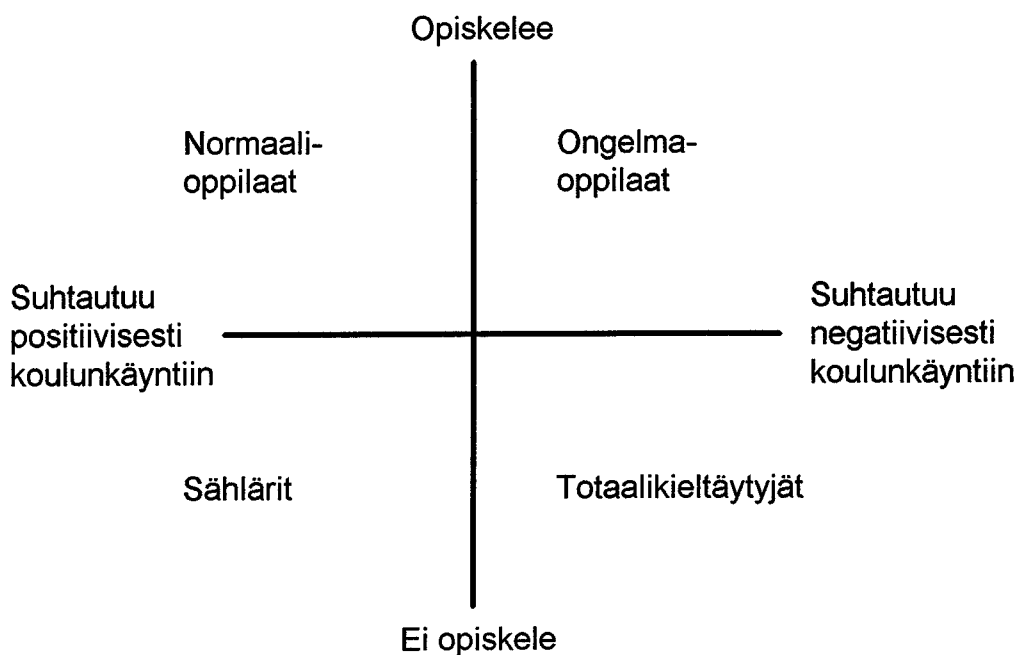
Kuvio 3: Myönteisen oppimisilmapiirin rakentuminen pajakoulussa: "Kouluallergian siedätyshoito".

Suomessa peruskoulun yläasteen oppilaat viihtyvät koulussa yleensä huonosti. Tämän tutkimuksen perusteella oppilaat näyttävät viihtyvän "Koivujärven" pajakoulussa. Pääsy tähän on myönteinen oppimisilmapiiri, joka koostuu

useista erillisistä, toisiinsa vaikuttavista tekijöistä. Opetus on pienessä ryhmässä yksilöllistä; koulun arjen, tilan ja rituaalien suhteen vallitsee joustava vapaamuotoisuus; oppilaisiin luotetaan, heitä kuunnellaan ja arvostetaan; oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa omaan opiskeluunsa; oppilaille annetaan onnistumisen elämyksiä asettamalla ”rima” riittävän alas ja antamalla myönteistä palautetta; kurinpitokeskeisyyden sijasta vallitsee ”sallivan sietämisen” ilmapiiri; fyysiset puitteet antavat mahdollisuuden epämuodollisuuteen, ja oppituntien välillä oppilailla on mahdollisuus mielekkääseen puuhailuun (oheistoiminnat).

Myönteinen oppimisilmapiiri on saanut oppilaat viihtymään koulussa ja motivoitumaan koulunkäyntiin. Kouluallergian ”siedätyshoito” on siis onnistunut pajakoulussa. ”Hoidon” onnistuminen on erityisen merkittävää, kun muistetaan näiden oppilaiden lähtökohdat: heidän opiskelunsa ei olisi onnistunut ESY-luokallakaan, eivätkä he itse aluksi halunneet tulla mukaan edes pajakouluun.

Kivirauman (1995, 122) oppilaiden luokittelun kontekstista käsin tarkasteltuna kaikista pajakoululaisista on tullut ”normaalioppilaita” entisten ”ongelmaoppilaiden” sijaan:



Kuvio 4. Kivirauman (1995, 122) esittämä oppilasryhmittäisen jaon nelikenttä.

Pajakoulussa entisistä ongelmaoppilaista on tullut ”kouluallergian siedätyshoidolla” normaalioppilaita; myönteisesti kouluun suhtautuvia ja koulua aktiivisesti käyviä oppilaita, joiden oppimistulokset ovat parantuneet entisistä selvästi. Kouluallergian siedätyshoito pajakoulussa näyttää liittyvän Jahnukaisen (1995, 52-53) määrittelemään ”erityispedagogiseen otteeseen”, johon liittyy hyvä suhde opettajaan, pienryhmän vaikutus opiskeluun ja näiden yhteistuloksena mahdollistuvat oppimiskokemukset ja oikeudenmukaisuuden ilmapiiri.

Kivirauman (1995), Kuorelahden (1997) ja Jahnukaisen (1997a) tutkimuksissa on todettu, että erityisoppilaat ovat kokeneet erityisluokalla (tarkkailu- tai ESY-luokalla) opiskelun myönteisenä; erityisluokalla yleensä viihdytään. Myös Kivirauman (1995, 130-131) mukaan viihtymiseen liittyy opettajien ”reilu” suhtautuminen oppilaisiin, pienen ryhmän mahdollistama joustava, yksilöllinen opetus ja samanhenkisen kaveripiirin hyvä yhteishenki. Pajakoulussa viihtyminen on rakentunut juuri näistä samoista piirteistä.

#### 5.4 Onnistuminen transition näkökulmasta?

Pajakoulun ensimmäisen toimintavuoden ”onnistumisen” määrittely on ensituntumalta helppoa, mutta käytännössä kuitenkin hankalaa. Kaikki kolme yhdeksäsluokkalaista saivat peruskoulun päättötodistuksen; tämän he itse näkevät olevan pajakoulun ansiota. Myös yläasteen erityisopettaja toteaa, että ilman pajakoulua yksikään näistä oppilaista ei olisi päättötodistusta saanut. Koulun puolelta pajakoululle asetettu tavoite ”päättötodistuksen ja jatko-opintokelpoisuuden saavuttaminen” on siis kouluallergian siedätyshoidon avulla toteutunut. Myös ”epävirallinen” tavoite oppilaiden poistamisesta kouluyhteisöstä toteutui koulun toivomalla tavalla. Koulun puolelta tavoitteet olivat hyvin konkreettisia ja helposti todennettavia: pajakoulu näyttää siis koulun näkökulmasta onnistuneen, koska se saavutti sille asetetut tavoitteet.

Sekä pajakoulun, yläasteen että sosiaalitoimen työntekijät kuitenkin suhtautuvat hyvin varauksellisesti oppilaiden selviytymisen ennustamiseen tulevaisuudessa. Pajakoulun työntekijät arvioivat, että pajakoulu ei ole pystynyt tukemaan oppilaiden sosiaalisten valmiuksien kehittymistä niin paljon, että *todellinen* jatko-opintokelpoisuus olisi saavutettu. Itse asiassa tutkimuksen aikana käytiin kaikkien osapuolten kanssa pohdintaa siitä, mitä itse asiassa ”jatko-opintokelpoisuus” tarkoittaa? Määritelmä on hyvin arvolatautunut antaessaan ymmärtää, että ihminen voi olla joko ”kelpoinen tai kelvoton” jatko-opintoihin.

