

Siirto kyläkoululle

Uuden oppimisympäristön merkitys Jeren ja Akin koulunkäyntiin

Kati Kontinen

Erityispedagogiikan

Pro gradu-tutkielma

Syksy 2002

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kontinen, Kati 2002. Siirto kyläkoululle. Uuden oppimisympäristön merkitys Jeren ja Akin koulunkäyntiin. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Erityispedagogiikan Pro gradu-tutkielma. 79 sivua, 9 sivua liitteitä.

Oppimisympäristöllä on suuri merkitys oppilaan koulunkäyntiin. Oppimisympäristöä muuttamalla voidaan vaikuttaa sekä oppilaan käyttäytymiseen että hänen oppimistuloksiinsa. Jos koulunkäynti omassa koulussa ei suju, voidaan pohtia oppilaan siirtämistä uuteen oppimisympäristöön. Peruskoululaki antaa nykyään mahdollisuuden koulun vaihtoon.

Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa kerron kahden pojan, ”Jeren ja Akin” siirtymisestä omasta lähikoulusta kyläkoululle. Tutkimus pohjautuu poikien äitien ja opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin siirtoprosessien eri vaiheista. Keräsin aineiston käyttämällä teemahaastattelua. Haastattelujen lisäksi minulla oli käytössäni erilaisia oppilaita koskevia dokumentteja esim. psykologien lausunnot ja poikien HOJKS:it. Osallistuin myös poikien HOJKS:ien arviointipalaveriin.

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää uuteen oppimisympäristöön – kyläkouluun siirtymisen merkitystä poikien koulunkäyntiin. Selvitin mikä merkitys siirrolla on ollut mm. koulumenestykseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Selvitin myös kyläkoulujen sopivuutta erilaisen oppijan integrointipaikkana.

Tutkimuksen löydöt olivat koulusiirtoja tukevia. Tutkittujen asioiden osalta voisi pojissa tapahtuneita muutoksia sanoa merkittäviksi. Löydöistä voi vetää sen johtopäätöksen, että kyläkouluja voidaan pitää hyvänä integrointipaikkana, kunhan siihen on tarvittavat resurssit ovat kunnossa.

Tämän tutkimuksen pohjalta voisi ajatella, että kyläkoulu on hyvä vaihtoehto jopa erityisluokalle, erilaisen oppijan integroinnissa. Positiiviset kokemukset antavat rohkeutta toteuttaa vastaavia integrointeja jatkossakin.

Asiasanat: kyläkoulu, oppimisympäristö, koulun valinta, integraatio, itsetunto

SISÄLTÖ

1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	5
1.1	Tutkimustehtävä	6
1.2	Tutkimuksen suorittaminen	6
2	PARAS OPPIMISYMPÄRISTÖ LAPSELLE	8
2.1	Koulun valinta	8
2.2	Oppimisympäristö	11
2.3	Kyläkoulut	13
3	LÖYDÖT JA NIIDEN TARKASTELU	15
3.1	Aika ennen kyläkoululle siirtymistä	15
3.1.1	”Jere”	16
3.1.2	”Aki”	18
3.2	Kun koulunkäynti ei sujukaan odotusten mukaisesti	20
3.2.1	Koululykkäys	20
3.2.2	Tukea koulunkäyntiin	22
3.3	Oppilasko ongelma?	25
3.3.1	Ongelmat varhaislapsuudessa	25
3.3.2	Ongelmia työskentelytavoissa	26
3.3.3	Vai onko syynä hitaampi kehitysrytmi?	28
3.3.4	Diagnoosi varmistaa ongelmat	28
3.3.5	Oppimisympäristöön liittyvät tekijät ongelmien aiheuttajina	30
3.4	Kodin ja koulun yhteistyö	31
3.4.1	Vanhemmat lapsen tärkein tuki	31
3.4.2	Aina ei yhteistyö toimi	34
3.5	Siirto kyläkoululle	36
3.5.1	Kyläkouluihin liitetyt ennakko-odotukset	36
3.5.2	Aloite siirtoon	37
3.5.3	Koeaika	38

3.6 Uuden oppimisympäristön merkitys oppilaiden koulunkäyntiin	40
3.6.1 Opettaja ja koulun ilmapiiriin	41
3.6.2 Opetus yhdysluokassa	43
3.6.3 Siirron vaikutukset oppilaiden koulumenestykseen ja motivaatioon	45
3.7 Koulu oppilaan itsetunnon kehittäjänä	49
3.7.1 Sosiaaliset suhteet itsetunnon vahvistajana	50
3.7.2 Opettaja itsetunnon vahvistajana	53
3.7.3 Koulu on oppilasta varten	55
3.8 Opettajien näkemyksiä erityisoppilaiden sijoittamisesta kyläkouluille	57
4 LÖYTÖJEN YHTEENVETO	61
5 POHDINTA	67
LÄHTEET	74
LIITTEET	80
Liite 1 Tutkimuksen metodiikka	80
Liite 2 Haastattelut	86
Liite 3 Haastattelurunko vanhemmille	87
Liite 4 Haastattelurunko opettajille	88

1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Kun koulunkäynti omassa koulussa ei erilaisista tukitoimista huolimatta suju, voidaan ryhtyä pohtimaan mahdollista koulusiirtoa. Perusopetuslaki antaa nykyään vanhemmille oikeuden hakea lapselleen opiskelupaikkaa muualta kuin kunnan osoittamasta lähikoulusta. Pienillä paikkakunnilla ei useinkaan ole erityisluokkia niitä oppilaita varten, joilla on vaikeuksia oppimisessaan. Vaihtoehtona naapurikunnan erityisluokalle voi olla siirto pienempään yksikköön - kyläkouluun.

Tämä tutkimus sai alkunsa siitä, että kotikunnassani on käyty paljon keskustelua kyläkouluista ja niiden merkityksestä esim. erilaisten oppijoiden koulupaikkana. Monet kyläkoulut toimivat jatkuvasti lakkautusuhan alaisena. Näiden koulujen säilyminen voi joskus olla yhdestäkin oppilaasta kiinni, joten integrointi voi säilyttää koulun (Pitkänen & Ruohomäki 2000).

Kunnassamme on lähiaikoina siirretty kaksi oppilasta, ”Jere ja Aki”, keskustan koulusta kyläkouluille. Olemme usein käyneet keskusteluja poikien siirrosta ja siirtojen mahdollisista vaikutuksista. Siirrot tulivat uudelleen esille siinä vaiheessa, kun alettiin jälleen kerran puhua Ainolan koulun, Jeren uuden koulun, lakkauttamisesta. Koska toimin myös itse erityisopettajana ja olen opettanut Jereä jonkin aikaa Koivulan koululla, kiinnostuin siitä, mitä siirto uuteen oppimisympäristöön on merkinnyt poikien koulunkäyntiin. Ainolan koulun lakkautusuhka täydensi omalla tavallaan kiinnostusta selvittää kyläkoulujen toimivuutta erilaisten oppijoiden integrointipaikkana.

En löytänyt suomalaisia tutkimuksia, joissa olisi kerrottu erilaisten oppijoiden sijoituksista kyläkouluille. Joitakin Pro gradu – tutkielmia oli kyläkouluista eri tavalla vammaisten oppilaiden integrointipaikkana (ks. esim. Juurijoki 2002). Jere ja Aki siirrettiin yleisopetuksessa ryhmästä toiseen. Aki siirrettiin erityisopetukseen äidinkielen ja englannin mukautusten takia. Jereä ei ole erityisopetukseen otettu.

Tutkimuksessani käsittelen poikien koulunvaihtoprosesseja ja niiden merkitystä poikien koulunkäyntiin. Keskeiseksi aiheeksi nousee myös kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä koulun merkitys oppilaan itsetunnon kehittäjänä.

Tutkimuksen löydöt olivat koulusiirtoja tukevia. Kummankin pojan kohdalla on tapahtunut merkittäviä muutoksia siirron jälkeen. Kyläkouluja voidaan pitää hyvänä integrointipaikkana silloin, kun tarvittavat resurssit ovat kunnossa ja integrointi on hyvin valmisteltu. Kaikille oppilaille kyläkouluun siirtoa ei voi suositella. Koska kyläkoulut ovat pieniä yksiköitä, on tarkkaan harkittava minkälaisia oppilaita koulu voi ottaa vastaan.

1.1 Tutkimustehtävä

Lähdin pohtimaan aihetta kyläkoulujen ja uuden oppimisympäristön näkökulmasta. Tärkeimmäksi tutkimustehtäväksi nousi, uuteen oppimisympäristöön - kyläkouluun siirtymisen merkitys poikien koulunkäyntiin. Halusin selvittää, onko siirrolla ollut vaikutusta poikien koulumenestykseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Halusin myös selvittää onko kyläkoulu integrointipaikkana tällaisille oppilaille paras mahdollinen.

1.2 Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Päädyin laadulliseen tutkimukseen, koska se soveltuu hyvin eri henkilöiden näkemysten ja ajatusten kuvaamiseen (Bogdan & Biklen 1992, 31). Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 59) mukaan laadullista tutkimusta käytetään silloin, kun pyritään ymmärtämään jotain tapahtumaa syvällisemmin tai saamaan tietoa jostain paikallisesta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa kuvaan Jeren ja Akin koulusiirtoprosessien vaiheita eräässä pienessä Itä-Suomen kunnassa.

Tutkimus pohjautuu oppilaiden äitien ja opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin siirtoprosesseista. Tutkimuksessa pohditaan siirtoon johtaneita syitä ja muistellaan aikaisempia tapahtumia. Tämän vuoksi tapaustutkimus, mikä ei kohdistu

pelkästään nykyhetkeen, soveltuu tarkoitukseeni parhaiten (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 12.)

Tutkimuskohteena olevat oppilaat valitsin siksi, että siirrot olivat tapahtuneet lähiaikoina ja monia henkilöitä kiinnostivat siirtojen vaikutukset. Muita vastaavia tapauksia kunnassamme ei sillä hetkellä ollut. Joidenkin oppilaiden kohdalla siirtoa on kyllä mietitty.

Oppilaiden vuorovaikutustaidoissa ja kommunikoinnissa ilmenevien ongelmien vuoksi, en haastatellut heitä, vaan päädyin kyselemään siirtoprosesseita äideiltä ja opettajilta.

Tämän tutkimuksen metodiikkaosuus on työn liitteenä. Metodiosassa selvitän yksityiskohtaisesti tutkimuksen suorittamisen ja analysoinnin. Samassa yhteydessä käsittelen myös tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä.

Tärkein aineiston keruumenetelmäni oli haastattelu. Haastattelut olivat puoli-strukturoiduja teemahaastatteluja, joille on ominaista se, että haastattelu tapahtuu tietyn ennalta suunnitellun haastattelurungon mukaan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Haastattelujen lisäksi käytössäni oli erilaisia oppilaita koskevia dokumentteja kuten psykologien ja lääkäreiden lausunnot, opettajien muistiinpanot ja poikien HOJKS:it. Näiden lisäksi täydensin tietojani osallistumalla kummankin pojan kevään HOJKS:in arviointipalaveriin.

Aineiston analysoin induktiivisesti eli aineistolähtöisesti. Litteroiduista haastatteluista etsin haastattelurungon teemojen mukaiset asiat. Haastattelujen teemoja täydensin kirjallisuuden avulla. Kirjoitin raportin käyttäen runsasta kuvailua ja henkilöiden haastattelujen lainauksia. Suorat lainaukset haastatteluista tuovat osallistujien äänen parhaiten kuuluville. Näin lukija voi myös itse nähdä, mihin tekemäni tulkinnat perustuvat. Poikien erilaiset tarinat antoivat mahdollisuuden tehdä ristikkäisanalyysiä eli vertailla tapauksia keskenään.

2 PARAS OPPIMISYMPÄRISTÖ LAPSELLE

Tässä osassa kerron aluksi vanhempien/huoltajien mahdollisuudesta valita lapselleen jokin muu kuin kunnan määräämä koulu. Koulun valinnalla voi olla tärkeä merkitys lasten koulunkäyntiin. Jokaisella koululla on omat oppimisympäristönsä, jotka luovat puitteet oppilaiden koulunkäyntiin. Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälainen yhteys on oppilaan koulumenestyksellä ja oppimisympäristöllä, kerron seuraavaksi mitä oppimisympäristöllä tarkoitetaan ja mistä eri tekijöistä oppimisympäristö muodostuu. Viimeisessä kappaleessa kerron kyläkouluista ja niiden oppimisympäristöistä, koska Jeren ja Akin uudeksi oppimisympäristöksi tuli kyläkoulu.

2.1 Koulun valinta

Perusopetuslain mukaan kunta osoittaa oppivelvolliselle lähikoulun tai muun soveltuvan paikan, jossa opetusta annetaan (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 6 §). Lähikoululla tarkoitetaan sitä koulua, minne ”oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämispaikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä.” (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 6 §.) Tämä tarkoittaa sitä, että lähikoulu ei aina välttämättä ole oppilaan kotia lähinnä oleva koulu, vaikka näin yleensä onkin (Pirhonen & Salo 1999, 40).

Perusopetuslain 28 §:ssä sanotaan, että oppivelvollinen voi pyrkiä oppilaaksi johonkin muuhun kuin edellä mainittuun lähikouluun (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 28 §). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että vanhemmilla/huoltajilla on oikeus hakea lapselle koulupaikkaa muustakin kuin kunnan osittamasta lähikoulusta.

Koulun vaihtaminen on yleensä pitempi aikaisen harkinnan tulos. Päätöstä ei ole helppo tehdä eikä sitä pidä tehdä hetken mielijohteesta. Koulun vaihtamiseen löytyy yleensä useita eri perusteluja. Lopullinen siirtopäätös tehdään yhdessä. Kaikki

asianosalliset saavat vaikuttaa päätökseen. Viime kädessä vastuu päätöksen teosta on kuitenkin vanhemmilla.

Myös Yhdysvalloissa on laissa säädetty vanhemmille oikeus valita lapsensa koulu. Tämän vuoksi koulusiirrot ovat siellä yleisiä. Koulusiirroista ja niiden vaikutuksista on tehty joitakin tutkimuksia. Suomessa ei vastaavia tutkimuksia juurikaan ole. Suomalaiset tutkimukset käsittelevät pääasiassa oppilaiden siirtoa erityisopetukseen tai eritavalla vammaisten oppilaiden integrointia yleisopetukseen. Koulunvaihtamista yleisopetuksessa ryhmästä toiseen ja siirron vaikutuksia oppilaan koulunkäyntiin ei ole tutkittu.

Yhdysvaltalaisessa Ysseldyken, Langen ja Corneyn (1994) koulunvaihtoa koskevassa tutkimuksessa suurimmassa osassa vaihtopäätöksen tekivät vanhemmat ja lapset yhdessä. Noin viidennes koulusiirtoa halunneiden lasten vanhemmista sanovat itse tehneensä päätöksen koulun vaihtamisesta. Heidän mielestään lapsi oli ollut liian nuori osallistumaan päätöksen tekoon. Muutamissa tapauksissa lapsi oli itse saanut päättää koulun vaihtamisesta. Ysseldyken ym. (1994, 367) tutkimuksessa oli ollut myös tapauksia, joissa vanhemmat olivat päättäneet siirtää lapsen toiseen kouluun, lapsen vastustuksesta huolimatta.

Suomen lainsäädäntö takaa lapselle oikeuden tulla kuulluksi häntä koskevissa asioissa. Vaikka huoltajalla on oikeus päättää lapsensa asioista, on hänen ennen päätöksen tekemistä keskusteltava asiasta lapsen kanssa, jos se on lapsen ikään, kehitystasoon sekä asian laatuun nähden mahdollista. Huoltajan on päätöstä tehdessään kiinnitettävä huomiota lapsen mielipiteeseen ja toivomuksiin. (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 4§.)

Ysseldyken ym. (1994, 363) tutkimuksessa on selvitetty mm. sitä, minkälaisia ovat olleet ne lapset, joille koulusiirto on tehty. Eniten siirtoja on tapahtunut niiden lasten kohdalla, joilla on ilmennyt jonkinlaisia oppimisvaikeuksia. Toisena ryhmänä ovat olleet lapset, joilla on ongelmia puheessa ja kolmantena ovat lapset, joilla on tunne-elämän tai käyttäytymisen ongelmia.

Langen, Ysseldyken ja Lehrin (1997, 14) artikkelissa selvitetään niitä seikkoja, jotka ovat vaikuttaneet vanhempien päätökseen valita lapselleen jokin muu kuin kunnan osoittama koulu. Valitussa koulussa osataan vanhempien mielestä vastata paremmin lapsen tarpeisiin, lapsi saa enemmän yksilöllistä huomiota ja uusi kouluympäristö on miellyttävämpi. Vanhemmat pitävät tärkeänä myös sitä, että lapsi saa riittävästi erityisopetusta lapsen asioihin perehtyneeltä opettajalta. Samansuuntaisia tuloksia vanhempien perusteluista koulusiirtoon ovat saaneet omassa tutkimuksessaan myös Ogawa ja Dutton (1997)

Vanhemmat toivovat tiivistä yhteistyötä koulun kanssa. He haluavat tietää mahdollisimman varhaisessa vaiheessa koulussa ilmenevistä ongelmista. Vanhemmat haluavat myös itse vaikuttaa koulun käytänteisiin. (Lange ym. 1997, 17.)

Suomen perusopetuslaki (628/1998, 3 §) velvoittaa koulun tekemään yhteistyötä kodin kanssa. Onnistunut yhteistyö edellyttää aktiivisuutta molemmilta osapuolilta. Yhteistyön merkitys korostuu silloin, kun on kyse erityistä tukea tarvitsevista lapsista. Kasvatuksen eri osa-alueilla on alettu toteuttamaan alun perin varhaiskasvatukseen Yhdysvalloista tullutta perhekeskeistä ajattelumallia. Tätä mallia pyritään toteuttamaan myös perusopetuksessa, koska se tukee koulun ja perheiden välistä yhteistyötä ja tapahtuu oppilaan parhaaksi (Määttä 1996, 502).

Langen ym. (1997, 15) tutkimuksen mukaan uusi oppimisympäristö on vastannut hyvin vanhempien odotuksia. Ympäristö on ollut lasta tukeva ja kannustava. Lapsi on kokenut uudessa ympäristössä paljon positiivisia tunteita. Uudessa koulussa on osannut esittää lapselle sopivia haasteita. Vanhemmat pitivät tärkeänä myös sitä, että uusi koulu on turvallisessa ympäristössä, koulussa on vähemmän oppilaita ja luokkakoot ovat pienempiä (Ysseldyke ym. 1994, 364; Ogawa & Dutton 1997).

Koulusiirtoon voidaan päätyä silloin, kun koulussa törmätään ongelmiin, joihin ei neuvotteluista huolimatta löydy ratkaisua. Syynä voi olla oppilaan kiusaaminen tai ristiriitaiset näkemykset opettajan ja vanhempien välillä opetusta koskevissa asi-

oissa. Siirron syynä voi olla halu aloittaa alusta, ns. puhtaalta pöydältä, ilman negatiivisia ennakkokäsityksiä ja oppilaan leimaamista.

Siirtoon voidaan päätyä myös silloin, kun koulun oppimisympäristö syystä tai toisesta, koetaan oppilaalle sopimattomaksi. Oppilaalle voi sopia paremmin esim. jokin pienempi yksikkö, jossa hänen yksilölliset tarpeensa voidaan paremmin huomioida.

2.2 Oppimisympäristöt

Oppilaan käyttäytymisellä ja oppimisella on suora yhteys siihen ympäristöön, jossa opetus tapahtuu. Tämän vuoksi oppimisympäristöä muuttamalla voidaan vaikuttaa sekä oppilaan käyttäytymiseen että hänen oppimistuloksiinsa.

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa (2002, 5) oppimisympäristö on määritelty oppimiseen liittyvien fyysisten ja psyykkisten rakenteiden kokonaisuudeksi. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat ihmiset, rakennettu ympäristö sekä luonto. Tähän kuuluvat erityisesti rakennukset, tilat, opetusvälineet sekä lähiympäristö. Psykkiseen oppimisympäristöön kuuluvat erilaiset kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset rakenteet. Oppimisympäristön on oltava sekä fyysisesti että psyykkisesti turvallinen ja viihtyisä sekä tuettava oppilaan terveyttä.

Ahvenainen, Ikonen ja Koro (2001, 193) ovat teoksessaan määritelleet oppimisympäristön paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoituksena on edistää oppimista. Näin määriteltynä mikä tahansa vuorovaikutteinen ympäristö voi toimia oppimisympäristönä.

Ahvenainen ym. (2001, 194) ovat jakaneet oppimisympäristön fyysiseen, sosiaaliseen, kognitiiviseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön. Luonnon ja rakennetun ympäristön yhdistelmänä fyysinen ympäristö rajaa ja tarjoaa välineitä koulun toiminnalle ja oppimiselle. Se mitä opiskellaan ja miten opiskelu voidaan järjestää, riippuu pitkälti juuri fyysisestä oppimisympäristöstä. Koulun fyysiseen oppi-

misympäristöön pohjautuvat myös muut oppimisympäristöt kuten erilaiset arvoympäristöt.

Oppilaan sosiaalinen ympäristö muodostuu Ahvenaisen ym. (2001, 194–199) mukaan vanhemmista, luokkatovereista, opettajista, kouluviranomaisista ja yleisestä päätöksenteosta. Keskeinen sosiaalisen oppimisympäristön kriteeri kaikille yhteisessä koulussa on oppilaiden vuorovaikutuksen laatu. Koska koulun tärkeänä tavoitteena on erilaisten oppilaiden sosiaalinen integroituminen, on opettajan toimittava oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen ohjaajana, tukijana ja rohkaisijana. Hyvä sosiaalinen oppimisympäristö tukee oppilaiden yhteistyötä ja vuorovaikutusta, mutta antaa myös mahdollisuuden vetäytymiseen ja yksintyöskentelyyn.

Kognitiivinen oppimisympäristö käsittää oppilaiden tiedollisen kehityksen tukemisen. Kaikille yhteisessä koulussa tuetaan ja autetaan oppilaita saavuttamaan heidän yksilöllisiä tarpeitaan vastaavat oppimisen tavoitteet. Tähän antaa mahdollisuuden henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa voidaan sopia yleisen opetussuunnitelman mukauttamisesta tai muokkaamisesta erityisopetukseen otetun tai siirretyn oppilaan tarpeita vastaavaksi. Käytännössä laadukas fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö takaavat varmimmin myös hyvät oppimistulokset ja tuloksellisen kognitiivisen oppimisympäristön. (Ahvenainen 2001, 195–200.)

Koulun psyykkinen oppimisympäristö liittyy läheisesti sosiaaliseen ympäristöön. Se voidaan määritellä oppilaiden henkilökohtaisten kokemusten tilaksi, jossa keskeisenä tekijänä on kouluviihtyvyys. Esim. koulukiusaamista voidaan tarkastella osana psyykkistä oppimisympäristöä. Psyykkinen ympäristö merkitsee oppilaalle joko hyvinvointia tai pahoinvointia. (Ahvenainen ym. 2001, 195–200.)

Kaikkien oppilaiden fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden ja viihtyvyyden turvaamiseksi on kiinnitettävä erityistä huomiota koulun oppimisympäristöön. Oppimisympäristö luo puitteet kaikella toiminnalla. Saloviita (1999, 15) sanoo, että jos halutaan kehittää kaikille avointa koulua, on koulun voimavarat käytettävä sellai-

sen ympäristön luomiseen, jossa kaikki lapset oppivat yhdessä hyväksytyinä ja arvostettuina kouluyhteisön jäseninä.

Tällainen kaikille avoimen koulun malli tuntuu toteutuvan monilla kyläkouluilla. Siellä on oppimisympäristöt osattu luoda sellaisiksi, että kaikkien oppilaiden yhdessä oppiminen on mahdollista. Pienillä kyläkouluilla pystytään huomioimaan paremmin myös jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet.

2.3 Kyläkoulut

Kyläkoulut ovat osa katoavaa kansanperinnettä. Monilla pienillä paikkakunnilla taistellaan kyläkoulujen säilymisen puolesta. Kyläkoulut halutaan säilyttää, koska niillä on tärkeä merkitys koko kylän toiminnan ja kulttuurin kannalta. Kyläkoulut ovat antaneet ja antavat edelleen monille pienille oppilaille hyvän alun koulutaipaleelle.

Monesti ajatellaan, että pienemmissä kouluissa oppilaan arvostus ja yksilöllisyyden kohtaaminen on helpompaa kuin suuremmissa kouluissa. Viljanen (1998, 13) on arvioinut pedagogisesti suomalaisia kyläkouluja ja todennut niiden olevan ihanteellinen kasvatusratkaisu. Kyläkouluissa keskeisessä asemassa ovat tehokkaan sosiaalisen kasvatuksen lisäksi yksilöllinen oppiminen ja yksilölliset opetus suunnitelmat. Opettaja voi halutessaan laatia jokaisella oppilaalla yksilöllisen opetus suunnitelman ja huolehtia sen toteutumisesta. Keskuskoulujen suurissa luokissa tämä on paljon vaikeampaa, lähes mahdotonta.

