

OIKEUS TULLA KUULLUKSI JA HYVÄKSYTYKSI

Tapaustutkimus syrjäytymisen ehkäisystä peruskoulun ala-asteella

Seija Niskanen-Ellis

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Chydenius-Instituutti
Jyväskylän yliopisto
Kesä 2003

TIIVISTELMÄ

Niskanen-Ellis, S. 2003. Oikeus tulla kuulluksi ja hyväksytyksi. Tapaustutkimus syrjäytymisen ehkäisystä peruskoulun ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma, 77 s. ja 1 liite.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, voidaanko koulun väliintulolla auttaa lasten koulunkäynnin hankaluuksia, jotka altistavat heidät syrjäytymisvaaraan peruskoulun ala-asteella. Koulun kulttuuriset toimintatavat, luokanopettajien ja erityisopettajan kehittelemä interventio ovat tutkimuksen kohteena. Syrjäytymistä käsitellään prosessina, joka on saattanut alkaa jo varhaislapsuudessa.

Tapaustutkimuksessa kahden pojan koulunkäyntihankaluuksista kerättiin tutkimusaineisto osallistuvalla havainnoinnilla, teemahaastatteluin ja keskusteluin. Erityisopettajana toiminut tutkija havainnoi oppijoiden koulu-uraa sekä opettajien ja oppijoiden vuorovaikutusta. Poikien vanhempia haastateltiin kevätlukukauden lopulla.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että koulun keinoin on mahdollista edistää vaikeuksissa olevan oppijan osallisuutta kuulemalla ja hyväksymällä hänen erilaisuutensa. Myös vanhempien ja opettajien asenteilla todettiin olevan vaikutusta. Tuloksista selvisi myös, että koulun käytäntöjä on syytä kehittää yhteisöllisempään suuntaan. Työyhteisön kehittämisen tarve tuli selvästi esiin.

Asiasanat: syrjäytyminen, osallisuus, interventio, koulun käytännöt

SISÄLLYS

1	MIKSI LÄHTEÄ TUTKIMAAN LASTEN SYRJÄYTYMISRISKIÄ?	5
1.1	Yhteiskunnallista taustaa	5
1.2	Koulu lasten kasvuympäristönä	7
1.3	Tutkimuksen tarkoitus	8
2	MITÄ LASTEN SYRJÄYTYMISELLÄ TARKOITETAAN	10
2.1	Syrjäytymiskäsitteen ensitulkintoja	10
2.2	Koulun kulttuurit ja syrjäytymisen uhka koulussa	10
2.3	Syrjäytyminen koulussa – käsitteen uutta tulkintaa	13
2.4	Syrjäytymisen ehkäiseminen koulussa	16
2.4.1	Sosiaalisen liittymisen malleista	16
2.4.2	Osallisuuden lisääminen	18
2.4.3	Opettaja lasten kasvun tukijana	18
2.4.4	Erityisopetuksen auttava käsi?	20
2.5	Syrjäytymisen määrittely tässä tutkimuksessa	23
3	MENETELMÄLLISIÄ LÄHTÖKOHTIA	24
3.1	Tapaustutkimus tämän tutkimuksen viitekehyksenä	24
3.2	Toimintatutkimuksellisia piirteitä	28
3.3	Hermeneuttinen näkökulma haastattelun tulkintaan	33
4	EMPIIRISEN TAPAUS- JA TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
4.1	Tapausten esitleminen ja intervention kuvaus	35
4.2	Metodisia huomioita aineistonhankinnassa	37
4.3	Osallistuva havainnointi ja keskustelut polkuna poikien ja heidän opettajiensa maailmaan	40
4.4	Teemahaastattelut avaimina vanhempien toiminnan ymmärtämiseen	41
4.4.1	Haastattelun teemat ja tavoitteet	42
4.4.2	Haastattelutilanteet	43
4.4.3	Haastatteluaineiston analyysi nauhoilta ja sinikantisesta vihkosta	46
5	VANHEMPIEN KOKEMUKSIA JA AJATUKSIA	48
5.1	Mikon äidin haastattelu	48

5.2 Tonin vanhempien haastattelu.....	50
5.3 Yhteenvedo haastatteluista ja pohdintaa	53
5.4 Teemojen tarkastelua	55
6 INTERVENTIOKOKOILUN TULOSTEN ARVIOINTIA	58
6.1 Intervention vaikuttavuus Mikon kohdalla	58
6.1.1 Koulunkäynnin säännöllisyys ja päivän vietto koulussa	58
6.1.2 Itsetunnon kohentaminen ja myönteisen minäkuvan rakentuminen...	59
6.1.3 Oppimisen tukeminen, luku- ja kirjoitustaidon vahvistaminen	61
6.1.4 Iltapäivien rauhoittaminen ja rakentavien vapaa-ajanviettomallien luominen	62
6.2 Intervention vaikuttavuus Tonin kohdalla	62
6.2.1 Koulunkäynnin säännöllisyys ja päivän vietto koulussa	62
6.2.2 Itsetunnon kohentaminen ja myönteisen minäkuvan rakentuminen...	63
6.2.3 Oppimisen tukeminen, luku- ja kirjoitustaidon vahvistaminen	63
6.2.4 Iltapäivien rauhoittaminen ja rakentavien vapaa-ajanviettomallien luominen	64
6.3 Intervention haasteita	64
7 LOPUKSI.....	67
7.1 Autettiinko lasten tilannetta?	67
7.2 Tutkimusprosessin arviointia.....	68
7.3 Koulun kehittäminen sosiaalisen liittymisen ja osallisuuden ympäristöksi.....	70
LÄHTEET	73

LIITTEET

1 MIKSI LÄHTEÄ TUTKIMAAN LASTEN SYRJÄYTYMISRISKIÄ?

1.1 Yhteiskunnallista taustaa

Huoli lasten ja nuorten hyvinvoinnista pulpahtelee tuon tuostakin lehtien otsikoissa ja asiantuntijafoorumeilla. (Rutonen 2003, 23.) Laman jälkeisessä Suomessa tuloerojen kasvaessa yhä suurempi joukko ihmisiä on jäänyt osattomaksi bruttokansantuoton noususta. Tuloerojen kasvu ja ihmisten alueellinen eriarvoistuminen ovat kovia faktoja, joista monet tutkimukset kertovat. Tällainen kehitys vaikuttaa Suomessa konkreettisesti monien lasten arkielämään. Se näkyy ja vaikuttaa heidän kasvussaan, kehityksessään ja koulunkäynnissään. Eräiden tutkimusten mukaan jopa kaksikymmentä prosenttia lapsista voi pahoin tavalla tai toisella. (Valtonen 1999, 7).

Aikojen muuttuessa taas niukemmiksi irtisanomisten ja sosiaali-, terveys- ja opetussektorin leikkausten lyhytnäköisessä myllerryksessä yhä useampi lapsi joutuu jakamaan pienenevää erityisopetuksen resurssia. Oppijat ja opettajat yhdessä tuntevat kouluissa tuntikehyksen leikkauksen vaikutukset suurempina opetusryhminä ja luokkakokoina. Arkipäivää on myös tukiopetuksen väheneminen ja kaiken koulun ulkopuolisen toiminnan supistaminen.

Lyhytnäköisten taloudellisten seikkojen määrätessä koulun käytäntöjä moni lapsi kohtaa koulutuksellisen syrjäytymisen uhkan, opinkelkasta putoamisen mahdollisuuden ellei leikkauksiin ja kouluolojen kurjistamisiin saada loppua ja rakentavaa, järkeenkäypää vaihtoehtoa. Leikkaukset perusopetuksesta tulevat näkymään ja tuntumaan tulevaisuudessa huonompina oppisaavutuksina ja heikompiina jatko-opiskelu mahdollisuuksina.

Yhteiskunnallisesta tasa-arvosta kiinnipitäminen turvaisi lasten koulutien ja hyvinvoinnin ja saattaisi Suomen lapset turvallisempaan ja parempaan huomiin. Eräillä eteläisen Suomen paikkakunnilla on vastattu alueellisen eriarvoistumisen huutoon kehittämällä positiivisen diskriminaation kerroin. Tarkoituksena on lievittää työttömyyden ja köyhyyden aiheuttamaa alueellista eriarvoisuutta.

ta. Opetusvirastolla on jaettavanaan positiivisen diskriminaation rahaa, jota se jakaa alhaisen tulotason alueilla sijaitseville kouluille. Nämä rahat on jaettu, jotta koulut voisivat itsenäisesti ryhtyä edistämään osallisuutta koulussaan ja kehittää syrjäytymisen uhkaa lieventäviä ohjelmia ja väliintuloja.

Erilaisia ohjelmia, joilla puututaan lasten ja nuorten koulunkäynnin syöksykier-teeseen ja oppimisen hankaloitumiseen on kehitelty muuallakin kuin peruskou-lussa. On havaittu, että varhainen puuttuminen epäsuotuisaan kehitykseen on lapsen ja koulun kannalta paras mahdollinen tapa kääntää kehityskulkua turval-lisempaan suuntaan. Koulussa tämä tarkoittaa erityisopetusresurssin aikaista väliintuloa, tukiopetuksen välttämättömyyttä, luokanopettajien tukemista ja yh-teistyötä oppilashuollon kanssa.

Syrjäytymistä ja sosiaalista segregatiota tutkimuspaikkakunnalla selvittänyt työryhmä katsoo nimenomaan, että lapsiin ja varhaisnuoriin on kohdistettava ennalta ehkäiseviä toimia etenkin uhanalaisilla asuinalueilla. Koulussa tarjotta-van erityisopetuksen lisäksi on kehitelty erilaisia klinikkaopetusmuotoja. Ylä-asteilla on kehitetty parkkitoimintaa ja työpajakouluja. Ala-asteilla on tarjottu perinteistä erityisopetusta ja opiskelua erityisluokassa.

Positiivisen diskriminaation raha on antanut kouluille väljemmät mahdollisuudet toteuttaa käytännössä oman opetussuunnitelman mukaista syrjäytymisen eh-käisyohjelmaa ja osallisuuden lisäämisponnisteluja.

Toimiessani erään eteläsuomalaisen peruskoulun ala-asteella erityisopettajana lukuvuonna 1998-99, kouluumme osoitettiin positiivisen diskriminaation rahaa kevätlukukaudelle ja seuraavan vuoden syyslukukaudelle. Rahan turvin koululle saatiin palkatuksi yksi kokopäiväinen kouluavustaja, jonka tehtävänä oli huoleh-tia erityisesti kahdesta toisluokkalaisesta, joiden koulunkäynti oli ollut hankalaa jo ensimmäiseltä luokalta lähtien.

Lisähenkilökunnan palkkaaminen kouluun antaa aina enemmän liikkumavaraa ja mahdollisuuksia opettaa pienempää ryhmää kerralla, mutta myös luokan-opettaja voi omalla toiminnallaan edistää jokaisen lapsen koululuokkaan kuulu-

vaisuuden tunnetta. Opettaja voi myös omalla toiminnallaan kehittää luokkansa ilmastoja. Opettaja toimii esimerkkinä omalla käyttäytymisellään kohdatessaan erilaisia oppijoita.

1.2 Koulu lasten kasvuympäristönä

Koulun kulttuurin valtavirrasta pudonneita oppijoita on aina ollut. Syytä on etsitty enimmäkseen oppijan henkilökohtaisista ominaisuuksista, lahjattomuudesta tai deprivoidusta sosiaalisesta ympäristöstä. Menestymättömyys ja vaikeudet koulunkäynnissä on nähty lähinnä yksilön ongelmina. Mutta kun koulupudokkaiden määrä on vain lisääntynyt ja yhä nuoremmilla oppijoilla on havaittu kasaantuvia ongelmia, tutkimuspaikkakunnan opetustoimi on joutunut vastaamaan haasteeseen ja valitsemaan syrjäytymisen ehkäisyn yhdeksi tärkeimmistä painopistealueistaan.

Lasten elämässä olennaisen kehitysvaiheen aikana koulu on kognitiivisten kykyjen kehittämisen ja sosiaalisen vahvistamisen ensisijainen ympäristö. Koulussa lapset kehittävät kognitiivisia kykyjään ja omaksuvat yhteiskunnassa tehokkaasti toimimisen kannalta keskeisen tietämyksen ja ongelmanratkaisutaidot. Oppijoita testataan, arvioidaan ja vertaillaan sosiaalisesti. (Bandura 1997, 66.)

Sitä mukaa kuin lapset hallitsevat kognitiivisia kykyjään heille kehittyvä tunne omasta älyllisestä pystyvyydestään. Lasten arvioihin omasta itsestään vaikuttavat myös monet sosiaaliset seikat. Kognitiivisten kykyjen kehitykselle otollisten oppimisympäristöjen luomisessa on suurta merkitystä opettajien kyvyillä ja minä-pystyvyydellä. Opettajat, jotka ovat hyvin perehtyneet aineeseensa ja joilla on vahva kokemus kyvykkyydestään opetustaidoissa, voivat motivoida alisuoriutujia ja vahvistaa heidän kehitystään. Vahva kollektiivinen tunne pystyvyydestä opetustavoitteiden täyttämässä, ja opettajan oma pystyvyyden kokemus säilyy sitkeästi myös kohdattaessa runsaasti pettymyksiä tuottavia sosiaalisia realiteetteja. (Bandura 1997, 66.)

1.3 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksessani tarkastelen kahden toisluokkalaisen pojan mutkikasta koulupolun alkua. Koulussa havaitaan näiden poikien hankaluudet jo ensimmäisellä luokalla. Toisen luokan syksyllä tilanne kehittyy niin hankalaksi sekä poikien että luokanopettajan ja koulun suhteen, että asiaan on puututtava. Koululle osoitetuilla positiivisen diskriminaation rahalla palkataan heitä varten avustaja ja kehitellään interventio, jolla pyritään muuttamaan kehityskulkua ja helpottamaan poikien koulunkäyntihankaluuksia.