Mielekkäämpää olisi ehkä käyttää käsitettä ”*jatko-opintovalmiudet*” tässä yhteydessä: peruskoulun päättötodistus antaa muodolliset *valmiudet* jatko-opintoihin. Termin uudelleen määrittely ei kuitenkaan auta pajakoulun oppilaiden jatko-opintovalmiuksien arvioinnissa. Pajakoulun työntekijät ovat erityisen huolissaan pajakoululaisten sosiaalisten taitojen kehittymättömyydestä; tällä nähdään olevan ratkaiseva vaikutus jatko-opintovalmiuksiin eli jatko-opinnoissa pärjäämiseen. Sosiaalisten valmiuksien kehittyminen on kuitenkin erittäin vaikeasti arvioitava asia.

Sosiaalitoimen asettamat tavoitteet pajakoululle ovatkin hankalammin todennettavissa. Pajakoulusta toivottiin vaihtoehtoa laitossijoituksille; tämä tavoite toteutui vain osittain (yksi pajakoululainen sijoitettiin perhekotiin lukuvuoden aikana). Avohuollon tukitoimena pajakoulu on löytänyt paikkansa; sen avulla syrjäytymisuhan alla olevat nuoret ovat saaneet peruskoulun suoritettua. Nuorten perheitä on pystytty tukemaan paremmin kuin perinteisellä sosiaalityöllä, koska pajakoulun uudenlainen sosiaalityön ”imago” on ollut myönteisempi kuin perinteisen lastensuojelutyön. Kuitenkin pajakoulun sosiaalityöntekijä toteaa itse, että nuoria ja heidän perheitään ei ole pystytty tukemaan riittävästi. Vuosi on ollut liian lyhyt aika suurten muutosten aikaansaamiseen. Nuorten selviäminen jatko-opinnoissa näyttää etukäteen arvioiden hyvin epävarmalta.



Ammatilliseen koulutukseen hakeminen ja koulutuksessa pysyminen on kouluongelmaisille oppilaille selvästi vaikeampaa kuin hyvän pohjakoulutustason omaaville oppilaille. Pohjakoulutustaso määrittää keskeisesti koulutushalukkuutta ja ammatinvalintaa. Ammattikouluttamattomien nuorten ryhmässä heikoimmassa asemassa ovat jo peruskoulussa huonompaan asemaan joutuneet; keskeyttäneet, mukautetun oppimäärän suorittaneet ja sopeutumattomien opetuksen oppilaat. Koulutusuralta syrjäytyvien nuorten elämää leimaa koulutushaluttomuus, selkiytymättömät ammattitavoitteet ja päivä kerrallaan eläminen. Koulu-uran aikana nuorille on välittynyt koulutustasoa vastaava käsitys omasta koulutuskelpoisuudesta. (Kivinen ym. 1988, 86-89.)

Entisten erityisoppilaiden jatkokoulutukseen sijoittuminen on puhuttanut sekä erityisopettajia että alan tutkijoita jo vuosikymmeniä. Keskeinen havainto onkin ollut erityisoppilaiden huomattavan vähäinen jatkokouluttautuminen ja huoli puuttuvasta jälkiseurannasta (Jahnukainen 1997b, 48). Syrjäytymisteoreettisesti entisten erityisluokan oppilaiden voidaan ajatella kuuluvan yhteiskunnan ulkopuolelle sijoittumisen, marginalisoitumisen riskiryhmään - erityisopetussiirtohan voidaan tulkita tavallisen koulu-uran ulkopuolelle sijoittumiseksi (Siljander 1996, 8) ja siten ensimmäiseksi vaiheeksi syrjäytymisprosessissa (Jyrkämä 1986; Takala 1992).

Syrjäytymisriski ei Jahnukaisen (1997b, 48) mukaan kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, että kaikki syrjäytyisivät. Vielä vähemmän on kyse siitä, että erityisluokalla olo itsessään olisi riskitekijä, sen sijaan erityisluokalle siirrettyjen oppilaiden taustaan liittyvät oppimisen ja käyttäytymisen ongelmat sekä mahdollisesti näiden taustalla olevat kotitaustaan liittyvät tekijät ovat todellisia riskitekijöitä.

Entisillä erityisoppilailla siirtyminen jatkokoulutukseen ja työelämään on tavallista hankalampi prosessi mm. puuttuvan tuen ja mahdollisesti persoonallisuuteenkin liittyvien seikkojen vuoksi (Lahti & Petterson 1992).

Yleinen havainto on se, että vain murto-osa entisistä erityisoppilaista saavuttaa ammatillisen pätevyyden (Koro & Moberg 1981; Neel ym. 1988) valtaosan ajautuessa ns. koulutukselliseen alaluokkaan ja siten usein huonoon työmarkkina-asemaan (esim. Kivirauma 1997). Entisten mukautetun ja sopeutumattomien opetuksen oppilaiden oppilasvirtoja tarkasteltaessa kävi ilmi, että keskeisin ongelma ei ole koulutukseen sijoittuminen, vaan nimenomaan aloitettujen opintojen loppuun saattaminen; erityisesti sopeutumattomien erityisopetuksen oppilaat keskeyttävät huomattavasti muita nuoria useammin (Jahnukainen 1996).

Jatko-koulutuksen keskeyttämisten on todettu ajoittuvan jo koulutuksen alkuvaiheeseen (Jahnukainen 1997a; Koro & Moberg 1981), jolloin koulutuksesta putoamisen syynä on useimmiten ollut epäonnistunut alanvalinta ja/tai ongelmat opettajien kanssa. Näyttääkin siltä, että peruskoulun erityisopetus pystyy määrällisesti varsin hyvin ”työntämään” oppilaitaan jatko-opintouralle, mutta suotuisa kehitys ei kannata enää itse jatko-opinnoissa. (Jahnukainen 1997b, 49)

Pajakoulun päättötodistuksen saaneista kolmesta oppilaasta ainoastaan Petterillä oli selkeät jatko-opintosuunnitelmat yhdeksännen luokan keväällä, ja hän pääsikin opiskelemaan toivomalleen alalle ammattioppilaitokseen. Sen sijaan kahden muun pajakoulusta päättötodistuksen saaneen oppilaan kohdalla pajakouluvuotta on seurannut ns. moratorio- eli etsintävaihe (Jahnukainen 1997b, 50-51). Ansku tosin vaihtoi paikkakuntaa ja aloitti opiskelun peruskoulun 10-luokalla. Ville ei hakenut yhteisvalinnassa minnekään, haki myöhemmin keväällä alalle, josta ei ollut todellisuudessa edes kiinnostunut, eikä päässyt opiskelemaan.