Kyläkouluista löytyy monia hyviä kehystekijöitä, jotka suuremmilta kouluilta usein puuttuu. Nämä tekijät auttavat opettajaa ja edistävät oppilaiden kehitystä. Kyläkoulut sijaitsevat keskellä luontoa, jossa ympäristökasvatus, luonnonsuojelu ja luonnontuntemus pääsevät oikeuksiinsa. Näissä olosuhteissa on helppo toteuttaa myös työkasvatusta. Koulut sijaitsevat lähellä lasten koteja, jolloin koulukuljetukset eivät rasita oppilaita. (Viljanen 1998, 14.)

Kyläkouluissa kodin ja koulun välinen yhteistyö on Viljasen (1998, 14) mukaan monesti tehokkaampaa kuin keskuskouluissa. Pienessä yhteisössä ihmiset tuntevat toisensa paremmin, jolloin kynnyks yhteistyön tekemiseen on myös matalampi.

Opettaminen kyläkouluilla yhdysluokissa on hyvin haasteellista, mutta samalla se lisää eri-ikäisten lasten mahdollisuutta tehdä luontevasti yhteistyötä (Iso-Tryckäre 1998, 105). Yhdysluokissa opiskelee monta ikäluokkaa yhdessä. Tavallisemmin yhdistetään luokat 0-2 ja 3-6. Jos kyse on vähän suuremmasta koulusta, voidaan yhdysluokat muodostaa luokista 0-2, 3-4 ja 5-6. Näin monilla kyläkouluilla on joko kaksi tai kolme opettajaa.

Monet kyläkoulut toimivat tälläkin hetkellä lakkautusuhan alla. Eräs keino kyläkoulun pelastamiseksi voi olla oppilaiden kuljettaminen keskuskouluista kyläkouluille eikä päinvastoin. Taajamissakin on vanhempia, jotka mielellään haluaisivat siirtää lapsensa rauhalliseen kyläkouluun. Joissakin tapauksissa tällainen koulun vaihto saattaisi olla pedagogisistakin syistä paikallaan. (Viljanen 1998, 14.)

Varjo kirjoittaa maakuntalehdessä (1.3.2002) kyläkoulujen lakkauttamisesta. Hänen mielestään kyläkouluilla on tärkeä merkitys kylän lasten lähikouluna sekä kyläläisten toimintakeskuksena. Näiden lisäksi hän korostaa kyläkoulun merkitystä ns. integroiduille oppilaille. Kyläkoulujen pienet ryhmät ja kodinomaiset ilmapiirit luovat parhaan kehitysympäristön monille hitaasti oppiville ja hiljaisille lapsille. Varjon (2002) kokemuksen mukaan oppilaiden integrointi kyläkouluun on onnistunut erinomaisesti.

3 LÖYDÖT JA NIIDEN TARKASTELU

Tutkimuksessani kuvaan ”Jeren” ja ”Akin” siirtymistä omalta lähikoululta, Koivulan koululta, kyläkoululle ja heidän integroitumistaan uuteen oppimisympäristöön. Tässä osassa kerron tutkimuksen tärkeimmistä löydöistä ja teen niistä ristikkäisanalyysia eli vertailen tapauksia keskenään. Löydöt on kuvattu tapahtumajärjestyksessä. Poikien tarinat luovat pohjan näille löydöille (3.1). Seuraavaksi kuvaan tarkemmin niitä syitä, miksi koulusiirtoon kummankin kohdalla päädyttiin (3.2 ja 3.3). Pohdin kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä siirtoprosessin eri vaiheissa, erityisesti silloin, kun siirtoja vielä suunniteltiin (3.4). Varsinaisista siirroista ja kyläkouluihin liittyneistä ennakko-odotuksista, kerron kappaleessa 3.5. Uuteen kouluun ja oppimisympäristöön siirtymisen merkityksestä poikien koulunkäyntiin kuvailen kappaleissa 3.6 ja 3.7. Lopuksi, kappaleessa 3.8, kerron opettajien näkemyksistä erilaisten oppilaiden sijoittamisesta kyläkouluihin.

3.1 Aika ennen kyläkouluun siirtymistä

Kerron ensin minkälainen oli poikien lähtötilanne eli. tilanne ennen kuin koulusiirroista alettiin puhua. Nämä tarinat luovat pohjan tutkimuksen löydöille.

Poikien tarinat ovat erilaisia, joten lukijalla on mahdollisuus vertailla tapauksia keskenään. Kummankin pojan kohdalla päädyttiin lopulta koulusiirtoon, jossa oma tuttu lähikoulu vaihtui kyläkouluksi.

Poikien tarinat pohjautuvat äitien ja opettajien haastatteluihin sekä erilaisiin poikiin liittyviin asiakirjoihin. Tekstissä en ole tarkemmin maininnut mistä dokumenttiaineistosta on kyse. Tällä haluan myös osaltaan suojella poikien yksityisyyttä. Tutkimukseen osallistuvien anonyymiteetin turvaamiseksi olen muuttanut kaikki tekstissä esiintyvät nimet.

3.1.1 ”Jere”

Jere on 11-vuotias, perheensä esikoinen. Hänellä on nuorempi sisko ja äidin uudesta suhteesta pikkuveli. Jeren vanhemmat ovat eronneet. Isäänsä lapset eivät ole yhteydessä. Perheeseen kuuluu nyt äidin uusi avopuoliso, pikkoveljen isä. Äiti opiskelee.

Jeren ongelmat alkoivat tulla esille jo päiväkodissa. Siellä huolestuttiin Jeren ilmeisistä oppimisvaikeuksista ja levottomuudesta. Jerelle suositeltiin koulukypsysteistä mahdollisen koululykkäyksen saamiseksi. Äiti antoi suostumuksensa Jeren testaukseen. Testien jälkeen äiti kuitenkin päätti, että Jere menee kouluun. Äiti kertoi kysyneensä opettajilta heidän mielipidettään Jeren koulun aloittamisesta.

”No ite asiassa mie kysyin muutamilta opettajilta, et mitä mieltä ne on, kun Jere halus ite mennä kouluun, niin ne sano, että anna mennä vaan.” (äiti)

Kaksi ensimmäistä vuotta koulussa sujuivat luokanopettajan ja äidin kertoman mukaan hyvin. Mitään ongelmia ei ilmennyt. Ensimmäisellä luokalla erityisopettaja oli sen sijaan huolissaan Jeren käyttäytymisestä ja oppimisen hitaudesta. Luokanopettaja sai hänet kuitenkin vakuuttuneeksi Jeren osaamisesta eikä resurssien puutteen vuoksi siinä vaiheessa ryhdytty lisätoimenpiteisiin.

Annelli muisteli sen hetkistä tilannetta ja kertoi, että” mulle tuli Jerestä sellanen voimakas tunne, että hän on vähän niin kun sekaisin. Että hän ei hallitse itseään /.../ Mutta sitte tässä luokassa, en muista niitä luokkatilanteita, mutta luokanopettaja ei mimusta nähny Jeren ongelmaa näin voimakkaana.”

Toisella luokalla Jerellä vaihtui erityisopettaja. Tilanne koulussa jatkui ennallaan, koska uusi erityisopettaja ei kokenut Jeren tilannetta kovinkaan ongelmalliseksi eikä luokkatilanteissa ilmennyt uusia vaikeuksia.

Kolmannen luokan alussa Jere sai uuden luokanopettajan sekä jälleen kerran uuden erityisopettajan. Melko pian uuden lukuvuoden alettua jouduttiin pitämään neuvotteluja äidin kanssa Jeren levottomuuden ja oppimisessa ilmenevien vaikeuksien vuoksi. Koska vaikeudet eivät syksyn kuluessa yhtään helpottuneet, päätettiin Jere lähettää psykologin tutkimuksiin.

Äidin mielestä Jeren ongelmat johtuivat oppimisvaikeuksista, jotka olivat juuri silloin tulleet esille. Aikaisemmin ei Jerellä äidin mielestä oppimisvaikeuksia ollut.

”...et kun tuli ne oppimisvaikeudet niin sitte se ei enää jaksanu keskittyä ja rupes häiritsemään /.../ Kun se ei osannu, niin se aatteli, et teenpähän sitte muuta.”(äiti)

Joulun jälkeen Jerellä vaihtui taas luokanopettaja. Saatiin ensimmäiset tutkimustulokset psykologilta. Palautekeskustelussa ilmeni, että Jerellä on vaikeuksia oppimisessa useilla eri osa-alueilla. Samalla selvisi myös eräs perheessä sattunut tapahtuma, jolla oli osaltaan ollut vaikutusta Jereenkin. Psykologin tutkimukset lopetettiin.

Koko kevätlukukausi oli levotonta ja vaikeudet koulussa kärjistyivät entisestään. Kevätlukukauden lopussa Jere sanoi haluavansa olla jossain muualla koulussa. Asiasta keskusteltiin oppilashuoltoryhmässä. Koska lukuvuosi oli lähes lopussa, päätettiin katsoa tilannetta uudelleen syksyllä.

Syksyllä koulun alettua Jere sai jälleen kerran uuden luokanopettajan. Jeren koulunkäynnistä ei käytännöllisesti katsoen tullut enää yhtään mitään. Jeren uusi luokanopettaja Riitta kuvasi Jeren käyttäytymistä todella ongelmalliseksi.

”Jere oli sellanen oppilas, joka teki luokassa mitä mieleen juolahti. Hän vaelsi siellä milloin missäkin pöydän alla tai pöytien päällä. Kävi nykimässä ja nipistelemässä toisia oppilaita kesken kaiken /.../ Ei totellut vahingossakaan mitä opettaja tai joku muu aikuinen sanoi /.../ hyvin niin kun häiriintynyt monella taholla. Ei hänen tai-

doistaan oikein saamu mitään käsitystä sinä aikana kun hän oli koulussa.” (Riitta)

Luokanopettaja pyysi konsultaatiota Jeren edellisen lukuvuoden erityisopettajalta. Näissä keskusteluissa muistui mieleen Jeren toive olla jossain muualla koulussa. Asia otettiin uudelleen esille oppilashuoltoryhmässä, jonka jälkeen päätettiin järjestää palaveri äidin kanssa. Palaverissa oli läsnä myös Jereä aikaisemmin testannut koulupsykologi.

Tässä palaverissa kerrottiin äidille Jeren toive siirtyä toiseen kouluun. Psykologi suositteli koulusiirtoa ratkaisuna Jeren ongelmiin. Äiti suhtautui asiaan myönteisesti, koska hänkin oli kyllästynyt kuulemaan jatkuvasti negatiivista palautetta pojastaan. Jeren äiti oli kokenut, että hänen pojastaan oli tehty jonkinlainen syntipukki, jonka syytä kaikki ongelmat olivat.

”Sen se sano, että aina häntä syytetään tapahtu mitä hyvänsä. Kyllä se sano, et välitunneillakin jos tapahtuu mitä, niin opettajat ei välitäny. Tai jos häntä kiusattiin ja hää puolustautu niin hän sai huomautuksen. Et sit kiusaustilanteesta ei välitetty mitään, sit sen oli pakko puolustautua.” (äiti)

Koska kaikki osapuolet olivat samaa mieltä ongelmien ratkaisusta, alettiin Jeren siirtoa uuteen kouluun valmistella.

3.1.2 ”Aki”

Aki on 10-vuotias neljäsluokkalainen. Hän on perheensä neljästä lapsesta kolmas. Äiti on töissä terveydenhuoltoalalla ja isä on yrittäjä.

Akin merkittävin ongelma on oppimisen hitaus, mikä tuli esille jo päiväkotikäytössä. Akille tehtiin ensimmäiset psykologiset testaukset kuusivuotiaana. Tällöin lähetteen antajana oli ollut puheterapeutti, jonka luona Aki oli käynyt puheen kehityk-

sen hitauden vuoksi. Tutkimuksissa ilmeni vaikeuksia joillakin oppimisen osa-alueilla. Tarvittaessa tehtäisiin lisätutkimuksia.

Esikoulu vuosi päiväkodissa antoi lisää viitteitä Akin hitaammasta oppimisesta. Mahdollisesta koululykkäyksestä alettiin keskustella. Aki lähetettiin tutkimuksiin neurologin luo. Tutkimusten pohjalta kuitenkin päätettiin, että Aki aloittaa koulun. Perhe oli pohtinut asiaa paljon ja päätynyt tähän ratkaisuun, koska asiantuntijoiden antamat tiedot ja neuvot olivat olleet melko ristiriitaisia.

”Päiväkodissa oli kyllä jo vähän semmosta epäilyä, että vaikeuksia tulee olemaan koulussa, mutta siinäkin tuli se ristiriita, kun häntä opetti kaks eri opettajaa /.../ niin näiltä tuli ihan ristiriitaset käsitykset Akin koulukypsyydestä. Äidinkielen puolelta tulikin sit tää, että on jotain vaikeutta jota ei osattu nimetä oikein. Sieltä puolelta pyydettiin, et vois vielä harkita sitä kouluun lähtöä. Ja myö oltiin vanhempina oikeestaan aika avuttomia siin tilanteessa, kun tuli sitä ristiriitasta tietoo ja sit häntä oli psykologi testannu ja mistään ei tullu sellasta ihan selvää faktaa, et joku ois sanonu mitä meidän pitää tehdä /.../ Tietynlainen epäily meil oli, et jotain vaikeuksii ehkä tulee, mutta sit ajateltiin et katotaan et miten menee.” (äiti)

Aki sai heti koulun alusta alkaen erityisopetusta. Oppiminen kielellisellä puolella oli kuitenkin hyvin hidasta. Lukeminen ja kirjoittaminen eivät sujuneet lisätuesta huolimatta vielä ensimmäisen luokan jälkeen.

Akin luokanopettaja Heli näki Akin vaikeuksien johtuvan siitä, että ”se ohjeitten vastaanottaminen ja työn käynnistyminen se oli hirmu hidasta ja samalla tietenkin se lukemaan oppiminen ja kirjoittaminen ja kaikki siihen liittyvä. Muutenhan Aki on oppilaana rauhallinen ja hiljanen ja semmonen tekeväinen.”

Toisen luokan syksyllä äiti ei enää halunnut jäädä odottelemaan, vaan yhteisen päätöksen jälkeen hän varasi Akille ajan neuropsykologilta. Tutkimukset kuitenkin viivästyivät eikä toivottua kehitystä koulunkäynnissä alkanut tapahtua. Pidet-

tiin jälleen palaveri, jossa mietittiin mahdollisia tukitoimia Akin auttamiseksi. Tässä keskustelussa tuli muiden vaihtoehtojen lisäksi esille myös mahdollinen luokan kertaaminen. Tämä ajatus ei kuitenkaan saanut kannatusta. Vanhemmat esittivät toiveensa Akin siirtymisestä pienempään kouluun. Erityisopettaja oli heti perheen kanssa samaa mieltä siitä, että siirto kyläkouluun olisi hyvä ajatus.

” No se tuli varmaan siinä toka luokan, kun käynnisteltiin niitä tutkimuksia vireille /.../ Kävi ihan semmosena välähyksenä mielessä, että tuota mites ois sit joku kyläkoulu pienempi ryhmä. /.../ Saatiin sillee niin kun tukea sille, että se vois olla kokeilun arvonen. Ja sit sitä lähetettiin ihan aktiivisesti järjestelemään.” (äiti)

3.2 Kun koulunkäynti ei sujukaan odotusten mukaisesti

Tässä luvussa kerron niistä tekijöistä, jotka saattavat vaikuttaa siihen, että lapsen koulunkäynti ei suju odotusten mukaisesti. Aluksi selvitän mitä koululykkäyksellä tarkoitetaan ja millä tavoin se voisi helpottaa koulun aloittamista. Kerron myös miten Jeren ja Akin koulunaloittaminen sujui ja mitä tukitoimia heidän kohdallaan kokeiltiin vaikeuksien ilmettyä.

3.2.1 Koululykkäys

Jo ennen koulun aloittamista vanhemmat voivat joutua tilanteeseen, jossa lapsen koulunaloittamisen edellytyksiä epäillään. Päivähoidon henkilöstö on saattanut huomata lapsella vaikeuksia, jotka voisivat antaa aiheita lisätutkimusten tekemiseen. Vanhemmat joutuvat miettimään lähetetäänkö lapsi tutkimuksiin vai olisiko aiheita ajatella koulun aloittamisen siirtämistä vuodella eteenpäin.

Jos lapsella ei ole riittäviä kouluvalmiuksia eli valmiutta osallistua koulussa annettavaan opetukseen ja hyötymään siitä, voidaan lapselle anoa koululykkäystä. Perusopetuslaki (628/1998, 27 §) antaa mahdollisuuden koululykkäyksen hakemiseen. Ekebomin, Helinin ja Tuluston (2000, 13) mukaan koululykkäyksellä tarkoitetaan sitä, että lapsen koulunkäynti alkaa vasta sinä vuonna, jolloin hän täyt-

tää 8 vuotta. Koululykkäys myönnetään vanhempien anomuksesta. Anomukseen tulee liittää psykologin ja tarvittaessa lääkärin lausunto. Koulun aloittaminen vuotta myöhemmin antaa lapselle aikaa kasvaa ja kehittyä niihin valmiuksiin, mitä koulussa tarvitaan.

Päätöksen tekeminen mahdollisesta koululykkäyksestä on vanhemmille vaikea. Vanhemmat haluavat usein paljon lisätietoa ja asiantuntijoiden selkeät lausunnot, ennen kuin koululykkäykseen päädytään. Kun vanhemmat joutuvat ristiriitatilanteeseen ja kokevat epävarmuutta, on helpompi antaa asioiden mennä omalla painollaan ja toivoa, että tehty ratkaisu olisi oikea.

Sekä Jeren että Akin kohdalla oli päiväkodissa noussut esille ajatus koululykkäyksestä. Molemmat pojat kävivät koulukypsyystesteissä. Vaikka testien tulokset osoittivat, että pojilla on puutteita kouluvalmiuksissa, päättivät vanhemmat kuitenkin laittaa lapsensa kouluun.

Joskus käy kuitenkin niin, että lapsi ei olekaan vielä kypsä kouluun eikä hänellä ole oppimiseen riittäviä valmiuksia, vanhempien toiveista huolimatta. Syntyy ristiriita, koska yksilön edellytykset eivät vastaa ympäristön vaatimuksiin (Laaksonen & Wiegand 1989, 45).

Akin luokanopettaja oli huomannut, että Akilla ei vielä ollut riittäviä valmiuksia koulunkäyntiin. Heli näki asian niin, että *”kyllä se koulu tavallaan väsytti Akia. Se pinnisteli, et kun ei se ollu niin ku valmis vielä eikä kypsä, niin sille tuli sit semmosia ikäviäkin ajatuksia /.../ sen jälkeen kun hän ite huomasi, että se on raskainta ja mahotonta. Niillä erityistoimilla sitä koetettiin pitää häntä siinä juonessa mukana, mut ei se riittäny.”*

Akin kohdalla tiedostettiin heti koulun alusta alkaen, että oppimisessa voi tulla ongelmia. Tämän vuoksi luokanopettaja tarkkaili tilannetta ja oli tiiviisti yhteydessä kotiin päin.

”No oikeestaan, sehän oli tavallaan koko ajan läsnä. Ku se oli jo se alkutilanne sellanen, et sitä sit seurattiin hirmu tarkkaan.” (Heli)

Jeren koulunkäynti tuntui alkaneen ongelmitta, ainakin äidin ja silloisen luokanopettajan mielestä. Päiväkodin vahvat epäilyt mahdollisista vaikeuksista tuntuivat jääneen jonnekin taustalle. Ainoastaan Jeren silloinen erityisopettaja oli sitä mieltä, että kaikki ei ole aivan kohdallaan.

3.2.2 Tukea koulunkäyntiin

Jos koulunkäynti kuitenkin on aloitettu puuttuvista valmiuksista huolimatta, on edessä väistämättä tilanne, jossa lapsi tarvitsee lisätukea selviytyäkseen koulunkäynnistä. Joillekin lapsille lisätuki tarkoittaa erityisopetusta tai avustajaa luokassa.

Heli kertoi käyttäneensä avustajaa luokassa. Avustaja oli luokassa pääasiassa Akin tukena. Avustajan roolista oppilaan tukijana Heli kertoi, että *”oli mulla avustaja ja se on tukenu Akia, mut tota se on tavallaan niin ku semmonen laastari, et ei se kuitenkaan sitä prosessia edesauttanut. Mut se on nii kun tuki ja semmonen tuuppija siinä sitte, et ei se kuitenkaan mun mielestä sitä tee mitä sen ois pitäny tehdä”*.

Helin mielestä Akin vaikeudet johtuivat nimenomaan hitaammasta kehityksestä. Siihen ei auttaisi avustaja eikä erityisopetukseen. Pitäisi vain antaa ajan kulua ja Akin kasvaa.

Jeren luokassa ei ollut avustajaa käytettävissä. Neljännen luokan luokanopettajan mielestä avustaja olisi voinut olla yksi ratkaisu Jeren ongelmiin.

”Kyllä Jere varmaan ois voinu jatkaa siinäkin luokassa, mutta hän ois tarvinnu ehdottomasti henkilökohtasen avustaja, joka ois ollu aina mukana. Etenkin vapaa-ajalla! Sitte ois pitäny ehdottomasti saada jakaa tuota luokkaa pienempiin ryhmiin, jakotunteja lisää. tai

sit ois voimu vaikka neljä viis oppilasta siirtää sillo tällö aina pienryhmään.” (Riitta)

Hyvästä tarkoituksestaan huolimatta, koulu ei aina pysty vastaamaan oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Tämä voi johtua tiedon tai osaamisen puutteesta. Toisaalta kyse voi olla siitä, että vanhemmat eivät osaa pyytää eikä koulu tarjota apuaan.

”Et ei Aki oikeestaan saanu mitään tukitoimia, et hää porskutti sen saman mitä muutkin, vaikka se oli hänelle selvästikin hirveen työlästä ja vaikeeta. Ei hänellä ollu helpotusta siinä koulunkäynnissä.” (Akin äiti)

”Miusta tuntuu, että myö vanhemmatkaan ei osattu sitä vaatia. Toisaalta mullakin oli se ajatus, että siinä ois pitäny olla jotakin dokumenttia, jotain tutkittuu, niin kun tietoo, että mitä tukee hän ois tarvinnu. Et kun ei myö oikein tiedetty mist on kyse, et mimmosta tukee hän ois sitte nimenomaan tarvinnu.” (Akin äiti)

Likitalo-Lehtinen (1998, 36) tuo esille ajatuksen, jonka mukaan koulun työtävät saattavat aiheuttaa monen pojan koulunkäynnin epäonnistumisen ja olla osa syyllisenä poikien valikoitumisessa erityisopetukseen. Koulu ei ole osannut vastata poikien tarpeisiin, vaan ratkaisuna esille tullessiin vaikeuksiin, pojat on siirretty erityisopetukseen. Keltikangas-Järvisen (1986, 166) mielestä yksinkertainen ja helppo tapa ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi on muuttaa ympäristöä eli vaikuttaa niihin ärsykkeisiin, jotka saavat aikaan tietyn käyttäytymisen.

Sekä Jeren että Akin luokalla oli yli kaksikymmentä oppilasta. Opettajat kokivat eriyttämisen luokassa vaikeaksi, koska molemmilla pojilla oli melko suuria vaikeuksia oppimisessaan. Erityttämiseen olisi tarvittu avustajan apua tai mahdollisuutta opiskella pienemmässä ryhmässä. Suuressa ryhmässä poikien ongelmat tuntuivat vain korostuvan.

”Jos jotain alettiin tekemään, tai mentiin johonkin tai jotain sellasta koko porukan kanssa, kun se ei menny Akille perille se viesti, niin se vaan haahuili. Sit siinä vaiheessa tulee varmaan semmonen tunne, että mitä nää muut tekee, että mä oon ihan pihalla.” (Heli)

Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1996, 216) epäilevät, että normaaliopetuksen luokkakokojen kasvaminen ja tukioetuksen vähentyminen ovat vaikuttaneet juuri poikien mahdollisuuteen saada luokanopettajalta yksilöllistä opetusta. Tämä on synnyttänyt normaaliluokassa paineita erityisopetuksen saamiselle. Yhä useammin erityisopetuksen antamisen perusteeksi näyttää nousevan koulun työrauhan rikominen.

Jere ja Aki saivat yksilöllistä opetusta osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Tämä ei kuitenkaan tuntunut riittävän poikien ongelmien ratkaisemiseksi. Erityisopettaja kertoi tuntemuksistaan kummankin pojan kohdalla.