Tutkimuksessani pyrin valottamaan intervention mahdollisuuksia tukea ja parantaa näiden poikien sen hetkistä koulu-uraa. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda myös esiin niitä mahdollisuuksia, joita luokanopettajalla on lasten osallisuuden ja kuuluvuuden tunteen lisäämiseksi. Koulun aloittaminen on tärkeä ja herkkä vaihe lapsen elämässä. Luokanopettajalla on vaativa ja haasteellinen tehtävä saada kaikki lapset osaksi omaa luokkaa. Luokkailmapiirin kehittäminen jää opettajan vastuulle. Jokaisella lapsella on kuulluksi ja hyväksytyksi tuleminen tarve, joka vaikuttaa hänen hyvinvointiinsa ja koulussa viihtymiseensä.

Kasvatuksen ja tutkimuksen taustalla on aina tutkijan henkilökohtainen ihmiskäsitys joko tiedostettuna tai tiedostamattomana. Arkikeskusteluissa sanomme usein, että ihmiskäsityksemme heijastuu siinä, miten toimimme keskinäisissä suhteissamme. Tällöin tarkoitamme sitä, että asenteitamme ja käyttäytymistämme toisiin ihmisiin säätelevät meidän tulkintamme heistä. Tulkintamme ovat usein ainakin osaksi tiedostamattomia ja vaihtelevat kokemuserustamme mukaisesti. Tulkintojemme synnyssä on mukana opittuja tiedollisia aineksia, mutta myös omia tunteita ja subjektiivisia kokemuksia jostakin henkilöstä. (Rauhala 1992, 9.) Käsitteisiimme toisista kietoutuu myös kulttuurissamme vallitsevia uskomuksia ihmisestä ja omaksumiamme maailmankatsomuksellisia ja elämänkatsomuksellisia vaikutteita. (Kohonen 1994, 13.)

Tutkimukseni taustalla vaikuttaa holistinen ihmiskäsitys, joka kuuluu humanistiseen traditioon. Kokonaisvaltaisen eli holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen todellistuu kolmessa olemassaolon perusmuodossa: kehollisena, tajunnallisena ja elämäntilanteeseensa eli situaatioonsa suhteutuneena olentona. Nämä olemassaolon muodot muodostavat yhdessä ihmisenä olemisen ja kasvamisen kokonaisuuden.

Tutkimukseni kohdistuu erityisesti tutkittavien ja tutkijan situaatioon eli elämäntilanteisuuteen, jossa tarkastellaan ihmisen olemassaoloa suhteina todellisuuteen. Sen todellisuuden muodostavat tässä perhe, koti, koulu, työpaikka, kulttuuriympäristö ja arvomaailma. Myös tajunnallisuus, jonka kautta ihminen muodostaa merkityssuhteitaan todellisuuteen ja siten muovaa omaa maailmankuvaansa on tärkeänä elementtinä. (Rauhala 1992, 9-10.)

Oma ihmiskäsitykseni on myönteinen, tulevaisuuteen ja yksilön henkiseen kehittymiseen luottava. Se vahvistaa uskoani siihen, että voimme yhteistyöllä muuttaa ja rakentaa parempaa ja tasa-arvoisempaa huomista kohtaamamme vaikeudet voittaen.

2 MITÄ LASTEN SYRJÄYTYMISELLÄ TARKOITETAAN

2.1 Syrjäytymiskäsitteen ensitulkintoja

Englanninkielisessä maailmassa käytetään termiä 'social exclusion', joka kattaa sekä syrjäytyvät lapset, nuoret ja aikuisväestön. Siellä syrjäytymiskehitys on alkanut samaan aikaan teollisuus- ja satamakaupunkien suurtyöttömyyden ja yleisen kurjistumisen myötä. Ilmiö on ollut kansallinen ja rankasti englantilaista yhteiskuntaa ravisteleva. Kehitys on alkanut jo 1970-luvun lopulla, jolloin monet lapset ja nuoret ovat joutuneet kohtaamaan ongelmia, joiden alkusyynä monesti on ollut vanhempien pitkäaikainen työttömyys ja siitä johtuvat seurausvaikutukset.

Saksankielisessä maailmassa taas on puhuttu käsitteestä 'soziale Ausgrenzung', joka samalla tavalla kuin 'social exclusion' kattaa myös lasten, nuorten ja aikuisväestön syrjäytyneisyyden ja yhteiskunnan marginaaliin joutumisen. Aiheesta on alettu puhua enemmän 1980-luvun loppupuolella.

2.2 Koulun kulttuurit ja syrjäytymisen uhka koulussa

Koulun kulttuureilla ymmärretään tässä niitä koulun arkielämän käytänteitä, jotka aiheuttavat osalle oppijoista syrjäytymistä ja ylläpitävät sitä. Koulussa syrjäytymistä eivät aiheuta yksinomaan kenenkään - opettajien, oppilaiden, vanhempien – tietoiset intentiot tai yksilön piirteet. Kyse on pikemminkin koulun kulttuurien tiedostamattomien merkitysrakenteiden vaikutuksesta. (Ziehe, 1991; Broady 1986; Jyrkämä, 1986.)

Kouluorganisaatiota ja sen käytäntöjä ohjaavat koulun institutionaaliset tehtävät. Opetussuunnitelma ja piilo-opetussuunnitelma muodostavat koulukäytännöissä symbioosin, jotka tukevat toinen toisiaan ja mahdollistavat toistensa olemassaolon. Opetussuunnitelma on laadittu niin, ettei se nykymuodossaan, pirstaleisuudessaan, faktatietojen korostamisessa, pänttämisvaatimuksissaan ja suoritusmittaamisessa toteudu kitkattomasti ilman piilo-opetussuunnitelmallisia

mekanismeja. Kaikki oppijat eivät kuitenkaan pysty toteuttamaan näitä vaatimuksia, ja niin syntyy luokkiin järjestyshäiriöitä, jolloin osa oppijoista helposti leimautuu ja heitä uhkaa syrjäytyminen luokan ja koulun kulttuurista. (Kuula 2000, 13-19.)

Opetussuunnitelmallisista uudistuksista kuitenkin puhutaan jatkuvasti ja koulut laativat uusia opetussuunnitelmia ainakin joka neljäs vuosi. Uudistuksilla on kuitenkin taipumus jäädä pelkäksi painomusteeksi, ja koulun syvälle juurtuneet perinteiset työtavat ja kulttuuriset piirteet pysyvät järkähtämättöminä ennallaan, eikä kaikilla lapsilla ole riittävää kulttuurista kapasiteettia sopeutua koulun keskiluokkaisiin rituaaleihin.

Koulun kulttuurin syvärakenteisiin sisältyy piirteitä, jotka estävät koulun julkilautun tavoitteen, oppijan kokonaispersoonan kehityksen saavuttamisen. Thomas Ziehe (1991, 200-219) pohtii koskettavuuden pedagogiikkaa. Hänen mielestään koulusta itsestään on tullut ongelma uudessa kulttuurisessa tilanteessa. Yhteiskunnallisten pätevyysvaatimusten lisääntyessä koulu näyttää menettävän asemansa uuden tiedon välittäjänä. Ziehen näkemyksen mukaan koulu 'symbolisesti tyhjenee'. Sillä on yhä vähemmän kosketuspintaa työelämään, muun yhteiskunnan ja nuorten elämään. Osa nuorille merkityksellisistä oppimisprosesseista on siirtynyt koulun ulkopuolelle. Vaikka Ziehe puhuukin nuorista, voi hänen ajatuksensa liittää myös lapsiin ja kouluun heidän elinympäristönään. Koulun autoritaarinen kasvatusilmapiiri ja keskittyminen yhä vieläkin etupäässä tiedon jakamiseen tuottaa monille oppijoille vaikeuksia pidätellä itseilmaisuaan ja aktiivista toiminnan tarvettaan. Tässä tilanteessa koulun ongelmaksi nousee sen kyvyttömyys käyttää hyväksi nuorten ja lasten elämän dynamiikkaan sisältyviä mahdollisuuksia uudenlaiseen ja epätavanomaiseen oppimiseen. Nuoret ja lapset pyrkivät karnevalisoimalla kääntämään koulun arvot ja viralliset normit ylösalaisin. Näin symbolisesti tyhjät oppitunnit saavat uutta sisältöä, jolloin taas mielekkäät oppimiskokemukset estyvät. Kun koulu ei näe levottomuuden pohjimmaisista syistä, se vastaa siihen pelkällä kurinpidolla.

Ziehen (1991) pedagogiikan mukaan nuorten ja lasten käyttöön pitäisi ottaa heidän omia kiinnostuksen kohteitaan ja narsistisia tarpeitaan. Tärkeää olisi

antaa mahdollisuus nuorten ja lasten itsetematisoinnille, jotta opittavat asiat eivät irtaantuisi heidän kokemusmaailmansa ulkopuolisiksi abstraktioiksi. Koulun tavoitteena tulisi olla nuorten ja lasten kognitiivisten ja psyykkisten valmiuksien kehittäminen, jotta he voisivat yhä paremmin orientoitua jatkuvaan muutosten maailmaan.

Koulun tapa tarjota erityisopetusta heijastelee juuri tällaista tiettyihin osa-alueisiin keskittymistä; tiedollinen ja taidollinen puoli korostuu emotionaalisen ja sosiaalisen puolen kehittämisen kustannuksella. Kuitenkin lukemisen- ja kirjoittamisen oppimisvaikeuteen saattaa vaikuttaa neurologisten syiden lisäksi emotionaaliset tekijät.

Toisena perusteena laajempialaiseen erityisopetukseen voidaan pitää tutkimustuloksia, jotka kertovat lukivaikeuksien pysyvyydestä. Laakso (1992) totesi seurantatutkimuksessaan, että peruskoulun ensimmäisellä luokalla lukiopetuksessa olleista 60 % oli yhä edelleen lukiopetuksessa peruskoulun päättövaiheessa. Korhonen (1992) on päätenyt samansuuntaisiin tuloksiin lukivaikeuksien pitkäaikaisuudesta.

Hoitamattomat lukivaikeudet johtavat tietenkin monenmoisiin hankaluuksiin, ja ovat huonoja ennusteita koululaisen itsetunnon kehittymisen kannalta. Silti kokonaisvaltaisempi 'sosioterapeuttinen' interventio, joka pitää sisällään sekä lapsen toiminnanohjausta että käyttäytymisen itsesäätelyn ohjaamista hyödyttäisi monia oppijoita enemmän kuin pelkkä luki-asioihin keskittyminen.

'Sosioterapeuttisella' interventiolla tarkoitan enemmän ryhmässä tapahtuvaa erityisopetusta (mieluiten omassa luokassa, vertaa samanaikaisopetus) kuin erillisessä tilassa annettavaa yksilöohjausta. Laaja-alainen erityisopetus voisi koostua monipuolisemmasta lasta harmonisoivasta ja rohkaisevasta, itsetuntoa ja käyttäytymisen sisäistä kontrollia edistävästä toiminnasta.

Kantin velvollisuusetiikan mukaan ihmisen tulisi toimia sellaisen periaatteen mukaan, jonka hän voi toivoa tulevan yleiseksi laiksi. Samaisen velvollisuus-

etiikan mukaan ihmisen tulisi kohdella ihmisyyttä omassa itsessään ja toisissa aina myös päämääränä eikä pelkästään välineenä. (Airaksinen, 1993, 167-168.)

”Yhtäkään lasta ei saa heittää syrjään” on tutkijan kategorinen imperatiivi! Jos ei pärjää lapsen kanssa, on hänelle järjestettävä jotain muuta koulun sisällä tai jossain muussa kouluympäristössä. Tutkijan toinen kategorinen imperatiivi on: ”Vanhempien kanssa ei voi eikä saa ruveta rankkoihin erimielisyyksiin”. Kolmas kategorinen imperatiivi on: ”Kunnioita vanhempia ja osoita se verbaalisesti ja elekielisesti selkeästi niin, että viesti menee perille oli kyseessä sitten autonkorjaajaisä tai alkoholistiäiti”.

2.3 Syrjäytyminen koulussa – käsitteen uutta tulkintaa

Matti Rimpelä Stakesista (Valtonen 1999, 7) on tutkinut lasten terveysongelmia ja syrjäytymiskierteeseen vaikuttavia tekijöitä. Hän arvelee tutkimustensa perusteella joka neljännen lapsen ja nuoren tarvitsevan erityistä tukea; ei niinkään psykologista apua kuin rinnalla kulkevaa aikuista. Asiasta olisi myös puhuttava konkreettisemmin eli ongelma olisi nimettävä, oli se sitten masennus, yksinäisyys tai köyhyys. Syrjäytyminen Rimpelän sanastossa on sitä, ettei arkielämä toimi, aikuisen tuki ja positiiviset oppimiskokemukset puuttuvat lapsen elämästä.

Nykyään havaitaan hyvin jo ne viisi prosenttia lapsista, jotka tarvitsevat tukea varhain, usein jo ennen kouluikää. Seuraavat kymmenen prosenttia lapsista, joita Rimpelä kutsuu ’potentiaalisiksi pommeiksi’, ovat lapsia, joiden elinolot ja ympäristötekijät ovat hyvin riskialttiita. Kolmas tukea tarvitseva kymmenen prosentin ryhmä, ’unohdetut sielut’, koostuu lapsista, joiden elämässä jokin on mennossa vialle, mutta jotka eivät ilmaise sitä aikuiselle. (Valtonen 1999, 7.)

Rimpelä kysyy myös lasten oppimiskokemusten laadun perään. Saako lapsi tarvitsemansa tuen, jos kokemukset ovat negatiivisia? Ovatko oppijan oppimiskokemukset valtaosaltaan positiivisia, on hyvä kysymys meille kaikille, jotka työskentelemme koulussa ja järjestämme oppimisympäristöjä eri-ikäisille koululaisille. Kysymys on ajankohtainen myös niille, jotka jakavat aineellista hyvää oppimisympäristöjen rakentamiseen.