Aho ja Vehviläinen (1997) tutkivat alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapolitiittisen uudistuksen vaikutuksia ja koulutuksen ulkopuolelle jääviä nuoria, joista muodostettiin tyyppigalleria. Karkea hahmottelu auttaa löytämään ne tyypit, joissa yhteiskunnallinen ongelma tiivistyy ja samalla ongelman syyt

tulevat korostuneemmin esiin. Pajakoulun oppilaista Petteri on selkeimmin tyypiteltävissä *ammattikeskeisiin* nuoriin, joiden mielestä koulutukseen meneminen ja ammattitutkinnon hankkiminen on itseäänselvyys (eikä hän edes ole koulutuksen ulkopuolella tällä hetkellä). Petteri näyttää hyvin motivoituneelta omalle alalleen, joten pelko opintojen keskeyttämisestä ei ole kovin suuri. (Vehviläinen 1997, 121-123.)

Ansku puolestaan vaikuttaa *"omiin juttuihin keskittyvältä"* tyypiltä, jolle koulutuksen on oltava omaan kiinnostukseen sopiva ja mielellään yksilöllisesti järjestetty. Hän on toisaalta tyytyväinen *"hanttihommiinkin"* (esim. työharjoittelu hevostallilla), mutta hänen ihannetyössään on tärkeää kiinnostavuus ja luovuus. Anskun on vaikea löytää sopivaa ammattia, koska ristiriita ammatin ja *"oman jutun"* välillä on suuri. Ansku on todellinen individualisti, jolle valmiit ratkaisut eivät näytä sellaisenaan sopivan.

Ville puolestaan näyttäisi kuuluvan tyyppiin *"tutut ympyrät"*; koulutuksella ei hänelle ole kovin suurta merkitystä. Työn sisällön suhteenkaan ei ole suuria vaatimuksia. Harrastukset ohjailevat elämää, tulevaisuutta ei ajatella vaan eletään päivä kerrallaan. (Vehviläinen 1997, 121-123.) Tämän tyyppin muodostavat Vehviläisen mukaan nuoret, joiden kohdalla yhteiskunnallisesta ongelmasta, syrjäytymisen pelosta ja pitkäaikaistyöttömyyden uhasta puhuminen on perusteltua. Koulutuksen ulkopuolella olemista luonnehtii *"pitkän välitunnin"* sijasta *"pysyvän välivuoden"* tunnelma. Kysymys ei ole niinkään koulutukseen sijoittumisen ongelmasta vaan yleensäkin pitkäjänteisemmän elämänsuunnittelun puutteesta. Nuorten elämäntilannetta luonnehtii pysähtyneisyys, suunnitelmien puute ja haluttomuus elämänmuutokseen (Vehviläinen 1997, 122). Villen kohdalla syrjäytyminen vaikuttaa todelliselta uhalta.

Maljojoen (1991, 26) mukaan yhteisvalinnan ulkopuolelle jättäytyminen merkitsee enemmistön käyttäytymisestä poikkeamista ja aiheuttaa myös vaihtelevasti muista poikkeavaksi leimautumista. Toisaalta saattaa syntyä

valintoja, joita nuoret itse eivät ole riittävästi harkinneet ja joita he eivät ole valintojen jälkeen kokeneet omikseen. Nuorten koulutussuunnitelmissa esiintyykin monista syistä runsaasti muutoksia - opiskelupaikkojen peruuttamisia ja vaihtamisia sekä opintojen keskeytyksiä alkuvaiheessa.

Pajakoululaisella on siis todella suuri riski jäädä koulutuksen ulkopuolelle ja syrjäytyä peruskoulun päättötodistuksen saamisesta huolimatta. Yläasteen erityisluokanopettaja määrittelee jopa pajakoulun onnistumisen siten, että vasta jatko-opinnoista suoriutumisen jälkeen voidaan puhua onnistumisesta. Eikö silloin pajakoulun tavoitteita tulisi miettiä ja tarkistaa uudelleen niin, että perimmäisenä tavoitteena ei olisikaan vain päättötodistus ja jatko-opintovalmiuksien saavuttaminen, vaan pidemmälle eteenpäin kantavan transitioprosessin tukeminen?

Lempiäinen (1996, 152) toteaa Imatran ESY-projektin epäonnistuneen tavoitteissaan saada oppilaat sosiaalistumaan ja motivoitumaan ammatilliseen koulutukseen sekä saamaan vahvat elämänhallintataidot, koska yksikään projektiluokan nuorista ei ollut valmis heti peruskoulun jälkeen integroitumaan ammatilliseen koulutukseen. Syrjäytymisprosessi saatiin katkeamaan siksi ajaksi, kun nuoret olivat voimakkaiden tukitoimien kohteena. Niiden loputtua alkoi syrjäytyminen uudelleen. Voimakas sitoutuminen positiiviseen ryhmään auttaa Lempiäisen mukaan elämänhallinnan paranemisessa ja koulutusmotivaation nostamisessa, mutta luo samalla riippuvuuden ryhmään.

Toinen ongelma oli nuorten projektin parissa viettämä liian lyhyt aika. Yksi vuosi osoittautui riittämättömäksi ajaksi muuttaa pysyvästi pitkään jatkunutta nuorten syrjäytymiskehitystä. Myös pajakoulun sosiaalityöntekijä toteaa yhden vuoden todettiin liian lyhyeksi ajaksi vaikuttaa nuoren sosiaalisten taitojen kehittymiseen pitkällä tähtäimellä. (Lempiäinen 1996)

Myös Lappalaisen (1996, 106-136) mukaan koulutuksen ulkopuolelle joutuneet (jättäytyneet) oppilaat ovat syrjäytymisvaarassa, ja siksi etenkin peruskoulussa

heikosti menestyneet, tukea tarvitsevat oppilaat tarvitsevat tukea ja ohjausta myös siirtymävaiheessa ja osa heistä vielä jatko-opiskelupaikassakin. Mikäli todella halutaan tukea yksilöllisesti oppilaan kykyä hallita omaa elämäänsä, on Lappalaisen mielestä erityisopetuksessa ja muiden tukitoimien järjestämisessä löydettävä uusia toimintatapoja. Tämän lisäksi tarvitaan myös asennemuutosta opetuksen, oppilashuollon, tukitoimien ja ohjauksen toteuttajilta. Vaarana on Ulvisen (1993, 23) mukaan kuitenkin se, että ongelmaoppilas oppii turvautumaan virallisiin auttajiin, eikä lopulta haluakaan muuttua.

Jahnukaisen (1997a, 87) mukaan peruskoulun oppilaanohjauksen ansiota on se, että suuri osa entisistä tarkkailuoppilaista on hakeutunut edes johonkin jatkokoulutuspaikkaan. Sen sijaan hakujen laatu ja perustelut ovat seikkoja, joihin tulisi voida olla mahdollista vaikuttaa jo erityisluokan aikana. Olennaista olisi, että nuoret saisivat entistä syvällisemmin tutustua sekä työelämään että eri oppilaitoksiin ja niiden linjoihin. Tällöin olisi mahdollisuus oikaista stereotyyppisiä kuvitelmia ja saada tuntumaa ammattiopiskelun todellisuuteen. Pajakoulussakin voitaisiin työpaikkajaksoihin liittyen toteuttaa ammattiopintoihin tutustumisjaksoja, joiden kuluessa voitaisiin jo suorittaa joitakin ammattiopintoihin liittyviä kursseja. Näin ”kynnys” toisen asteen opintoihin laskisi, ja opiskeluun tulisi jo peruskouluaikana jatkuvuuden tuntua.