” Mulla oli semmonen tunne, että tää ei voi ihan tällä tavalla jatkaa, että se Akin paras kuntoutusmuoto ei välttämättä oo tämmönen yksilöterapia.” (Anneli)

”Tän Jeren tästä oireilusta kyllä taas semmosen intuition avulla tulee voimakkaasti mieleen se, että on jonkunlainen aivojen toimintahäiriö tai aistiyliherkkyys, että hän ei pystykään aivoissa käsittelemään sitä tietoa, mitä kaikki aistit hänelle toimittaa koko ajan. /.../ että ei siihen pelkkä erityisopetus riitä” (Anneli)

Kun koulunkäynti omassa koulussa ei suju tukitoimista huolimatta, voi ratkaisuna olla siirtyminen uuteen kouluun, uuteen oppimisympäristöön. Ennen siirtopäätöksen tekemistä on kuitenkin tarkkaan kartoitettu olemassa oleva tilanne ja pohdittu siihen ratkaisuja.

” Joo, se luokalle jääminen oli /.../ mut sitte se kyl aika nopeesti tyrmättii, et se ei oo ratkasu tähä Akin ongelmaan. Et enemmän muita

muuta keinoja tässä tarvitaan. Ehkä se ois siihen henkiseen kypsyyseen voinu auttaaki tällöinen vuoden tuplaaminen, mutta kyl se sit jäi sinne taustalle... semmonen ajatus oli jo siinä vaiheessa, et täs on semmosia suurempia ongelmia, et se ei auta pitemmän päälle.”

(Akin äiti)

”Ja ihan tuli semmonen tunne, että Aki oli niin ku eksyksissä siellä isossa joukossa /.../ sitte tää koulu vaan oli liian iso näin pienelle Akille.” (Anneli)

Jeren tapauksessa siirto kyläkoululle nähtiin ainoana vaihtoehtona. Muista mahdollisuuksista ei hänen kohdallaan siinä tilanteessa edes keskusteltu.

3.3 Oppilasko ongelma?

Oppilaan kouluvaikeuksia voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta. Tavallisin ongelma tulkitaan olevan oppilaassa. Oppilaalla on oppimisvaikeuksia ja/tai häiriökäyttäytymistä. Tämän yksilökeskeisen tulkintamallin rinnalle on nousut ajatus siitä, että ongelma voikin olla koko yhteisössä tai ympäristössä. Enää ei etsitä syytä pelkästään oppilaasta, vaan koko siitä järjestelmästä, jossa hän on osallisena.

Tässä luvussa kerron erilaisista tekijöistä, jotka voivat olla oppilaiden ongelmien taustalla. Jeren ja Akin kohdalla ongelmissa tuntui korostuvan perinteisen ajattelutavan mukaan heidän yksilölliset ominaisuutensa. Poikien ongelmat koettiin voimakkaina koulussa, joten poikien ongelmien käsittelyssä on eniten esillä koulun näkemykset asiasta. Vaikka ongelmat koettiin enemmän yksilön ongelmiksi, oli ratkaisu ongelmiin kuitenkin siirto uuteen oppimisympäristöön.

3.3.1 Ongelmat varhaislapsuudessa

Laineen ja Talon (2002) tutkimuksessa lähdetään etsimään syitä ja ratkaisuja lapsen ongelmiin varhaislapsuudesta asti. Heidän mielestään monet koululaisten on-

gelmat ovat saaneet alkunsa jo varhaislapsuudessa. Erityisesti käyttäytymisongelmat ovat kehittyneet yhteydessä perheen ongelmiin ja vuorovaikutustilanteisiin. Tulevia vaikeuksia ennustavia tekijöitä ovat myös heikko itsetunto, sosiaalinen kypsyttömyys ja torjutuksi tuleminen vertaissuhteissa. Jos negatiivista kehitystä ei saada loppumaan, muuttuvat käyttäytymisongelmat yleensä pysyviksi koulun alkuun mennessä. (Laine & Talo 2002, 149; Aunola 2000, 273.)

Jerén kohdalla suurimmaksi ongelmaksi koettiin häiriökäyttäytyminen, jota esiintyi sekä tunneilla että välitunneilla. Hänen käyttäytymiseensä oli kiinnitetty huomiota jo päiväkodilla (ks. esim. 3.1.1). Koulun alussa ongelmat olivat lievempiä, mutta korostuivat jälleen kolmannella luokalla.

Jerellä tuntui olleen vaikeuksia koulun alusta asti, mutta niihin ei siinä vaiheessa osattu kiinnittää riittävästi huomiota. Anneli muisteli Jerén koulunaloittamista ja kertoi, että *”niitten lukivaikeuksien lisäksi näin voimakkaat keskittymisvaikeudet ja sopeutumisvaikeudet näiden kavereiden kanssa ja muutenkin. Muistelen, että kyllä ne näky jo ykköshuokalla ne välituntitilanteet ja että siellä aina sattuu ja tapahtuu.”*

Laineen ja Talon (2002, 149) mukaan lapsen käyttäytymisongelmat ennustavat usein myös ongelmia kehityksen muilla alueilla. Lapsella voi esiintyä ongelmia vuorovaikutussuhteissa tovereiden ja opettajien kanssa, vaikeuksia oppimisessa ja myöhemmin erilaisia käyttäytymishäiriöitä sekä sosiaalista ja emotionaalista sopeutumattomuutta. Tämän negatiivisen kehityksen pysäyttämiseksi lapsi tarvitsee tukea useilla kehityksen alueilla

3.3.2 Ongelmia työskentelytavoissa

Aunolan (2000) artikkelissa oppilaan ongelmia lähestytään suoritusstrategioiden eli työskentelytottumusten näkökulmasta. Lapsi on voinut omaksua epämielikkäät työskentelytottumukset. Lapselta puuttuu usko omaan kykyihinsä, hän ei edes yritä vaan luovuttaa helposti ja tekee mieluummin jotain muuta. Erilaisiin oppi-

mistilanteisiin liittyvät vaikeudet voivat johtaa pysyvästi suotuisan koulunkäynnin estymiseen ja jopa ongelmakäyttäytymiseen. (Aunola 2000, 271.)

Jere oli selvästi oppinut epämielikkäitä työskentelytapoja. Hän päätti usein jo etukäteen, ettei osaa jotain tehtävää, vaikka olisi saattanut osatakin. Hänellä tuntui olevan huono itsetunto ja hän pelkäsi epäonnistumisia. Hän jätti mieluummin tehtävän tekemättä kuin teki sen väärin.

”Alussa se oli semmonen, että mun mielestä se ei yrittäny oikeestaan paljon mitään. Tehdä sutras äkkiä jonkin homman ja sitte alko hölistä ja keinua tuolissa ja kaikkea muuta.” (Asta)

”Kyllä se oli alussa vaikeeta. Se oli niin piikkinen ja semmonen ilkeä, että välillä oikein pahalta tuntu. Tuli oikein paha mieli siitä mitä hän sano. Ei hän päästäny minua edes lähelle. Hän pisti vastaan pitkän aikaa, eikä halunnut näyttää minulle mitä teki.” (Outi)

HOJKS:n arviointipalaverissa tuli esille Jeren äidin näkemys Jeren työskentelystä. Äidin mielestä Jere on laiska eikä siksi viitsi yrittää ” et ei siinä oo kyse osaamisesta.” Juvonen (2001, 41) on sanonut, että jos vanhemmat kokevat kouluvaikeuksien johtuvan lapsesta itsestään (hän on laiska, ei halua istua hiljaa), he todennäköisesti syyttävät lastaan ja tekevät selväksi, että lapsen on muutettava kouluikäyttäytymistään.

Myös Ikonen ja Virtanen (2001, 205) puhuvat vääränlaisista oppimistavoista ja epäonnistumisen kokemuksista. Näitä on heidän mukaansa voinut syntyä silloin, kun esim. lapsi, jolla on lieviä oppimisvaikeuksia, on joutunut opiskelemaan liian suuressa yleisopetuksen luokassa ilman riittävää yksilöllistä opetusta ja ohjausta.

Tämä Ikonen ja Virtasen ajatus sopii hyvin sekä Jereen että Akiin. Liian suuri luokka, jossa opettajalla oli liian vähän aikaa, aiheutti pojille lisää vaikeuksia. Jere reagoi tilanteeseen häiriköimällä ja Aki vetäytymällä. Akin oli vaikea aloittaa

työskentelyä ja kun hän pääsi alkuun, oli tehtävistä suoriutuminen hidasta ja vaihalloista.

3.3.3 Vai onko syynä hitaampi kehitysrytmi?

Likitalo-Lehtisen (1998, 31) opettajien haastatteluissa tuli ilmi, että poikien hitaampi kehitysrytmi tuottaa opettajille jatkuvaa päänvaivaa. Opettajien on osattava päätellä johtuvatko vaikeudet todella kehityksen viivästyemisestä vai onko takana isompia ongelmia.

Akin tapauksessa jouduttiin pohtimaan vaikeuksien syitä. Oli vaikea määritellä johtuvatko hänen vaikeutensa hitaammasta kehityksestä vai jostain muusta. Koska asiaan yritettiin saada selvyyttä, Aki lähetettiin tutkimuksiin.

”Kun siinä oli sit vielä se mikä sotki, kun Aki on loppuvuodesta syntynyt, ni minkä verran siinä on myös tämmöstä kypsyttömyyttä. Et mikä tulis sit vasta iän myötä. Et jos siinä tulis sellasta kehittymistä, eteenpäin menemistä.” (Akin äiti)

”Mut tokaluokalla kun pitäis olla se lukutaito jo suht koht kunnossa, niin siin vaiheessa tultiin kyl yhdessä siihen tulokseen, että jotain täytyy tehdä ja Akihan kävi sitte taas tutkimuksissa.” (Heli)

Jeren kohdalla pohdittiin enemmän syitä hänen käyttäytymiseensä. Varsinaiset oppimisvaikeudet, joita Jerellä myös oli, jäivät vähemmälle huomiolle. Koska ongelmat tuntuivat painottuvan käyttäytymisen puolelle, jäivät oppimisvaikeuksiin liittyvät psykologiset testaukset tekemättä.

3.3.4 Diagnoosi varmistaa ongelmat

Perinteisen lääketieteellis-psykologisen mallin mukaan ongelmat koetaan olevan oppilaalla. Vaikeuksien nähdään johtuvan oppilaan ominaisuuksista. Oppilasta arvioidaan, testataan ja hänelle tehdään diagnoosi. Diagnoosi painottaa oppilaan

puutteita. Tämän jälkeen toimenpiteet kohdistetaan oppilaaseen ja hänen puutteisiin. Keskeinen toimenpide on yleensä oppilaan siirtäminen osa-aikaisesti tai pysyvämmiin erityisopetukseen. (Naukkari 2000, 162.)

Monet vanhemmat kritisoivat keskussairaaloiden ym. asiantuntijoiden diagnosointikäytäntöjä. Kritiikkiä on esitetty juuri siitä, että tutkimukset tapahtuvat useimmiten sairaalaympäristössä, täysin erilaisessa tilanteessa kuin missä lapsi normaalisti on. Tutkimustilanne voi olla lapselle pelottava ja stressaava. Hän voi tehdä tehtävät paljon huonommin kuin normaalioloissa tai jopa kieltäytyä niistä. Asiantuntijat tekevät töitä lapsen kanssa vain joitakin tunteja ja vetävät sitten tutkimuksista omat johtopäätöksensä.

Myös tässä tutkimuksessa tuli hyvin esille vanhempien negatiiviset kokemukset diagnosointikäytännöistä. Molemmilla äideillä oli huonoja kokemuksia asiantuntijoiden tavasta työskennellä lasten kanssa. Myöskään tutkimusten tulokset eivät vakuuttaneet vanhempia.

”Alukshan se oli sitä vastaan, /.../ mut kylhän se sit meni lekkeriks sillee, et se heittäyty vielä avuttommaks kun mitä se onkaan. Elikkä ne testaustuloksetkan ei piä paikkaansa. Miä näin ne, niin ei se oo tehny niissä parastaan.” (Jeren äiti)

”Mut sitte kun nää kaikki tutkimukset oli tehty, niin senkin jälkeen jäi semmonen hirveen epämääräinen olo. Kun se Akin diagnoosi on tällanen laaja-alanen oppimisvaikeus.” (Akin äiti)

Pääpaino diagnooseissa on edelleen syiden etsinnässä ja siltä pohjalta tapahtuvassa luokittelussa. Diagnosoidaan vaikeus tai vamma, jolloin oppimisen tavat ja mahdollisuudet jäävät diagnoosissa huomioimatta. Siksi diagnoosien pedagoginen merkitys on jäänyt vähäiseksi. Diagnoosissa todetaan mikä on lapsen ongelma, mutta epäselväksi jää, mitä sitten pitäisi tehdä. (Oksanen 1996, 492)

3.3.5 Oppimisympäristöön liittyvät tekijät ongelmien aiheuttajina

Kun koulussa ilmenee ongelmia, ne tulkitaan helposti oppilaasta johtuviksi. Oppilaalla määritellään olevan oppimisvaikeuksia tai he ovat häiriintyneitä. Oppilas tarvitsee ongelmiinsa erityisopetusta tai on muuten hoidon tarpeessa. Näin ajateltaessa opettajan ei tarvitse miettiä omia toimiaan ja työskentelytapojaan, jotka olisivat mahdollisesti voineet myötävaikuttaa häiriöiden syntyyn. (Laaksonen & Wiegand 1989, 22.

Kukaan haastattelemistani opettajista, erityisopettajaa lukuun ottamatta, ei pohtinut omien opetusmenetelmiensä sopivuutta pojille. Kaikissa haastatteluissa todettiin ongelman olevan oppilaassa ja hänen käyttäytymisessään erilaisissa tilanteissa. Ainoa oppimisympäristöön liittyvä ongelma tuntui olevan liian suuri ryhmäkoko.

Oppilaan tilannetta kartoitettaessa ei oppimisympäristöä ”diagnosoida” eli ei kiinnitetä huomiota oppilaan käyttäytymisen sopeuttamista yhteisöön sopivaksi. Oppilasta arvioidaan menettelytavoilla, jotka eivät ota huomioon oppilaskohtaista ympäristön vaihtelua. (Naukkarinen 1998, 192.) Sabourin (1992, 55) mukaan ongelmien syitä pohdittaessa unohdetaan miten tärkeä merkitys koulun ja opettajien muuttumattomuudella voi olla.

Jeren tapauksessa eräänä ongelmia aiheuttavana tekijänä voidaan pitää opettajien vaihtumista liian useasti. Niin pitkään kuin hänellä oli sama turvallinen opettaja, ongelmat pysyivät hallittavissa. Kolmannen luokan aikana hänellä vaihtui erityisopettaja sekä luokanopettaja kaksi kertaa. Epävarman ja levottoman oppilaan on vaikea sopeutua muutoksiin. Tuttujen henkilöiden ja rutiineiden katoaminen koulupäivästä voi keikauttaa koko oppilaan elämän sekaisin. Jos vielä samanaikaisesti kotona tapahtuu jotain mullistavaa, kuten Jeren tapauksessa kävi, voi lapsen elämä suistua raiteiltaan. Tähän lapsi usein reagoi häiriökäyttäytymisellä.

Naukkarisen (2000, 166) uusi oppiva koulu ajattelu mahdollistaa kaikille yhteisen, inklusiivisen koulun. Tähän oppiva koulu ajatteluun liittyy oleellisesti se, että ongelmatilanteet määritellään uudelleen oppimisympäristön ongelmaksi. Ongel-

manratkaisutapa ei ole enää yksilödiagnostinen, oppilasta arvioiva ja muuttava, vaan systeeminen, koko kulu yhteisön sääntöihin, menettelytapoihin ja vuorovai-
kutussuhteisiin keskittyvä.

Laaksosen ja Wiegandin (1989, 27) mukaan systeemisessä näkemyksessä tapahtumia tarkastellaan siinä yhteydessä, kontekstissa, missä ne esiintyvät. Huomio keskitetään yksilöllisten piirteiden sijaan erilaisiin yhteyksiin ja niiden välisiin suhteisiin. Näin ongelma nähdään koko yhteisöä koskevana eikä yksittäisen henkilön, oppilaan ongelmana.

Sekä Jeren että Akin kohdalla ratkaisu koulussa esiintyviin ongelmiin tuntui olevan siirto kyläkoululle. Koska siirto tuntui hyvältä ratkaisulta, ei kummankaan kohdalla ryhdytty tarkemmin miettimään keinoja, jotka olisivat mahdollistaneet koulunkäynnin jatkamisen omassa koulussa.

3.4 Kodin ja koulun yhteistyö

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää koko lapsen oppivelvollisuuden ajan. Yhteistyön merkitys korostuu entisestään silloin kun kyseessä on oppilas, joka tarvitsee koulunkäynnissään erityistä tukea. Vanhemmat ovat lastensa parhaita asiantuntijoita. Jotta koulussa pystyttäisiin vastaamaan parhaalla mahdollisella tavalla lapsen tarpeisiin, on tärkeää, että vanhemmat ja koulu tekevät tiivistä yhteistyötä.

Kodin ja koulun yhteistyö nousi tärkeäksi tekijäksi myös Jeren ja Akin kohdalla. Kerron seuraavaksi miksi yhteistyön tekeminen on tärkeää ja miten poikien äidit kokivat yhteistyön koulun kanssa.

3.4.1 Vanhemmat lapsen tärkein tuki

Koulu pyrkii yhteistyöhön vanhempien kanssa. Toisaalta myös perusopetuslaki velvoittaa tekemään yhteistyötä vanhempien kanssa (Perusopetuslaki 628/1998, 3 §.) Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2002 vuosiluokille 1-2

(2002, 41) on määritelty koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Sen mukaan huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsesta. Koulun tehtävä on tukea vanhempia vastaamaan osaltaan lastensa tavoitteellisesta kasvatuksesta ja opetuksesta myös koulutyössä.

Kotien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu erityisesti silloin, kun koulun tavoitteena on oppilaan minäkäsityksen kehittäminen. Koulu tiedostaa vanhempien tärkeän roolin lasten oppimisessa. Koulu yrittää vaikuttaa vanhempien odotuksiin, antaa palautetta vanhemmille lapsen oppimisesta sekä tukea vanhempien kasvatustyötä. (Korpinen 1996, 25.)

Ekebomin, Helinin ja Tuluston (2000, 23) mukaan mikään ei korvaa vanhempien aktiivista kiinnostusta ja tukea lasten päivittäiseen koulutyöhön. Heidän mukaansa vanhempien ja kotien tuki on merkittävin tekijä lasten koulumenestyksessä. Vanhemmat voivat omalla kiinnostuksellaan ja aktiivisuudellaan antaa lapsilleen mallin, joka ohjaa myös aktiivisen koululaisen rooliin. Kun vanhemmat uskovat lastensa kykyihin, myös lasten usko omiin kykyihinsä vahvistuu (Aunola 2000, 275).

Akin äiti on seurannut aktiivisesti lapsensa koulunkäyntiä alusta alkaen. Hänen kannustava asenteensa on auttanut Akiä koulutien karikoissa. Ilman äidin tukea Akin kouluvaikeudet voisivat olla paljon suuremmat.

”Myöhän ollaan Akin kanssa tehty näitä tehtäviä kotona. /.../ Kyllä myö oltiin tehty ihan hirveesti töitä miun mielestä, et jos mie aattelen sillä työmäärällä ois kyllä pitäny tulla monion verroin parempi numero. Et se ei vastannu sitä, et Aki oli itekin hirveen pettyny /.../ Vaik en mie tiä et mihin hää sitä vertaa, koska ei hän yleensä oo tiennyt mitä muut on saanu kokeesta. Ja sitä myö ollaan just varottu, et myö ei hänelle niitä paineita kasattais vaan just ollaan yritetty kannustaa ja auttaa .” (Akin äiti)

Lapselle asetettavien tavoitteiden tulisi olla realistisia ja lapsen tasoa vastaavia. Jotta lapsi saisi onnistumisen elämyksiä, on vaatimustaso asetettava lapsen kykyjä

vastaavaksi. Tässä vanhempien rooli on ensiarvoisen tärkeä. Vaikka koulu asettaa lapselle oppimistavoitteita, vanhempien asettama vaatimustaso määrää sen, mitä lapsi itseltään odottaa ja milloin hän tuntee onnistuneensa. (Keltikangas- Järvinen 2000, 218.)

Jeren äidin rooli koulutyössä on enemmän valvova ja kontrolloiva kuin kannustava. Joissakin asioissa tuntui siltä, että hänen käsityksensä Jeren taidoista eivät olleet aivan realistisia. Äiti on kyllä pitänyt huolen siitä, että läksyt on tullut tehtyä. Tehtävien laiminlyönneistä ja huonosta käytöksestä on seurannut rangaistuksia.

”Mie sanon sille vaan, et koulusta on otettu yhteyttä, et tää peli ei vetele, et ruvetaan karsimaan sit ulkona olosta, harrastuksista, et jos ei läksyt maista, niin sitte meidän täytyy olla kotona tiiviimmin. /.../ Meillä on tietyt säännöt ja jos ei niistä pieta, niin siitä seuraa rangaistus” (Jeren äiti)

Vanhemmat ja perhe on kaikkein lähinnä lasta ja he tuntevat lapsen parhaiten. Useimmiten juuri kotona huomataan ensimmäisenä, että lapsella on koulussa paha olla tai siellä on jotain sellaista, johon voitaisiin yhteistyössä opettajan ja koulun muun henkilöstön kanssa vaikuttaa. On erittäin tärkeää, että kotoa otetaan yhteyttä kouluun ja kerrotaan vaikeuksista, jotta lapsi pystyisi opiskelemaan ja saamaan turvallisen kouluympäristön. (Ekebom ym. 2000, 23.)

Kummankin pojan äidit ovat olleet aktiivisia lastensa koulunkäynnin seuraajia. He ovat ottaneet rohkeasti yhteyttä kouluun, kun vaikeuksia on ilmennyt.

”Mie puhuin opettajalle jo etukäteen, et saattaa tulla vaikeuksia. Myö nöhtiin paljon toisiamme ja aina sitä vähän kommentoitiin, et miten menee. Et mitään yllätyksiä tässä ei oo missään vaiheessa tullu. Miusta tuntuu, et koko ajan myö ollaan oltu niin ku samalla aaltopituudella ja menty samaa tahtia myö vanhemmat ja opettajat. et-tä tiedetään missä mennään.” (Akin äiti)

”No ite asiassa, miä huomasin sen ite kotona, kun se ei osannu tehdä palapelejä ja hirmu huonosti se sit luki. Lukeminen ei edistyny ja kirjottaminen oli huonoo, niin et ite otin yhteyttä kouluun.” (Jeren äiti)

Vaikka vanhempien velvollisuus on lasten kasvun tukeminen, on nyky-yhteiskunnalle ollut ominaista kasvatusvastuun liukuminen pois vanhemmilta. Perheen vastuu lapsista on hämärtynyt ja vastuuta on siirretty yhä enemmän kouluille. Monista vanhemmista on tullut epävarmoja omien lastensa suhteen. Toisaalta koulu/opettajat syyttävät helposti vanhempia kasvatuksen laiminlyönnistä. Heidän mielestään moniin ongelmiin, erityisesti käytöshäiriöihin löytyy syy vanhemmista ja perheestä. (Likitalo-Lehtinen 1998, 45–47.)

Keskusteluissa tuli ilmi epäilyksiä siitä, että Jeren perheessä sattuneella tapahtumalla on varmasti ollut vaikutusta myös Jeren käyttäytymiseen. Sitä ei kukaan pystynyt sanomaan eikä arvioimaan, minkä verran käyttäytymiseen vaikuttaa perhetapahtuma ja minkä verran todelliset oppimisvaikeudet ja väärät opiskelutottumukset.

3.4.2 Aina ei yhteistyö toimi

Oppilaiden huoltajia sanotaan monesti passiivisiksi lastensa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Tätä passiivisuutta vahvistaa osaltaan se, että koulusta otetaan koteihin yhteyttä liian usein vain kielteisten asioiden merkeissä. (Laaksonen & Wiegand 1989, 14.). Määtä (1996, 507) mielestä vanhempien yhteistyöhaluttomuuteen voi olla syynä se, että vanhempien arviointia lapsen ja perheen tilanteesta ja tarpeista ei ole otettu huomioon.

Jotkut vanhemmat voivat kokea olevansa jollakin tavoin syyllisiä lastensa ongelmiin, jolloin yhteydenpito kouluun on vielä vaikeampaa. Toisaalta tilanne voi olla täysin päinvastainen eli vanhemmat syyttävätkin koulua lastensa vaikeuksista. Tällainen tilanne voi syntyä esim. silloin kun vanhemmat eivät usko opettajaa tämä kertoessa oppilaan vaikeuksista. Vanhemmat voivat kääntää ongelmat opetta-

jasta tai koulun käytännöistä johtuviksi. Mikäli vanhemmat kokevat lapsen vaikeuksien johtuvan opettajasta, he todennäköisesti kohdistavan vihan tunteensa opettajaan (Juvonen 2001, 40).

Jeren äidin puheesta kuvastui negatiivinen suhtautuminen koko Koivulan kouluun, ei niinkään kehenkään tiettyyn opettajaan. Hän arvosteli koulun tapaa pitää yhteyttä kotiin. Hän koki yhteydenpidon riittämättömäksi. Toisaalta hän ihmetteli, kun koulusta ei otettu yhteyttä ja toisaalta hän toivoi yhteydenpitoa vain silloin, ”jos jokin mättää”.