Takala (1992) on kuvannut syrjäytymistä prosessina, jossa vaikeudet eri elämänaikavaiheilla seuraavat toisiaan. Lasten syrjäytyminen alkaa vaikeutena koulussa, kotona tai sosiaalisessa toimintaympäristössä. Takalan määritelmä kouluallergikosta kuvaa hyvin syrjään joutumista, jossa kouluallergian oireina ovat vieraantuminen koulun normeista ja tavoitteista.

Koulu ei tarjoa kaikille oppijoille sitä, mitä he tarvitsisivat. Suuret luokkakoot tuottavat päänvaivaa opettajille jo kylliksi, eriyttäminen muuten kuin tieto – taitotavoitteiden suuntaisesti vaikuttaa kovin hankalalta muutenkin vähäisten resurssien ristipaineessa.

Kouluallergia on sekä yhteiskunnallinen, yhteisöllinen että yksilön ongelma samaan aikaan. Takala (1992) luettelee kouluallergia-ilmioon kuuluvaksi seuraavia piirteitä:

- negatiivinen asenne kouluun
- flegmaattisuus tai aggressiivisuus opettajia kohtaan
- opettaja (tai kukaan muukaan aikuisryhmän edustajista) ei saa otetta
- haluttomuus mihinkään
- tietämättömyys omista haluista ja kyvyistä
- ei liiemmin vapaa-ajan harrastuksia
- päämäärättömyys (elämä näyttää olevan kuin ajopuulla)
- passiivista tai häiriköivää vastarintaa
- kaupallisen lasten- ja nuorisokulttuurin passiivinen kulutus pöyhäilyinä
- halu elää ilman raatamista ja ponnistelua (utopistiset amerikkalaisten TV-sarjojen elämäntapahanteet)
- yleinen jäsentymättömyys omista kyvyistä ja omasta persoonasta

Siljander (1996, 9-10) näkee koulutuksesta syrjäytymisen aatteiden ja niissä tapahtuvien murrosten kriisinä. Hänen mukaansa kasvatuksen käsite ja siihen sisältyvä klassisen pedagogiikan paradoksi sisältää itsessään syrjäytymisen siemenen johtuen siitä, ettei kasvatusta ole vain sosialisointia ja vallitsevaan

elämänmuotoon sopeutumista, vaan aina myös vaihtoehtoisen, uuden elämänmuodon ja yhteiskuntamuodon rakentamista. Näin pedagogiikan paradoksi syntyy siitä, että kasvatuksen tulisi samalla kertaa olla sosiaalistamista ja sen purkamista, mihin sosiaalistutaan.

Syrjäytyminen voidaan nähdä (Siljander 1996, 7-8) huono-osaisuutena ja sosiaalisten ongelmien kasaantumisenä, jolle on yksilön näkökulmasta tyypillistä moniongelmaisuus: epäonnistuminen koulussa, perheessä tai muissa sosiaalisissa suhteissa. Siljander katsoo siinä olevan kyse tietyllä tavalla elämänhistoriallisesta prosessista, jossa eri vaiheet seuraavat toisiaan ja muodostavat eräänlaisen noidankehän.

Syrjäytymiseen katsotaan vaikuttavan yhtä aikaa useita eri asioita, jotka ilmevät arkikäytäntöjen tasolla. Syrjäytymisuhka koulussa on tilanne, jossa asioiden kielteisen kehityksen pelätään jatkuvan ja aiheuttavan ongelmien kasautumista myöhemmin. Tilanteeseen liittyy erilaisia koulunkäyntiä vaikeuttavia ongelmia oppimisvaikeuksista aina koulun sääntöihin sopeutumiseen.

Lämsä (1999) käsittelee syrjäytymistä akselilla elämänhallinta, syrjäytymisvaara, syrjäytyminen. Elämänhallinnan alakäsitteet kuten hyvinvointi, kulttuurinen suorituskky, turvallisuus, työ- ja toimintakyky, pätevyys, normaalius, yhteenkuuluvuus, inkluusio, valtautuminen ja itsehallinta toimivat suojatekijöinä ja vähentävät riskiä ajautua syrjäpoluille.

Englanninkielinen termi 'social exclusion' pitää sisällään ajatuksen tapahtuman luontaisesta dynaamisuudesta: ulosajautuminen, sosiaalinen syrjäytyminen tapahtuu historiallisessa ajassa ja se määrittelee niiden yksilöiden ja yhteisöjen olemista, jotka ovat ulosajettuja samoin kuin niiden, jotka eivät ole. Kysymys on siis yhteiskuntarakenteen tyypillisestä piirteestä ja sosiaalisten rakenteiden dynaamisesta kehityksestä, joka vaikuttaa tietyllä tavalla. Ulosajautuminen, syrjäytyminen on enemmänkin aktiivisen toiminnan tulosta – syrjäyttämistä, jonka joku tai jotkut aiheuttavat toisille. Silloinhan suomenkielinen termi syrjäyttäminen kuvaa paremmin asioiden kehitystä. (Byrne 2000, 1-2.)

2.4 Syrjäytymisen ehkäiseminen koulussa

2.4.1 Sosiaalisen liittymisen malleista

Koulussa tapahtuva lapsen leimaaminen yleensä pitää sisällään myös perheen joutumisen epäsuotuisaan valoon, ja usein kuultu tulkinta opettajainhuoneissa kuuluu: 'lapsen käytös johtuu vain vanhemmista'. Tällaiset yksioikoiset, helpot ja pinttyneet tulkinnat vaikeuttavat ja häiritsevät kodin ja koulun rakentavaa yhteistyötä ja ymmärrystä.

Koululla on kuitenkin taipumus opettajan suulla tulkita psykologisesti sekä vanhempia että oppijoita tavalla, jonka mieluummin jättäisi niille, jotka ovat syvällisemmin asiaan perehtyneet. Monet vanhemmat tuntevat joutuvansa alakynteen näiden loukkaavien ylitulkintojen viidakossa, joita koulu tuottaa institutionaalista linnakkeestaan. Puolustautuminen koulun ylivaltaa vastaan voi olla vaikeaa ja aiheuttaa koulun taholta vain pahempaa leimaamista ja kategorisointia.

Banduran (1997, 70-74) sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa arvojen, normien ja ominaisuuksien omaksumista oletetaan säätelevän paljon laajempi ja muuttuvampi tai dynaamisempi sosiaalinen todellisuus. Sosiaalinen oppiminen on jatkuva prosessi, jossa kehitetään ja muokataan jo omaksuttuja normeja sekä omaksutaan uusia. Lapset havainnoivat vanhempiensa lisäksi sisaruksiaan, ikätovereitaan ja muita aikuisia sekä omaksuvat näiltä normeja ja käyttäytymismuotoja. Lisäksi joukkotiedotusvälineiden kautta välittyvät kattavat symboliset mallit toimivat myös tärkeänä perheen ulkopuolisena vaikutuslähteenä. Niinpä lasten arvot ja ominaisuudet heijastavat todennäköisesti näiden eri lähteiden sekoitusta tai yhteensulautumista eivätkä niinkään pysyvää perheen perintöä. Tällainen oletus ja tulkinta antaisi käytännössä koululle enemmän mahdollisuuksia ja uskoa vaikuttaa lasten käytökseen ja sosiaaliseen sopeutuvuuteen. (Bandura 1997, 72.)

Banduran sosiaalis-kognitiivisen teorian näkökulmasta ihmisluonteelle on tyyppillistä suunnaton potentiaali, jota suorat ja sijaiskokemukset voivat muovata eri

muotoihin biologisten rajojen puitteissa. Synnynnäinen joustavuus, joka on hyvin tallella ala-asteikäisillä, antaa koulun käytännöille ja vaikuttamismahdollisuuksille tilaa puuttua ja muovata lapsen käyttäytymistä haluttuun suuntaan siinäkin tapauksessa, että kodin voimavarat ovat olleet vähäiset ja kasvuolosuhteet kasvatuksellisen ohjauksen suhteen puutteelliset. Koululainen, joka löytää koulun opettajasta turvallisen ja luotettavan aikuisen sopeutuu helpommin yhteisiin raameihin ja haluaa itsekkin sopeutua ja käyttäytyä yleisesti hyväksytyllä tavalla. Koulun tulisi hyödyntää tätä lapsen avointa ja joustavaa luonteenlaatua helpompien vaihtoehtojen kuten leimaaminen, ryhmästä poissulkemisen sijaan. (Bandura 1997, 70-74.)

Ihmisillä on verraton kyky kehittyä moneen suuntaan ja monenlaisiksi. Kehittyvät ominaisuudet ja avautuvat elämänpolut määräytyvät osaksi niiden kulttuuristen toimijoiden laadun perusteella, joiden toiminnan varaan ihmisten kehitys pohjautuu. Sellaiset sosiaaliset järjestelmät, jotka kehittävät yleistyviä kykyjä, luovat mahdollisuuksien rakenteita, tarjoavat hyödyllisiä voimavaroja ja jättävät tilaa itseohjautuvuudelle, lisäävät todennäköisyyttä sille, että yksilöt oivaltavat, miksi he haluavat tulla. (Bandura 1997, 74.)

Koulu omilla myönteisillä ja esimerkillisillä tavoillaan voi vaikuttaa rakentavasti jokaisen lapsen persoonallisuuden kehittymiseen. Oppijoiden saattaminen myönteisen kehityksen virtaan on suurimpia haasteita, mitä koululla ja opettajilla voi olla. Peruskoulun ala-astetta käyvä lapsi ja nuori muodostaa käsityksen omasta arvostaan ja ahkeruudestaan vertaamalla itseään tovereihinsa. Koululainen samastaa itsensä suorittamiseen, joten on tärkeää lapsen kannalta, että hän kokee onnistumista ja arvostusta suorituksistaan. On opettajan vaativa tehtävä tarjota onnistumisen kokemuksia kaikille oppijoille. Myös koululle asetetut lapsen persoonallisuuden kehittämisvelvoitteet ovat nykyään niin suuret, että ne eivät enää suju läpäisyperiaatteen varassa, muun opettamisen ohella. (Keltikangas-Järvinen 1998, 187.)

2.4.2 Osallisuuden lisääminen

1990-luvulla on kehitetty monia erilaisia projekteja, joilla on pyritty auttamaan syrjäytyneiden tai syrjäytymisuhan alla olevien nuorten tilannetta. Kuopiossa on kehitelty sosiaalipedagogista ohjelmaa, jossa korostuu nuorten subjektiivisuuden ja elämänhallinnan kokonaisvaltainen tukeminen.

Sosiaalipedagogisessa ohjelmassakin sosiaalinen syrjäytyminen nähdään pikemmin prosessina kuin erillisenä elämäntapahtumana. Nuorta ja hänen elämäntilannettaan tarkastellaan elämäntilanneperspektiivistä. Erityistä huomiota kohdistetaan nuoren itsenäistymiskehitystä ja elämänhallinnan vahvistumista edistäviin kasvu- ja oppimisprosesseihin.

Sosiaalipedagogiseen strategiaan kuuluu nuoren tukeminen hänen arjessaan. Nuoren itsetuntoa vahvistetaan antamalla hänelle mahdollisuuksia positiivisiin oppimiskokemuksiin, häntä ohjataan persoonallisuutta kehittäviin harrastuksiin ja kannustetaan vastuuntuntoiseen elämänsä suunnitteluun. Vaihtoehtoja ammatillisesta koulutuksesta järjestetään myös niille, jotka ovat jääneet virallisen ammattikoulutusjärjestelmän ulkopuolelle.

Kuopiossa käynnistetyt nuorisoprojektit 'Tekevä', 'Silta' ja 'Kanto' muodostavat kokonaisuuden, joka tähtää nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen ja lievittämiseen eri ikävaiheissa, peruskoulun ala-asteelta aina peruskoulun jälkeiseen ammattiuralle hakeutumiseen. Projekteissa etsitään vaihtoehtoisia pedagogisia ratkaisuja lasten ja nuorten itsenäistymiskehitykseen, elämänhallinnan ja yhteiskuntaan integroitumisen edistämiseksi. Projektit ovat moniammatillisia, ja niitä toteutetaan useiden hallintokuntien ja organisaatioiden yhteistyönä. (Hämäläinen 1996.)

2.4.3 Opettaja lasten kasvun tukijana

Opettaja on lapsen elämässä merkityksellinen aikuinen, jonka on hyväksyttävä vastuunsa omasta osuudestaan lapsen kehitykseen vaikuttajana. Lapsella taas

on kerrallaan yksi opettaja, jonka kanssa hän solmii vuorovaikutussuhteen, joka joko edistää tai ehkäisee hänen kehitystään. (Aarnos 1998, 45.)

Opettaja voi halutessaan herkistyä lapsen kasvuprosessille ja sovittaa oman pedagogisen 'voimakenttensä' tukemaan lasten kasvuprosessia. Opettajan on myös tärkeä muistaa, että pieni koululainen on vielä joustava persoonallisuudeltaan ja vastaanottavainen. Opettajan lapsen 'ympäri' luoma pedagoginen ohjauskenttä joko tukee, passivoi tai estää lapsen itsekontrollin kehittymisprosessia. (Aarnos 1998, 7.)

Goleman (1997) kritisoi tavanomaista kouluopetusta siitä, ettei se kehitä koulu-laisissa tunnetaitoja, jotka kuitenkin ovat ratkaisevia elämässä selviytymisen kannalta. Golemanin kantavana teemana onkin, että koulujen tulisi suunnitelmallisesti kehittää kaikkien lasten tunnetaitoja ja tehdä se osana normaalia opetusta, ennakoivasti, ei vasta sitten, kun on tapahtunut jotain sellaista, johon muuten hankitut tunteidot eivät riitä. Tärkeää olisi, että tunnekasvatus jatkuisi koko kouluiän ja että se voisi yhdistää kodin, koulun ja muun lasta kasvattavan yhteisön samaan päämäärään lapsen hyvinvoinnin lisäämiseksi. (Kalliopuska 1984; Goleman 1997.)