Lisäksi tarvitaan myös toisen asteen opintojen toteutuksen kehittämistä erityisoppilaan tarpeita paremmin vastaaviksi. Entiset tarkkailuoppilaat ovat epäilemättä vaikeimmin vastaanotettava ryhmä: Ihatsun (1993) tutkimuksessa ammattioppilaitoksen opettajat pitivät juuri käyttäytymisongelmaisia kaikkein epätoivottavimpina integroitavina. Jahnukaisen (1997a, 89) mukaan toimivin tapa olisi yhteistyössä erityisluokanopettajan, opinnonohjaajan ja vastaanottavan oppilaitoksen kanssa tehtävä henkilökohtainen opetussuunnitelma, jonka toteutusta seurattaisiin myös yhteistyössä.

Uudessa 1.1.1999 voimaan tulleessa perusopetuslaissa puhutaan oppilaiden *henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä* (Perusopetuslaki 17 §). Uusi laki ei

enää määrää pelkästään henkilökohtaisen opetuksen suunnittelusta (HOPS). Lain mukaan on siis mahdollista antaa opetusta tai ohjausta jossain muualla kuin koulussa ja mahdollisesti myös muiden kuin opettajien ohjaamana, samoin kuntoutus on osa opetusjärjestelyä. Pajakoulussa oppilaille voitaisiin laatia kokonaisvaltainen kuntoutussuunnitelma, jossa moniammatillisen yhteistyön turvin suunnitellaan oppilaan opetuksen järjestämistä transitionäkökulmasta; tavoitteena ei olisi pelkästään päättötodistus, vaan sujuva, katkeamaton sijoittuminen jonkun koulutus- tai tukimuodon piiriin peruskoulun päätyttyä.

Transitiosuunnitteluun voisivat osallistua oppilaan ja hänen vanhempiensa lisäksi pajakoulun, sosiaalitoimen, oppilashuollon, työvoimatoimen ja ammattioppilaitoksen työntekijät. Pajakoulun seurantaryhmästäkin näyttää puuttuvan kokonaan opinnonohjaaja. Hänen mukanaolonsa saattaisi tuoda ryhmään tulevaisuusorientoitunutta keskustelua ongelmakeskeisyyden sijaan. Myös työvoimatoimiston ja paikkakunnalla toimivan Omaura-koulutuksen edustus toisi uutta näkökulmaa ja rakentaisi uusia verkonsilmiä moniammatilliseen työhön syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Transitioprosessin tukeminen on yhteinen haaste.

## 6 LAADUKASTA ERITYISOPETUSPALVELUA?

Erityisopetusta tulisi tarkastella kokonaisvaltaisena palvelun tuottamisena. Erityisopetuksen tuloksellisuuden arviointi sisältyy osana laadun tarkasteluun. Tässä tutkimuksessakin pajakoulun tuloksellisuuden tarkasteluteema muuttui tutkimusprosessin kuluessa laadun tarkasteluksi. Laatu muodostuu tutkimuksessani kolmesta arvioitavasta ulottuvuudesta: toiminnallisesta- eli prosessiulottuvuudesta, teknisestä ulottuvuudesta ja palvelu-ulottuvuudesta. :

1) Onko pajakoulun käytännön toiminta (opetus, arjen sujuminen) laadukasta? ("Toiminnallinen- eli prosessiulottuvuus")

Pajakoulun arjen tarkastelussa painottuu "kouluallergian siedätyskoidoksi" kutsuttu toimintatapa, jonka avulla kouluallergiset oppilaat on saatu uudelleen motivoitumaan koulunkäyntiin. Avainasemassa on oppilaiden viihtyminen koulussa. Viihtymiseen vaikuttavia elementtejä on mm. pienen ryhmäkoon mahdollistama yksilöllisyys ja joustavuus opetuksessa, oppilaan vaikutusmahdollisuudet ja arvostaminen opettajien taholta. Pajakoulun käytännön toiminta näyttää siis täyttävän toiminnan laadukkuuden kriteerin hyvin.

2) Tuloksellisuus suhteessa asetettuihin tavoitteisiin? ("Tekninen ulottuvuus")

Pajakoululle asetettiin koulun puolelta tavoitteiksi peruskoulun päättötodistuksen ja jatko-opintokelpoisuuden saavuttaminen vaihtoehtoisia menetelmiä käyttäen. Lisäksi "epävirallisena" tavoitteena oli ongelmallisten oppilaiden saaminen pois kouluuyhteisöstä. Nämä molemmat tavoitteet ovat täyttyneet. Laadun tekninen ulottuvuus on siis koulun asettamien tavoitteiden osalta toteutunut pajakoulussa.

Sosiaalitoimen puolelta haluttiin vaihtoehto laitossijoituksille; peruskoulun suorittaminen omalla paikkakunnalla haluttiin turvata. Pajakoulusta toivottiin uutta lastensuojelun avohuollon tukitoimea, jolla voitaisiin tehdä interventio perheisiin. Nuorten sosiaalista selviytymistä haluttiin tukea ja keskeyttää uhkaava syrjäytyminen. Nämä tavoitteet ovat toteutuneet osittain: tavoitteiden vaikea arvioitavuus (sosiaalinen selviytyminen?) on haaste tuloksellisuuden arvioinnissa. Sosiaalitoimen työntekijöiden näkemys kuitenkin on, että sijoituksia olisi jouduttu tekemään enemmän ilman pajakoulua. Laadun tekninen ulottuvuus näyttää siis myös sosiaalitoimen puolelta melko hyvältä.

3) Vastaako erityisopetuspalvelu (pajakoulu) asiakkaan (kouluallergikon) tarpeisiin? ("Palvelu-ulottuvuus")

Pajakoulun oppilaat eivät itse olleet saaneet juurikaan määritellä sitä, mitä he pajakoululta odottivat. He saivat tulla "valmiiseen pöytään"; viranomaiset olivat luonnostelleet pajakoulun toimintastrategiat valmiiksi. Toiminta näyttää siis varsin viranomaislähtöiseltä suunnittelun osalta. Pajakoulun oppilailla on taustallaan suuria epäonnistumisia koulun suhteen. Oppilaat otettiin kuitenkin heti koulun alkaessa mukaan suunnittelemaan pajakoulun arjen, tilan ja rutiinien muodostumista. Säännöt luotiin yhdessä. Tässä asiakaslähtöisyys toteutui.

Oppilaiden mielestä peruskoulun päättötodistuksen saaminen olisi ollut mahdotonta ilman pajakoulua. Tässä mielessä pajakoulu on vastannut oppilaiden tarpeisiin; todistukset saatiin hankittua. Kuitenkin lukuisat tutkimukset entisten erityisoppilaiden ongelmista transitioprosessissa siirtävät väijäämättä katseen peruskoulun jälkeiseen elämään. Kouluallergikko tarvitsee tukea sekä transiiovaiheessa että toisen asteen opinnoissa. Pajakoulun alkuperäisissä tavoitteissa ei tätä näkökulmaa huomioitu lainkaan. Ensimmäisen lukuvuoden loppuvaiheessa molemmat toimijaosapuolet ovat



epäileväisiä pajakoululaisten jatko-opintovalmiuksien suhteen. Pajakoulun työntekijät toteavat, että pajakoulu ei ole pystynyt tukemaan oppilaiden sosiaalisten valmiuksien kehittymistä riittävästi. Yksi vuosi pajakoulussa on liian lyhyt pitkäkestoisten muutosten synnyttämiseksi.