”En kyllä tienny mitä koulussa tapahtuu. Piettiin jälki-istunnossa ilmottamatta. Monessa asiassa Jereä rangaistiin, eikä se ees ollu syyllinen. Kun se joskus teki niitä, niin se sit otettiin silmätikuks aina.” (Jeren äiti)

” Ei meille kotiin otettu mitään yhteyttä. Sit ainoastaan kun oli se palaveri, niin Riitta toi esille semmosia asioita, et se on häiriköiny ja tekee sitä ja tätä. Miä kysyin, et miks ei oo otettu kotiin yhteyttä, niin selityshän oli se, et ei myö kehata joka asiasta kotiin ottaa yhteyttä, kun on ollu näitä muitakin. Elikkä vedottiin siihen, et mikä miusta oli aika vääriin. Ei kotona ollu mitään tietoo.” (Jeren äiti)

Vielä kevään HOJKS-palaverissakin (kun Jere oli ollut yli puoli vuotta Ainolasassa), äiti arvosteli Koivulan koulua. Hän sanoi pyytäneensä apua Jerelle, mutta hänen mielestään häntä ei ollut kuunneltu ja hänelle oli sanottu, ettei Jere tarvitse apua.

Dowling ja Pound (1994, 69–71) korostavatkin sitä, että ongelmiin on puututtava heti, kun niitä ilmenee. Tärkeää on jatkuva avoin yhteistyö ja viestintä koulun ja vanhempien välillä. Tyytymättömyys vanhempien ja koulun välillä heijastuu myös oppilaaseen. Syntyy helposti väärin käsityksiä, joiden korjaaminen voikin olla jo paljon vaikeampaa.

Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä puhutaan paljon ja sitä pidetään tärkeänä asiana. Silti on aina vanhempia, jotka eivät rohkaisusta huolimatta kuitenkaan halua, osaa tai jaksa kiinnostua yhteistyöstä. Opettajien ja muiden ammattilaisten on vain hyväksyttävä tämä tosiasia. (Ikonen & Ojala 2001, 82.)

3.5 Siirto kyläkoululle

Sekä Jeren että Akin kohdalla päädyttiin kokeilemaan siirtoa kyläkoululle ratkaisuna esille tulleisiin ongelmiin. Kerron tässä luvussa kyläkouluihin liitetyistä ennakko-odotuksista, äitien aktiivisuudesta siirtoprosessien aikana sekä poikien koeajoista uusilla kouluilla. Äitien näkemysten lisäksi koeaika kappaleessa tuon esille opettajien ajatuksia poikien siirrosta.

3.5.1 Kyläkouluihin liitetyt ennakko-odotukset

Akin äiti oli ajatellut siirtoa kyläkoululle jo jonkin aikaa, ennen kuin hän ilmaisi toiveensa Akin siirtämisestä sinne. Äidille oli muodostunut selkeä ajatus siitä, että Saarenkylän koulu tulisi olemaan Akille paras paikka.

”Et kun mie nää kyläkoulut tiijän ja opettajat, niin miulla on hirmu positiivinen mielikuva niistä ja just siitä yksilönä ottamisesta ja myöskin siitä, että nää Akin vaikeudet, et semmonen pien yhteisö vois olla hirveen turvallinen, että kasvaa siellä tää ala-aste ja vahvistaa näitä sosiaalisiakin taitoja ja se että ehkä siellä ei tulis niin herkästi sitä kiusaamista. Et ainakin siihen puututtais, jos semmosta tulis. Sit et muillakin näillä kyläkouluilla on ollu näitä erityisoppilaita, et on ollu sitä kokemusta. /.../ No Saarenkylän koulu tul, et se oli oikeestaan ainut mahdollisuus. /.../ Sit myös se et siellä on hyvin kokenut opettaja, jolla on sillee ammattitaitoo ja pätevyyttä, et se paino nii ku vaa’assa.” (Akin äiti)

Vaikka Jeren äidille esitettiin ajatus kyläkoululle siirtymisestä melko yllättäen, oli hänellä selkeä käsitys siitä, että kyläkoulu ja erityisesti juuri Ainolan koulu, tulisi

olemaan Jerelle hyvä paikka. Äiti oli itse aikoinaan käynyt ala-asteen Ainolan koulussa.

”Miä oon kyllä tykänny sillee, et siellä on yhteishenki paljon parempi, et siellä ei erotella tyttöjen ja poikien leikkejä. Oppilaat on halukkaita auttamaan toinen toisiaan. Ei ilkuta toisten vaatteita.”
(Jeren äiti)

3.5.2 Aloite siirtoon

Akin tapauksessa erityisesti äiti oli aktiivisesti ajamassa siirtoa kyläkoululle. Myös aloite kyläkouluun siirtymisestä tuli häneltä. Kun äidin ja perheen kanta siirrosta oli näin vahva, ei muille vaihtoehdoille oikeastaan ollut tilaa. Toisaalta kun kaikki asianosalliset olivat samaa mieltä, niin vaihtoehtojen etsiminen oli turhaa.

Akin äiti kertoi Akille suunnitelmista lähteä tutustumaan Saarenkylän kouluun ja mahdollisuudesta jatkaa koulunkäyntiä siellä. Akille annettiin aikaa kypsytellä ajatusta, koska asia ei ollutkaan heti itsestään selvä.

”Ja Aki ite oli alkuun, kun mie tästä sit hänelle varovasti rupesin puhumaan, niin hän oli hirveen torjuva. Ja se oli niin kun punanen vaate, et hän ei mihinkään lähe. Ja myö jätettiin se asia, et siinä oli semmonen oisko siihen jääny parin viikon tämmönen kypsytely aika. Ja mie en siitä sit hirveen paljo Akin kans puhunu, sit vasta lähempänä mie sanoin Akille, et nyt se päivä on kohta lähellä, että lähetään sinne Saarenkylää.” (Akin äiti)

Jeren siirtoajatus lähti oikeastaan Jerestä itsestään. Hän itse ilmaisi halunsa olla muualla koulussa. Todellista syytä tähän Jeren toivomukseen ei saatu selville. Koska Jerellä oli paljon hankaluuksia koululla, opettajat ryhtyivät miettimään Jeren ehdotusta ratkaisuna ongelmiin. Kun opettajat olivat keskustelleet asiasta opilashuoltoryhmässä myös psykologin kanssa, asia esitettiin Jeren äidille. Äiti oli valmis keskustelemaan asiasta Jeren kanssa.

” Miä sit sanoin, et kokeillaan ekana ja kysyin sitä mielipijettä sit vielä kun se kokeilu oli ohi, et haluutko jäähä sinne. Et jos se ei ois halunnu, ni en miä ois sitä sinne. Se ite halus.” (Jeren äiti)

Jeren äiti osasi esittää asian Jerelle niin, että olisi Jeren etu päästä uuteen kouluun. Äidin positiivinen asenne auttoi Jereä päätöksenteossa.

3.5.3 Koeaika

Kummankin pojan kohdalla oli koeaika uudessa koulussa ennen lopullisen siirtöpäätöksen tekemistä. Akin koeaika ajoittui aivan lukuvuoden loppuun. Äiti kertoi Akin suhtautumisesta uuteen kouluun, että *Aki oli jo heti sen tutustumispäivän jälkeen, et hänhän haluaa tänne kouluun. Et se oli heti selvä hänen mielestään.”*

Luokanopettaja kertoi muulle luokalle Akin koeajasta, hänen toivomuksestaan silloin, kun hän itse ei enää ollut paikalla.

”Mä ihan kerroin et nyt Aki on halunnu lähteä sinne Saarenkylään kokeilemaan, että miten se koulunkäynti lähtee siellä sujumaan. Niin muut oli ihan niin ku aha, et aki lähti sinne, sillee ne niin ku ties minkä takia Aki lähti. Mut Akin pulpetti pidettiin koko kevät luokassa ja Akia kohdeltiin koko ajan meidän koulun oppilaana vielä. Et ei ne muutkaan antanu sitä vielä unohtaa.” (Heli)

Vastaanottavan opettajan, Saarenkylän koulun johtajan Sofian, asenne oli hyvin positiivinen. Hänen mielestään Aki sopi hyvin täydentämään heidän luokkaansa.

”No kyllä miä olin sillee ihan valmis ottamaan, koska tällä luokalla oli kolme oppilasta ja siinä kaks hyvää tyttöä ja tää yks heikko poika, niin tuota, se poika oli vailla kaveria ja yksin koko ikäluoksaan. Miä aattelin, et se ois sille pojalle hirveen hyvä, et se sais kaverin. Ja vielä nähtävästi tasoisensa kaverin. Et ihan mielelläni otin Akin.” (Sofia)

Jeren koeaika oli kolme viikkoa. Hänen kohdallaan päätösten teko tapahtui melko nopeasti, vaikka vastaanottavan opettajan asenne ei aluksi ollut kovin myönteinen. Jeren äiti kertoi tapaamisestaan Jeren tulevan opettajan Jorman kanssa.

”Ja se Jorma oli sitä mieltä, et kun menttiin sinne, että hää ei tämösii kokeiluhin perusta, et hänellä ei oo mitään ammattitaitoo käsitellä häirikkölapsia. Eli heti se otti nii ku Jeren häirikkölapsena ja rupes puhumaan sit nii ku väkivaltasuuksista ja semmosista. Ja eka kerran tavattiin! /.../ Miä sanoin että, tai ekana miä sit itekii kiihyin siinä ja sanoin, että tää on vähän niin kun kulettelis pitkin kyliä tätä, et mihin se kelpaa ja tota sit myö kuitenkin otettiin se kokeilu ja sinnehän se sit jäi.” (Jeren äiti)

Myös erityisopettaja huomasi Jorman negatiivisen asenteen. Hän joutui omien sanojensa mukaan toimimaan eräänlaisena pelkojen lieventäjänä ja tien tasoittajana.

”Siis vastaanottavan koulun asenne ei ollu aluks ihan myönteinen. Siinä oli valtavasti pelkoja. /.../ Mutta sitten tämä Jorma, jonka oppilaaksi Jere varsinaisesti tuli, niin hänen kanssaan oli puhuttava erittäin hienotunteisesti. Hänellä oli ollu edellisenä vuonna siellä omassa paikassaan tämmönen ihan hirvee oppilas, joka sitte kyllä olikin ilmeisesti siirretty johonkin erityiskouluun. /.../ Nyt hää tietysti oli ajatellu, et nyt hää saa tällasen rauhallisen vuoden eikä sinne tuu ketään tällästä hyppijää ja pomppijaa.” (Anneli)

Ainolan koulun johtajalla oli myös omat käsityksensä Jorman negatiivisesta suhtautumisesta Jeren siirtoon.

Miusta hää pelkäs lähinnä sitä, että ensinnäkin koko luokan systeemi menee sekasin ja että meiltä vaaditaan sellasta asiaa, mihin me ei pystytä. Eli hänellä oli omia kokemuksia tälläisistä vaikeista oppi-

laista. Hän oli sitä mieltä, että koulu ei aina välttämättä ole paras paikka sijoitukselle, tällästen oppilaiden kohdalla.” (Asta)

Akin lopullisesta siirrosta Saarenkylän kouluun tekivät vanhemmat päätöksen ke-sällä. Akin äiti kertoi, että lopullisen päätöksen tekeminen Akin siirrosta Saarenkylän koululle oli melko helppo.

” Et kun se kokeilu, se toukokuu meni niin hyvin, niin sitte, kun ei siinä ollu mitään sellasta, et miksei voitais jatkaa siellä, niin se tun-tu niin selkeeltä, et jos vaan muuten järjestyy, nii meidän puolesta Aki jatkaa.” (Akin äiti)

Aki oli viihtynyt koeajalla hyvin ja vanhemmat olivat myös kokeneet kokeilun po-sitiivisena, joten he päättivät hakea lapselleen siirtoa uuteen kouluun. Sivistyslau-takunta teki asiasta myönteisen päätöksen ja seuraavan lukuvuoden Aki aloitti Saarenkylän koulun oppilaana.

Jeren koeaika Ainolan koululla ei sujunut aivan ongelmitta. Ainolan koulun opet-taja kertoi Jeren koeajasta, että *”siin oli kyllä yhteenottoja, että jouduttiin otta-maan monta kertaa tavallaan puhumaan siitä, miten täällä käyttäydytään. Mutta oikeestaan se meni mun mielestä yllättävän hyvin. Musta tuntuu, että siellä vai-kutti esimerkiksi se, että koti oli tehnyt selväksi myös pojalle sen, että mistä on ky-symys.”*

Päätös Jeren siirrosta Ainolan kouluun tehtiin kolmen viikon koeajan jälkeen. Äiti anoi siirtoa sivistyslautakunnalta, jonka päätös siirtoon oli myönteinen. Jere jatkoi koeajan jälkeen Ainolan koulun oppilaana.

3.6 Uuden oppimisympäristön merkitys oppilaiden koulunkäyntiin

Haastatteluja tehdessäni molemmat pojat olivat olleet uudessa koulussa lähes yh-den lukuvuoden. Tänä aikana pojissa oli tapahtunut selvästi havaittavia muutok-sia. Näistä muutoksista ja niihin mahdollisesti vaikuttaneista tekijöistä kerron seu-

raavissa luvuissa. Näissä luvuissa korostuvat opettajien näkemykset poikien koulunkäynnistä. He esittivät myös jonkin verran kritiikkiä siirtoja kohtaan.

Pojissa tapahtuneita muutoksia voidaan selittää Bronfenbrennerin (1979) ekologisen sosiaalistumisteorian mukaan. Sen mukaan lapsen kehitys on kokonaisvaltaista. Yksilö on aktiivisesti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja myös osallistaan ympäristöään muokkaava. Yksilö on osana useissa sosiaalisissa järjestelmissä, jotka kaikki ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Muutos missä tahansa yksilön sosiaalisessa ympäristössä näkyy muutoksena myös yksilössä. (Bronfenbrenner 1979, Ahvenaisen, Ikosen ja Koron 2001, 44 mukaan.)

3.6.1 Opettaja ja koulun ilmapiiriin

Kyläkoulu työyhteisönä on melko pieni. Aikuisia on pienellä koululla vähän, joten opettajalla on vaativa tehtävä olla asiallisena ja turvallisen aikuismallina kasvavalle oppilaalle. Koululla toimivien aikuisten on oltava hyvin yhteistyökykyisiä ja sovittava yhteen, sillä heidän työ heijastuu koko koulun ilmapiiriin. Pieni koulu on kuin suurperhe, jossa kasvetaan yhdessä elämää opetellen. (Iso-Tryckäre 1998, 105.)

Aki sai uuden opettajan, aloittaessaan koeajan jälkeisen lukuvuoden Saarenkylän koulussa. Koeaika oli ollut ”alaluokassa” 0-2:ssa. Nyt Aki siirtyi ”yläluokkaan” kolmannelle luokalle. Mitään uusia ongelmia luokan ja opettajan vaihtuminen ei Akille aiheuttanut.

Jeren kohdalla monien yhteensattumien vuoksi luokanopettaja vaihtui jälleen jouluna. Jeren ja Ainolan koulun kannalta tämä vaihdos ei kuitenkaan välttämättä ollut huono asia. Tällä kertaa opettajan vaihtuminen saattoi jopa helpottaa Jeren tilannetta.

Jeren äiti kertoi, että *”se Jorma oli semmonen jörrikkä, et ei se paljo jutellu. Ei se Jere siitä sillo puhunu, mut nyt kun tuli uus opettaja, ni se sit sano, et eihän*

se Jorma välittäny mistään mitään, ettei se kehannu auttaa lapsia. Käsitöissäkään ei tapahtunu mitään.”

Jeren henkilökohtainen avustaja Outi oli helpottunut opettajan vaihtumisesta Ainalan koululla. Hän oli joutunut syyslukukauden tekemään töitä yksin, ilman opettajan ohjausta. Uusi opettaja osaa hänen mielestään ohjata ja neuvoa hyvin häntä sekä oppilaita. Outi kertoi, että tuntuu siltä kuin koko koulun ilmapiiri olisi muuttunut paremmaksi.

Saarenkylän koulun opettajalla Tepolla on opettajakokemusta useammalta kyläkoululta. Hänen mielestään ei voi pitää itsestään selvänä sitä, että kyläkoululla on hyvä oppimisilmapiiri. Saarenkylän koulua hän kyllä pitää erinomaisena paikkana.

”Oppimisympäristö ja oppimisilmapiiriki voi pienelläkin koululla vaihella ihan ääripäästä toiseen. Et ei se pienuus aina ratkase sitä, et siellä ois parempi ympäristö tai päinvastoin. /.../ Se riippuu henkilökunnasta ja nii ku koulun perinteistä ja siinä on hyvin monia asioita. Ja kylä, miten kylä toimii ja miten ihmiset tulee siellä toimeen keskenään. Siinä on hirveen monta asiaa.” (Teppo)

”Siellä on sellanen ilmapiiri, et siellä oppilaasta huolehditaan. Sanotaan et tän opettajauran aikana ihan kärkipaikka. Jos oppilaalla on yleensä jotain huolia tai jotain sanottavaa tai jatain niin niistä kyllä pidetään tosi hyvin huolta. Siellä on sellanen perinne olemassa. että ei oo sellasta hällä väliä touhua.” (Teppo)

Vaikka Koivulan koulullakin on opettajien mielestä hyvä oppimisilmapiiri, ei siellä pystytä samanlaiseen oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen kuin pienillä kyläkouluilla. Kyläkouluilla myös opettajan merkitys koulun ilmapiiriin korostuu enemmän, koska opettajia on siellä vähemmän kuin isommissa keskustan kouluissa.

3.6.2 Opetus yhdysluokassa

Iso-Tryckären (1998, 105) mielestä pienen kyläkoulun opettajalla on erinomaiset mahdollisuudet kehittää omaa työtään ja opetussuunnitelmaa. Kun opetusryhmät ovat pienet, opettajalla on aikaa ohjata jokaista, jolloin oppilaan tarpeista ja erityistaidoista lähtevä opetus on mahdollista.

Keltikangas-Järvinen (2000, 19) on eri mieltä koulun mahdollisuuksista huomioida oppilaat yksilöllisesti. Hänen mielestään yksilöllisyyden huomioiminen on vaikeaa, ellei suorastaan mahdotonta. Perusteluina hän on esittänyt sen, että lasten kehitysikäerot saattavat olla niin suuret, että jos todella otettaisiin huomioon lasten yksilöllisyys, ei kovin suurelle joukolle enää voisi antaa yhteistä opetusta.

Tältä pohjalta voidaan miettiä sitä, kuinka hyvin oppilaiden yksilöllinen huomiointi onnistuu kyläkoulujen yhdysluokissa. Peltonen (1998, 27) onkin esittänyt epäilynsä, jonka mukaan yhdysluokkien opettajilla ei ole aikaa oppilaiden yksilölliseen ohjaukseen. Tällöin hitaiden tai nopeiden oppilaiden eriyttäminen on vähäistä.

Myös haastateltujen kyläkoulujen opettajien mielestä opettajan aika yhtä oppilasta kohti on melko rajallinen. Yhdysluokassa on paljon eritasoisia oppilaita, joiden yksilöllinen huomioiminen on välillä vaikeaa, koska yksi ihminen ei millään ehdi joka paikkaan.

”Eihän niitä kaikkia pystykään huomioimaan. Et se on vaan sitte aina, kun yrittäis sillai, ettei jättäis ketään sillai, että välillä aina panostaa yhteen ja välillä toiseen. Ei siitä mitään sillai tuu, jos yrittää joka paikkaan.” (Teppo)

”Tietysti kun on se yhdysluokka ja siellä on näitä integroituja, niin se opettajan aika näitä oppilaita kohden on aika rajallinen ja pieni. Se tehokkaan opetuksen jakso jää aika pieneks sitä ryhmää kohti. Mietin vaan, että kun Tepolla on neljä luokkaa ja siellä kolme näitä

erityisoppilaita, jotka tarvii henkilökohtasta ohjausta. On siinä yks avustaja, mut kyl siinä saa ihan hihat hulmuten heilua.” (Sofia)

Yhdysluokkaopetus on Iso-Tryckären (1998, 110) mielestä opettajalle haasteellista, mutta oppilaan sosiaalisen kehityksen kannalta erittäin merkityksellistä. Yhdysluokkaopetuksen myötä oppilas oppii hyväksymään eri-ikäisiä lapsia ja toimimaan kaikkien kanssa yhteistyössä. Yhdysluokkaopetuksessa korostuu myös yksilön itsekontrolli. Oppilas oppii myös itsenäiseksi työskentelijäksi, koska yhdysluokassa harjoitellaan paljon hiljaista työtä ja itsenäistä opiskelua, mainitsee Iso-Tryckäre.

Ainolan koulun opettajalla Sirpalla on samansuuntaisia ajatuksia yhdysluokassa opiskelusta kuin Iso-Tryckäreellä. Sirpa sanoi, että *”miusta kyllä tuntuu, että ne oppilaat oppii hyvin keskittymään siihen ommaan hommaansa, kun toiset tekee eri juttuja. Voisin kuvitella, että semmonen keskittymiskyky ois parempi.”*

Myös tästä asiasta on Peltonen (1998, 27) esittänyt kritiikkiä. Hänen mielestään itsenäisessä työskentelyssä yhdysluokissa saattaa olla vähän tarkoituksenmukaista käyttäytymistä.

Yhdysluokassa opiskelu vaatii todella paljon oppilaalta, jolla on oppimisvaikeuksia. Erityisesti silloin, jos vaikeuksia on keskittymisessä ja tarkkaavaisuudessa.

Akilla oli aluksi suuria vaikeuksia ottaa opettajan puheesta se, mikä oli juuri hänelle tarkoitettu. Opettajan tai avustajan täytyi käydä aina varmistamassa, että Aki tiesi missä ollaan menossa. Kevääseen mennessä Aki oli jo paremmin oppinut huomaamaan itseään koskevat ohjeet.

Teppo mielipide Akin sijoituksesta yhdysluokkaan oli, että *” jos nyt yhtenä perusteena on tavallaan se, että ei pysty keskittymään siihen omaan hommaan, niin ei se yhdysluokka sikäli välttämättä paras mahdollinen vaihtoehto oo. Että siellä tulee sitä informaatiota aina kullekin luokalle erikseen ja sieltä pitäis osata seuloa se, mikä koskee just mua ja jotain tiettyä oppilasta.”*

Myöskään Jeren kohdalla sijoitus yhdysluokkaan ei ollut paras mahdollinen ratkaisu. Sirpa näki Jeren yhdysluokkasijoituksen tässä tapauksessa jonkinlaisena kompromissiratkaisuna.

”En usko, että se hänen oppimistaan mitenkään edistää, että se on tässä yhdysluokassa, mut onhan tää semmonen pienempi yksikkö. Et kait se siinä on. Mut kyllä Jerelle ois kaikkein helpointa, kun ois semmonen oma pienryhmä.” (Sirpa)

Jeren tapauksessa siirtoa kyläkouluun voidaan pitää ainoana mahdollisuutena jatkaa koulunkäyntiä omassa kotikunnassa. Siksi on joissakin asioissa tyydyttävä kompromisseihin ja yritettävä löytää näissä olosuhteissa Jereä parhaiten tukevat ratkaisut.

3.6.3 Siirron vaikutukset oppilaiden koulumenestykseen ja motivaatioon

Kummankin pojan kohdalla siirtoa kyläkoululle voidaan pitää onnistuneena ratkaisuna. Poikien vaikeudet on osattu kohdata siellä paremmin kuin entisessä koulussa. Tärkeä merkitys on ollut myös uudella, erilaisella oppimisympäristöllä ja erilaisilla kasvatuskäytännöillä.

Matilainen (1992, 26–27) sanoo, että yksilö sopeutuu ympäristöönsä, kun ympäristön odotukset, motivoivat tekijät, palkkiot ja muut vastaavat ovat samansuuntaisia yksilön tarpeiden, kykyjen ja intressien kanssa.

Ainolan koulun johtajan mielestä Jere on sopeutunut uuteen kouluun yllättävän hyvin. Astalla ei ollut Jeren siirrosta alun perin kovin toiveikkaita ajatuksia.

”Siis niin hyvin mun mielestä kun tollanen kaveri voi sopeutua tolla tavalla lennosta sinne laitettuna. Että ei täydellisesti sellasta tällästä, varmaan nää kaverit ei oo täydellisesti hyväksyneet sitä, mutta ei mun mielestä lapsilta voi odottaakaan, että ne sillä tavalla avosylin ottaa vastaan kaikki. Mun mielestä ne kuitenkin sietää aika pitkälle

Jereä ja mie väittäisin, että niillä on jonkin asteisia kaveruussuhteita siellä ja ei esimerkiksi mitään sellasta päivittäistä tappelemista tapahdu.” (Asta)

Jeren kohdalla opiskelumotivaatio ei ole juurikaan parantunut. Hänen motivaation puutettaan voisi selittää Juvosen (2001, 42) tulkinnan mukaan sillä, että lapsella on ongelmallinen attribuutiotyylä. Toisin sanoen oppilas uskoo epäonnistuvansa siksi, ettei hänellä ole kykyjä ja jos hän onnistuu, hän uskoo sen johtuneen sattumasta tai muihin liittyvistä tekijöistä. Jos oppilas kokee kykyjen puutteen tai oppimisen olevan kontrolloimattomissa, voidaan puhua opitusta avuttomuudesta. Oppilas ei ole motivoitunut yrittämään, koska hän uskoo ongelmiensa olevan ylittämättömiä.