Koulussa lasten tunnetaitojen kehittämisessä oleelliseksi muodostuu opettajan aktiivisen kuuntelun taito ja herkkyys oppijoiden tunteille. Opettajan ei pidä pitää oppijan tunteita pelkästään tämän omina asioina, jotka tulisi sulkea koulun ovien ulkopuolelle, vaan ymmärtää, että oppijoiden tunne-elämästä huolehtiminen luo pohjaa hyvälle ja tehokkaalle oppimiselle. (Gordon 1979, 37-39.)

Tunnetaitojen kehittämiseksi löytyy monia erilaisia keinoja ja harjoituttamisohjelmia. Tarinat tarjoavat mahdollisuuksia luoda elämyksiä, eläytyä toisen tunteisiin ja samalla pohtia omia tunteita sekä valmistautua kohtaamaan niitä. Bettelheim (1987) kirjoittaa satujen terapeuttisesta vaikutuksesta lapseen. Sadun myötä lapsi voi kohdata ja käsitellä turvallisesti häntä askarruttavia ihmisenä olemisen peruskysymyksiä ja niihin liittyviä tunteitaan. Sadut rikastuttavat mielikuvitusmaailmaa, ja niiden avulla voidaan harjoitella mielikuvien varassa tapahtuvaa eläytymistä ja mielikuvien käyttöä tunteiden purkautumiskanavana.

Samalla päästään kiinni tunneilmaisuihin, tunteiden tunnistamiseen ja omien tunteiden esittämiseen. (Bettelheim 1987, 14-19.)

Roolileikit ovat monipuolisia ja lasten keskuudessa suosittuja harjoituksia, jotka sisältävät sekä affektiivisia että kognitiivisia elementtejä. Niiden avulla voidaan tarjota myös sopivia käytösmalleja. Lasten omat ja muiden esittämät nukketeatteriesitykset auttavat tunteiden esittelyssä ja käsittelyssä.

2.4.4 Erityisopetuksen auttava käsi?

Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetussuunnitelman perusteiden (2002) neljännessä luvussa on määrätty opetuksen yleisestä tukemisesta ja viidennessä luvussa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta. Niissä ja monissa muissa opetussuunnitelman luvuissa on ohjeet tukea tarvitsevien oppijoiden opetuksen järjestämiseksi. Yksi keskeinen kohta on oppimiskäsitys. Lapsi oppii yhteisössä yhteisön tuella ja yhteisön jäsenenä. Tukea tarvitsevan oppijan pääsystä yhteisön jäseneksi on huolehdittava erityisen tarkkaan. Vertaisoppimisen (peer mediated education) ja aikuisen tuen tai taitavamman toisen oppijan (scaffolding) avulla lapsi voi oppia ja olla vuorovaikutuksessa ryhmässä. Ryhmässä oppimisella voidaan myös pienentää syrjäytymisvaaraa. (Salovaara, 2002, 239.)

Erityisopettajan ja luokanopettajan tehtävänä olisi huolehtia, että oppimisvaikeuksinen oppija saa apua vaikeuksiinsa omassa luokassaan sillä hetkellä, kun vaikeudet ilmenevät. Esimerkiksi äidinkielen tunnilla tehtävien teossa on hyvä olla kaksi aikuista, joista toinen hoitaa yleistä tunnin kulkua ja toinen auttaa taas apua tarvitsevia oppijoita. Tällainen samanaikaisopetus auttaa löytämään avun tarvitsijat jo varhaisessa vaiheessa ja yhteistyön avulla pystytään jo ennalta arvioimaan ne oppijat, jotka tukea eniten tarvitsevat. Samanaikaisopetus on työmuoto, joka omalta osaltaan helpottaa oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä. Tietenkin ratkaisevaa oppijan kannalta on erityisopetuksen riittävyys ja saataavuus. Valitettavasti resurssit ovat riittämättömät useimmissa kouluissa, vaikka opettajien välillä olisikin tahtoa tiiviimpään yhteistyöhön. Erityisopettajien kou-

lutuksen lisääminen olisi ehdottoman tärkeää. Poliittisia päätöksiä asiasta olemme odottaneet jo turhan kauan; moni lapsi olisi selvinnyt peruskouluurastaan paremmin ja saanut vankemman pohjan jatko-opintoihin, jos erityisopetusresurssit olisivat olleet ajan tasalla.

Tutkimuksessa esiintyvien poikien kohdalla on kysymys oppimisvaikeuksien ja heidän henkilöhistoriaansa liittyvien elämänpiirihankaluuksien kasaantumisesta, joka vaikeuttaa heidän jokapäiväistä eloaan ja oloaan luokassa siinä määrin, että se alkaa jo toisen lukuvuoden alussa heijastua käytökseen ja yleiseen sosiaaliseen sopeutumiseen.

Moninaiset vaikeudet äidinkielessä ja matematiikassa vaatisivat enemmän yksilöllistä huomiota kuin luokanopettaja voi antaa suuressa yleisopetuksen luokassa. Samanaikaisesti myös luokka-asteittain tasaisesti jaetut erityisopetuksen resurssit ovat riittämättömät. Kaksi tuntia erityisopetusta viikossa luokkaa kohti ei voi riittää, silloin kun on kyseessä iso luokka, jossa on paljon erityisopetuksen tarvitsijoita. Perinteinen tapa on ollut kohdentaa erityisopetusta, oppijoille, joilla niin sanonut akateemiset taidot tarvitsevat preppausta. Tällainen kapea-alainen opettaminen ei kuitenkaan kaikissa tapauksissa yllä edes kosmeettisiin muutoksiin. Erityisopetuksen työkaluna pitäisi olla myös kuntouttavampaa toimintaa, joka ottaa huomioon oppijan kokonaispersoonan ja vastaa hänen kehityksellisiin tarpeisiinsa monipuolisemmin ja kokonaisvaltaisemmin.

Myös luokanopettajien perinteiset työtavat tulevat jonkin verran tarkastelun kohteeksi, samoin koulun yleinen toimintakulttuuri, joka rajaa kasvatuksen ja opetuksen käytäntöjä. Havainnot, opettajien, oppijoiden ja heidän vanhempiensa haastattelut valaisevat tapausten kulkua ja toiminnan ymmärtämistä.

Syrjälän mukaan tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus, jota ei voi tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Tapaustutkimuksen avulla opetusta tai muuta toimintaa voidaan ymmärtää entistä syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta. (Syrjälä 1994, 11.)

Tapaustutkimus on oiva työkalu erityisopettajalle. Hän, jos kukaan joutuu jatkuvasti kehittämään työtään ollakseen menestyksellinen. Oppijoissa ei ole kahta, jolla olisi täysin samanlaiset vaikeudet oppimisessaan ja koulunkäynnissään. Erityisopettajan on oltava jatkuvasti valppaana, päivitettävä tietojaan ja seurattava alan tutkimusta. Luova ote ja hyväksyvä kannustaminen ovat erityisopettajan haasteita. Kaiken tämän keskellä hänen tulisi vielä jaksaa kannustaa ja tukea luokanopettajaa, joka tasapainottelee omien haasteidensa ja vaatimustensa kanssa.

Tässä tutkimuksessa oppijoiden integroitumiseen ja osallisuuden lisäämiseen tähtäävä syrjäytymisen ehkäisyprojekti on kokonaisvaltainen tapahtuma, jolla etsitään vaikuttavuutta koulun arkipäivään, ja erityisesti tiettyjen oppijoiden ja opettajien elämään. Tarkoitus on tietenkin syventää ymmärtämystä kaikkien osapuolten toimintaa kohtaan. Samoin tarkoituksena on syvällisemmin hahmottaa niitä toimintamalleja, jotka koulun käytännössä saavat aikaan syrjäpöluille joutumisen.

Tutkija kurkistaa myös myöhemmin oman luokkansa opettajana niihin konkreettisiin asioihin, joihin luokanopettaja voi vaikuttaa omien oppijoidensa kohdalla, ja jotka vaikuttavat yksittäisen oppijan luokassa viihtyvyyteen, sopeutumiseen ja luokkayhteisössä pysymiseen, sitoutumiseen.

Yin (1983, 23) pitää olennaisena tapaustutkimuksen kohdistumista nykyhetkeen ja sen tapahtumista todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää esimerkiksi kokeelliseksi asetelmaksi. Monissa määritelmässä painotetaan myös sitä, että tapaus on tietty rajallinen kokonaisuus. Toisaalta kvalitatiivinen tapaustutkimus on kuvailevaa tutkimusta, toisaalta siinä pyritään löytämään ilmiölle myös selityksiä samaan tapaan kuin historian tutkimuksessa. (Syrjälä 1994, 11.)

Samoin Ericksonin mielestä tapaustutkimus sopii erityisen hyvin silloin, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää eksperimentiksi tai joissa ei voida kontrolloida niihin vaikuttavia tekijöitä. Tapaustutkimuksella voi-

daan valottaa tiettyihin tapauksiin liittyviä syy-seuraussuhteita. (Syrjälä 1994, 13.)

Tutkimukselle tässä tapauksessa on tyypillistä, että se rajautuu jo ajallisestikin reilun lukukauden mittaiseksi eli tutkimusmateriaalia kerätään sen lukuvuoden aikana, jona tutkija toimii koulun laaja-alaisena erityisopettajana. Poikien tilanteen aktiivinen seuranta päättyy samalla, kun tutkijan erityisopettajan työ muuttuu taas luokanopettajan työksi, mutta koska tutkija kuuluu koulun opetushenkilökuntaan, on hän näin ollen luontevasti mukana tutkittavien elämässä myöhemminkin.

Tutustuminen työympäristöön kokonaisuudessaan, opettajien kertomiin tarinoihin, ja sen kulttuurisiin ominaispiirteisiin ja oppilaskäytäntöihin antaa tutkijalle aitiopaikan tapahtumien kuvailulle, tutkittavien ilmiöiden selittämiseksi ja ymmärtämiseksi ympäristöstä käsin. Samoin tapahtumien syy-seuraussuhteet valottuvat laajemmin, vaikka eivät aina niin yksiselitteisiä olisikaan.

2.5 Syrjäytymisen määrittely tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa syrjäytyminen nähdään prosessina, joka on saattanut saada alkunsa jo varhaislapsuudessa. Lapsen tilannetta ei kuitenkaan nähdä pysyvänä olotilana, vaan se nähdään prosessin osana, johon voidaan tarttua dynaamisella interventiolla ja kodin ja koulun yhteisellä sopimuksella.

Kouluikäisen lapsen elämää saattaa varjostaa monenlaiset uhkat, mutta mitään peruuttamatonta ei ole vielä kuitenkaan tapahtunut, joten auttamisoperaatiot voivat ohjata lapsen kehitystä oikeaan suuntaan, auttaa häntä löytämään myönteiset voimavarat ja vaikeuksien ratkaisutavat.

3 MENETELMÄLLISIÄ LÄHTÖKOHTIA

3.1 Tapaustutkimus tämän tutkimuksen viitekehyksenä

Tapaukset ovat aina kiinnostaneet ihmisiä, varsinkin jos niihin on liittynyt jotain jännittävää, uutta ja erilaista. Sanaa tapaus voidaan käyttää ihmisestä, ihmisjoukosta, yhteisöstä, laitoksesta, jostakin tapahtumasta tai laajemmasta ilmiöstä. Tapaus on yleensä jossain suhteessa muista erottuva, se voi olla poikkeava kielteisesti tai myönteisesti, mutta myös aivan tavallinen arkielämän tapahtuma. Ongelman ratkaisuun pyrkivän tapausanalyysin keskeisiä vaiheita ovat diagnoosin teko, toiminta ja tapausta koskevan prognoosin laadinta sekä tapausselostuksen laadinta.

Tapaukset ovat myös aina kiehtoneet eri tieteiden alojen tutkijoita. Kasvatustieteessä, sosiologiassa ja kehityspsykologiassa, muutaman tieteen alan mainitakseni, puhutaan tapaustutkimuksesta. Tällöin kiinnostuksen kohteena on tietyssä ympäristössä tapahtuva toiminta, jokin tapahtumaketju, jonkun yksittäisen kohteen, esimerkiksi jonkun luokan tai koulun toiminta. (Syrjälä 1994, 10.)

Tutkimuksessani tarkastellaan koulun mahdollisuuksia puuttua tapahtumien kulkuun siinä vaiheessa, jolloin ongelmallisuus näyttäytyy juuri alkaneelta. Koulun perinteiset toimenpiteet, kuten tukiopetus ja tavanomainen laaja-alainen erityisopetus eivät ole vaikuttaneet näiden kahden tapauksen kulkuun ensimmäisen lukuvuoden aikana. Varsinkin toisen oppijan kohdalla yhteistyö kotiin päin on ollut hankalampaa, eikä kovin luottamuksellisia välejä ole syntynyt pojan äidin ja luokanopettajan välille. Toisen pojan kotiin, lähinnä äitiin, on muodostunut toimiva ja myönteisempi suhde, joka on kantanut poikaa monista vaikeuksista huolimatta.

Ericksonin mielestä tapaustutkimus kohdistuu ennemminkin prosessiin kuin produktiin, koko ympäristöön, eikä siitä eristettyihin yksittäisiin muuttujiin, uuden oivaltamiseen, eikä aikaisempiin tutkimuksiin pohjaavien näkemysten todentamiseen. (Syrjälä 1994, 13.)

Tästä juuri parhaimmillaan tutkimuksesta koulussa on kysymys. Koko koulunkäynti lapsen kannalta on prosessi, johon liittyy kaikenlaisia kokemuksia ja tapahtumia, joista jotkut edistävät oppimista ja tukevat lapsen kasvua ja kehitystä; toiset sattumukset sen sijaan heikentävät lapsen edistymistä oppimisessa, ja näin ollen helposti vaikeuttavat hänen sopeutumistaan ympäristön normatiivisiin vaatimuksiin. (Tässä oppiminen viittaa lapsen kognitiivisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin kykyihin, siis kokonaisvaltaiseen kasvuun).