Pajakoulun henkilökunta suunnittelikin järjestävänsä jonkinlaista ”jälkiseurantaa” pajakoulusta lähteville oppilaille. Tämä tarkoittaisi sitä, että nuoret voisivat ottaa yhteyttä pajakoulun työntekijöihin opintoihin tai mihin tahansa asiaan liittyvissä pulmissa. Tämän toiminnan käytännön suunnittelu jäi kuitenkin vähäiseksi, ja palvelu muodostui tilannekohtaiseksi. Villen kohdalla tämä merkitsi sitä, että alkusyksystä pajakoulun opettajat yrittivät järjestää hänelle opiskelupaikkaa mm. 10-luokalta. Tämä ei kuitenkaan onnistunut. Ville on ollut mukana pajakoulun käydessä tutustumiskäynneillä eri työpaikoilla, ja on tulossa pajakouluun täyttämään hakupapereita kevään -99 yhteisvalintaan. Pajakoululaisten jälkiseurantaa tulisikin jatkaa systemaattisesti, jotta projektin pitkäkestoisista vaikutuksista voitaisiin tehdä johtopäätöksiä.

Kouluallergikon ”palvelun tarpeet” liittyvät peruskoulun päättötodistuksen hankkimisen lisäksi sosiaalisten valmiuksien kehittämisen ja peruskoulun jälkeisen transitiisiirtymän tukipalveluiden rakentamiseen. ”Palvelu-ulottuvuus” pajakoulussa ei näyttäisi täyttävän laadukkaan palvelun kriteerejä tässä mielessä. Tämän laadun kriteeri on tiukasti sidoksissa edelliseen, ”tekniseen ulottuvuuteen” (tuloksellisuus suhteessa asetettuihin tavoitteisiin). Vaikuttaa siltä, että pystyäkseen tarjoamaan laadukasta erityisopetuspalvelua on pajakoulun muutettava tavoitteitaan siten, että ne vastaavat paremmin nimenomaan oppilaiden (ei ainoastaan viranomaisten) tarpeisiin. Sosiaalisen selviytymisen tukeminen ei saisi olla pelkästään sosiaalitoimen asettama lastensuojelullinen tavoite, vaan pajakoulun ensisijainen lähtökohta.

Yksilön sosialisatiota auttavien vaikutustapojen eli sosiaalisten interventioiden suunnittelussa tarvitaan tavoitteenasettelua. Sosiaalinen kasvatusta on sosiaalipedagogisen näkökulman (Hämäläinen & Kurki 1997, 189-191) mukaan

kasvatusta sosiaaliseen osallistumiseen. Sosiaalipedagogiikka ja sen käytännöt tarjoavat kasvatuksellisen näkökulman silloin, kun tavoitteena on korjata yksilöiden sopeutumattomuutta, suojella lapsuuden kehitystä, orientoida perheitä ja nuorisoa yhteiskuntaan ja etsiä syrjäytyneille uomia palata täysipainoisesti sosiaaliseen elämään. Sosiaalisen selviytymisen tukeminen pajakoulussa voisi etsiä tavoitteita ja konkreettisia toimintamuotojakin sosiaalipedagogiikan kentältä. Pajakoulun kasvatustyössä tarvitaan laajentumista ”erityispedagogisesta otteesta” kohti ”sosiaalipedagogista otetta”. Tämän otteen käytännön kehittämistä löytyy haastetta jatkotutkimukselle.

Tavoitteiden asettamisessa ja niiden täyttämiseen pyrkimisessä moniammatillinen yhteistyö koulun ja sosiaalitoimen välillä on suuren haasteen edessä. Erityisopetuksen seurantaryhmä on kokoontumisissaan ongelmakeskeisesti pohtinut yksittäisten oppilaiden sijoitteluja eri erityisopetusmuotoihin. Ryhmällä olisi kuitenkin hallussaan todelliset resurssit toimivaan moniammatilliseen tiimityöhön. Tiimi voidaan Katzenbachin ja Smithin (1993) mukaan määritellä siten, että

- 1) sen jäsenet ovat sitoutuneet johonkin yhteiseen päämäärään tai perustehtävään,
- 2) jäsenet ovat sitoutuneet yhteisiin suoritustavoitteisiin,
- 3) jäsenet pitävät itseään yhteisvastuussa suorituksistaan ja
- 4) jäsenillä on toisiaan täydentäviä taitoja.

Tiimin toiminta edellyttää sitoutuneisuutta, halukkuutta ratkaista väistämättä eteen tulevia työn kohteen määrittelyn ja yhteistoiminnan pulmia. Tiimityön tärkein motiivi onkin Jalavan ja Virtasen (1995, 95) mukaan yhteistyö ja erilaisuuden hyödyntäminen. Tiimin aloittaessa toimintansa sen jäsenillä ei periaatteessa edes voisi olla yhteistä, samalla tavalla ymmärrettyä tehtävää, koska jäsenet katsovat asioita omien taustaorganisaatioidensa ja edustamiensa ammattikuntien näkökulmasta. Ammatit sisältävät erilaisia arvoja ja hyveitä, sekä hyvin erilaisia toimintakäytäntöjä. Tämä johtaa helposti vaikeuteen

ymmärtää toisten ajattelua ja aiheuttaa käsitteellisiä sekaannuksia: toisen ajatuksia on vaikea liittää mielekkäästi ja toimivasti omaan kokemusmaailmaan.

Toimiva tiimi voi periaatteessa olla vaikka vain kahden henkilön työpari, kuten erityisluokanopettaja ja sosiaalityöntekijä pajakoulussa. Tiimityön periaatteet hyödyttäisivät myös erityisopetuksen seurantaryhmän moniammatillista yhteistoimintaa. Sosiaali- ja koulutoimen erilaiset toimintakulttuurit voitaisiin hyödyntää innovatiivisen tiimityön resursseina, jolloin kaksi perinteisesti erillisinä toimivaa tahoja muotoilisi itselleen yhteisen päämäärän ja perustehtävän syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden auttamiseksi. Jalava ja Virtanen (1995, 34-35) korostavat kuitenkin, ettei tiimityö tarkoita ammatillista yhdenmukaistamista, vaan erilaisten näkökulmien hyödyntämistä moniongelmaisen asiakkaan auttamiseksi. Kysymys on muusta kuin rinnakkain toimimisesta: päämääränä tulisi olla yhdessä toimiminen.

”Koivujärvellä” moniammatillisessa yhteistyössä ollaan jo pitkällä: erityisopetus ja lastensuojelu ovat löytäneet tien toistensa luo. Tästä on hyvä jatkaa.