Astan näkemyksen mukaan Jeren ” suurin ongelma on se, että se on hirveen alimotivoitunut, jos sellasta sanaa nyt, et ei oo kauheen motivoitunut läksyjen tekemisestä ja yrittämisestä niissä koulu asioissa. Kaiken mitä voi tehdä käsin, niin kun tämmöstä toiminnallista työtä niin siihen se on hirveen räväkkä ja nopee lähtemään. mut kaikki tää tämmönen, mikä vaatis niin sanottua akateemista ponnistelua, niin on vaikeeta.”

Jeren äidin näkemys on, että Jere on nyt paremmin motivoitunut koulunkäyntiin kuin aikaisemmin. *”Koulu menee huomattavasti paremmin ja on nii kun kiinnostusta. Oppimisvaikeudetkin on lieventyny huomattavasti.”* Toisaalta hän sanoi HOJKSin arviointipalaverissa Jeren motivaatiota heikentäneen sen, että Jere tulee kertaamaan neljännen luokan.

Koska Jeren ongelmat eivät ole riittävästi korjautuneet kuluneen lukuvuoden aikana ja hänellä tuntuu olevan melkoisia puutteita tiedollisissa asioissa, päädyttiin yhdessä siihen, että Jere tuplaa neljännen luokan. Tällä toimenpiteellä pyritään saattamaan Jeren tiedot ja taidot ajan tasalle. On myös mahdollista, että tulevana lukuvuonna Jere menee tutkimuksiin oppimisvaikeuksiensa takia.

Vaikka Jeren ongelmallinen käytös ei ole kokonaan poistunut, on siinä tapahtunut kuitenkin selvää kehitystä parempaan. Sirpa kertoi Jeressä tapahtuneesta muutoksesta, että *”kyllä voi sanoa, että se on silleensä rauhoittunut. Ihan huomattava ero siihen verrattuna mitä se oli entisellä koululla. Siihen käyttäytymiseen verrattuna on kyllä muuttunut positiivisesti.”*

Myös erityisopettaja on huomannut Jeressä tapahtuneen muutoksen. Muutos oli havaittavissa jo syyslukukauden lopussa. Silloin Jere tuntui olevan kuin eri poika, verrattuna siihen mitä hän oli ollut Koivulan koululla.

”Minä en voinu muuta kun ihmetellä opettajille, että mitä te ootte tehny täällä, mitä Jerelle on tapahtunu. Toisaalta tuntu ihan pahalta, että mihis se entinen Jere on hävinny. Mutta on sitä nyt tullu takasin, että sattuuhan siellä jatkuvasti näitä, mutta aivan selvästi se on ollu hallittavissa ihan toisella tavalla.” (Anneli)

Aivan kuten Keltikangas-Järvinen (2000, 41) on todennut, on oppilaan itsetunnon ja koulumenestyksen välillä nähtävissä voimakas yhteys. Akin kohdalla voidaan sanoa, että itsetunnon vahvistumisen myötä myös koulumenestys on parantunut.

”Siis aivan mahtavia muutoksia! Ihan todella Akilla on nyt sujuva mekaaninen lukutaito ja kirjoituskin on aikatavalla menny eteenpäin. /.../ Mutta se mikä Akissa on tapahtunu, ni miusta tämmönen vapautuminen. Että se entinen synkeä Aki, joka täällä vuos tai toista sitte syksyllä oli, sitä ei oo enää. että nyt on sellanen myönteinen, naurava, vitsaileva, omista asioistaan mielellään kertova, siis ihan toisenlainen.” (Anneli)

”Aki on sillee hyväksytyt siellä, että se pätee siinä kaveripiirissä. Se saa semmosia onnistumisen elämyksiä, niin pakko niitten on jotenkin vaikuttaa. Miä oon kyllä sitä mieltä, että ne on oppilaille hyväksi. (Sofia)

Akin äiti suhtautui haastattelussa Akissa tapahtuneisiin muutoksiin melko varovaisesti. Hän ei uskaltanut toivoa kovin suuria muutoksia.

”No, hää ei hirveen paljo yleensääkään kerro koulusta, mut kyllä mulla sellanen kuitenkin ajatus on, et hää on viihtyny. Et ei hää koskaan purnaa eikä valita sinne kouluun lähtöä ja mielellään lähtee ja ilosella mielellä aina nousee aamulla. /.../ Se semmonen alavireisyys ja ihan aggressiivisuuskin mitä oli, ni on huomattavasti vähentyny. Et hirmu harvoin hän saa semmosia kohtauksia.” (Akin äiti)

Kevään HOJKSin arviointipalaverissa äidistä kuvastui helpotus ja positiivinen ylättyminen, kun opettajat kertoivat monisanaisesti Akissa tapahtuneista muutoksista. Opettajien mukaan kaikinpuolisen reipastumisen lisäksi Akin opiskelumotiivaatio on selvästi lisääntynyt. Hänen työskentelynsä on nopeutunut eikä hän tarvitse enää kovin usein käynnistäjää töilleen.

” Et kyl se on hirveesti reipastunu. Ja sit tosiaan just niissä pihapeleissä ja tämmösissä, se on ihan taitava niissä ja välitunnit on semmosia mukavia.” (Teppo)

Akin siirto kyläkoululle oli todella onnistunut ratkaisu. Akin sopeutumista ja koulunkäyntiä Saarenkylän koululla kuvaa hyvin luokanopettajan kommentti.

”Mun mielestä siirto on onnistunu hirveen hyvin. Ja kaiken kaikkiaan Akihan nyt on tosi mukava. Sen kans on tosi kiva tehdä hommia. Se on oikein semmonen. Se saa aina hyvälle mielelle, kun sen kansa tekee töitä. Se ei oo mikään semmonen laiskuri eikä muukaan. Se ei aina oo oikein kärryillä, mut sit kun se mihin rupee, niin se tekee tosi sitkeesti loppuun. Ei ainakaan mee siitä, mistä rima on matalin.” (Teppo)

3.7 Koulu oppilaan itsetunnon kehittäjänä

Itsetunnolla on suuri merkitys lapsen oppimisessa ja koulussa menestymisessä. Keltikangas-Järvisen (2000, 17) määritelmän mukaan itsetuntoa on se, kuinka paljon hyviä ominaisuuksia ihminen itsessään näkee. Kun ihmisellä on hyvä itsetunto, hänen minäkäsityksessä on voitolla positiiviset ominaisuudet. Silloin kun negatiivisten ominaisuuksien määrä on suurempi kuin positiivisten, on ihmisellä huono itsetunto.

Keltikangas-Järvisen (2000, 123) mukaan itsetunto rakentuu niistä kokemuksista, joita ihminen saa ympäristöstä ja muista ihmisistä. Lapsuudessa itsetuntoon vaikuttaa se, miten vanhemmat suhtautuvat lapseen ja hänen suorituksiinsa. Myöhemminä vuosina vanhempien lisäksi itsetuntoa rakentavat koulu, toverit ja harrastukset.

Koulumenestyksen ja itsetunnon välillä on erittäin voimakas yhteys. Voidaan jopa väittää, että itsetunto on koulumenestyksen tärkeimpiä selittäjiä. Toisaalta myös koulumenestys vaikuttaa itsetuntoon eli vaikutus kulkee kumpaankin suuntaan. Tutkimuksissa on tullut esille, että itsetunto ei selitä vain senhetkistä koulumenestystä, vaan se ennusti koulumenestyksen moneksi vuodeksi eteenpäin. (Keltikangas-Järvinen 2000, 40–41.)

Myös Valtioneuvosto on antamassaan asetuksessa (N:o 1435/2001) kiinnittänyt huomiota oppilaan itsetuntoon. Asetuksen mukaan ”opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi, terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi ja kriittisesti ympäristöään arvioiviksi yhteiskunnan jäseniksi.”

Tässäkin tutkimuksessa tuli useassa eri yhteydessä esille oppilaan itsetunnon merkitys koulunkäynnissä. Kummallakin pojalla on ollut opettajien näkemysten mukaan huono itsetunto. Heidän itsetuntonsa on vahvistunut uudessa oppimisympäristössä. Akin kohdalla muutos on ollut vielä selvempi kuin Jeren.

3.7.1 Sosiaaliset suhteet itsetunnon vahvistajana

Lapsen itsetuntoa vahvistaa hänen onnistumisensa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kun lapsella on myönteinen itsetunto ja hyvät sosiaaliset taidot, hänestä todennäköisesti pidetään ja hän tulee vertaisryhmässään hyväksytyksi. Myönteisessä vuorovaikutusprosessissa lapsen positiivisesti kehittyvä itsetunto ohjaa hänen käsitteisiään muista myönteisiksi, mikä näkyy myönteisenä käyttäytymisenä ja aikeina muita kohtaan. (Laine & Talo 2002, 153; Keltikangas-Järvinen 2000, 59; Kantola 1989, 130.)

Oppimisvaikeuksistaan ja hitaudestaan huolimatta Akilla on ollut koko ajan vahvat sosiaaliset taidot. Hänellä on ollut kavereita ja hän on myös itse osannut haakeutua kavereiden seuraan. Heli kertoi, että *”Akilla on aina ollu kavereita, et totta, Aki oli ihan suosittu tai on varmaan vieläkin ja kavereita, et pojathan on porukassa sen ikäsenä yleensäkin.”*

Kyläkouluun siirtymisen jälkeen Akin sosiaalisuus on vahvistunut entisestään. Hän on sopeutunut hyvin muiden joukkoon ja hän on pidetty leikkikaveri. Tästä kertoi Saarenkylän johtaja Sofia, että *”Aki on kyllä hyväksytty meidän koululle. Miä luulen, että se on sillee hyvä kaveri, ettei oppilaatkaan antas sitä pois. Se on pidetty.”*

Akilla on säilynyt myös entiset kaverit, joiden kanssa hän leikkii koulun jälkeen. Äiti pelkäsi kavereiden suhtautumisen Akiin muuttuvan, mutta tilanne on säilynyt ennallaan.

”Mut sitäkin tietysti pelkäsin, et miten ne nyt reagoi Akiin sen jälkeen, et ruvetaanko jotenkin syrjimään tai muuta, mut se on ollu hirveen mutkatonta. Et Aki on ihan niin kun ennenkin siinä porukassa.” (Akin äiti)

Erityisesti aikuis- ja vertaismallit ovat sosiaalistamisessa tehokkaita. Mallin mukana oppiessaan lapsi muuttaa käyttäytymistään jäljittelemällä muita. Mitä sa-

mankaltaisempia malli ja lapsi ovat, sitä todennäköisempää on, että lapsi samastuu malliin, jäljittelee häntä ja oppii sosiaalisen taidon. Koska lapsi oppii sosiaalisia taitoja parhaiten vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa, oppimisympäristönä käytetään luonnollista vertaisryhmää, jossa lapsi saa positiivista vahvistusta opitun taidon käyttämisestä. Aikuismallin tehokkuus perustuu hänen auktoriteettiinsa. (Laine & Talo 2002, 155.)

Monenikäisten ja monenlaisten oppilaiden opiskelu yhdessä vahvistaa oppilaiden sosiaalista hyväksyntää ja käsitystä itsestään. Eri-ikäisten ryhmissä vanhemmat voivat ohjata nuorempia tai nuoremmat vanhempia. (Korpinen 1996, 24.)

Kyläkouluilla korostuu eri-ikäisten yhdessä toimiminen ja mallioppiminen, koska siellä on luonnostaan monenikäisiä oppilaita. Sofian näkemys asiasta on, että *”isommat oppii ottamaan ne pienemmät huomioon ja pienemmät ottaa tietysti mallia isommista. Se mallioppiminen edelleen on hirveen hyvä... Pieni koulu kasvattaa!”*

Myös Asta kokee mallioppimisen tärkeäksi. Hänen mielestään *”etu on se, että jos isommat oppilaat käyttäytyy hyvin ja antaa hyvän mallin, niin sillo mun mielestä tällänen oppilas, jolla on jotenkin heikko itsetunto oppijana ja ihmisenä, niin se menee siihen paremmin kuin mitkään sanat. Ja sit jos aatellaan, et ne on pienempiä kun hän vielä niin sitte tavallaan pääsee myös ite näyttämään omia kykyjään.”*

Kyläkoulut ovat oppilasmääriltään pieniä, joten yhdessä tekemiseen tarvitaan kaikki koulun oppilaat. Aivan kuten Teppo asian esitti, *”niitten on pakko tehdä aina samaa juttua, kun ne ei muuten pysty tekemään mitään peliäkään, kun niitä on niin vähän.”*

Jerellä on ollut koko ajan vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa. Hän ei oikein tunnu tietävän miten toisiin ihmisiin pitää suhtautua. Erityisesti ennen siirtoa Jeren ongelmat korostuivat. Leikkitilanteet välitunneilla muuttuivat helposti nahisteluksi ja kiusaamiseksi.

Riitta kuvaili tilannetta, johon usein jouduttiin Jeren ollessa vielä Koivulan koululla: *”Aina tunnin alku meni siihen, että selviteltiin mitä välitunnilla oli tapahtunut. Tunnista meni kymmenen viistoista minuuttia tämmöseen poliisitehtäviin, että millo missäkin tappelussa hää oli mukana.”*

Ainolan kouluun siirtymisen jälkeen Jeren sosiaalisissa taidoissa on tapahtunut jonkin verran kehittymistä. Astan mielestä Jeren *”ärsyyntymiskynnys on nousut”*. Hän ei joudu enää yhtä helposti riitelytilanteisiin. Hän on oppinut jollakin tasolla hallitsemaan käyttäytymistään. Jerellä on kuitenkin edelleen ongelmia, joita kuvaavat hyvin opettajan kommentit.

”Ja sitte se kanssa, että jos asiasta kehuu, niin yks kiitos päivässä maksimissaan, että ei kestä myöskään semmosta. Ei kestä liikaa kiitosta, että sekkii mennee överiks. /.../ ettei se ossaa samalla tavalla käyttäytyä, vaan hänen pittää heti yrittää päästä niskan päälle, jos joku osottaa ystävällisyyttä” (Sirpa)

”Kyllä se jonkun näköstä terapiaa tarviis. Ei siellä koulussa pelkästään pystytä sitä auttamaan. /.../ kun ei hän tiijä miten tietyissä tilanteissa pitäis käyttäytyä. Se mennee sitte yli sekä että. Hirveen tiukat rajat pitäis pittää ja ei kiittää liikaa ja semmonen ystävällisyyden osoitus, ei se ossaa hallita niitä tilanteita. Ja ossaa kyllä ärsyttääkin toisia siellä.” (Sirpa)

Likitalo-Lehtisen (1998) tutkimuksessa opettajat pitivät ongelmallisena sitä, että jos poikien vaikeudet johtuvat hitaammasta kehityksestä, niin miten saadaan pojille itsestään myönteinen kuva koululaisena.

Akin vaikeudet johtuivat osaltaan hänen hitaammasta kehitysrytmistä. Tuntui siltä, että Akin itsetunto oli kärsinyt jonkin verran entisessä ryhmässä. Uusi opettaja koki melkoisena haasteena Akin sopeuttamisen ryhmään.

*”Kun näin Akin ensimmäisen kerran, ni se oli jotenkin hirveen sulon-
nen poika. Aki oli semmonen hiljanen, vähän niin kun eksyksissä.
Miä aattelin, sain sellasen kuvan, et hänellä on aika heikko itsetun-
to. Et ei pysty pärjäämään siinä omassa ryhmässä... Miusta tuntu,
et miten mie osaisin tehdä sillee, että Aki ei nii ikävöis ja kokis sitä
semmosena rangaistuksena.” (Sofia)*

Kyläkouluilla on hyvät edellytykset tukea oppilaan myönteistä itsetunnon kehitystä. Oppilaat saavat pienillä kouluilla kokemuksia monenlaisista sosiaalisista suhteista. Sosiaalisissa taidoissa kehittyminen helpottaa vuorovaikutusta toisten kanssa ja samalla vahvistaa yksilön itsetuntoa. Tämä myönteinen kehitys on ollut havaittavissa sekä Akin että Jeren kohdalla.

3.7.2 Opettaja itsetunnon vahvistajana

Kouluun liittyy monia eri tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaiden itsetunnon rakentumiseen. Näitä tekijöitä on mm. koulun ilmapiiri, oppilaiden ryhmittely, päätöksentekojärjestelmät, palkitsemis- ja rankaisumenettelyt sekä erityisesti koulun arviointijärjestelmä. Erityisen keskeinen merkitys koulun oppimistoimintojen ohjaajana on opettajalla. (Korpinen 1996, 21.)

Opettajan vaikutus oppilaan itsetuntoon on erittäin merkittävä. Jokaisella opettajalla on omat vahvuutensa erilaisten oppilaiden opettamisessa. Tämä näkemys tuli esille esim. erityisopettajan kertoessa Akin kolmannen luokan opettajasta, Teposta.

”Miusta Tepon vahvuus on se, että hänellä on tämmönen sanotaan nyt sitten struktuuri siinä koko koulupäivässä. Siellä on kaikki hyvin säännöllistä, on turvallista. Lapset tietää mitä on tulossa, että tällänen perusturvallisuus on kunnossa... Sitte tällänen rauhallisuus ja mitä sitte Teppo sanoo, niin se pitää, ettei se oo sellanen tyhjänpuhuja ollenkaan.” (Anneli)

Korpinen (1996, 22) on sanonut, että opettajan luoma myönteinen ilmapiiri, jolle on tyypillistä kunnioitus, huolenpito, hyväksyntä ja huomio, osoittaa oppilaalle, että hän on arvokas. Tämä johtaa oppilaan myönteiseen minäkäsitykseen ja erityisesti itsearvostukseen. Annelin mielestä esim. Teppo osaa osoittaa oppilaille arvostustaan. Anneli kertoi, että ”*Tepolla on sellanen luontainen kunnioitus näitä oppilaita kohtaan. Niin metsä vastaa kun sinne huudetaan, elikkä tää erityisoppilaskin tuntee luissaan ja ytimissään, että hän on hyväksyty siellä ja häntä pidetään ihmisenä ja kunnioitetaan ihmisenä.*”

Luokkatilanteissa oppilas joutuu kohtaamaan jatkuvasti uusia haastavia tilanteita ja arvioimaan kykyään selviytyä niistä. Ne oppilaat, joilla on heikko itsetunto kokevat haastavat tilanteet suoritusilanteiksi. Heille onnistumisesta tai epäonnistumisesta saatu palaute merkitsee arviota omasta kyvykkyydestään. Riittämättömyyden pelko ja halu välttää kielteistä arviota omista kyvyistään lisäävät oppilaan tehtävää välttäviä toimintatapoja. (Aunola 2000, 272.)

Jeren työskentely Ainolan koululla oli aluksi samanlaista kuin entisessä ryhmässä. Hänen käyttäytymisestään kuvastui selvästi huono itsetunto ja epäonnistumisen pelko.

”Jos ei ollu avustaja paikalla, niin sehän heti laakista sano, ettei hää ossaa. Se arveli, että tää on liian vaikeeta, vaikka ei ollu kah-tonukkaan sitä. /.../ Sit se kuitenkin haluais parempaa, se on semmosta seiskan tasoa ollu. Mut jotenkin ei ehkä luota ihteensä tai jotenkin just semmonen, että ei usko, et hän vois sahakin sen paremman numeron, vaan antaa periks. Että ei jaksa, eikä jaksa keskittyä että tekis.” (Sirpa)

Hyvän, oppilasta arvostavan opettajan ohjauksessa, heikosta itsetunnosta kärsivä oppilas voi kokea olevansa hyväksyty. Opettajan myönteinen suhtautuminen oppilaaseen, vahvistaa myös oppilaan käsitystä itsestään.

3.7.3 Koulu on oppilasta varten

Koululla on hyvät mahdollisuudet tukea lapsen itsetuntoa, lisätä hänen uskoaan omiin kykyihinsä sekä korjata mahdollisesti varhaislapsuudessa syntyneitä vaurioita (Keltikangas-Järvinen 2000, 180). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 (2000, 19) painotetaan, että kasvatuksessa on kiinnitettävä erityistä huomiota oppilaiden aloitekyvyn ja itseluottamuksen herättämiseen ja tukemiseen.

Jos koulun kehittämisen tavoitteeksi halutaan asettaa oppilaan persoonallisuuden kehityksen tukeminen, itsetunnon ja minäkäsityksen vahvistaminen eli syvempi ja pysyvämpi oppiminen, on kiinnitettävä huomiota seuraaviin seikkoihin. Koulun on muututtava asiakeskeisestä ja tietopainotteisesta oppilaskeskeiseksi, erityisesti oppilaan tervettä minäkäsityksen kehitystä painottavaan suuntaan. Oppilaan on voitava kokea, että koulu on häntä varten. (Korpinen 1996, 23.)

Jere on sopeutunut melko hyvin uuteen kouluun. Hän kokee selvästi olevansa Ainolan koulun oppilas. Koululla on useasti jouduttu pitämään puhutteluja, joiden yhteydessä Jereltä on kysytty haluaako hän jonnekin muualle kouluun. Joistakin vaikeuksista huolimatta Jere haluaa edelleen jatkaa Ainolassa. Jere on oppinut hyväksymään myös avustajansa. Hän on huomannut, että avustaja todella tukee ja helpottaa hänen koulunkäyntiään.

Jeren henkilökohtainen avustaja Outi on huomannut, että Jeren kanssa työskentely on selvästi helpompaa nyt kuin noin vuosi sitten. Outi kertoi, että *”hirmu positiivista on, että viime päivinä olen huomannu, että hän kutsuu minua nyt nimeltä. Kyllä minusta sillee ihan hyvin Jeren kanssa menee. /.../ Jostain semmosista pienistä jutuista huomaa, että hän välittää minusta.”*

Kyläkoulun ilmapiiri on Korpisen (1996, 23 & 1998, 11) mukaan humaani. Sille on tyypillistä persoonallinen, kunnioittava, osallistuva ja inhimillinen suhtautuminen Tällainen ilmapiiri turvaa oppilaan minäkäsityksen ja erityisesti itsearvostuksen myönteisen kehityksen. Kun yksilö hyväksyy itsensä, hän pystyy arvostamaan ja hyväksymään myös toiset ihmiset.

Akissa tapahtuneesta huomattavasta muutoksesta Anneli kertoi, että ” *se mikä Akissa on tapahtunu ni, miusta tämmönen vapautuminen. Että se entinen synkeä Aki, joka täällä vuos sitte tai toista vuotta sitte syksyllä oli, sitä ei oo enää. Että nyt on sellanen myönteinen, naurava, vitsaileva, omista asioistaan mielellään kertova, siis ihan toisenlainen.* ” Tästä voisi päätellä, että Akin itsetunto ja minäkäsitys ovat vahvistuneet, mikä on saanut Akissa aikaan uudenlaisen suhtautumisen asioihin.

Yksilön on saatava tuntee, että hän hallitsee omaa elämäänsä. Oppilaan minäkäsitystä kehittävä koulu antaa oppilaille mahdollisuuden osallistua mm. opetuksen suunnittelua koskevaan päätöksen tekoon ja antaa vastuuta oppilaille. Kun oppilas voi osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon, hän kokee itsensä voimakkaaksi ja oppii toimimaan itsenäisesti ja vastuullisesti. (Korpinen 1996, 23–24; Korpinen 1998, 12; Rönty 2001, 113.)

Pojat ovat olleet monesti mukana HOJKS – palaverissa, jolloin heillä on ollut mahdollisuus vaikuttaa HOJKSin sisältöihin. Aki oli mukana myös kevään arviointi palaverissa, jossa olin havainnoijana. Aki ei juurikaan osallistunut keskusteluun, mutta aivan selvästi hänen läsnäolonsa kuitenkin vaikutti arviointitilaisuuteen.

Saloviidan (1999, 13) mielestä lapsen hyväksyminen oppimisvaikeudestaan tai vammastaan huolimatta samalle luokalle muiden kanssa, kertoo siitä, että häntä pidetään yhtä arvokkaana kuin muitakin lapsia. Lasta ei nähdä häiriötekijänä tai taakkana, josta halutaan päästä eroon, vaan lapsena, jonka yksilölliset tarpeet otetaan huomioon samoin kuin muidenkin.

”Kyllä musta tuntuu, että siellä hyväksytään Aki sellasena kun se on, eikä siltä vaadita mitään, totta kai sen verran kun se pystyy tekemään, mut sit jos se ei pysty, niin sit se ei pysty. Ei se maailmaa kaava.” (Teppo)

3.8 Opettajien näkemyksiä erityisoppilaiden sijoittamisesta kyläkouluille

Tässä luvussa tuon esille ajatuksia, joita opettajilla on integroinnista ja erityisesti kyläkouluista integrointipaikkana.