Opettajan työn kannalta taas olisi tärkeää hahmottaa oman toimintansa vaikutuksia pienten oppijoiden kehittymiseen ja oppimisprosessiin; sosiaalistumisessa koulun kulttuuriin opettajan merkitys on sitä suurempi mitä nuoremmista koululaisista on kysymys. Luokanopettajan mielekkäillä toimenpiteillä ja luokka-ilmaston laadulla voidaan vaikuttaa oppijoiden sitoutumiseen ja luokan osana pysymiseen. Kysymys voi olla hyvinkin pienistä jokapäiväisistä asioista ja huomioista.

Uuden oivaltamisen tärkeyttä, omaa kehittymistä työssään, ei opettajan kokonaisvaltaisessa ja koko persoonaa koskettavassa työssä voida koskaan liikaa korostaa. Omien ajatusten tuulettaminen, ja sisäinen uudistuminen takaa opettajallekin parempaa jaksamista ja enemmän iloa työssään. Työssään kohti paremman maailman rakentamista ei pelkät vanhat pilarit kannattele eikä torkkuvalla avaudu laajemmat näköalat maailmaan ja sen nuorempiin asustajiin.

Tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. Tutkijaa kiinnostavat myös ne merkitykset, joita tutkittavat antavat toiminnoilleen omassa ympäristössään. Tuloksia on myös mahdollista yksilöllistää, toisin sanoen niiden avulla voi pohtia omia kokemuksiaan ja oppia.

Omien kokemusten reflektointi, pohdiskelu auttaa opettajana kasvun prosessia. Liian nopeiden johtopäätösten veto voi helposti johtaa hätiköityjen ratkaisujen tekoon - peikko, joka vaanii opettajaa nopearytmisessä ja kiireisessä työssään - hätiköidyt ja oppijan käyttäytymistä liikaa psykologisoivat tarinat estävät opetta-

jaa kokeilemasta erilaisia käytännön toiminnan muutoksia. Ratkaisuja käytännön ongelmiin avaavat oppijoiden ja kaikkien osallisten merkitysmaailman ymmärtäminen, heidän tulkintojensa heijastuminen konkreettisesti arkipäivän käyttäytymiseen.

Varto (1996) sanoo asian teoreettisemmin: tutkimuskohteesta saatava laatu esiintyy merkityksinä, jolla on yhteytensä ja rakenteensa. Näillä merkityksillä tutkija operoi, pyrkii määrittelemään ja tarkentamaan niitä, saaman tutkimustoiminnallisesti järkiperaisiksi ja raportoiduksi niin, että muutkin ymmärtävät, mistä tutkimuksessa on kyse. Varton mukaan lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on siis ihmisen maailma merkitysten maailmana; ymmärryksellämme otamme merkitykset ympäristöstämme ja hahmotamme maailmamme nämä ymmärtäen. Ja koska elämme yhdessä ja yhteisessä maailmassa, myös merkitysten maailmat muistuttavat kovasti toisiaan.

Erona esinemaailman yksitasoiseen olioiden maailmaan on se, että merkityksiä on mitä moninaisimmissa tasoissa: on olioiden, niiden välisten suhteiden, suhteiden välisiä, metaforallisia, fiktiivisiä ja muita lukuisia merkityksiä. Merkitysten maailman moninaisuudesta ja kerroksisuudesta johtuen on mahdotonta ajatella, että merkitysten maailma olisi muodostunut kaikille ihmisille edes niin samannäköiseksi tai tasalaatuiseksi kuin esineiden maailma. (Varto 1996, 56.)

Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta. Se on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa, jossa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista. Osallistujien ääni kuuluu ja toiminta näkyy esitettyinä suorina lainauksina puheesta ja/tai tuotoksista tai kuvina tapahtumista. (Syrjälä 1994.)

Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena saada tutkimukseen osallistuvien oppijoiden ja opettajien ääni kuuluville ja valottaa heidän näkökulmiaan ja tapaansa ajatella ja toimia. Samoin eteen tulevia asioita pyritään hahmottamaan kaikkien osallisten lähtökohdista käsin.

Esimerkki Mikon äidin haastattelusta:

'Sanoin sille vanhalle kääkälle, että ennemmin hän lähtee eläkkeelle kuin M. tarkkikselle. M. on kyllä kertonut et, jos on jotain häikkää poikien välillä, niin M. saa syyt niskoilleen. Kun istuin siellä luokassa näin heti minkälaista opettajan meiniki oli: oppilaat vaelsivat edestakaisin juomaan, ja se tumma poika se pö-lötti jotain ääneen koko ajan eikä opettaja saanut luokkaa millään rauhoittu-maan, kukaan ei kuunnellut häntä, näinhän mä sen. Olis ollu ihan sama kuinka kauan olisin istunut luokassa, näin sen mitä halusinkin.'

Äidin sanoista heijastuu mitä rankimmin luottamus-pula ja epäluulo opettajaa kohtaan. Ja kun vielä hän heitti kaikki ajatuksensa suorasukaisesti pian eläkkeelle jäävälle naisopettajalle, ei ihme, ettei yhteistyöstä tullut mitään.

Heidän kietoutuneisuuttaan todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja sen mukaisesti pyritään valottamaan ja ymmärtämään. Toimintaa ja tapahtumia tarkastellaan kokonaisvaltaisesti, ja muistamalla, että kaikki vaikuttaa kaikkeen: menneisyyden tapahtumat nykyhetkeen, nykyisyys taas tulevaisuuden tapahtumiin, ja että tähän kaikkeen voidaan kuitenkin vaikuttaa ihmisen toiminnalla. Aina ei voida kaikkea haluttua muuttaa nopeasti, mutta muutosprosesseja voidaan saattaa käyntiin sekä ihmisen sisällä että ympäristössä; kyse on vuorovai-kutteisuudesta, joka voi olla rakentavaa, ihmistä kehittävää ja uusia näköaloja avaavaa tai sitten se voi olla enemmänkin estävää, kehittymismahdollisuuksia supistavaa vanhoissa kaavoissa pysyttelevää puolustus-kannalla oloa.

Tapaustutkimus on yhdistelevää, siten että taustateoriat ja menetelmät valikoi-daan eri yhteyksistä liittäen toisiinsa eri tieteiden teorioita ja kokemuksia tutki-muksen teosta. (Walker 1983.) Tutkimus on myös naturalistista, kuten jo aikai-semminkin tuli mainittua, samoin aineiston hankinta on avointa ja strukturoima-tonta, koska tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä.

Tutkija ja tutkittava ovat myös läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään, mikä on olennainen tekijä tutkimusaineistoa koottaessa. Tutkijan ja tutkittavien roolit eivät ole selvästi erotettavissa toisistaan. Tutkittavat ovat tuntevia, toimivia ja

osallistuvia subjekteja, samoin kuin tutkija on hankkeessa mukana omine subjektiivisine kokemuksineen, ei kuitenkaan mielivaltaisesti siten, että hänen toiveensa ja ennakkoluulonsa saisivat määrätä sen, mikä on tutkimuksen lopputulos. (Syrjälä 1994, 14.)

Kevätlukukauden lopulla suoritettujen vanhempien haastattelujen avulla yritin selvittää heidän suhdettaan kouluun, mitä merkityksiä he antavat oman lapsensa koulunkäyntiin liittyviin asioihin. Haastattelussa kartoitettiin myös vanhempien omia kouluaikaisia kokemuksia, jolla oletetaan olevan yhteyksiä heidän tämän päivän kokemuksiin koulusta ja lapsensa koulunkäynnistä. Nauhalle kertyi materiaalia 2 kertaa 60 minuuttia, josta on tarkoitus poimia oleellisimmat ja eniten merkitystä kantavat, ymmärrystä lisäävät repliikit

Kahden oppijapäähenkilön ajatuksia ja tunteita kerättiin taas osallistuvan havainnoinnin keinoin ja jutustelemalla erityisopetustilanteissa, luokkatilanteissa, kun se oli mahdollista. Opettajien kanssa käydyt keskustelut kirjattiin kenttätyöpäiväkirjaan, joka toimi tutkijan työvälineenä reilun lukukauden ajan. Opettajien työskentelyä ja vuorovaikutusta havainnoitiin myös samanaikaisopetuksen yhteydessä oppijoiden omassa luokassa.

3.2 Toimintatutkimuksellisia piirteitä

Kemmis (1985) toteaa, että toimintatutkimuksen avulla tutkijat/toimijat pyrkivät parantamaan sosiaalisia ja kasvatuksellisia käytäntöjään sekä ymmärtämään niitä ja toimintaolosuhteitaan entistä syvällisemmin. Toimintatutkimus etenee jatkuvana pohdintaan, keskusteluihin ja neuvotteluihin perustuvana vaiheittaisena prosessina. Siinä edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella. (Syrjälä, 1994, 30.)

Koko tutkimusasetelma, jossa havaitut käytännön ongelmat ja kehittämisen tarve käy ilmeiseksi, on toimintatutkimuksellinen. Tutkimus on tilanne- ja ympäristökeskeistä, usein monen ihmisen yhteistä ongelmanratkaisua. Katalyysaattorina toimii käytännön tilanne koulussa. (Syrjälä 1994, 31.)

Intervention toiminnallisuudella pyritään vaikuttamaan koulun käytäntöön, sen uskotaan vaikuttavan oppijan kouluarkeen ja parantavan hänen mahdollisuuksiinsa oppimisessa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Koulun käytäntöön vaikuttaminen konkreettisenä muutoksena tapahtuu lähinnä kouluavustajan palkkaamisen kautta; hänen tehtävänä on toimia poikien henkilökohtaisena avustajana ja linkkinä välillä luokanopettaja/ erityisopettaja.

Cohen & Manion (1989, 188-189) esittelee viisi kohtaa, joihin toimintatutkimus soveltuu koulussa ja luokahuoneessa:

1. Tiettyihin ongelmallisiin tilanteihin kehitetyt toiminnalliset ratkaisukeinot.
2. Opetusharjoittelijoille opetustaitojen ja menetelmien kohentamiseen; terävöittämään heidän analyyttisiä taitojaan, ja kohentamaan opetusharjoittelijoiden itsetuntemusta.
3. Lisäämään innovatiivista lähestymistä opettamiseen ja oppimiseen institutionaalisen systeemissä, joka estää muutoksen ja uudet toimintatavat.
4. Edistämään työtään harjoittavan opettajan ja tutkijan välistä vuorovaikutusta ja edesauttamaan kuvailevan tiedon hankintaa.
5. Kattamaan tarpeen subjektiivisemmalle ja impressionistisemmalle lähestymistavalle koululuokan haasteiden edessä.

Toimintatutkimus on paikallaan juuri silloin, kun on kyseessä opettajan oma ammatillinen kehittyminen työssään ja oman työn kehittäminen oli kyse sitten opetustaitojen kehittamisestä, tietoisuuden laajentamisesta, uusien opetusmetodien käyttöönotosta tai analyyttisyyden lisäämisestä osana opettajan jokapäiväistä työtä. Toimintatutkimus soveltuu myös tiettyjen hankalien tilannesidonnaisten ongelmien ratkaisuun; samoin kuin olosuhteiden yleiseen kohentamiseen.

Intervention idea lähti liikkeelle erityisluokanopettajan ja erityisopettajan yhteisistä keskusteluista ja ideoinnista. Asia esiteltiin luokanopettajille, jotka eivät itse sillä hetkellä olleet parhaimmillaan ja jaksamisensa suhteen kovin vahvoilla.

Luokanopettajien innostus intervention suhteen oli laimeahkoa. Intervention toiminnallisuutta ei saatu ulottumaan luokanopettajien arkipäivän opetustilanteisiin ja käytäntöihin.

Aiheesta sanoo sattuvasti Cohen, Manion ja Morrison; arvojen ja asenteiden muuttamiseen myönteisemmiksi sekä opettajien että oppijoiden suhteen. Luokanopettajien sitoutuminen voi onnistua vain heidän omasta tahdostaan ja halustaan kehittyä työssään, se että joku keksii projektin, vaikka hyvänkin, ei vielä takaa asialle kaikkien osapuolten luovaa panosta. (Cohen, Manion ja Morrison 2000, 231-233.)

Toiminnallisen tutkimuksen oleellisena osana olisi tietenkin aina se, että opettaja, jonka oppijoista on kysymys havahtuisi itse erittelemään myös omaa toimintatapaansa ja käyttäytymistään luokassa. Toimintatutkimuksessa juuri toiminnan primusmotoreina olisi hyvä olla itse luokanopettaja ja hänen kokemusmaailmansa.

Tällä kertaa kuitenkin vastassa oli kovin tuttu ilmiö: opettajan väsyminen luokkaan jo ensimmäisen luokan aikana, ja siitä johtuva paremminkin paikalta pakeneminen kuin pysähtyminen ja asioiden tilasta puhuminen ja jakaminen. Kyse on siis todellakin koulun oman toimintakulttuurin heikkouksista, jotka sitten opettaja enemmän tai vähemmän saa kantaakseen. Ja johonkinhan vastuu lopulta kaatuu koulun toimintakulttuuristakin – rehtori, joka keikkuu ylimpänä vallan haltijana on se henkilö, jonka puoleen päät kääntyvät kun apua tarvitaan, ja joskus, ehkä useimmiten on niin, ettei rehtorikaan osaa olla opettajan apuna ja tukena silloin, kun häntä eniten tarvittaisiin.

Tässäkin tapauksessa toinen luokanopettaja koki, ettei rehtori ollut antanut minikäänlaista tukea hänelle edellisvuoden aikana, jolloin hän olisi sitä tarvinnut. Asiat olivat jääneet painamaan mieltä käsittelemättöminä ja keskeneräisinä, jolloin kesälomakaan ei tuntunut enää auttavan toipumista.