## LÄHTEET:

- Aho, S. & Vehviläinen, J. 1997. "Keppi ja Porkkana". Tutkimus alle 20-vuotiaita aktivoivan työvoimapolitiittisen uudistuksen vaikutuksista ja koulutuksen ulkopuolelle jäävistä nuorista. ESR-julkaisut 3.
- Aittola, T. , Jokinen, K. & Laine, K. 1991. Koulun haihtunut lumous. Nuorisotutkimus 9 (3), 9-17.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1994. Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. Kasvatus 5/94, 472-482.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Apter, S. 1982. Troubled children - troubled systems. New York: Pergamon Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. 1992. An invitation to Reflexive Sociology. Chicago: Polity.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan? Tampere: Vastapaino.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 30-41.
- Ervasti, L. 1997. Koulu uudistuu, uudistuuko opettaja? Aineenopettajan mahdollisuudet erityisoppilaan huomioimiseen peruskoulun yläasteella. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- ESR-Euroopan Sosiaalirahasto. Ohjelma-asiakirja 1995-1999. Tavoite 3. Suomi. Työministeriö 25.7.1995.
- Furlong, V.J. 1985. The deviant pupil: Sociological perspective. Milton Keynes: Open University Press.
- Förnäs, J. Boethius, & Reimer (toim.) 1993. Ungdomar i skilda sfärer. Stockholm: Symposion.
- Gearheart, C. 1980. Education of children and youth who are emotionally disturbed. Teoksessa B. R. Gearheart (toim.) Special Education for the 80's.

- St. Louis. Missouri: Mosby Company.
- Grönroos, C. 1990. Nyt kilpaillaan palveluilla. *Ekonomia-sarja*. Weilin + Göös.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hallenbeck, B. A. & Kauffmann, J. M. 1995. How does observational learning affect the behavior of students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education* 29 (1), 45-71.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hughes, M. 1994. *Perceptions of teaching and learning*. Clevedon: WBC Ltd, Bridgend.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä: Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen "käsiyötaitoon". Kuopion yliopisto. Sosiaaliteiden laitoksen tilastot ja selvitykset 2.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo: WSOY.
- Ihatsu, M. 1992. Käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan selosteita 46.
- Jahnukainen, M. 1995. Erityisopetuskokemuksia - näkökulmia modernin nuoruuden kohtaamiseen peruskoulussa. *Nuorisotutkimus* 13 (4), 51-55.
- Jahnukainen, M. 1997a. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 182. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jahnukainen, M. 1997b. Erityistä tukea tarvitsevien nuorten transitio peruskoulusta jatkokoulutukseen ja työelämään. Teoksessa *Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen*. Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja Nuorisosiain neuvottelukunta (Nuora). Helsinki: Nykypaino Oy, 145-159.
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustöissä. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2/1994, 8-21.
- Jalava, Urpo & Virtanen, Petri. 1995. *Moniammatillinen projektitoiminta*. Avain

- hyvinvointipalvelujen tulevaisuuteen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jalava, Urpo & Virtanen, Petri. 1997. Laatu, innovaatio ja projekti. Hyvinvointipalvelujen kehittämisen ydinkysymyksiä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jauhiainen, A. & Kivirauma, J. 1997. Disabling school? Professionalization of special education and student welfare in the Finnish comprehensive school. *Disability & Society*, 12 (4), 623-641.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Teoksessa A. Mikkola (toim.) Suomalaisista nuorisotutkimusta. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/86. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus, 37-58.
- Kannas, L. (toim.) 1995. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Karppinen, S. 1997. Elämypedagogiikka ongelmaoppilaiden opetuksessa. Teoksessa Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja Nuorisosiain neuvottelukunta (Nuora). Helsinki: Nykypaino Oy, 145-159.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. 1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. Jyväskylä: Weilin + Göös.
- Kivinen, O. , Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt. Koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A. 105.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1988. Valikointi, koulutus ja työ. *Kasvatus* 19 (6), 502-517.
- Kivirauma, J. & Kivinen, O. 1988. The school system and special education: causes and effects in the twentieth century. *Disability, Handicap & Society* 3, 153-165.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen tutkimusraportteja 53.
- Kivirauma, J. 1997. Special education students in the labour market: four case studies. *European Journal of Special Needs Education* 12 (2), 148-156.
- Koro, J. & Moberg, S. 1981. Tarkkailuoppilaan sijoittuminen yhteiskuntaan. Kouluhallitus. Kokeilu- ja kehittämistoimisto. Tutkimusselosteita 36.

- Koro, J. 1991. Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 453-473.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa. Peruskoulun arvionti-90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos.
- Korppinen, M. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Juva: WSOY.
- Kuorelahti, M-L. 1993. Peruskoulun erityisluokalta jatkokoulutukseen. Erityispedagogiikan laudaturtutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kuorelahti, M. 1997. Luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Sopeutumattomat oppilaat, vanhemmat, opettajat ja rehtorit arvioivat. Lisensiaattitutkimus. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Atena kustannus. Juva: WSOY, 123-135.
- Laakso, K. 1994. Voisinpa aloittaa alusta! Syrjäytyminen nuorten kokemana. Jyväskylän opetussosiaalikeskuksen julkaisusarja 4/1994.
- Laakso, K. 1997. Nuorten työpajatoiminnan vaikuttavuuden arviointi. Työpajat työttömyyden ja syrjäytymisen katkaisijoina? Jyväskylän opetussosiaalikeskuksen julkaisusarja 1/1997.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemissä. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Lahti, R. & Pettersson, M. 1992. Yksilölliset intentiot - ammattiin suuntautumisen voima. Ammatinvalinnanohjauksen asiakkaiden tilanteiden kuvaus ja kartoitus. Työpoliittisia tutkimuksia 22. Helsinki: Työministeriö.
- Lappalainen, K. 1996. Yläasteelta eteenpäin. Etuovesta porhaltaen vai takaovalta tirkistellen? Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 63, 106-136.

- Laukkanen, R. 1996. Johdanto erityisopetuksen tilan arviointiin. Teoksessa H. Blom & R. Laukkanen & A. Lindström & U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus. 1-4.
- Leinonen, P. 1996. Eläköön nuori. Kuinka koulu kasvattaa selviytymään elämässä? Kerhokeskus-koulutyön tuki. Helsinki: Cosmoprint Oy.
- Lehtoranta, P. & Piri, M. 1997. Nuotti elämälle -projekti. Teoksessa Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Mannerheimin lastensuojeluliitto ja Nuorisoasian neuvottelukunta (Nuora). Helsinki: Nykypaino Oy, 209-219.
- Lempiäinen, P. 1996. Koulupudokkaista koulukkaiksi. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 63, 137-156.
- Lincoln, Y.S & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
- Linnakylä, P. & Saari, H. (toim.) 1993. Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Hyväs kylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos.
- Maljojoki, P. 1991. Nuorten koulutusratkaisut ja ympäristöt muuttuvat. Teoksessa Lähteenmaa & Siurala (toim.) Nuoret ja muutos. Tutkimuksia 177. Helsinki: Tilastokeskus.
- Meriläinen, L. 1996. Oppilaiden tukipalvelut. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Merriam, S. B. 1988. Case study research in education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. 1990. Organisaatiosuunnittelu. Helsinki: Rastor.
- Moberg, S. 1997. Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland and the United States. International Journal of Rehabilitation Research, 20, 29-40.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa -koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispeda-