Moberg (2001, 83) määrittelee integraation idealistiseksi tavoitteeksi kaikille yhteisen koulujärjestelmän, joka palvelee hyvin kaikkia koulutettavia. Tämän ajatuksen mukaan yksi ja sama koulu pystyy huomioimaan kaikkien koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset tarpeet. Integraatiota voidaan pitää tavoitteena, jota kohti yhteiskunnassa ja sen koululaitoksessa tulisi pyrkiä.

Integraatio voidaan nähdä myös prosessina, joka pyrkii toivottuun tilaan. Tässä prosessissa ei mietitä sitä, mitä pitäisi tehdä jollekin erityisopetusta tarvitsevalle oppilaalle, vaan mitä pitäisi tehdä kasvatusympäristöissä ja yhteisöissä yksilöiden välisen erilaisuuden hyväksymiseksi ja yhteisön yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi. (Moberg 2001, 83.)

Mobergin (2001, 85) mukaan integraatio ja inklusio voidaan nähdä käsitteellisesti samoina asioina. Olennaista molemmissa on kaikkien ihmisten yhteenkuuluvuus, yhteisöllisyys (ketään ei jätetä ulkopuolelle, ketään ei syrjitä eikä leimata) ja kaikkien hyvä opetus (oppilaiden erilaisuus otetaan huomioon opetuksessa). Inklusioon liitettävän yhteisöllisyyden edellytyksenä pidetään oppilaiden fyysistä yhdessäoloa lähikoulussa. Oppilaalla on oikeus käydä koulua omassa lähikoulussaan eli siinä koulussa, mihin hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu ja mitä muut samalla alueella asuvat lapset käyvät (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 101).

Tenhunen (1995, 266) on painottanut, että integraation toteuttamisen onnistumiseen ei riitä pelkkä tahto, vaan siihen tarvitaan myös riittävät resurssit. Integraation on oltava hyvin suunniteltu. Integraatio lähtee ajatuksesta, että onnistuessaan se koskee koko kouluyhteisöä ja kaikkia sen yhteistyötahoja. Kouluilla tulee olla keinot integraation toteuttamiseen ja sen tulosten arviointiin.

Haastattelussa mukana olleet opettajat toivat myös esille resurssien riittävyyden integraation ehtona.

Jos sijoitetaan oppilaita normaaliopetukseen, niin pitäis entistä enemmän mun mielestä miettiä sitä, että kuinka paljon resursseja käytetään siihen erityisoppilaaseen ja kuinka paljon normaaliopetukseen. Koska siinä käy hirveen herkästi niin, että se erityisoppilas imee kaiken voiman siitä opettajasta. Se ei oo mun mielestä kyllä tarkoituksenmukasta enää. Silloin ei enää kannata ruveta integroimaan, vaan pitää sitten miettiä, et onks sen oppilaan paikka todella pysyvästi jossakin muualla kuin normaaliluokassa.” (Asta)

Riitta toi esille ajatuksen, että ”luokanopettajat tarvitsisivat ihan reilusti enemmän tietoa erityisopetuksesta, koska nykyään voidaan jo kysyä, että missä ne normaalioppilaat ovat. Niin paljon erilaisia ongelmia pulppuaa esille.”

Myös Mobergin (1996, 133) mukaan luokanopettajien koulutuksessa on liian vähän erityispedagogiikkaa. Tältä pohjalta ajateltuna luokanopettajien selviytymismahdollisuudet erilaisten erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden kanssa ovat melko vaatimattomat.

Opettajien näkemykset erilaisten oppilaiden sijoittamisesta omaan opetusryhmäänsä vaihtelee suuresti sen mukaan, millaisesta oppilaasta on kyse. Mobergin (1984, 50) tutkimuksen mukaan integraatioon suhtaudutaan kaikkein epäilevimmin silloin, kun sitä arvioidaan oppilaan tiedollisen kehityksen kannalta. Häiriökäytöksisten oppilaiden sijoittamista yleisopetukseen kritisoidaan yleisesti myös siksi, että sen uskotaan haittaavan muiden oppilaiden toivottua kehitystä.

Kaikkien opettajien kanta käyttäytymishäiriöisiin oppilaisiin oli selkeä ja yksimielinen. Mikä muu oppilasryhmä tahansa tuntui helpommalta integroida kuin käyttäytymishäiriöiset.

” No jos vielä pahempia käyttäytymishäiriöitä on, niin ei. Elikkä ne tosiaan kärsii ne oppilaat siitä, jos sinne tulee tyranni. Semmonen on kyllä rasite ja se on kyllä tullu esille. Et kun ne on minusta semmosia suht koht hyvin käyttäytyviä se kyläkoulun porukka, niin vois sanoa, et semmonen kyllä pilais sen porukan. Yks riittää tätä lajia.”
(Sirpa)

”No nimenomaan nää käytöshäiriöiset tapaukset, koska kun meillä on pieni yhteisö, niin se vaikuttaa koko siihen porukkaan häiritsevästi. Se on kyllä. miä ottasin vaikka minkälaisia dysfaatikkoja ja näitä ihan kehitysvammaisia, että tuota kun ei tarteis näihin häiriöihin puuttua.” (Sofia)

”No tää käytöshäiriöpuoli, se on äärimmäisen rasittava. Siitä sitte kärsii koko yhteisö. Et vois kärjistetysti sanoa, et jos on oppimis tai täällä koulunkäyntipuolella, niin se ei nyt haittaa vaikka siellä niitä ongelmia on, mut sit tää käytöshäiriöpuoli on semmonen mikä teettää sitte tosi paljon töitä.” (Teppo)

”Mun mielestä voi olla aika monivammasiaki mukana, jos ei muuta käytöshäiriöisiä. Mut jos on käytöshäiriöisiä luokassa, niin sillo ei ainakaan voi olla mitään muita integroituja. Semmonen syö sitä opettajan huomiota ja energiaa ja häiritsee muita oppilaita ja sillä lailla. Et se on tavattoman rasittava kombinaatio.” (Heli)

Inklusiiviseen opetukseen opettajat suhtautuvat myönteisimmin silloin, kun kyseessä on yhteisöllisyyden tavoittelu (kiusaamisen ja leimautumisen välttäminen, oppilaan itsetunnon kehittyminen) tai kun kyseessä on lievästi vammaisten oppilaiden opetus. (Moberg 2001, 89.)

Myös Mobergin (2001, 89–94) uuden tutkimuksen mukaan opettajien on edelleen vaikea hyväksyä sopeutumattomien oppilaiden opiskelua tavallisissa luokissa. Integraatiota vastustetaan myös silloin, kun opettajalla ei ole tarvittavaa erityispe-

dagogista koulutusta. Selvä enemmistö opettajista ei usko fyysisen integraation merkitsevän hyvää opetusta kaikille. Opettajat ovat huolissaan kaikkien oppilaiden oppimisen turvaamisesta. Vasta sitten, kun voidaan turvata kaikille oppilaille hyvät oppimisen edellytykset, opettajat ovat valmiita hyväksymään fyysisen integraation.

”Noin pieniin yksiköihin se pitää kyllä räätälin työnä miettiä, että mitä ryhmä jaksaa vastaanottaa. Sehän on nyt nähty muissakin tapauksissa, että ei se välttämättä ookaan se kaikkein paras ratkaisu.”

(Asta)

Saarenkylän koulun opettajien mielestä heidän koulussaan on olemassa kaikki tarvittavat edellytykset integrointiin.

”Jos aatellaan aikasempia kouluja, johon oli integroitu näitä oppilaita, niin kyllä meillä huomattavasti paremmat edellytykset on toimia. Erityisopetus toimii ja avustajatilanne on hyvä. Et puitteet tämmöselle on ihan kunnossa.” (Teppo)

”Kyllä miusta kyläkoulu tälläsenä integrointi mahollisuutena on vertaansa vailla. Aina parempi on tuommonen kyläkoulu kun iso keskuskoulun luokka, koska ne ongelmat ei välttämättä oo siinä luokassa ja kognitiivisessa oppimisessa, vaan kaverisuhteissa ja sosiaalisessa käyttäytymisessä. Meijän koululla on ollu niitä niin paljon. Jotenkin tuntuu, että siellä osataan hyväksyä ihminen semmosena kun se on.” (Sofia)

4 LÖYTÖJEN YHTEENVETO

Tässä osassa teen yhteenvetoa tutkimuksen tärkeimmistä löydöistä. En toista kaikkia asioita uudelleen, vaan kuvaan jokaisen kappaleen ydinkohtia. Joihinkin asioihin teen lisäyksiä, jotka eivät löytöosiossa tulleet esille.

Löydöissä painottuvat selkeimmin:

1. **Koulunaloittaminen** – oppilaan valmiudet ja koulun vaatimukset eivät kohdanneet.
2. **Ongelmat** – ongelmat tulkittiin oppilaan ongelmiksi.
3. **Yhteistyö** – näkemyseroja kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.
4. **Kyläkoulu** – uudessa oppimisympäristössä poikien ongelmat lievenivät.
5. **Itsetunto** – koululla tärkeä merkitys oppilaan itsetunnon kehittäjänä.
6. **Integraatio** – opettajilla yhtenevät näkemykset integraatiosta.

Koulunaloittaminen. Lapsen koulunaloittaminen ei aina onnistu toiveiden mukaisesti. Syynä voivat olla lapsen puutteelliset kouluvalmiudet, joihin yksi lisävuosi päiväkodissa olisi voinut ratkaisevasti vaikuttaa. Jere ja Aki aloittivat kumpikin koulun tilanteessa, jossa heidän valmiuksiaan koulunkäyntiin epäiltiin.

Linnilä (1997, 19) on lähestynyt kouluvalmiusasiaa uudesta näkökulmasta. Hänen mielestään tärkeämpää kuin lapsen kouluvalmius, on pohtia koulun valmiutta ottaa vastaan kaikki lapset. Jokaisella lapsella on kouluvalmiudet, mikäli kouluopetus sopeutuu lapsen kehitystasoon.

Tästä näkökulmasta ajatellen, vaikeudet poikien koulunaloittamisessa johtuivatkin koulun puutteellisista valmiuksista ottaa heidät vastaan. Koulu ei osannut ottaa riittävästi huomioon heidän yksilöllisiä tarpeitaan. Tällainen ajattelutapa on vielä melko vieras koulumaailmassa. Edelleen puhutaan lapsen kouluvalmiuksista, koska tuleva koulumenestys on suoraan verrannollinen oppilaan kehitystasoon ja oppimisenvalmiuksiin, minkä myös Linnilä (1997, 20) myöntää.

Jeren ja Akin koulunkäynti ei syystä tai toisesta sujunut. Heidän vaikeuksiaan yritettiin helpottaa omalla koululla erilaisin tukitoimin, mutta ne eivät tuottaneet toivottuja tuloksia.

Ongelmat. Bronfenbrenner (1997, 237) on kritisoinut tapaa, jolla lapsen ongelmia määritellään. Suurin osa ongelmista käsitellään kontekstista riippumattomina eli yksilön ominaisuudet määritellään sekä käsitteellisesti että operationaalisesti viittaamatta lainkaan ympäristöön. Käsitteillä oletetaan olevan sama merkitys, riippumatta kulttuurista, luokasta tai ympäristöstä, jossa niitä havainnoidaan tai jossa henkilö elää.

Aki lähetettiin tutkimuksiin ongelmien selvittämiseksi. Jeren kohdalla suurimpana ongelmana koettiin häiriökäyttäytyminen. Ongelmat määriteltiin pääasiassa oppilaan ongelmiksi. Ongelmana tuntui olevan hidaskasvu, oppimisvaikeudet, käyttöhäiriöt ja epämieliset työskentelytavat.

Kun oppilaan arvioinnissa otetaan huomioon konteksti- ja tilannesidonnaisuus, tuotetaan luokittelun ja leimaamisen sijasta tietoa oppilaan oppimisesta ja oppimista edistävistä ympäristöjärjestelyistä (Oksanen 1996, 492).

Systeemisen ongelmanratkaisun mukaan ongelma nähdään merkinä oppimisympäristön kehittämistarpeesta. Ongelmat ratkaistaan kaikkien ongelmatilanteeseen osallisten kesken siellä missä ne ilmenevät, eli kouluyhteisössä. Muutokseen pyritään koulun sääntöjä, menettelytapoja ja vuorovaikutussuhteita muuttamalla. (Naukkari 2001, 351.)

Kouluyhteisön ongelmiin tulisi yhdessä pohtia ratkaisuja sekä miettiä miten vastaavilaisissa ongelmissa voisi ehkäistä, eikä etsiä syitä (Kantola 1989, 130). Kyläkouluilla ongelmanratkaisussa tuntuu korostuvan enemmän yhteisöllisyys kuin yksilön ongelmat. Siellä ongelmat koskevat koko yhteisöä eikä vain yhtä oppilasta. Kyläkoulujen tapaan puuttua ongelmiin on melko lähellä systeemistä näkemystä.

Korpisen (1998, 10) mukaan kyläkoulussa toteutuu sosiaalinen kontrolli luontevasti. Pienessä yhteisössä kukaan ei voi paeta vastuutaan eikä piiloutua toisen selän taakse. Työrauhaongelmat, koulukiusaaminen ja asiattomat poissaolot eivät ole pienen kouluyhteisön ongelmia.

Yhteistyö. Perheissä ja vanhemmuudessa on tapahtunut paljon muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet keskeisesti myös perusopetukseen. Rönny (2001, 114) mielestään vanhemmille on palautettava usko omaan kasvatustehtäväänsä, koska erityisopetus ja oppilashuolto tarvitsevat onnistuakseen vanhempien tuen. Samalla koulu voi myös tukea vanhemmuutta.

Bronfenbrenner (1997, 254) korostaa myös vanhempien tärkeää merkitystä lapsilleen. Hänen mukaansa vanhempien tiedetään olevan voimakkain lasten kehitykseen vaikuttava tekijä ja ihmisten olevan herkimpiä ja vastaanottavaisimpia lastensa käyttäytymiselle.

Vanhempien tuki lastensa koulunkäyntiin on korvaamaton. Vanhemmat ovat koulun tärkein yhteistyökumppani kaikissa oppilasta koskeissa asioissa. Jeren perheen kanssa koulun yhteistyö ei toiminut koko ajan toivotulla tavalla. Yhteistyötä vaikeuttivat erilaiset tiedonkulun katkokset ja väärinkäsitykset.

Akin kohdalla yhteistyö kodin ja koulun välillä tuntui olevan helppoa. Suhtautuminen yhteistyöhön oli avointa molemmin puolin. Siirtojen jälkeen yhteistyön merkitys on korostunut entisestään. Molempien poikien kohdalla yhteistyö tuntuu toimivan toivotulla tavalla. Akin äiti koki yhteistyön tärkeämmäksi kuin Jeren äiti. Molemmat olivat kuitenkin sitä mieltä, että kyläkoulujen kanssa yhteistyö tuntuu luontevalta ja helpolta.

Myös Korpisen (1998, 14) mukaan kyläkoulut pystyvät luontevaan yhteistyöhön perheiden kanssa. Opettajilla on usein luontevat mahdollisuudet keskustella ja antaa palautetta vanhemmille lapsen oppimisesta sekä tukea vanhempien kasvatustyötä. Lapset kokevat opettajan itselleen tärkeäksi, kun opettajan arvot, asenteet ja uskomukset sekä lapsesta tehdyt havainnot ovat samankaltaisia kuin heidän

vanhemmillaan. Yhteistyön vastavuoroisuus näkyy siinä, että myös kyläkoulunopettaja saa tukea oppilaidensa vanhemmilta.

Kyläkoulu - Uusi oppimisympäristö. Oppilaan huoltajille on annettu aikaisempaa laajempi mahdollisuus valita koulu, jossa oppivelvollisen opetus annetaan. Lainsäädäntö turvaa myös vapaan hakeutumisen haluamaansa oppilaitokseen. (Virtanen 2001, 55.)

Akin perhe käytti lain suomaa oikeutta valita lapsensa koulu. Kunnan määräämä lähikoulu vaihtui kyläkouluksi. Myös Jeren kohdalla päädyttiin koulusiirtoon, mutta lähtökohdat siirtoon olivat erilaiset. Jeren äiti haki siirtoa, mutta se tapahtui melko pitkälti koulun aloitteesta.

Ogawan ja Duttonin (1997) tutkimuksessa selvitettiin myös sitä, miten vanhempien koulutus vaikutti lasten koulusiirtoihin. Tuloksista ilmeni, että mitä koulutempia vanhemmat ovat, sitä useammin he valitsevat myös lapselleen toisen koulun. Ogawan ja Duttonin tuloksia voisi soveltaa myös tähän tutkimukseen, vaikka tutkimukseen osallistujia oli vain kaksi.

Kyläkouluun eli uuteen oppimisympäristöön siirtymisellä oli merkittäviä vaikutuksia kumpaankin poikaan. Tätä muutosta voi selittää ekologisen teorian mukaan sillä, että yksilö ja ympäristö ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tiettyjen ympäristöolosuhteiden on todettu tuottavan erilaisia kehitysseurauksia, riippuen tuossa ympäristössä elävien yksilöiden henkilökohtaisista ominaisuuksista. (Bronfenbrenner 1997, 226.)

Happosen (2001, 334) mukaan fyysinen oppimisympäristö voi helpottaa, muokata tai häiritä oppilaiden haluttua käyttäytymistä. Uusi ympäristö on selvästi vaikuttanut poikien käyttäytymiseen. Akin kohdalla on tapahtunut vapautumista ja hänen olemukseensa on tullut uutta iloisuutta ja huumoria. Jeren häiriökäyttäytyminen on lieventynyt ja hän on oppinut sosiaalisen kanssakäymisen sääntöjä.

Molemmat pojat ovat viihtyneet hyvin uudessa koulussa. Matilaisen (1992, 30) mukaan oppimiseen liittyviä esteitä ja vaikeuksia voidaan poistaa koulun viihtyvyydellä ja oppilaan viihtymisellä oppimisympäristössään. Koulun viihtyvyys mahdollistaa suotuisan ilmapiirin, joka johtaa tehokkaan oppimisen lisäksi turvattomuuden tunteen poistumiseen.

Oppilaan koulumotivaation ylläpitoon ja oppimisvaikeuksien ehkäisyyn auttaisi Matilaisen (1992, 32) mielestä oppilaan yksilöllisten edellytysten riittävä huomiointi opetuksen suunnittelussa. Jos oppimisvaikeuksia esiintyy, niiden voittamiseksi tarvitaan tehokasta ja varhain aloitettua yksilöllistä opetusta ja kuntoutusta, joka tapahtuu erityyppinä yksilö- tai pienryhmäopetuksena.

Happosen (2001, 344) mielestä oppimisympäristöihin ovat liitettävissä myös erityisopetuksen tavoitteet – oppioikeus, opetuksen tehokkuus, normaalisuus, ennalta ehkäisy ja kokonaiskuntoutus. Oppimisvalmiuksiltaan heikko oppilas kaipaa toiminnallisesti monipuolista ympäristöä (Happonen 2001, 335).

Kyläkoulut sijaitseva yleensä lähellä luontoa, jolloin fyysiset puitteet erilaisella toiminnalle ovat erinomaiset. Kyläkoulut ovat yksikköinä pieniä ja ilmapiiriltään kodinomaisia. Siellä oppilaan yksilöllinen huomiointi on helpompaa, koska myös oppilasmäärät ovat pieniä ja henkilökuntaa suhteessa oppilasmäärään on riittävästi. Nykäsen ja Väkeväisen (1998, 57) mielestä pieni koulu on nykyisestä oppimis- ja tiedonkäsityksen näkökulmasta tarkasteltuna sopivan kokoinen koulu.

Itsetunto. Kasvatuksessa on kiinnitettävä erityistä huomiota oppilaiden aloitekyvyn ja itseluottamuksen herättämiseen ja tukemiseen (Virtanen 2001, 61). Oppilaalla on oikeus tulla kuulluksi häntä koskeissa asioissa. Samalla hän saa kokemusta siitä, että hän voi vaikuttaa omiin asioihinsa. (Rönty 2001, 113.)

Korpinen (1998, 14) on sanonut, että kyläkoulut oppilaskeskeisinä ympäristöinä luovat oppilaille mahdollisuuksia onnistumisen odotuksiin, kokemuksiin ja oppimisen iloon. Onnistumisen kokemukset kehittävät oppilaan itseluottamusta ja myönteistä käsitystä itsestään.

Molempien poikien kohdalla itsetunnon vahvistuminen on jo nyt näkynyt koulu-menestyksen ja oppimismotivaation parantumisena. Poikien yksilöllisiin tarpeisiin on osattu vastata kyläkouluilla paremmin kuin entisessä koulussa. Pojille on annettu riittävästi aikaa ja resursseja.

Yksilöllisyyden huomioiminen opetuksessa tarkoittaa Ihatsun (2001, 96) mukaan sitä, että kaikilta luokan oppilailta ei vaadita samaa minimivaatimustasoa. HOJK-Sin avulla voidaan eri oppiaineiden tavoitteita muuntaa vastaamaan oppilaan tasoa sekä suunnata oppijan koulunkäyntiä.

Kun oppilaalle asetetut tavoitteet on suunniteltu yksilöllisesti, on oppilaalla mahdollisuus myös saavuttaa asetetut tavoitteet. Tällöin oppilas saa hyviä oppimiskokemuksia, jotka osaltaan vahvistavat hänen itsetuntoaan ja uskoa omaan kykyihinsä.

Integraatio. Virtasen (2001, 61) mukaan opetuksen järjestämistä yleisopetuksen ryhmässä – eli integraatiota – tulee harkita myös silloin, kun oppilaalla erilaisista syistä johtuvia oppimisvaikeuksia. Edellytyksenä integraatiolle kuitenkin on, että opetukselliset ja muut olosuhteet yleisopetuksen ryhmässä ovat oppilaan oppimisen kannalta suotuisat ja tarpeelliset tukitoimenpiteet toteutetaan.

Moberg (1996, 134) on kirjoittanut, että integraation toteuttaminen vaatii hyvää uskoa asian oikeutukseen sekä näyttöjä erilaisten oppilaiden hyvästä yksilöllisestä opetuksesta yleisopetuksen yhteydessä. Integraatiossa on tärkeintä kaikkien laadukas ja tuloksellinen opetus. Juuri tämän vuoksi useat opettajat suhtautuvat integraatioon melko epäilevästi. Tarvitaan paljon tietoa ja riittävät resurssit, jotta integraatio voisi toteutua. Kaikkein vaikeita integrointi tuntuu olevan käytöshäiriöisten oppilaiden kohdalla. Heille on vaikea löytää sopivaa paikkaa yleisopetuksen ryhmissä.

Tutkimukseen osallistuvat opettajat olivat valmiita ottamaan erilaisen oppijan kouluunsa ja luokkaansa, jos tarvittavat resurssit ovat kunnossa. Käytöshäiriöisiin oppilaisiin he suhtautuivat kaikkein varauksellisimmin.

Kyläkoulut ovat usein pieniä yksiköitä, minkä vuoksi jokaisen erilaisen oppijan integrointi sinne on harkittava tarkkaan. Integroinnille on oltava hyvät perusteet ja kaikkien on sitouduttava integrointiin. Väärin perustein tehdystä integroinnista kärsii koko koulu. Aivan kuten Ainolan koulun opettaja Asta sanoi: *”Noin pieniin yksiköihin se pitää kyllä räätälin työnä miettiä, että mitä ryhmä jaksaa vastaanottaa.”*

5 POHDINTA

Tutkimukseni on kuvaus Jeren ja Akin koulusiirtoprosesseista ja niiden merkityksestä poikien koulunkäyntiin. Olen kuvannut siirtoihin vaikuttaneita tekijöitä, poikien siirtymistä kyläkouluihin sekä tilannetta noin vuosi siirtojen jälkeen. Löydöt pohjautuivat äitien ja opettajien haastatteluihin. Siirron eri vaiheisiin liittyi tekijöitä, jotka aiheuttavat lisäpohdintaa.

Kouluvalmius vai koulun valmius? Poikien koulunkäynti ei alkanut aivan toiveiden mukaisesti. Koulun aloittamista olisi voinut helpottaa avoimuus ja parempi yhteistyö koulun ja päiväkodin välillä. Kummankin pojan kohdalla tuntui olevan asioita, joista koulu ei saanut riittävästi tietoa päiväkodilta. Erityisesti tämä tietokatkos näkyi Jeren kohdalla.

Kummankin pojan kohdalla olisi koulun myöhäisempi aloittaminen voinut helpottaa esiin tulleita ongelmia. Vanhemmat kuitenkin päättivät molempien kohdalla aloittaa koulun normaaliin aikaan, koska se tuntui heistä sillä hetkellä parhaimmalta ratkaisulta. Kummassakin tapauksessa päätös oli vaikea tehdä. Samoin kummassakin tapauksessa vanhemmat toimivat vastoin asiantuntijoiden suosituksia, oman harkintansa mukaan.