Osa intervention toimivuuden heikkouksista johtui tietenkin myös siitä, etteivät erityisopettaja ja erityisluokanopettaja osanneet houkutella kollegojaan kiehto-

vaan ja syvälliseen interventiosukellukseen. Näin jälkeen päin ajatellen he olisivat voineet yrittää jotain ovelampaa johdatusta aiheeseen niin, että molemmat luokanopettajat olisivat ymmärtäneet itse ikään kuin keksineensä koko interventioprojektin. Toisaalta taas interventio tällä lailla nimettynä ja projektimaisena oli kuitenkin ensimmäinen yritys tässä koulussa puuttua oppijan kouluvaikeuksiin välittömästi ja järeästi.

Syrjälän mukaan tällainen toimintatutkimuksellinen kehikko kuitenkin yhdistää sopivasti tutkijan ja opettajan roolit toisiinsa. Toimintatutkimusta tehtäessä sen osallistujat ja toimeenpanevat ammattilaiset saavat käyttöönsä uusia ajatuksia ja käsitteitä sekä taitoja muutoksen kohtaamiseen. He voivat tiedostaa ja muotoilla uudestaan omia käytännön kokemukseen pohjautuvia teorioitaan. Toimintatutkimus selkeyttää opettajalle ja muille ammattilaisille, millaisiin tiedonkäsitteisiin ja arvoihin he perustavat työnsä ja mitä tapahtuu juuri heidän oppilailleen heidän opetuksensa ja ohjauksensa seurauksena. (Syrjälä 1994, 35.)

Myös kasvatustieteilijä ja opettaja John Deweyn kouluihin hyvin sopivan 'learning by doing'-filosofiaan sopii toimintatutkimuksellinen opettajien koko resursivaraston hyödyntäminen ja käytännön kokemuksesta oppiminen.

Kurt Lewinin kirjoituksista 1940-luvulla tutuksi tulleet käsitteet ja toimintatutkimuksen keskeiset kolme piirrettä: yhteistoiminnallisuus, demokraattisuus sekä teoriaa ja käytäntöä muuttava luonne ovat todellakin niitä asioita, joista tämän päivän koulu voisi ammentaa voimavaroja sekä kouluinstituution uudistamiseen että opettajien työmotivaatioon ja jaksamiseen. Lewin uskoi, että demokraattisen ryhmän toimintaan osallistuminen lisää sitoutumista ja toistensa työn ymmärtämistä ja saa aikaan muutoksia asenteissa ja toiminnassa, kehitystä kohti parempaa ja entistä oikeudenmukaisempaa maailmaa. (Syrjälä 1994, 27, 35.)

Koulu, jossa tutkimus suoritettiin, on perusolemukseltaan omaleimainen lähiökoulu. Koulu sijaitsee korkean työttömyyden ja matalan tulotason alueella, jonne on aina seitsemänkymmentä luvulta lähtien keskitetty varoja sosiaalisen statuksen kohottamisen toivossa. Koulun ilmapiiriä leimaa tietynlainen rentous ja avoimuus, johon ei törmää joka koulussa. Kuitenkin koulun sisäinen hierarkia

noudattelee tyypillistä: rehtori ylimpänä käskynhaltijana apulaisrehtori hänen aisaparinaan, opettajakunnasta valtaa saa se, jolla on siihen pyrkimystä ja taipumuksia. Toimintatavat, yleinen koulun hallinnoiminen ei välttämättä ole sen demokraattisempaa kuin muuallakaan. Yritystä parempaan on kuitenkin havaittavissa.

Nykyään puhutaan paljon lasten oikeudesta omaan ääneensä ja kuulluksi tulemisen tarpeesta, aivan kuten muidenkin koulussa työskentelevien omista vaikuttamisen mahdollisuuksista. Jo päiväkodeissa lasten ääntä on pyritty saamaan esille esimerkiksi lasten mahdollisuuksia äänestämällä saada äänensä kuuluville on kokeiltu. Tällaiset hankkeet palvelevat ainakin jollain tavoin pyrkimystä kohti avoimempaa ja demokraattisempaa yhteiskuntaa, jossa olisi mahdollista kuunnella niitä, joilla yleensä on vähiten sananvaltaa omassa asiassaan.

Jo tällainen suppeahko toimintatutkimuksellinen interventio antaa selkeät näkymät mahdollisuuksista, joilla voi koko työyhteisön tilaa parantaa ja rakentaa kehittäviä käytäntöjä yhdessä työtovereiden kanssa, ja siitä miten haastavia vanhempia voidaan aktivoida ja saada kiinteämmin mukaan oman lapsensa koulunkäynnin tukemiseen. Ja mitkä ulottuvuudet olisikaan luokanopettajaksi opiskelevilla, jos heidän koulutukseensa lisättäisiin enemmän käytännönläheistä toiminnallista tutkimusta, jota voisi hyödyntää nykyisen lopputyön sijasta. Koulutuksen jälkeen nuorilla opettajilla olisi ehdottomasti enemmän työkaluja hoitaa luokkaa, ja oppia kokemastaan.

Myös syrjäytymisen ehkäisyä voidaan parhaiten edistää juuri osallisuutta eli vaikuttamismahdollisuuksia lisäämällä, ja se hän merkitsee yleisen demokraattisen tavan mukaan toimimista.

Cohen & Manionin (1989, 68-72) esittelemä kasvatustieteellinen tutkimus, jossa kerätään aineistoa, ja pyritään kuvaamaan ja tulkitsemaan kehitystä, jota tapahtuu tutkimuksen aikana muistuttaa yllä mainittua toimintatutkimuksellista otetta, joka tietenkin puuttuu aktiivisemmin konkreettisiin tapahtumiin osanottajien yhteisten pohdiskelujen tuloksena. Tämän tutkimuksen yhteydessä voidaan

puhua pitkittäistutkimuksesta, sillä aineistoa kerätään lukuvuoden aikana säännöllisesti ja jatkuvana prosessina. Tällainen ‘kohorttitutkimus’ on tyypillisesti soveltunut hyvin kasvatustieteellisen materiaaliin.

Kuten yleensäkin toimintatutkimuksessa niin tässäkin tutkimuksessa käytännön ongelmat, joista olen jo aiemmin kertonut, ovat kipinä tutkimukselle. Siitä tietenkin seuraa tutkimuksen tilanne- ja ympäristökeskeisyys. Tästä seuraakin tämän tutkimuksen ainutkertaisuus, ja sen tulosten vain suuntaa näyttävä tulokellisuus. Tutkimukseen osallistujat elävät ja toimivat omassa ainutkertaisessa tilanteessaan ja elämän vaiheessaan, jota ei voi millään simuloida tai toistaa samankaltaisena.

Ympäristökin on aivan omanlaisensa ja hahmottunut sellaiseksi vuosien varrella. Siksi kaikki mitä tutkimuksen aikana tapahtuu ei voi olla tyypillistä tai yleistettävää toisessa historiallisessa ympäristössä ja ajassa, ja toisten tutkijoiden toteuttamana. (Syrjälä 1994, 23.)

3.3 Hermeneuttinen näkökulma haastattelun tulkintaan

Jokaisessa tutkimuksensa vaiheessa tutkija kohtaa hermeneuttisen kehän ongelman. Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tässä laajasti tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Tutkimusaineistoa ei pidä ymmärtää haltuun saatuna tietovarastona. Esimerkiksi haastatteluaineisto on tutkittavan puhetta, se on potentiaalinen keskustelukumppani samassa mielessä kuin toinen ihminen tutkijan edessä. Tutkija ryhtyy aineiston kanssa eräänlaiseen vuoropuheluun, jonka tavoitteena on toisen toiseuden ymmärtäminen. Tieto syntyy vasta tuossa dialogissa. (Laine 2001, 34.)

Hermeneuttisen näkemyksen mukaan tutkimuskysymykset vastaavat siihen, mitä fyysinen ilmiö tarkoittaa tai mikä on sen merkitys. Tärkeintä on ymmärtää merkityksen löytäminen ‘johon pyritään, ei sen selitystä merkitykselle, joka aiheuttaa ilmiön. Kiinnostavaa ei ole yleinen ilmiö, vaan tutkittavien ihmisten elämä ja sen osatekijöiden ymmärtäminen. Hermeneuttinen näkökulma yrittää

ymmärtää, miksi tutkittava on sellainen kuin on etsimällä ymmärrystä kompleksisuudesta eli siitä, millainen on tutkittavan elämä suhteessa hänen taustaansa. Erilaisilla ilmiöillä ja kokemuksilla, jotka ovat aika- ja kulttuurisidonnaisia, on erilaisia merkityksiä eri ihmisille. Tarkoituksena on huomioida niin monta tekijää kuin mahdollista, erilaistaa ja saada aikaan vivahteita sen sijaan, että pyrittäisiin etsimään samankaltaisuuksia. Sellaista tietoa, joka olisi 'totuus' kaikkina aikoina ja kaikissa yhteiskunnissa, ei ole olemassa. Myös haastattelijan on käsitettävä tutkittava sellaisena, jota pitää ymmärtää. Hänen eläytymisensä ja omistautumisenensa on edellytys ymmärrykselle. (Lantz 1993, 26-28, 34-35; Siekkinen 2001, 49.)

Tutkijan opettajuuden alkutaipaleelle osuneet ESY- ja MBD-luokka kokemukset ovat opettaneet häntä hermeneuttis-tyyliseen asenteeseen ja kuuntelemaan suhtautumiseen vanhempien kohtaamistilanteissa. Tuttavallinen, silti kunnioittava ja hienotunteinen johdattelu mitä vaikeampien asioiden äärelle, intensiivinen kuuntelu ja kuuleminen ovat kaikkein tärkeimmät työkalut yritettäessä auttaa ja rohkaista 'erityislapsia ja heidän vanhempiaan'.

Kriittistä itsearviointia tutkija sai tehdä koko tutkimusprosessin alkutaipaleen aikana. Hänen täytyi pidättäytyä toisen luokanopettajan toiveista ilmoitella milloin mistäkin ikävästä asiasta poikien kotiin. Perusteetkin oli helppo löytää toisen käden tietojen epämääräisyydestä ja sen mahdollisesti herättämästä epäilyttävyydestä. Hyvin pian tutkija osasi mieltää roolinsa oppijan kanssakulkijana, hänen ymmärtäjänään samoin kuin vanhempien.

4 EMPIIRISEN TAPAUS- JA TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tapausten esitleminen ja intervention kuvaus

Projekti sai alkusysäyksensä opetusvirastolta saadulta positiivisen diskriminaation rahoista, joiden tarkoituksena on edesauttaa syrjäytymisen ehkäisyä kouluilla. Positiivisen diskriminaation rahoja jaetaan kouluille, jotka sijaitsevat alhaisen tulotason alueilla ja joilla on todettu olevan enemmän sosiaalisia ongelmia kuin kaupungissa keskimäärin. Interventio-projektin kehittämiseen johti huoli koulunkäynnin vaikeuksista, joita oli todettu kasaantuneen muutamalle toista luokkaa käyvälle oppijalle. Hanke oli kokonaan koulussa kehitelty, eikä opetusvirasto puuttanut siihen millään lailla. Intervention kehittäminen oli niiden keskustelujen tulos, joita käytiin koko syyslukukausi luokanopettajien, erityisopettajan ja erityisluokanopettajan kesken.

Interventiokokeilussa oli tarkoituksena keskittyä kahden oppijan oppimisvaikeuksien ja käyttäytymisongelmien hoitoon. Nämä oppijat nousivat esiin keskusteluissa luokanopettajien kanssa. Molemmat olivat rimaa hipoen siirretty ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle. Ja molemmat oppijat olivat aiheuttaneet paljon päänvaivaa opettajalleen sekä koko kouluyhteisölle. Intervention tarkoituksena oli tarjota oppijoille oppimista pienemmässä ryhmässä muutamana äidinkielen ja matematiikan tuntina viikossa. Samalla oli tarkoituksena myös jakaa luokanopettajan taakkaa, ja lisätä hänen jaksamistaan suuren ja hankalalta tuntuvan luokan kanssa.

Kokeiluun yritettiin sitouttaa myös oppijoiden vanhemmat, ja heiltä pyydettiin lupa intervention läpiviemiseen. Intervention alullepanijoina toimivat siis koulun erityisopettaja ja toinen erityisluokanopettaja. Luokan opettajat tulivat projektiin mukaan ja olivat ilahtuneita kouluavustajan tarjoamista lisäkäsistä. Alustavissa keskusteluissa käytiin läpi ne vaikeudet, joita oppijoilla oli havaittu ja joihin nyt pyrittiin saamaan muutosta. Myös oppijoiden vahvuusalueista keskusteltiin. Vanhempien kanssa interventioprojekti käytiin läpi puhelimitse samalla kun heiltä pyydettiin lupa projektiin osallistumisesta. Kokeilun esitteli erityisopettaja,

joka sai myös luvan vanhemmilta kerätä tietoja omaa tutkimustaan varten. Intervention aloittaminen ja kokeilu tuntuivat luontevilta, sillä koulun niin kuin koko kaupungin yhteiseen opetussuunnitelmaan on kirjattu syrjäytymisen ehkäisy ja osallisuuden lisäämisen vaatimus.

Interventio-projektin avulla oli tarkoitus puuttua poikien koulunkäynnin hankaluuksiin ja saattaa heidät jälleen kiinteämmäksi osaksi luokkayhteisöään. Tarkoituksena oli pysäyttää toisen luokan syksyllä alkanut luvaton poissaolo koulusta, ostarilla ja vanhempien poikien seurassa hengailu. Poikien sosiaalistaminen koulun arkeen kiteytettiin kolmeksi tavoitteeksi: koulunkäynnin säännöllisyys, joka tarkoitti tässä kouluun saapumista aamulla ja koulussa pysymistä lukujärjestyksen mukaisesti. Sosiaaliin ja poikien henkilökohtaisiin tavoitteisiin kuului myös myönteisen minäkuvan rakentuminen ja itsekontrollin lisääminen. Akateemisten taitojen vahvistaminen ja oppimistaitojen edistäminen oli myös tärkeä päämäärä hankkeen aikana. Iltapäivien rauhoittaminen ja myönteisten vapaa-ajan viettomallien luominen oli tulevaisuuden näkymänä.