- gogiikan monet ulottuvuudet. Atena kustannus. Juva: WSOY.
- Neel, R.S., Meadows, N. , Levine, P. & Edgar, E. B. 1988. What happens after Special Education: A statewide follow-up study of secondary students who have behavioral disorders. *Behavioral Disorders* 13 (3), 209-216.
- Nikki, M-L. 1995. ”Pakkopullaa” vai laadukkaita opintoja? Opetushallinto opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä.
- Nurmi, J-e, & Salmela-Aro, K. & Anttonen, M. & Kinnunen, H. 1992. Epäonnistumisen psykologiaa. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kiinnostukset ja ajattelutavat. *Psykologia* 27, 485-492.
- Olin, H. 1996. Lassilan pajakoulu. *Luokanopettaja* 3/96, 30-31.
- Opetushallitus 1995. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 9/95. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ovando, M. N. 1994. Constructive feedback: A key to succesful teaching and learning. *International Journal of Educational Management* 8 (6), 19-22.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Rossi, P. H. & Freeman, H. E. 1993. *Evaluation. A systematic approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Senge, P. 1994. *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. Paperpack ed. New York: Doubleday.
- Silfverberg, P. 1997. *Ideasta projektiksi. Projektisuunnittelun käsikirja*. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Edita.
- Siljander, P. 1996. Syrjäytyminen - aatteiden muutoksen kriisi. Teoksessa P. Siljander & V-P Ulvinen (toim.) *Syrjäytymisestä selviytymiseen. Vaikeuksien kautta elämänhallintaan*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66.
- Sipilä, J. 1982. Nuorten poikkeava käyttäytyminen ja yhteisön rakenne. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia A 1.

- Somerharju, J. 1994. Nuorten omaura-projektit. *Elämäkoulu* 2/1994.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 51.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-66.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Takala, M. 1992. "Kouluallergia" - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 335*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Tilus, P. 1991. Erityiskasvatuksen yhteistyöprojekti. *Kouluhallituksen julkaisuja* 29.
- Tsui, A. S. & Milkovich, G. T. 1987. Personnel department activities: Constituency perspectives and preferences. *Personnel Psychology* 40, 519-537.
- Tsui, A. S. 1990. A Multiple-Constituency Model of Effectiveness: An empirical examination at the human resource subunit level. *Administrative Science Quarterly* 35 (3), 458-483.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-389.
- Ulvinen, V-M. 1993. Poikkeavaksi leimautuminen koulussa - syrjäytyminen yhteiskunnassa? *Nuorisotutkimus* 11 (2), 18-27.
- Ulvinen, V-M & Siljander, P. 1995. Syrjäytymisestä selviytymiseen - vaikeuksien kautta elämäntilanteeseen. *Nuorisotutkimus* 13 (4), 42-50.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma: Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WSOY.
- Uusitalo, R. 1984. Nuoret ja koulu. Teoksessa K. Urponen (toim.) *Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja* 9, 155-190.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehviläinen, J. 1997. Pitkä välitunti vai jatkuva välivuosi? Teoksessa *Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen*. Mannerhei-

- min Lastensuojeluliitto ja Nuorisosiain neuvottelukunta (Nuora). Helsinki: Nykypaino Oy, 119-131.
- Veijola, E. 1997. Koulukokeilu syrjäytymisvaarassa olevan nuoren tukijana. Teoksessa Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto ja Nuorisosiain neuvottelukunta (Nuora). Helsinki: Nykypaino Oy, 133-142.
- Vilppola, T. 1997. Reaalipedagogiikalla elämänhallintaan. Teoksessa Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. Mannerheimin lastensuojeluliitto ja Nuorisosiain neuvottelukunta (Nuora). Helsinki: Nykypaino Oy, 221-230.
- Virtanen, Pirkko (toim.) 1994. Viikeri. Erityisopetus. Opetushallituksen julkaisu. Helsinki: Painatuskeskus.
- Virtanen, Pirkko. 1998a. Esipuhe teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Atena kustannus. Juva: WSOY.
- Virtanen, Päivi. 1998b. "Näillä kairoilla verkostoituminen on elinehto. Raportti Lastensuojelun alueverkostot -projektista vuosina 1996-1998. Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Jyväskylä: Gummerus.
- Yin, R. K. 1993. Applications of case study research. Newbury Park, CA: Sage.
- Ylilehto, H. 1995. Koulu ei ole jännä paikka, koulu ei ole iloinen. Spektri 8/95, 3.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

LIITE: Katkelmia Anskun haastattelusta pajakoululla 9.4.1998

SLM: Siehän et tullu pajakouluun silloin heti syyslukukauden alusta?

*Ansku: Nnn. Ko ehä mie...käyny kouluu.*

SLM: Sillon kun pajakoulu alko niin et käyny?

*Ansku: Nii. En.*

SLM: Missäs vaihees sie tulit mukaa?

*Ansku: En mie muista. Jossai vaihees.*

SLM: Minkä takia sie omast mielestä oot täällä pajakoulussa?

*Ansku: Ko mie lintsasi. Mie en käyny ikin tuol koulus.*

SLM: No minkä takia sie sitte lintsasit?

*Ansku: No ei miut kiinnostanu. Yksinkertasest ei jaksanu käyä. Mieluummi oli jossai kyläl tai jossai.*

SLM: Tuliks tää mis vaiheessa et sie et enää menny kouluu?

*Ansku: En mie...jossai kasiluoka puolel. Miut pistettii ekan...tai rehtori sano et mie en oo sopiva ku mie ain riehuin ja sit opettajat vissii vähä pelkäs.*

SLM: Et ollu sopiva?

*Ansku: Nii et mie en ollu sopiva toho kouluu, et jotai se et parempi jos sie tentit. Sit mie rupesi tenttimää enkä mie sit jaksanu siel käyä.*

SLM: Siulle sanottii et sie voisit ruveta tenttimää?

*Ansku: Äää.*

SLM: No teit sie sitte niitä kurseja tenttimällä?

*Ansku: No en mie oikee jaksanu.*

SLM: Eli sie niinku kotona opiskelit ja...?

*Ansku: No opiskeli ja opiskeli...*

SLM: Toisin sanoen sie et saanu opetusta sinä aikana?

*Ansku: En mie.. välist saatoin olla Matilla (YLA-erityisopettaja) sillee...et jotai vähä...sillo ku jaksoi käyä.*

SLM: Eli erotettiin siut koulusta?

*Ansku: Tavallaa. Se vaa niiko sano et joo et...tuu juttelee, joo et sie et oikee oo sopiva. Tää ei nyt oikee oo hyvä et eiks ois parempi ku et jos mie käisi tenttimäs. Mie vaa et joo no sama se miulle.*

SLM: Eli toisin sanoen se meni niin että ku sie suostuit...vai oliks siitä ihan joku päätös?

*Ansku: En mie tiä oliks ne siel jutellu mitä. Mie vaa et joo et samapa tuo miulle.*

SLM: No osaat sie sit sanoo et minkä takia sie lintsailit siellä yläasteella?

*Ansku: Joha mie sanoi et ei miuta kiinnostanu, et mie mielummi istui kylällä ja...kyl sitä nyt aina löytää jotai muuta järkevämpää ku istuu jossai tuol...*

SLM: No mikähän siinä sitte oli ettei se kiinnostanu?

*Ansku: No en mie...vittu siel on nii tyhmää. Mie en tykäny.*

SLM: Sie sanoit et rehtori sano että sie et oo sopiva kouluu. Johtuks se siitä että sie olit pois vai mistä?