Tässä tutkimuksessa olen tuonut esille myös ajatuksen koulun valmiudesta ottaa vastaan erilaisia oppilaita. Uusi ajattelutapa siirtää keskustelun lapsen kouluval-

miuksista koulun valmiuksiin. Mitä koulussa pitäisi tehdä, että kaikki lapset voisivat aloittaa koulunsa seitsemänvuotiaana ja myös edetä opinnoissaan tavoitteiden mukaisesti?

Tähän kysymykseen on vastauksena oppilaan yksilöllinen huomioiminen ja koulun työskentelytapojen muuttaminen oppilaiden tarpeita vastaavaksi. Kouluissa pitäisi entistä enemmän pohtia oppimisympäristön vaikutusta oppilaiden koulunkäyntiin. Tämä ajattelutapa johtaisi myös siihen, että oppilaalla esiintyvät ongelmat koettaisiin koko yhteisön ongelmina. Ongelmanratkaisu ei enää kohdistuisikaan pelkästään oppilaaseen vaan koko oppimisympäristöön. Miten koulu voisi huomioida kaikki oppilaat yksilöinä ja muokata oppimisympäristöt kaikille sopivaksi?

Uusi ajattelutapa ongelmien ratkaisuun. Koulu yhteisössä tulisi tiedostaa, että yksittäisen oppilaan siirto uuteen oppimisympäristöön ei poista ongelmien esiintyvyyttä, sillä aina löytyy uusia koulun kannalta ongelmallisesti käyttäytyviä oppilaita (Naukkarinen 2000, 168). Siksi olisi tärkeä luoda sellaisia oppimisympäristöjä, jotka mahdollistaisivat kaikkien oppilaiden oppimisen samassa ympäristössä.

Tämä ajattelutapa tällaisenaan on vielä monille kouluille melko vieras. Edelleen koetaan ongelmien olevan oppilailta ja toimenpiteet ongelmien ratkaisemiseksi kohdistetaan myös oppilaaseen, koska yhteen oppilaaseen vaikuttaminen koetaan paljon helpommaksi kuin koko yhteisön toimintatapoihin puuttuminen.

Ongelmien näkeminen systeemisen mallin mukaan koko yhteisön ongelmana, voisi vaikuttaa merkittävästi yksittäisen oppilaan käsitykseen itsestään. Oppilas ei enää tuntisi syyllisyyttä ja alemmuuden tunnetta vaikeuksien takia. Oppilaan itsetunto ei kärsisi niin paljon, jos hän tietäisi, että syy ongelmiin ei ole pelkästään hänessä itsessään.

Ongelmien näkeminen laajemmasta näkökulmasta voisi helpottaa myös vanhempien suhtautumista lastensa kouluvaikeuksiin. Tällä voisi olla vaikutusta myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Vanhempien voisi olla helpompi ottaa yhteyttä kouluun, jos he eivät kokisi lastaan pahimmaksi ongelman aiheuttajaksi.

Koti - koulun tärkeä yhteistyökumppani. Koulun ja perheen suhtautumistapa ongelmiin vaihtelee paljon lapsen vaikeuksien mukaan. Käytöshäiriöihin puuttuminen koetaan kaikkein vaikeimmaksi. Näissä tapauksissa tulee helposti ristiriitoja ja toistensa syylistämistä kodin ja koulun välillä. Yhteistyö tuntuu toimivan paremmin silloin, kun kyseessä on lapsi, jolla on ”vain” oppimisvaikeuksia.

Kodin ja koulun välisen yhteistyö tärkeys korostui siirtoprosessien eri vaiheissa. Toimiva yhteistyö helpottaa asioiden käsittelyä. Jeren tapauksessa yhteistyön epäonnistumiseen Koivulan koululla on voinut vaikuttaa se, kodin ja koulun välillä vallitsee tietynlainen kulttuuriero. Ero kielenkäytössä on voinut aiheuttaa sen, että kumpikin osapuoli on ymmärtänyt toisensa väärin. Äiti on ymmärtänyt opettajien hienotunteisen vaikeuksista kertomisen niin, että vaikeuksia ei ole. Toisaalta koulu ei ole osannut vastata äidin toiveisiin, koska äiti ei ole osannut kertoa mihin apua oikeastaan tarvitaan. Äidin toiveet Jeren opetuksen suhteen eivät tuntuneet opettajien mielestä realistisilta Jeren valmiudet huomioon ottaen.

Koulusiirron jälkeen yhteistyö on ollut Jeren äidin mielestä parempaa. Tähän on varmasti vaikuttanut se, että koulusta ei oteta niin usein yhteyttä negatiivisissa asioissa. Jeren vaikeudet ovat vähentyneet, jolloin myös palaute on muuttunut positiivisemmaksi. Totta kai positiivista palautetta on helpompi ottaa vastaan ja sellaisen palautteen antaja tuntuu miellyttävämmälle.

Jeren äitiä haastatellessani minulle tuli jotenkin epävarma olo. Äidin kertomissa asioissa tuntui olevan melkoisesti ristiriitaisuuksia. Nyt hän sanoi jostain asiasta näin ja hetken kuluttua asia tuntuikin olevan aivan toisin. Oli todella vaikea päästä perille hänen todellisista mielipiteistään. Tällainen vaihtelevien mielipiteiden esittäminen on varmasti myös vaikeuttanut kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Koulussakaan ei ole päässyt perille siitä, mitä äiti todella ajattelee.

Akin äidin kanssa yhteistyö on toiminut saumattomasti koko ajan. Äidin mielestä yhteistyö kyläkoulun kanssa on ollut vielä tiiviimpää kuin Koivulan koululla. Kyläkoulussa perheet otetaan paremmin mukaan koulun toimintaan kuin keskustas-

sa. Kyläkouluilla on paljon perheiden ja koko kylän yhteisiä tapahtumia, jotka osaltaan luovat lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Kyläkoulut. Kyläkoulu oppimisympäristönä on tuntunut sopivan molemmille pojille. Koulujen fyysiset ympäristöt antavat hyvät mahdollisuudet erilaiselle toiminnalle. Jeren ongelmat välituntitilanteissa tuntuvat vähentyneen, kun nahistelun sijasta on jotain mielekästä tekemistä. Akin itsetunto on vahvistunut hänen pärjätessään hyvin erilaisissa pihapeleissä ja leikeissä.

Kyläkoulujen pienemmät ryhmät ja kodinomaisen ilmapiiri ovat saaneet pojat tuntemaan olonsa viihtyisäksi. Liian suuri ryhmä ja levottomuus eivät enää häiritse keskittymistä. Suuren saman ikäluokan oppilaista koostuvan ryhmän tilalle tuli kummallekin yhdysluokka. Yhdysluokka sijoitusratkaisuna ei tosin kummankaan kohdalla ollut paras mahdollinen. Tarkkaavaisuuden suuntaaminen oikeisiin asioihin on vaikeaa, kun samassa ryhmässä opiskelee monta ikäluokkaa. Ilman avustajaa eivät pojat olisi selvinneet alkuvaiheessa. Vuoden totuttelun jälkeen yhdysluokassa opiskelu alkaa jo sujua.

Pienillä kyläkouluilla on vähän oppilaita, jolloin myös saman ikäisiä oppilaita on vähän. Vertaisryhmän tuki ja malli oppimisessa jää lähes kokonaan saamatta. Vertaisryhmän sijasta kyläkouluilla korostuu yhteisöllisyys ja eri-ikäisten yhdessä oppiminen, jota voidaan pitää kyläkoulun eräänä vahvuutena.

Sekä Jeren että Akin kohdalla voidaan myös pohtia sitä, ovatko pojat saaneet yhdysluokassa riittävästi huomiota ja yksilöllistä ohjausta. Jossain pienemmässä ryhmässä tai mahdollisesti erityisluokassa olisi poikien yksilöllisiin tarpeisiin voitu ehkä vastata paremmin. Pienryhmän tarve tuntui korostuvan erityisesti Jeren kohdalla. Hänen opettajansakin olivat sitä mieltä, että pienryhmä olisi Jerelle nykyistä luokkaa parempi vaihtoehto.

Jos Ainolan koulu lakkautetaan (mikä tällä hetkellä tuntuu olevan melko todennäköistä), on Jeren kohdalla jälleen kerran mietittävä koulun jatkamispaikkaa. Tämä koulun lakkauttaminen on Jeren kannalta todella huono asia. Hänelle olisi

ollut erittäin tärkeää saada jatkaa ala-aste loppuun samassa ympäristössä. Hän on joutunut jo nyt kokemaan liian paljon muutoksia koulunkäyntinsä aikana. Uudet muutokset saattavat romuttaa kaikki tähänastiset saavutukset ja kaikki entiset ongelmat palaavat takaisin. Jeren paluuta Koivulan koululle ei tällä hetkellä pidetä realistisena ajatuksena, koska siinä ympäristössä ongelmat palaavat aivan varmasti.

Jeren tapaus tuo hyvin esille nimenomaan oppimisympäristön vaikutukset oppilaaseen ja hänen käyttäytymiseensä. Tätä tapausta ajatellen voisi hyvin ajatella, että oppimisympäristöä muuttamalla voidaan vaikuttaa merkittävästi oppilaan vaikeuksiin.

Integrointi kyläkouluun. Erilaisen oppijan integrointia kyläkouluun voidaan pitää onnistuneena silloin, kun oppilaan yksilölliset tarpeet voidaan ottaa riittävästi huomioon. Pieni yksikkö ei välttämättä ole kaikille paras vaihtoehto. Pienessäkin koulussa voi olla puutteelliset resurssit vastata oppilaiden tarpeisiin. Pienessä koulussa oppilas voi jäädä ilman tärkeää vertaisryhmää.

Erilaisen oppijan on helpompi sulautua joukkoon kyläkoulussa, jossa opiskelee monen ikäisiä ja tasoisia oppilaita. Yhden ikäluokan ryhmässä erilainen oppilas tulee helpommin leimatuksi. Tämän vuoksi integrointia kyläkoululle, yhdysluokkaan voisi pitää perustellumpana kuin integrointia yhden ikäluokan ryhmään.

Opettajien suhtautuminen integrointiin vaihtelee sen mukaan, minkälaisesta integroitavasta on kyse. Kaikkein hankalimmaksi tapaukseksi opettajat kokivat käytöshäiriöiset oppilaat. Pienelle kyläkoululle käytöshäiriöisen oppilaan sijoittamista tulee harkita erittäin tarkkaan. Yksikin häirikkö voi pilata koko koulun systeemit.

Tutkimuksen suorittamisesta. Toteutin tutkimukseni tapaustutkimuksena. Tällöin pystyin parhaiten tuomaan esille eri henkilöiden näkemykset asioista. Tutkimuksen kuluessa jouduin pohtimaan sitä, olenko osannut tulkita haastatteluja oikein. Olenko löytänyt sen, mitä henkilöt todella halusivat sanoa. Haastatteluaineiston keräysmenetelmänä vaikuttaa aina myös tutkimuksen luotettavuuteen,

koska haastateltavat voivat itse päättää sen mitä kertovat ja mitä eivät. Tutkijan on vain luotettava haastateltavien rehellisyyteen.

Jos olisin haastatellut Jereä ja Akia, olisin voinut saada joistakin asioista tarkempia ja ehkä myös luotettavampia tietoja. Vanhempien näkemykset eri asioista eivät aina täysin vastaa lasten näkemyksiä. Valitettavasti poikien haastattelut eivät heidän vaikeudet huomioon ottaen olleet mahdollisia.

Tutkimuksen raportointi aiheutti myös jonkin verran päänvaivaa, koska halusin kertoa löydöistä ja niiden tarkastelusta samassa yhteydessä. Käytin tekstissä paljon suoria lainauksia henkilöiden haastatteluista. Yritin löytää tapauksia parhaiten kuvaavat lainaukset, missä luulen onnistuneenikin kohtuullisesti.

Tapaustutkimus on kuvausta jostain paikallisesta ilmiöstä, jolloin sen siirrettävyys muihin konteksteihin on vaikeaa. Kahden erilaisen tapauksen valitsemista tutkimukseen pidän onnistuneena, koska tapausten vertailu antaa paremman kuvan siirroista ja niiden vaikutuksista. Tutkimuksessa olen yrittänyt kertoa mahdollisimman tarkasti kummastakin tapauksesta, mikä helpottaa tutkimuksen löytöjen siirtämistä myös muihin konteksteihin.

Tutkimusta tehdessäni olisin kaivannut myös muiden kokemuksia vastaavista integroinneista. Tällaisia tapauksia on aivan varmasti muidenkin kuntien kyläkouluilla. Jatkossa voisi tutkia vastaavia tapauksia laajemmassa mittakaavassa. Voisi vertailla onko integrointikäytännöissä eroja ja kuinka integroinnit ovat onnistuneet. Kyläkoulut ovat varmasti hyvä vaihtoehto jopa erityisluokalle, erilaisen oppijan integroinnissa. Tätä mahdollisuutta voisi selvittää tarkemmin.

Niille vanhemmille, jotka miettivät lapsensa siirtämistä kyläkouluun, tämä tutkimus voi tuoda lisätietoa. Vanhempien on helpompi tehdä päätöksiä, kun heillä on tietoa asioista. Uskon, että monet vanhemmat, joiden lapsilla on oppimisvaikeuksia, voisivat näiden löytöjen pohjalta päätyä laittamaan lapsensa kyläkouluun keskuksen koulun sijaan.

Tätä tutkimusta oli mielenkiintoista tehdä. Sain paljon uusia ajatuksia koulun mahdollisuuksista vaikuttaa oppilaan koulumenestykseen ja itsetuntoon sekä kyläkoulujen toimivuudesta erilaisen oppijan integrointipaikkana. Oli mielenkiintoista kuulla eri henkilöiden näkemyksistä ja kokemuksista tutkittavasta asiasta. Parasta oli se, että koulusiirrot olivat poikien kohdalla onnistuneet ja eri osapuolet tuntuivat olevan tyytyväisiä tilanteeseen. Positiiviset kokemukset antavat rohkeutta toteuttaa vastaavia integrointeja jatkossakin.

Näiden hyvien kokemusten pohjalta voin myös opettajana suositella erilaisen oppijan sijoittamista kyläkoululle. Jokaisen oppilaan kohdalla täytyy kuitenkin tarkkaan kartoittaa olemassa oleva tilanne ja huolehtia siitä, että tarvittavat resurssit ovat kunnossa. Integrointeja suunniteltaessa on tärkeää, että kaikki osapuolet sitoutuvat integraatioon.

Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään oppimisympäristöön. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppimisympäristön merkitystä oppilaiden koulunkäyntiin. Tutkimuksen löydöistä selvisi se, että oppimisympäristöllä on merkittävä yhteys koulunkäyntiin ja koulussa menestymiseen. Avoimeksi kysymykseksi jäi edelleen se, miten voisimme turvata kaikkien oppilaiden hyvän oppimisen omassa lähikoulussa? Miten oppimisympäristöjä voitaisiin kehittää, että koulunkäynti sujuisi omassa lähikoulussa eikä koulusiirtoja tarvitsisi tehdä?

LÄHTEET

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Vantaa: WSOY.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Aunola, K. 2000. Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa? *Psykologia* 35 (3), 271-279.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. 1992. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Suom. Anne Toppi. Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. 2. versio. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus, 221–288.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research methods in education*. 5. painos. Lontoo: Routledge Falmer.
- Dowling, E. & Pound, A. 1994. Joint interventions with teachers, children and parents in the school setting. Teoksessa E. Dowling & E. Osborne (edit.) *The family and the school. A joint systems approach to problems with children*. London: Routledge, 69-87.
- Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. *Satayksi koulu ongelmaa – Opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hakala, J. 1999. *Graduopas. Melkein maisterin niksikirja*. Helsinki: Gaudeamus.
- Happonen, H. 2001. Erityisoppilaat ja fyysinen oppimisympäristö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto*. 11. täysin uudistettu painos. Juva: Bookwell, 333–344.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P.

- Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. Opetushallitus. Toinen tarkistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino 208-229.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnu-kainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. 11. täysin uudistettu painos. Juva: Bookwell, 91–109.
- Ikonen, O. & Ojala, T. 2001. Vanhemmat ja HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 80–87.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2001. Oppimisympäristö ja yksilö. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 200–216.
- Iso-Tryckäre, S. 1998. Parempaa huomenta kyläkoulut! Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kehittyvä kyläkoulu. Tutkiva opettaja. 6/1998, 95–127.
- Juurijoki, M. 2002. Kavereita vai kummajaisia? Yleisopetuksen oppilaiden kokemuksia harjaantumisloukan oppilaista kyläkoulussa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: >URL:http://www.tornio.fi/eve/ehakyla.htm](http://www.muodossa.org/URL:http://www.tornio.fi/eve/ehakyla.htm) (Luettu 15.8.2002).
- Juvonen, J. 2001. Attribuutiot, motivaatio ja kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena kustannus, 39–46.
- Kantola, P. 1989. Koulu fyysisenä ympäristönä. Teoksessa P. Lahti & M. Keinonen (toim.) Minne koulu on menossa? Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Helsinki: Tammi, 110-131.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1986. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Helsinki: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisalan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu nro 18. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Korpinen, E. 1998 (toim.) Kyläkoulun monet kasvot. Tutkiva opettaja 1/1998. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemissä. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.

- Laine, K. & Talo, J. 2002. Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. *Kasvatus* 33 (2), 148–159.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361-HE: 224/1982.
- Lange, C., Ysseldyke, J. & Lehr, C. 1997. Parents' perspectives on school choice. *Teaching exceptional children* 30 (1), 14–19.
- Lehikoinen, A. 2002. Laadullinen tutkimuspraktikum ainepedagogisissa opinnoissa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita N:o 31*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Likitalo-Lehtinen, O. 1998. Ovatko pojat kasvatuksen ongelma – Kasvattajien käsityksiä. Teoksessa S. Keskinen & K. Lehtonen (toim.) *Tytöt ja pojat – samanlaisia ja erilaisia*. Turun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia A:187*, 7-56.
- Linnilä, M-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koulu-lykkäyksestä*. Jyväskylä: Atena, 14–26.
- Matilainen, K. 1992. Koulun fyysinen ympäristö. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) *Erytisopetuksen fyysiset ympäristöt Suomessa. Opetushallituksen raporttisarja 26/1992*. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 25–41.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia N:o 17. Jyväskylä.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erytisopetuksen tila. Arviointi 2/96*. Opetushallitus. Toinen tarkistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino, 121–136.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Määttä, P. 1996. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erytisopetuksen*

- tila. Arviointi 2/96. Opetushallitus. Toinen tarkistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino, 501–511.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – Koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena, 182–202.
- Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31 (2), 159–170.
- Naukkarinen, A. 2001. Oppiva koulu oppilaan yksilöllisyyden kohtajana. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto. 11. täysin uudistettu painos. Juva: Bookwell, 345–355.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Nykänen, N. & Väkeväinen, T. 1998. “Lapset palkitsevat vaivannäön”. Luokanopettajan työ 2 – 3 –opettajaisella kyläkoululla. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulun monet kasvot. Tutkiva opettaja 1/1998. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 50–66.
- Ogawa, R. & Dutton, J. 1997. Parent involvement and school choice. Exit and voice in public schools. *Urban Education* (32) 3, 333–351.
- Oksanen, E. 1996. Erityisopetuksen käytänteiden arviointia. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. Opetushallitus. Toinen tarkistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino, 492–500.
- Opetushallitus. 2000. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 4. korjattu painos. Helsinki: Edita
- Opetushallitus. 2002. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Vuosiluokat 1–2. Jyväskylä: Gummerus.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park, CA: SAGE.

- Peltonen, T. 1998. Esioppilaat kyläkoulussa. Kuusivuotiaiden viihtyminen, sopeutuminen ja sosiaalinen kasvu kyläkouluympäristössä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulun monet kasvot. Tutkiva opettaja 1/1998. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 21–36.
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka: Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylän yliopiston oppilaskunta. JYY julkaisusarja n:o 38. Jyväskylä, 83–108.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnos 2002. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):<URL:http://www.oph.fi. (Luettu 2.11.2002).
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pirhonen, E-R. & Salo, R. (toim.) 1999. Opetustoimen säännökset ja niiden soveltaminen. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Pitkänen, S. & Ruohomäki, M. 2000. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kehittäminen. Erityispedagogiikan Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Artikkelissa P. Rintala (toim.). Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <URL:http://www.tornio.fi/eve/JKLeoyo.htm#alku. (Luettu 20.11.2002).
- Reuna, E. & Salminen, M. 2001. Ongelmallisesta oleskelijasta kesyksi esyksi? Oppilaiden ja vanhempien käsityksiä ongelmallisen käyttäytymisen syistä, esyiirrosta ja opiskelusta esy-opetuksessa. Erityispedagogiikan Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Rönty, S. 2001. Erityisopetus ja oppilashuolto kuntatasolla. Teoksessa M. Jahnu-kainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto. 11. täysin uudistettu painos. Juva: Bookwell, 110–126.
- Sabour, R. 1992. Kasvatuksen ympäristöistä. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) Erityisopetuksen fyysiset ympäristöt Suomessa. Opetushallituksen raporttisarja 26/1992. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 43–79.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun – Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulu.

- Tenhunen, T. 1995. Peruskouluko valmis integraatioon? *Kasvatus* 26 (3), 261–267.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Valtioneuvoston asetus N:o 1435/2001.
- Varjo, M. 2002. Onko kyläkoulujen lakkauttaminen kylien kehittämistä? *Länsi-Savo* 1.3.2002, Lukijoilta, 2.
- Viljanen, E. 1998. Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Kehittyvä kyläkoulu*. *Tutkiva opettaja* 6/1998, 6-16.
- Virtanen, P. Erityishuoltoa ja -opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Lastensuojelun Keskusliitto. 11. täysin uudistettu painos. Juva: Bookwell, 49–66.
- Viskari, S. 2002. Tieteellisen kirjoittamisen perusteet. Opas kirjoittamiseen ja seminaarityöskentelyyn. 3. tarkistettu painos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Ysseldyke, J., Lange, C. & Corney, D. 1994. Parents of students with disabilities and open enrollment: Characteristics and reasons for transfer. *Exceptional Children* 60 (4), 359–372.

LIITTEET

Liite 1 1 TUTKIMUKSEN METODIIKKA

1.1 Tutkimusote

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Päädyin kvalitatiiviseen tutkimukseen, koska se soveltuu hyvin erilaisten tapahtumien tai toimintojen kuvaamiseen (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tässä tutkimuksessa pääpaino on mahdollisimman monipuolisessa aineiston kuvauksessa. Alasuutarin (1999,84) mukaan kvalitatiiviselle aineistolle onkin tyypillistä ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään mieluummin tutkimusprosessiin kuin tuotokseen (Bogdan & Biklen 1992, 31).

Bogdanin ja Biklenin (1992,32) mielestä kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tyypillistä tutkijan kiinnostus tutkittavien ajatuksista ja heidän näkökulmastaan tutkittavaan asiaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 59) mukaan kvalitatiivista tutkimusta käytetään silloin, kun pyritään ymmärtämään jotakin tapahtumaa syvällisemmin, saamaan tietoa jostakin paikallisesta ilmiöstä tai etsimään uusia teoreettisia näkökulmia tapahtumiin ja ilmiöihin. Tutkimuksessani kuvaan kahden pojan koulusiirtoprosessien vaiheita eräässä pienessä Itä-Suomen kunnassa.

Tapaustutkimuksesta puhutaan silloin, kun tutkimuskohteena on tietyssä tilanteessa olevaan yksilö, ryhmä, instituutio tai laajempi yhteisö. Tutkimuksessa tarkastellaan tällöin tilanteeseen liittyvien ihmisten näkemyksiä ja kokemuksia sekä erilaisten tekojen, toimintojen ja ilmiöiden merkityksiä osallistujille.(Syrjälä & Numminen 1988; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 10.) Tämän tutkimuksen pohjana ovat oppilaiden äitien ja opettajien näkemykset ja kokemukset siirtoprosesseista.

Syrjälä ym. (1996, 12) painottavat, että tapaustutkimus ei kohdistu pelkästään nykyhetkeen. Tutkimuskohteen ymmärtäminen edellyttää useimmiten myös menneisyyden tarkastelua. Tärkeä osa tätä tutkimusta on juuri poikien lähtötilanteen ymmärtäminen eli mitä oli tapahtunut ennen siirtoa ja miksi siirtoihin kummankin kohdalla päädyttiin.

Syrjälän ym. (1996) mukaan tapaustutkimus soveltuu hyvin opetuksen ja oppimisen tutkimukseen, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus. Tapaustutkimuksen avulla voidaan opetusta tai muuta toimintaa ymmärtää entistä syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta. (Syrjälä ym.1996, 11.) Lehikoisen (2002, 21) mielestä on olennaista, että tapauksista hankitaan tietoa eri tavoilla ja tapauksia tarkastellaan todellisessa tilanteessa eli kontekstissaan.