Opetusvirastolta syrjäytymisen ehkäisyyn saaduilla positiivisen diskriminaation rahoilla koululle palkattiin kouluavustaja. Hänen pääasiallisena tehtävänä oli poikien avustaminen koulupäivän aikana ja iltapäivisin kerhotunnin pitäminen. Projektin tarkoituksena oli myös tarjota lisäkäsia luokanopettajille, joilla molemmilla oli suuret ja työllistävät luokat. Luokka-avustaja oli nyt aina luokassa, jos opettaja niin halusi. Ainoa hankaluus oli, että interventiokokeiluun valitut pojat olivat molemmat eri luokilla.

Molempien poikien vanhemmilta oli saatu lupa kokeilun aloittamiseen ja he olivat tutustuneet kouluavustajaan. Vanhempien kanssa neuvoteltiin ja sovittiin yhteisistä pelisäännöistä muun muassa siitä, että he ilmoittavat koululle, jos lapsi on sairaana eikä pääse tulemaan kouluun. Molemmat pojat kuuluivat myös erityisopetuksen saajiin.

Käytännössä luokka-avustaja oli poikien äidinkielen- ja matematiikan tunneilla, joissa aineissa pojat eniten tarvitsivat apua. Yleensä Toni työskenteli avustajan kanssa käytävällä. Miko taas ei suostunut poistumaan luokasta eikä hän muu-

tenkaan ottanut avustajaa omakseen päinvastoin kuin Toni. Muutaman kerran Miko ja kouluavustaja työskentelivät yhdessä, mutta siitä ei avustajan mukaan tullut mitään, koska Mikon mielestä avustaja ei voinut määrällä häntä. Nuorella avustajamiehellä ei ollut aikaisempaa kokemusta niin haasteellisesta lapsesta kuin Miko.

4.2 Metodisia huomioita aineistonhankinnassa

Tutkimuksen luonteesta johtuen päädyin metodisena ratkaisuna käyttämään monipuolisia aineistonhankinta- ja käsittelytapoja. Kuvaan tutkimuksessani koulua kenttänä, jossa yritetään vaikuttaa oppijoiden asemaan lisäämällä heidän onnistumisen mahdollisuuksiaan. Koulun kulttuurinen asema, opettaja-oppilassuhteet ja opettajien kiinteä työyhteisö ovat myös osana tutkimusta. Kattavan kuvan saamiseksi lähestyn tutkimuskohdettani etnografisen tapaus- ja toimintakuvauksen näkökulmasta. Päämääräni on tutkimuksen avulla saada siihen osallistuvien ääni kuuluvaksi ja toiminta näkyväksi. Pyrin valottamaan heidän näkökulmaansa ja tapaansa ajatella ja toimia. (Syrjälä 1994, 13.)

Etnografinen tapaustudkimus on yhdistelevää siten, että taustateoriat ja menetelmät valikoidaan eri yhteyksistä liittäen toisiinsa eri tieteiden teorioita ja kokemuksia tutkimuksen teosta. Tutkimus on myös naturalistista ja aineiston hankinta avointa ja strukturoimatonta, koska tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät maailmaansa ja kokemuksiaan siitä. Tutkija ja tutkittavat ovat myös läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään, mikä on olennainen tekijä tutkimusaineistoa koottaessa. Tutkijan ja tutkittavien roolit eivät ole selvästi erotettavissa toisistaan. Tutkittavat ovat tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja, samoin kuin tutkija on hankkeessa mukana omine subjektiivisine kokemuksineen, ei kuitenkaan mielivaltaisesti siten, että hänen toiveensa ja ennakkoluulonsa saisivat määrätä sen, mikä on tutkimuksen lopputulos. (Syrjälä 1994, 14.)

Etnografia merkitsee kirjaimellisesti 'ihmisistä kirjoittamista'. Se on kehittynyt uteliaisuudesta ihmisiin sekä uteliaisuudesta heidän arkipäivänsä askareihinsa että heidän elämänsä juhlahetkiin. (Syrjäläinen 1994, 68.)

Etnografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä ihmiset tekevät, miten he käyttäytyvät ja ovat vuorovaikutussuhteessa toisiinsa. Tavoitteena on ymmärtää sosiaalista todellisuutta. Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimusta tehdään todellisissa oloissa, ihmisten arkipäivän keskellä, yleensä jollakin rajoitetulla, selkeällä alueella, kiinteässä vuorovaikutuksessa tutkimuksen piiriin kuuluvien ihmisten kanssa. Tutkimuksen suunnitelma on avoin ja joustava. Se kehittyy koko tutkimusprosessin ajan. (Hämäläinen-Kurki 1997, 44-45.)

Koulua koskevassa etnografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on kulttuurinen tieto, joka laajasti ymmärrettynä sisältää ihmisten yhteisöllisen toiminnan ja elämän, elämäntavan, aikaansaannosten ja ilmausten kokonaisuuden. Kenttätyö on olennainen osa tutkijan toimintaa.

Syrjäläinen (1994) kuvaa tutkimuksessa saatavaa tietoa aina inhimilliseksi, subjektiiviseksi ja arvosidonnaiseksi. Siksi tiedon tuottajaa ei ole koskaan mahdollista sivuuttaa. Koska tieto on sidoksissa ihmisen elämään ja kulttuuriin, se on aina rajallista. Ihmisen elämä itsessään on kuitenkin aina odottamatonta ja ennalta ennustamatonta. Sen tähden tutkijan tuottama tieto on rajoittunutta ennustamaan.

Tämän etnografisen toimintatutkimuksen päämääränä on lisätä inhimillistä ymmärrystä ja herättää uusia ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tällainen lähestymistapa on luonteva, koska kyseessä on käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus, jota ei voi tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. Tapaustutkimuksen avulla koulun toimintaa ja käytäntöjä kyseisessä tilanteessa voidaan ymmärtää entistä syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta. (ks. Syrjälä 1994, 11.)

Etnografinen tapaustutkimuksen näkökulma aineistooni on tarpeellinen: en pyri tutkimuksen kautta paljastamaan lopullisia totuuksia, vaan rakennan tulkintaa,

jossa pyrin yhdistämään teoreettisen tietämykseni omaan ja tutkittavien näkökulmaan. (Syrjäläinen, 1994, 68.) Jokaisella yksilöllä on omat kokemuksensa ja siten myös niihin liittyvät totuutensa. (Syrjäläinen 1994, 78.)

Kenttätyövaiheeni voi katsoa alkaneen siitä, kun aloitin työt kyseisellä alasteella erityisopettajana. Pääsin hyvin sisälle koulun omaleimaiseen kulttuuriin ja tutustuin kaikkiin alkuopetuksen luokkiin. Vaikka tutkimuskohteeni ei ollutkaan alkuvaiheessa selkeästi hahmottunut, sain kuitenkin jo heti syyslukukauden alussa tutustua luokkiin ja työskennellä yhdessä luokanopettajien kanssa. Sain tärkeää kokemusta ja informaatiota luokista, joista löysin mielenkiintoisen aiheen tutkimukselleni. Tutkijan tavoitteena on yhteisöön sisälle pääsyn kautta oppia yhteisön kulttuuri ja sen ajattelu- ja toimintatavat sisältäpäin. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 106.)

Kenttätyövaiheen intensiivinen osuus alkoi kevätlukukaudella, jolloin ryhdyin keräämään havaintojani sinikantiseen vihkoon. Kirjallista raakamateriaalia kertyi siis noin puolen vuoden ajalta. Se sisältää havaintomuistiinpanoja, keskusteluja luokanopettajien ja poikien ja heidän vanhempiansa kanssa. Poikien vanhempien nauhoitetut haastattelut sisältyvät myös analysoituna tutkimusraporttiin.

Etnografinen tutkimus lähtee aina tutkittavan ilmiön sisällöstä. Tutkija pyrkii ymmärtämään ilmiötä tutkittavien omasta näkökulmasta, jolloin hän pyrkii pitämään tutkittavien omia kokemuksia ja omaa kontekstia tutkimuksensa selkärangana. (Syrjäläinen 1994, 68.) Tutkimuskohteena on yleensä vain yksi tilanne tai jonkin ryhmän toiminta, kuten tässä tutkimuksessa kahden oppijan ja luokanopettajan tilanne omassa luokassaan sekä koulun yleinen kulttuurinen toimintatapa. Tutkimusaineistoja kerätään useista lähteistä; havainnot, haastattelut ja epävirallisemmat keskustelut toimivat pääasiallisina tietolähteinä. (Eskola & Suoranta 1998, 107.)

Tutkimuksen suorittamiseen on pyydetty ja saatu lupa sekä asianosaisilta perheiltä että koulun rehtorilta. Tutkimuksen kohteena olevien poikien nimet on muutettu samoin luokanopettajien.

4.3 Osallistuva havainnointi ja keskustelut polkuna poikien ja heidän opettajiensa maailmaan

Osallistuvasta observoinnista eli havainnoinnista puhutaan silloin, kun tutkija on fyysisesti läsnä ja osallisena tutkimuskohteessaan. Aluksi tutkija tarkkailee luokkahuonetapahtumia melko kokonaisvaltaisesti. Ajan myötä ja tutkimustehävän terävöidyttyä havainnointi muuttuu yksityiskohtaisemmaksi. (Syrjäläinen 1994, 84). Osallistuvan havainnoinnin tulee olla säännöllistä, ja siksi se sopii hyvin luokkahuoneessa tapahtuvaan havainnointiin, jonka suorittajana opettaja voi olla. (Carlsson 1988, 70.)

Koulussa, jossa tutkimus suoritettiin, toimin ensimmäisiä vuosiani erityisopettajana. Olin melkein päivittäin tekemisissä niiden luokkien kanssa, joista dokumentaarista materiaalia keräsin. Havainnoiteja kirjoitin sinikantiseen vihkoon koulupäivän aikana – yleensä heti erityisopetustuokion tai samanaikaisopetustunnin jälkeen. Aina ei ollut mahdollisuutta kirjata mielestäni merkittävää tapahtumaa heti tuntien jälkeen, silloin saatoin jäädä koulupäivän jälkeen kirjoittamaan muistiinpanoja. Syrjäläinen (1994) korostaa jatkuvaa kenttämuistiinpanojen uudelleen lukemista. Koska olin itse osa opettajanhuonetta, niin oli luonnollista, että myös keskustelin luokanopettajan kanssa tapahtuneesta ja siitä mitä olin havainnoinut.

Tutkimuksen kohteena olleet pojat olivat jo ensimmäisen luokan aikana saaneet erityisopetusta, joten heistä molemmat alkoivat käydä heti alkusyksystä viikoittain luonani. Erityisopettajan kanssa tehtävä samanaikaisopetus ei ollut talossa tuttua käytäntöä. Asia oli tullut kuitenkin minulle tutuksi jo luokanopettajana toisessa koulussa, jolloin olin tehnyt yhteistyötä samanaikaisopetuksessa erityisopettajan kanssa.

Syksyllä erityisopetuksen koulutuspäivillä olimme saaneet ohjausta samanaikaisopetukseen, jota opetusvirasto yritti edistää uutena laaja-alaisen erityisopetuksen mahdollisuutena. Molempien luokanopettajien kanssa pidimme myös samanaikaistunteja - etupäässä silloin, kun he sitä itse ehdottivat. Enimmäkseen tutkimuksen pojat saivat kuitenkin perinteistä erityisopetusta ELA- luokas-

sa. Koulussa oli ollut käytäntönä, että erityisopettaja hakee nuorimmat oppijat luokasta omalle tunnilleen. Jatkoin käytäntöä ja siinä samalla minulle selvisi moni mielenkiintoinen asia luokkien toiminnasta. Vuoden mittaan minulle avautui paljon mahdollisuuksia sekä seurata että havainnoida luokkien toimintaa ja keskustella niistä luokanopettajan kanssa.

4.4 Teemahaastattelut avaimina vanhempien toiminnan ymmärtämiseen

Teemahaastattelu, jota kutsutaan myös syvähaastatteluksi, on haastattelumenetelmä, joka tarjoaa mahdollisuuden syvällisempään tietoon kuin tavalliset, ns. strukturoidut haastattelut. Syvähaastattelu perustuu vapaamuotoiseen vuorovaikutukseen ja syvempiin sosiaalisiin kontakteihin. Sen juuret ovat terapeutissa ja psykiatrisessa haastattelussa, mutta sitä voidaan käyttää myös tutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Kirjallisuudessa syvähaastattelusta on käytetty hyvin erilaisia nimityksiä, kuten strukturoimaton, ei-johdatteleva haastattelu, eliitti- tai avainhenkilöiden haastattelu.

Syvähaastattelu soveltuu hyvin menneisyyden tapahtumien, heikosti tiedostettujen seikkojen ja arkaluontoisten asioiden tarkasteluun. (Siekinen 2001, 43.) Ajatuksenani oli kerätä tietoja poikien vanhemmilta heidän omasta kouluajastaan, siitä kuinka koulut olivat sujuneet, olivatko he viihtyneet koulussa ja millaisia mielikuvia nykyinen koululaitos heissä herättää.

Etukäteinen aavisteluni siitä, että päädyimme ehkä puhumaan henkilökohtaisesti aroista asioista vanhempien koulunkäynnin yhteydessä osoittautui oikeaksi, ja siksi syvempi haastattelu ilman tarkkoja kysymyksiä tuntui luontevalta. En kirjoittanut kysymyksiä valmiiksi, vain aihepiirit olivat haastattelurungossa, jota olin miettinyt etukäteen. Tarkoituksena oli seurata vanhempien omaan jutustelua, ja näin saada esiin se, mikä on tärkeää heidän mielestään. Tarpeen vaatiessa esitin asiaa tarkentavia kysymyksiä. Muina aihepiireinä oli heidän poikansa koulunkäynti ja tulevaisuuden visiot poikien koulunkäynnistä: toiveet koulun tarjoamista mahdollisuuksista ja mahdolliset huolenaiheet.