*Ansku: Mie riehui...ja mie en kestäny oikee aloillaa. Mie lähi ain mite mie tykkäsi ja...jos mie halusi lähtee tupakalle ni mie läksi tupakalle. Ja jos joku kävi inttää vastaa ni mie suutui, mie oti hikee.*

SLM: Mitä sie silloin teit ku sie riehuit, enne ku läksit pois?

*Ansku: En mie paljo mitää.*

SLM: Et ei mitää tappeluita tullu opettajien kanssa?

*Ansku: Ei nyrkkitappeluu. Pulpetit vaa lens.*

SLM: Osaat sie sit sanoo - mie kysy nyt samaa asiaa - mut mikä siel sitte oli semmosta et se ei kiinnostanu?

*Ansku: No siis miut ei kiinnostanu ku mie ain putosi niiku siint kärryiltä. Ni ei siin sit päässy niiku mukaa ku vittu: "joo kato sielt kirjast". Ja vittu että katon. Miut ei hirveest kiinnosta niiko jostai kirjast käyvä kattomaa ku ei siit tajuu niiku yhtää.*

.....

SLM: No mites siulla ala-asteella meni koulu? Ja siihe kaheksantees asti?

*Ansku: Ala-asteel miul oli sillo - monennellakoha mie oli sillo...ni siel kuuenne syyslukukauel miul oli kasipiste yheksä. Sit myö muutettii ni sit tota...ko yläasteel meni paljo vaikeemmaks, ko miel oli sillo aika pien luokka. Putos kärryiltä kerra ni siin sit oltii.*

SLM: Eli sie oot muuttanu tänne jossai vaihees?

*Ansku: Nii. Sillee kesällä enne seiskaa.*

SLM: Eli siel ala-asteella oli pienempi koulu?

*Ansku: Ei ku pienempi luokka mut ei se miut sillee oikee häirinny. Mie oo semmone et mie tuun toimee oikeestaa hirvee hyvi ihmisten kaa.*

.....

SLM: Miltäs tää pajakoulussa opiskelu tuntuu?

*Ansku: On tää iha rento mesta. Tääl on kivempi käyvä. Tääl niiku saa helppii jos ei tajuu jotai ja...Niiku miul et jos mie putoo vaikka--en mie kyl nyt oo puonnu mistää.*

SLM: Onks siulla numerot parantunu täällä?

*Ansku: No o. Viimeeks tuli kokeest ysi.*

SLM: Kaikki numerot vai jotkut tietyt?

*Ansku: No miul on kaikki viissii noussu. Liikunta o oikeestaa huono ko mie en käy tunneilla. En mie jaksa poikie kans lähtee sin et ---tittirii.*

.....

SLM: No jos sie voisit jotenkii muuttaa tätä pajakoulua? Mitä sie muuttaisit?

*Ansku: No et sais keittää enemmä kahvii. Ku vitu hinttari (tarkkislainen poika) meni saatana Marjutille (ESY-opettaja) valittaa et myös saahaa keittää kahvii koko aja. Ko sekii ois halunnu keittää kahvii...vittu et kävi tökkii.*

SLM: Eli työ juotte täällä aamulla kahvit mut sit työ siinku aikasemmi keittelitte itekkii jos siltä tuntu?

*Ansku: Nnnn.*

SLM: Niin nyt se on sitten miten?

*Ansku: No nyt ei keitellä, muut ku aamusumpit.*

SLM: Eli onks se ainut mitä sie muuttaisit, et sais taas keitellä kahvia?

*Ansku: Nnn.*

SLM: Mites opetuksessa?

*Ansku: En mie---ei miul mitää valittamista oo.*

SLM: Kannattaaks siu mielestä tätä jatkaa tätä pajakoulua?

*Ansku: Kyl mie oon paljo sillee parempi -- tajuu ku noi niiku jaksaa selittää eikä niiku et "kato sielt kirjast kyl sie sielt..." et "jaa". On tää parempi sillee lintsaamise kannalta ku täs on tätä matkaa. Ei täält jaksaa sillee lähtee...*

.....

SLM: No miks sie käyt koulua?

*Ansku: No just sen takia et saa näit jatkopaikkoi ja muita.*

SLM: Ootko sie hakenu johonkii jatkokouluu?

*Ansku: Oon tonne ---vittu mie en muista--se oli amis tai joku laitos vittu.*

SLM: Mikäs ala se sitte on?

*Ansku: Artesaani. Tekstiilihommii.*

SLM: Miksikä siitä valmistuu?

*Ansku: Sielt---vähä kaikkee oikeestaa. En mie kyl enää sin haluais, mie haluisi ennemmi jotai valokuvausjuttuu tai jotai. Mie en tienny et tuol ois ollu niiko---ois ollu valokuvausalaa ni mie oisi ennemmi menny sinne jos oisi tienny. Sinänsä et mie pysty vaik joustavas haus hakemaa jos mie haluuki jonnekki muualle. Et jos vaikka selittää siihe et joskus halusi sinne eikä se ollukkaa oikee hyvä miulle.*

SLM: Eli haitko sie vain yhteen paikkaan?

*Ansku: Ei ku toisena miulla oli toi parturikampaamo.*

SLM: No mitä sie arvelet, millaset mahdollisuudet siulla on päästä?

*Ansku: Kyl mie pääsi jo ekaa pääsykokeeseen. Se on ens lauantaina.*

SLM: Tiiet sie mitä siel sitte tehää siel pääsykokeessa?

*Ansku: Pitää piirtää joku liikkuva ajoneuvo, jos niiku nähää et mite katse rajautuu ja sit siin on semmone, se kertoo niiku vaik jonku jutun et vaikka et huone oli pieni ja ihan kuin olisi ollut ihmisellä liian pieni paita ja jotai tollast sit se pitää niiko piirtää --jotai, et sängyllä oli tilkkutäkki. Se saattaa kertoo jonku runon ja siit pohjalt pitää piirtää joku kuva. Mie kävi työkkäris ni mie katoi niit juttuja.*

SLM: No onks jotkuu koulunumerot tärkeitä kun pyrkii sinne?

*Ansku: No tääl ei oo ku miul ei ollu ku seiskalla kässää. Ne kattoo enemmä niinku näistä -- pääsykokeista. Ne ei sillee niinku ne numerot nii pahast vaikuta.*

SLM: Eli eiks numeroitten korottelulla tässä vaiheessa oo enää merkitystä?

*Ansku: On siit sitte et kato jos jossai vaiheessa menee johonki muualle ni...*

**SLM:** No jos pajakouluu ei olis ollu ni mitäs luulet, oisko tullut suoritettua peruskoulu?

*Ansku: Ois se varmaa sillee et mie oisi joutunu vaa siel istumaa..*

**SLM:** Oisit sie kuitekii menny tonne yläasteelle?

*Ansku: En mie kyl tiie.*

**SLM:** Tuntuuks siusta että se olis onnistunu siellä. Ku rehtori oli sanonu siulle että sie et sovi sinne?

*Ansku: No ko se oli sen takia ku mie riehuin ja tällee.. opettajat pelkää, vittu...*

**SLM:** Sanoko joku niin, että ne pelkää?

*Ansku: No vittu silt se vähä vaikutti. Käy suunnillee vittu itkemää ku jotai sanoo.*

*Kävi niiku tökkimää olla sellases mestas. En hirveest tykänny.*