1.2 Aineiston keruumenetelmä

Tärkein aineiston keruumenetelmäni oli haastattelu, koska haastattelun avulla saadaan parhaiten selville mitä henkilöt ajattelevat, tuntevat ja uskovat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 199; Patton 1990, 278). Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan haastattelu on keskustelua, jolla on ennalta päätetty tarkoitus, kuten tässä tutkimuksessa eri henkilöiden näkemysten selvittäminen. Haastatteluun sisältyy sekä kielellinen että ei-kielellinen kommunikaatio, joiden avulla välittyvät ajatukset, asenteet, mielipiteet, tiedot ja tunteet. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 42.)

Haastattelujen lisäksi minulla oli käytettävissä erilaisia oppilaita koskevia dokumentteja, kuten psykologien lausunnot ja oppilaiden henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS). Näiden dokumenttien käyttöön sain luvan oppilaiden vanhemmilta. Syrjälän ja Nummisen (1988, 117) mielestä dokumenttien avulla voidaan ymmärtää paremmin yksittäistapauksia sekä erilaisia tilanteita, joissa tutkittavat ovat olleet mukana.

Haastatteluista ja dokumenteista saatua tietoa täydensin osallistumalla oppilaiden HOJKSien arviointipalavereihin eli harjoittelin ns. osallistuvaa havainnointia. Osallistuvassa havainnoin-

nissa tutkija osallistuu jollakin tavalla tutkimansa yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta 1998, 99–100). Hirsjärven ym. (2000, 204) mukaan havainnointi voi kohdistua myös rajattuihin kohteisiin, kuten tässä tapauksessa HOJKSien arviointipalaveriin.

Haastattelumenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 48) mukaan teemahaastattelulle on tyypillistä se, että haastattelu tapahtuu tietyn ennalta suunnitellun haastattelurungon mukaan (liitteet 3 ja 4). Tällöin haastattelun aihepiirit, teema-alueet, on kaikille sama. Kysymysten tarkka muoto ja järjestys muotoutuvat haastattelutilanteen mukaan. Haastattelurungon muokkasin tutkimukseeni sopivaksi Reunan ja Salmisen (2001) Pro gradu työssään käyttämästä haastattelurungosta.

1.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimukseni käsitti kahden oppilaan koulusiirtoprosesseihin osallistuneiden henkilöiden haastattelut. Luovuin oppilaiden haastattelusta, koska molemmilla oppilailla on oppimisvaikeuksia, jotka ilmenevät myös puheen tuottamisen puolella. Omien kokemusten ja käsitysten kertominen olisi ollut heille liian vaikeaa. Halusin kuitenkin saada mahdollisimman laajan kuvan oppilaiden siirron eri vaiheista, joten haastattelin kaikkia niitä henkilöitä, jotka olivat jollain tavalla olleet mukana siirtoprosesseissa. Näin haastateltavia kertyi yhteensä kymmenen (liite 2). Nämä olivat tutkimuskohteena olevien oppilaiden äidit, entiset ja nykyiset opettajat, koulujen johtajat, kummankin oppilaan erityisopettaja (jota haastattelin kaksi kertaa) sekä toisen oppilaan henkilökohtainen avustaja.

Alun perin en ajatellut haastatella koulujen johtajia enkä avustajaa, mutta haastattelujen edetessä huomasin, että heidän haastattelemisensa oli välttämätöntä. Koulujen johtajilla on tärkeä rooli uusien oppilaiden vastaanottamisessa. Toisen oppilaan kohdalla henkilökohtainen avustaja oli ainoa henkilö, joka oli ollut mukana koko tämän siirtoprosessin ja kuluneen vuoden ajan.

Aineiston keruu alkoi haastattelulupien pyytämällä. Kysyin jokaiselta haastateltavalta luvan henkilökohtaisesti. Lupia kysyessäni, kysyin myös missä he toivoivat haastattelun tapahtuvan. Haastateltavalle on tarjottava mahdollisuus valita itselleen mieluisin paikka (Eskola & Suoranta 1998, 92). Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 74) mukaan teemahaastattelu edellyttää hyvää kontaktia haastateltavaan, siksi haastattelupaikan tulee olla rauhallinen ja turvallinen. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta tein haastattelut, haastateltavien toivomuksesta, omalla koulullani. Tämä muualla tapahtunut haastattelu oli toisen oppilaan äidin toivomuksesta heidän kotonaan.

Opettajien haastattelujen aluksi kysyin heiltä joitakin heidän opetustaastaansa liittyviä kysymyksiä. Kerron opettajien opetustaustasta, koska näiden tietojen pohjalta on helpompi arvioida ja tulkita opettajien suhtautumistapaa kyseisiin tapauksiin. Anonymiteetin varmistamiseksi en yksilöi opettajien taustatietoja.

Opettajien opettajakokemus vaihteli kuudesta vuodesta lähes 30 vuoteen. Jokaisella oli jonkin verran kokemusta sekä yhdysluokan että yhdestä ikäryhmästä koostuvan luokan opettamisesta. Opettajajakokemus painottui kuitenkin selvästi yhdysluokkaopetuksen puolelle.

Erityispedagogista koulutusta oli kolmella opettajalla. Jokaisen mielestä erityispedagogiikkaa olisi saanut olla enemmän opettajakoulutuksessa. Kaikilla opettajilla oli ollut aikaisemminkin opetettavana erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

Kaikki haastattelut tapahtuivat huhti- ja toukokuussa 2002. Koululla haastattelupaikkana oli erityisopetuksen tilat. Kahta haastattelua lukuun ottamatta tein haastattelut koulupäivän jälkeen, joten haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja häiriöttömiä. Kaksi haastattelua oli opettajien vapaatunneilla. Tiukan aikataulun vuoksi jouduin kahtena päivänä tekemään kaksi haastattelua saman päivän aikana. Tämän koin melko rankaksi. Jälkimmäisten haastattelujen aikana oli vaikea pitää ajatuksia kasassa.

Käytiin haastatteluissa nauhuria. Ensimmäisessä haastattelussa jännittyneeseen tunnelmaan vaikutti osaltaan kokemattomuus nauhurin käytössä sekä oma epävarmuus. Haastattelujen edetessä

kokemus karttui ja tunnelmakin vapautui. Huomasin, että oma mielialani vaikutti selvästi myös haastateltaviin.

Haastatteluja tehdessäni huomasin sen, mitä Eskola ja Suoranta (1998, 90) ovat sanoneet eli haastattelijan on osattava varautua kaikkeen. Sain pari kertaa soitella haastateltavien perään, kun he olivat unohtaneet sovitut tapaamiset. Onneksi sain kuitenkin kaikki haastattelut tehtyä. Haastattelutilanteet olivat vaihtelevia, mielenkiintoisia ja avoimia keskustelutilaisuuksia.

Haastattelujen kesto vaihteli 30 minuutista yhteen tuntiin. Yhteensä haastatteluja kertyi nauhal- le 8 tuntia 15 minuuttia. Litteroitua materiaalia kertyi Times New Roman kirjasintyyppillä, font- tikoolla 12, rivivälillä 2 ja 4 cm sivumarginaaleilla yhteensä 186 sivua.

Haastattelujen lisäksi luin useaan kertaan läpi oppilaista saamani dokumentit. Dokumenttien ja haastattelujen pohjalta kirjoitin oppilaista henkilökuvaukset. Keräämiini tietoihin lisäsin myös tietoja omista muistiinpanoistani, joita olin tehnyt haastattelujen jälkeen sekä osallistuessani HOJKS – palavereihin. Bogdanin ja Biklenin (1992, 107) mukaan muistiinpanot ovat tärkeä osa tutkimusta, koska muistiinpanoissa tutkija voi kuvailla ihmisiä, paikkaa, tapahtumia ja kes- kusteluita. Muistiinpanoihin kirjasin myös haastatteluihin liittyviä tunnelmia ja alustavia tulkin- toja joistakin asioista.

1.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistoa analysoin induktiivisesti eli aineistolähtöisesti. Aineistolähtöinen analyysi, tarkoittaa pelkistetyimmillään sitä, että teoria rakentuu empiirisestä aineistosta (Eskola & Suo- ranta 1998, 19; Hirsjärvi ym. 2000, 246). Laadullisen tutkimuksen aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa sitä, että analyysin tuloksena syntyneet luokittelut, mallit ja teemat nousevat aineis- tosta. Niitä ei ole määrätty ennen aineiston keräämistä ja analysointia. Aineistonkeruuta ja ana- lysointia ei laadullisessa tutkimuksessa voida erottaa selkeästi toisistaan. Analysointi alkaa osit- tain jo aineistonkeruuvaiheessa. (Patton 1990, 390; Bogdan & Biklen 1992, 32–33, Eskola & Suoranta 1998, 17; Hakala 1999, 200.)

Haastatteluja tehdessäni kirjoitin muistiin asioista nousseita ajatuksia ja tulkintoja. Joissakin haastatteluissa tuli esille asioita, joihin en itse ollut osannut kiinnittää huomiota. Uusien ajatus- ten pohjalta täydensin seuraavia haastatteluita. Eräksi tärkeäksi, uudeksi teemaksi, nousi mm. kysymys oppilaan itsetunnosta ja vaikutuksesta koulunkäyntiin.

Litteroituani kaikki haastattelut huomasin, että minulla on kirjoitettua tekstiä todella runsaasti, aivan kuten Hirsjärvi ja Hurme (2001, 135) ovat teoksessaan todenneet teemahaastattelujen ai- neiston määrästä. Heidän mukaansa myös tapaustutkimuksessa jokaiseen yksilöön kohdistuva tiedonkeruu voi sisältää suuren joukon havaintoja (Hirsjärvi & Hurme 2001, 59). Litteroitujen tekstien lisäksi luettavanani oli dokumenttiaineisto sekä omat muistiinpanoni.

Luin litteroidun aineiston läpi useaan kertaan, merkaton samalla sivumarginaaleihin asiasanoja, mieleen tulevia tulkintoja sekä kirjallisuusviitteitä. Etsin jokaisesta haastattelusta ne teemat, joihin haastattelut olivat pohjautuneet. Näiden valmiiden teemojen avulla aineiston jäsentämi- nen tuntui helpommalta. (Eskola & Suoranta 1998, 152.)

Etsin jokaisesta haastattelusta teemoja parhaiten kuvaavia lainauksia. Tämän jälkeen luokittelin lainaukset erilaisten asiasanojen mukaan. Mäkelä (1990, 54) onkin sanonut, että laadullisella tutkimuksella on tunnusomaista havaintojen luokittelu ja ryhmittely ennalta määriteltyihin ka- tegorioihin tai epämääräisemmän samankaltaisuuden mukaan.

Aineiston luokittelun jälkeen aloin yhdistellä kokoamiani teorian tietoja haastateltavien kom- mentteihin, liittäen mukaan omia tulkintojani asioista. Syrjälän ym. (1992, 13) mukaan tapaus- tutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta. Aineiston kuvaksessa käytin paljon suoria lainauksia, jolloin osallistujien ääni pääsee kuuluville. Kuvaan tapahtumia mahdollisimman yksityiskohtaisesti niiden tapahtumajärjestyksessä. Löytöjen pohjana toimivat

erilliset kertomukset poikien lähtötilanteesta. Erillisten kertomusten jälkeen teen löydöistä ns. ristikkäisanalyysia, mikä sopii hyvin tapaustutkimuksen analysointiin (Patton 1990, 376).

Lainauksissa käytän merkintää /.../, mikä tässä tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että puheesta on jätetty osia pois. Joitakin lainauksia jouduin muokkaamaan kirjakielisempään muotoon anonymiteetin turvaamisen takia. Kaikki suorat lainaukset on kirjoitettu kursiivilla.

Olen yhdistänyt tutkimuksen löydöt ja niiden tarkastelun, jolloin lukija saa kokonaisvaltaisempaa tietoa tapauksista. Tällainen asioiden tarkastelutapa tuntui itsestäni mielekkäimmältä. Löydöjen ja tarkastelun jälkeen teen vielä yhteenvetoa tutkimuksen tärkeimmistä asioista.

1.5 Tutkimuksen luotettavuus

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta on käsitelty validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Kvalitatiiviseen tutkimukseen nämä käsitteet tuntuvat sopivan huonosti. Siksi Tynjälän (1991, 390) mukaan Lincoln ja Cuba (1985) ovat määritelleet kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden osatekijöiksi vastaavuuden, siirrettävyyden, tutkimustilanteen arvioinnin ja vahvistettavuuden. Erityisesti tapaustutkimuksen arviointiin perinteinen luotettavuuden arviointi ei tunnu sopivan, koska kaikki ihmistä koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia, ei ole olemassa kahta samanlaista tapausta. (Hirsjärvi ym. 2000, 214) Tämän vuoksi arvioin oman tutkimukseni luotettavuutta Linclnin ja Cuban kriteerein.

Vastaavuus. Vastaavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan havainnot ja tulkinnot vastaavat tutkittavien käsityksiä todellisuudesta. Mahdollisimman hyvään vastaavuuteen päästään triangulaation avulla eli tutkimuksessa käytetään useita erilaisia menetelmiä, tutkijoita, aineistoja tai teorioita. (Patton 1990, 470; Tynjälä 1991, 390–392; Cohen, Manion & Morrison 2000, 112–115) . Pattonin (1990) mukaan triangulaatio pakottaa tutkijan pohtimaan asioita useammasta eri näkökulmasta.

Tutkimukseni vastaavuutta lisää aineisto- ja menetelmätriangulaatio. Käytin tutkimuksessa haastatteluista keräämäni litteroiduin aineiston lisäksi erilaista dokumenttiaineistoa sekä omia muistiinpanoja. Haastattelujen lisäksi osallistuin myös HOJKSien arviointipalaveriin eli harjoittelin osallistuvaa havainnointia.

Vastaavuuden lisäämiseksi annoin kollegani lukea tutkimuksen löydöt. Annoin myös haastatteluihin osallistuneiden henkilöiden kommentoida litteroimiani haastatteluja ja tutkimuksen löytöjä. Tutkimukseni löydöt tuntuvat vastaavan hyvin haastateltavien näkemyksiä asioista.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 151) haastattelutekstiä voi tulkita monin tavoin ja eri näkökulmista. Onnistunut tulkinta tarkoittaa sitä, että lukija, joka omaksuu saman näkökulman kuin tutkija, voi löytää tekstistä ne asiat jotka tutkijakin löysi, riippumatta siitä onko hän näkökulmasta samaa vai eri mieltä.

Siirrettävyys. Siirrettävyys tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (1998, 68) mukaan tutkimuksen soveltamista toiseen toimintaympäristöön, toiseen tapaukseen. Tutkimustulosten siirrettävyys kontekstista toiseen on riippuvainen siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellysympäristö ovat (Tynjälä 1991, 390). Tutkimuksen yleistettävyys ja tulosten sovellettavuus syntyy lukijan toimesta. Jotta lukija voisi tehdä päätelmiä tutkimuksen soveltuvuudesta muihin konteksteihin, on tutkijan kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan. (Tynjälä 1991, 390; Syrjälä ym. 1996, 101; Eskola & Suoranta 1998, 213.)

Tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusaineistoa ja tutkimuksen suorittamista mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voisi arvioida tulosten sovellettavuutta muihin konteksteihin. Hirsjärven ym. (2000, 214) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Olen käyttänyt aineiston kuvailussa runsaasti lainauksia, jolloin lukija voi myös itse nähdä mihin tulkinnot perustuvat.

Koska kyseessä on tapaustutkimus, ei tutkimuksen tuloksia voi suoraan siirtää toiseen tapaukseen. Tapaukset ovat aina ainutlaatuisia. Lukija voi kuitenkin tehdä tutkimuksesta omia päätelmiään ja pohtia tulosten soveltuvuutta muihin vastaaviin konteksteihin.

Tutkimustilanteen arviointi. Laadullisessa tutkimuksessa on useita eri tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa tulosten pysyvyyteen. Vaihtelua voi ilmetä tutkijassa itsessään, ympäröivissä olosuhteissa tai jopa tutkittavassa ilmiössä. Tutkijassa tapahtuva muutos voi olla esim. haastattelutekniikan parantuminen. Haastateltava voi taas muuttaa näkemyksiään tai varoa sanomisiaan. (Tynjälä 1991, 390.)

Alasuutarin (1999, 142) mukaan vuorovaikutustilanne, kuten haastattelutilanne, otetaan tutkimuksessa yleensä huomioon mahdollisena virhelähteenä. Luotettavuutta parantaa luottamuksellisen suhteen luominen haastateltaviin.

Tutkimukseni haastattelujen luotettavuutta lisää se, että haastateltavat henkilöt olivat minulle ennestään tuttuja. Tällöin haastattelut perustuivat molemminpuoliseen luottamukseen. Luotettavuutta voi heikentää se seikka, että haastateltavat joutuivat muistelemaan tapahtumia pitimältä ajalta. Vanhimpien asioiden kohdalla luotettavuus muodostuu siitä, kuinka hyvä muisti haastateltavilla henkilöillä on.

Tutkimuksen pysyvyyteen vaikuttaa myös haastattelutekniikan kehittyminen. Ensimmäisissä haastatteluissa tunnelma jännittynyt ja joitakin ennalta ajateltuja asioita jäi kysymättä. Kokeuksen karttuessa tunnelma vapautui ja osasin tehdä parempia lisäkysymyksiä haastattelun teemoista.

Haastatteluympäristö oli, yhtä lukuun ottamatta koko ajan sama. Tämä lisää pysyvyyttä, koska kaikilla oli samanlaiset olosuhteet. Haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja häiriöttömiä, koska ne tapahtuivat pääasiassa koulupäivien jälkeen.

Vahvistettavuus. Laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisuus on väistämätöntä. Tutkimuksen tuloksissa näkyy erilaiset näkökulmat asioihin, yhden ainoan totuuden sijasta. Tutkijan on siksi oltava tietoinen siitä, miten hänen omat ennakkokäsityksensä ja näkemyksensä vaikuttavat tutkimukseen. (Tynjälä 1991, 391–392.) Patton (1990, 485) puhuu tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta.

Eskolan ja Suorannan (1998, 17) mukaan objektiivisuus tutkimuksessa, syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. Tutkijan on myönnettävä, että hän itse on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tutkimuksen pääasiallisin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse, jolloin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tutkimustekstissä on tärkeää pyrkiä kertomaan mahdollisimman tarkasti siitä, mitä aineistonkeräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut. (Eskola & Suoranta 1998, 211–214.)

Tutkimukseni vahvistettavuutta pyrin lisäämään kuvaamalla tutkimuksen suorittamisen tarkasti. Tutkimuksen suorittamisen ja analysoinnin aikana pidin tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin ennakko-oletuksiani, tunteita ja ajatuksia. Pattonin (1990, 377–378) mukaan analyysivaiheessa tehtyjen ennakkokäsitysten ja –visioiden kirjaaminen lisäävät tutkimuksen luotettavuutta.

Koska tutkija itse on väline laadullisessa tutkimuksessa, täytyy raportin sisältää tietoja myös tutkijasta ja hänen suhteestaan tutkimuskohteeseen (Tynjälä 1991, 395; Syrjälä ym. 1996, 14). Olen kertonut tutkimuksen johdanto-osassa olevani erityisopettaja ja toimineeni jonkin aikaa toisen oppilaan opettajana. Tämä on varmasti vaikuttanut tutkimuksen suorittamiseen sekä siitä tekemiini tulkintoihin. Koska kuitenkin olen tietoinen roolistani tutkijana, en usko omilla kokemuksillani olleen suurta vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen.

1.6 Eettiset kysymykset

Laadullisen tutkimuksen tekijä joutuu pohtimaan työnsä kuluessa monia eettisiä kysymyksiä. Tutkijalla on vastuu tutkimuksensa raportoinnista. Hän itse päättää kirjoittamisesta yksittäisissä

tilanteissa. Tutkimuksen uskottavuus ja luotettavuus perustuvat siihen, että tutkijat noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä. (Viskari 2002, 107.)

Myös tätä tutkimusta tehdessäni jouduin pohtimaan monia eettisiä kysymyksiä. Tutkimukseeni liittyi joitakin melko arkaluonteisia asioita, jolloin jouduin tarkkaan miettimään millä tavoin voin tuoda kyseiset asiat esille. Eskolan ja Suorannan (1998, 56) mielestä on erittäin tärkeää huolehtia henkilöiden yksityisyyteen liittyvistä asioista tutkimusta tehtäessä. Siksi yritinkin mahdollisimman tarkkaan selvittää sen, mitkä asiat olivat tutkimukseni kannalta oleellista ja mitkä ei.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 160) mukaan jokainen tapaustutkija joutuu tekemään eettisiä ratkaisuja työssään, koska tutkimuskohde on aina palanen elävää elämää. Tutkija itse on viime kädessä vastuussa tutkimuksestaan ja sen raportoinnista.

Koska tutkimuksessani käsittelen monen henkilön omakohtaisia kokemuksia ja henkilökohtaisia mielipiteitä, on mielestäni tärkeää turvata tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetti.

Anonymiteetin turvaaminen tällaisessa tutkimuksessa on tärkeää (Bogdan & Biklen 1992; Cohen ym. 2000, 61–62; Eskola & Suoranta 1998, 57). Perttulan (1996, 95) mukaan anonymiteetti on turvattu silloin, kun tutkittavan ulkopuoliset tahot eivät tunnista tutkimuskohdetta. Olen pyrkinyt tähän muuttamalla kaikki tutkimuksessa esiintyvät nimet sekä jättämällä tietoisesti pois joitakin taustatietoja ym., joiden perusteella henkilöt olisivat tunnistettavissa. Näiden tietojen poisjättäminen ei ole oleellisesti vaikuttanut tutkimuksen kulkuun eikä sen luotettavuuteen.

Koska tein tutkimuksen haastattelemalla ihmisiä, piti jokaiselta haastateltavalta saada henkilökohtainen suostumus haastatteluun. Suurimman osan haastateltavista tapasin henkilökohtaisesti, jolloin pystyin selvittämään heille tulevan haastattelun luonnetta. Osan haastatteluista sovin puhelimitse. Myös näissä tapauksissa kerroin tulevasta haastattelusta jo ennen heidän suostumustaan. Tällä pyrin siihen, mitä Cohen ym. (2000, 51) painottavat teoksessaan eli jokaisen haastateltavan on tiedettävä riittävästi tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja suostumus on annettu asianmukaisen informaation pohjalta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20; Hirsjärvi ym. 2000, 26-27).

Liite 2

Haastattelut

Henkilö	Aika	Paikka
Anneli	to 11.4.2002 klo 13-	Koivulan koulu
Heli	ke 17.4.2002 klo 13-	”
Teppo	ti 23.4.2002 klo 15-	”
Akin äiti	to 25.4.2002 klo 13-	Akin koti
Riitta	ti 30.4.2002 klo 11-	Koivulan koulu
Anneli	ti 30.4.2002 klo 12-	”
Sirpa	ma 6.5.2002 klo 14.30-	”
Jeren äiti	ma 6.5.2002 klo 15.30-	”
Asta	ma 13.5.2002 klo 17.30-	”
Outi	ke 15.5.2002 klo 13.30-	”
Sofia	to 16.5.2002 klo 18-	”

Liite 3

Haastattelurunko vanhemmille

1. Perhetausta

2. Aika ennen siirtoa

- oppilas ennen siirtoa (koulumenestys, motivaatio, viihtyminen, suhteet kavereihin ja opettajiin)
- kouluympäristön ja opettajien asennoituminen oppilaaseen, kun ongelmat ilmenivät
- aikaisemmat käsitykset kyläkouluista

3. Siirto

- siirtoon vaikuttaneet tekijät
- siirtoprosessin eteneminen (aloite, yhteistyö kodin ja koulun välillä)
- oppilaan/vanhempien suhtautuminen siirtoon

4. Kyläkoulussa

- vaikutukset koulumenestykseen, motivaatioon, viihtymiseen ja ihmisiin suhteisiin
- kyläkoulun hyvät ja huonot puolet
- siirron onnistuneisuus ja tarpeellisuus
- tulevaisuudennäkymät

Liite 4

Haastattelurunko opettajille

1. Taustatiedot

- kuinka kauan opettajana, kokemus yhdysluokkaopetuksesta
- erityispedagoginen koulutus, kokemukset erityisoppilaista

2. Aika ennen siirtoa

- minkälainen oppilas oli (koulumenestys, viihtyminen, motivaatio)
- mitkä olivat ongelmat (tunneilla, välitunneilla)
- ympäristön vaikutus ongelmiin

3. Siirto

- siirtoon vaikuttaneet tekijät
- siirtoprosessin eteneminen (aloite, yhteistyö eri tahojen välillä)
- oma roolisi siirtoprosessissa (mitkä oli tunnelmat)

5. Tilanne nyt

- muutokset oppilaassa
- siirron onnistuneisuus ja tarpeellisuus
- kyläkoulun hyvät ja huonot puolet
- tulevaisuudennäkymät

6. Suhtautuminen integraatioon

- minkälaisia oppilaita olet valmis ottamaan luokkaasi
- kyläkoulut erityisoppilaan integrointipaikkana/ oppimisympäristönä