4.4.1 Haastattelun teemat ja tavoitteet

Eskola & Suoranta (1998) määrittelevät haastattelun eräänlaiseksi keskusteluksi, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattalemaansa. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet aina vaikuttavat toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Haastattelu on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa, joka tähtää informaation keräämiseen (Hirsjärvi & Hurme 1991, 25.)

Lasten vanhempien maailmaa ja lasten omaa elämysmaailmaa sekä sosiaalista todellisuutta voi ymmärtää paremmin teemahaastattelujen avulla. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat etukäteen tutkijan tiedossa. Kysymysten tarkka muoto ja järjestys ovat avoimia.

Haastattelurungon rakentamiseen olen käyttänyt sekä omaa kokemustani tutkittavasta ilmiöstä että aiemmista tutkimuksista ja kirjallisuudesta saamiani näkemyksiä, joita olen esitellyt tutkimukseni teoreettisessa osuudessa.

Teemahaastattelu lähtee oletuksesta, että kaikkia yhteisiä ja jokapäiväisiä kokemuksia voidaan tutkia. Se sopii erinomaisesti käytettäväksi tilanteissa, joissa tutkimuksen kohteena ovat ilmiöt, joista haastateltavat eivät ole päivittäin tottuneet keskustelemaan. Teemahaastattelussa haastateltava tekee oman tulkintansa haastattelijan esittämistä kysymyksistä ja vastaa niihin oman elämysmaailmansa perusteella. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 35-36.)

Teemahaastattelua uhkaavaksi sudenkuopaksi saattaa kuitenkin muodostua se, miten haastattelija osaa tulkita näitä haastateltavan vastauksia tämän oman merkitysmaailman valossa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 203.) Maailman näkeminen toisen ihmisen silmin vaatii tutkijaa jättämään omat ennakkoletuksensa ja tietonsa taka-alalle. Tämä ennakkokäsitysten tietoinen sivuun siirtäminen tutkimusprosessin ajaksi on edellytys toisen ihmisen elämysmaailman ymmärtämiselle. Tutkijan on kuitenkin paljon vaikeampi todella ymmärtää

kuin vain luulla ymmärtävänsä ilmiöitä, jolloin hän saattaa tehdä liian nopeita päätelmiä asioista.

4.4.2 Haastattelutilanteet

Pyrin tekemään tilanteesta mahdollisimman luontevan ja miellyttävän. Istua rupattelimme pyöreän pöydän ääressä tilassa, joka ei muistuttanut tyypillistä luokkaa. Tilaa käytin erityisopetuksen toiminnallisena ympäristönä, jossa maalattiin, tehtiin kinesteettisiä- ja ryhmärytmi-harjoituksia. Luokkaa koristivat oppijoiden hienot muotopiirustus- ja muut työt.

Tapaamisemme alussa joimme tutkijan tarjoamat pullakahvit ja rupattelimme niitä näitä. Tutustuimme nauhuriin ja pöytämikrofoniin. Tunnelma oli leppoisaa, ja Tonin isä viljeli hauskaa huumoria stadin slangilla. Menneisyyden ja tulevaisuuden pohdinta vaikutti luontevalta. Haastateltavat juttelivat reilusti eikä ikäviä, liian pitkiä taukoja tullut.

Haastateltavat olivat selvästi otettuja heihin osoitetun myönteisen huomion johdosta. Haastattelua olisi voinut jatkaakin, nauhan pituus määritteli haastattelun pituuden ja kaikista etukäteen miettimistäni asioistakin oli jo keskusteltu. Haastateltavat saivat ainakin puhua heille itselleen tärkeistä asioista, ja tutkija tunsikin haastattelun lopulla itsensä enemmänkin terapeutiksi keskustelukumppaniksi kuin tutkijaksi.

Mikon äidin kanssa haastattelu oli ensin nihkeämpää. Hän puhui erittäin hiljaisella äänellä, harvaksen ja selvästikin tilanne jännitti häntä. Meni aikaa ennen kuin hän puhkesi puhumaan, ja lopulta hän todellakin innostui. Hänen kanssaan leppoisat alkupuheet jäivät vähemmälle – taisin itsekin jännittää häntä enemmän kuin toisia vanhempia; hän oli todellakin kuuluisa varsin suorasukaisesta ja aggressiivisesta kielenkäytöstään, ja se taas sai minut hyvin varovaiseksi ja tunnustelevaksi. Tosin olin tottunut jo puhelimesta olemaan myönteisen varovainen hänen kanssaan.

Kaikesta huolimatta hänkin vaikutti haastattelun lopulla tyytyväiseltä vaikkakin alakuloiselta. Näin tulkitsin hänen lakonisen loppukommenttinsa ulko-ovella, kun hän totesi: taas on alkanut sataa tai jotain sinnepäin, jonka olen sanatar-kasti tallentanut kenttätyöpäiväkirjaan.

Uskon vakaasti, että molempien haastattelujen vaikutus oli terapeutin. Kuuntelu ja mielenkiintohan osoitti heidän tärkeytensä monien asioiden kan-nalta. Vanhempain vartit, joita olen vetänyt jo monta vuotta ovat hyvin saman-tyyppisesti rakentuvia, ja suosittuja - kukaan vanhemmista ei ole jättänyt väliin tilaisuutta keskustella kahden opettajan kanssa. Samalla voin vain todeta, että juuri tämän tyyppistä keskustelua vanhemmat, joiden lapsilla on ongelmia, ha-luavat.

Syvähaastattelu menetelmä muistuttaa keskusteluhaastattelua, jolle on tyypil-listä spontaani tiedonvaihto ja keskustelunomaisuus. Kysymykset eivät kuiten-kaan ole yhtä tilannesidonnaisia kuin keskusteluhaastattelussa. Haastattelija ei yleensä ole sidottu etukäteen laadittuihin kysymyksiin tai niiden esittämis-järjestykseen. Toisaalta syvähaastattelu on lähellä standardoitua avointa haas-tattelua siinä mielessä, että syvähaastattelussa tieto tavoitetaan parhaiten avoimilla kysymyksillä. Kun kysymys on strukturoimaton, on haastateltavan helppo puhua siitä, mikä on hänelle tärkeää. (Syrjälä & Numminen 1988, 103.)

Haastattelijan tehtävänä on auttaa osallistujaa paljastamaan omia merkityspers-pektiivejään ja samalla kunnioittaa haastateltavan tapaa rajata ja rakentaa vastauksensa. Ilmiöstä pitäisi paljastua haastateltavan näkemys, ei tutkijan. Tärkeintä haastattelussa on mielipiteen hyväksyttävyyden eli se, että osallistujan antamat tiedot ovat arvokkaita ja käyttökelpoisia. (Siekkinen 2001, 44.)

Spontaanisiin tiedon vaihtoon ja keskusteluun ylettiin molempien haastateltavien perheiden kanssa. Tähän tutkija osasi myös etukäteen luottaa, sillä molemmat perheet olivat jo alustavassa puhelinkeskustelussa ilmoittaneet halukkuutensa osallistumiseen Tosin Mikon äidin kanssa aikataulut muuttuivat niin, että vasta toukokuun viimeisellä viikolla pääsimme itse asiaan. Peruutuksen syy vaikutti

kuitenkin olevan se, minkä hän ilmoitti sen olevan ja joka liittyi hänen tulevaan työllistämiseensä.

Molempia haastatteluja oli myös tutkimuksen tässä vaiheessa edeltänyt jo melkein lukuvuoden pituinen tutustumisjakso ja kanssakäynti haastateltavien kanssa. Tutkija oli pitkin vuotta ollut melko säännöllisesti yhteydessä molempiin kohteihin, ja jopa saattanut toisen pojan perjantai-iltapäivänä koulusta kotiovelle. Samoin tutkija oli valinnut kuuntelevan ja ymmärtäväisen suhteen kanssakäynnissä vanhempain. Vuoden aikana oli syntynyt luottamus, joka sitten heijastui haastatteluhetkeenkin.

Lasten vanhempien haastattelut suoritin toukokuun lopulla koulun erityisopetustiloissa aikana, jolloin koulussa ei ollut enää oppitunteja. Molempien haastatteluiden alussa selitin sen kulun pääosiltaan ja kerroin, että puhumme niistä aihealueista, joista olimme sopineet aikaisemmin puhelimesta. Tutustuimme myös mikrofoniin, joka oli keskellä pyöreää pöytää häiritsemättä lainkaan jutustelua.

Mikon äidin haastattelu oli alussa vähän kankeahko, vaikka aloitimmekin pullakahvilla ja yritin jotenkin laukaista tilannetta. Pojan äiti selvästi jännitti tilannetta, ja minäkin jännitin häntä, koska halusin olla hienotunteisen varovainen ja tiesin jo valmiiksi, ettei hän ollut hyvissä väleissä luokanopettajan ja koulupsykologin kanssa. Hänen epäilevä käsityksensä koulusta oli myöskin selvinnyt minulle monien puhelinkeskustelujemme aikana. Äidin puhe kuuluu nauhan alussa erittäin hiljaisena, ja siitä on vaikea saada selvää. Hänen on vaikea puhua Mikosta. Hän kertoo kokemuksiaan vanhemman pojan koulunkäynnistä, jonka jälkeen vasta pääsemme Mikon asioihin, ja hän innostuu puhumaan kovemmalla ja selkeämmällä äänellä.

Tonin vanhempien haastattelu sujui heti alussa ystävällisessä ja rauhallisessa tunnelmassa. Molemmat vanhemmat olivat innokkaita kertomaan tarinaansa, kun olimme ensin juoneet kahvit ja rupatelleet niitä näitä. Esittelin heille myös Tonin tekemiä hienoja muotopiirustustöitä, joita oli ripustettuna huoneen seinällä.

4.4.3 Haastatteluaineiston analyysi nauhoilta ja sinikantisesta vihkosta

Haastatteluaineiston käsittelytapa on sen runsaudesta johtuen kvalitatiivista analyysiä. Kvalitatiivisen aineiston analyysi on pitkäjänteinen ja elävä prosessi, joka alkaa ensimmäisestä kenttäpäivästä ja päättyy lopullisen raportin kirjoittamiseen. Etnografisen aineiston analyysi on ennen kaikkea tutkijan ajattelua ja pohdintaa, vaikka se useimmiten perustuukin tutkijan ennalta suunnittelemaan haastattelurunkoon. (Syrjäläinen 1994, 89-92.)

Aloitin haastatteluaineiston järjestelyn kuuntelemalla nauhoja useampaan kertaan ja kirjoittamalla ylös tutkimuksen kannalta tärkeiltä kuulostavia repliikkejä ja puheenvuoroja. Päädyin tällaiseen haastattelun osittain litterointiin siitä syystä, että koin kuuntelemalla tavoittavani puheen vivahteet paremmin kuin tekstinä paperilla. Osan puheesta kirjoitin sanasta sanaan, jotta voisin käyttää suoria lainauksia haastateltavien puheesta. Molempien haastattelujen pituus oli noin kuusikymmentä minuuttia. Litteroitua tekstiä kertyi vajaat kymmenen sivua.

Ensimmäinen haastattelu sujui erittäin ystävällisessä hengessä ja nauhoitus onnistui hyvin niin, että haastateltavien puheesta sai helposti selvän. Haastateltavat olivat selvästi mielissään heihin kohdistetusta kiinnostuksesta ja huomiosta.

Toinen haastattelu oli huomattavasti kankeampi ja haastateltavaa oli vaikeampi saada puhumaan nuorimman poikansa sen hetkisestä tilanteesta. Puhe tuppasi kääntymään vanhimman pojan koulunkäyntiin, ja sekin oli niin hiljaista, että tutkijan oli todella pinnisteltävä saadakseen selvää haastateltavan puheesta. Haastattelun alkuosa on myös nauhalla erittäin hiljaisena ja hieman epäselvänä. Haastattelun kuluessa tilanne kuitenkin korjaantui ja haastateltava innostui niin, että olisi voinut jatkaa vaikkapa toisellekin nauhalle.

Nauhojen kuuntelun ja litteroinnin jälkeen etsin kuulemastani ja litteroimastani niitä vihjeitä ja havaintoja, jotka sisältyisivät kiinnostukseni kohteena oleviin ennalta suunnittelemiini teemoihin. Kirjoitin teemat erilliselle paperille ja niiden alle

lainauksia haastateltavan puheesta. Syrjäläisen mukaan haastatteluaineisto jakaantuu jo alkuperäisen haastattelurungon mukaan useisiin teemoihin, mutta vasta uudelleen luokittelu tuo esiin lopulliset kategoriat. (Syrjäläinen 1994, 92.)

Sinikantiseen vihkoon olin kerännyt poikien sanomisia ja reaktioita erilaisissa tilanteissa, joissa olin ollut mukana tai joita opettajat olivat minulle kertoneet. Opettajien ja avustajan kanssa käymiäni keskusteluja olin referoinut myös vihkoon. Tällaista havaintomateriaalia oli kertynyt puolisen vihkollista. Havaintoja kirjoittelin yleensä muutamana päivänä viikossa tai silloin kun oli mielestäni tapahtunut jotain merkittävää kuten silloin, kun Toni oli kokonaisen viikon jaksanut käydä koulua ilman hankaluuksia tai silloin, kun Mikon äiti ei enää vastannut luokanopettajan yhteydenottoihin.

5 VANHEMPIEN KOKEMUKSIA JA AJATUKSIA

5.1 Mikon äidin haastattelu

Äidin oli selvästi vaikeaa ryhtyä puhumaan pojastaan. Hän pysytteli vanhoissa asioissa ja siinä kuinka hänen vanhinta poikaansa oli kohdeltu epäoikeudenmukaisesti, kun hänet oli siirretty esy-luokalle.

Äidillä oli kaunaa koulua kohtaan ja hän oli menettänyt luottamuksensa opettajien oikeudenmukaisuuteen. Alkulämmittelyn jälkeen hän kuitenkin suostui puhumaan tutkimuksen kohteena olevasta pojastaan.

Äiti oli itsekin käynyt samaa ala-asteen koulua seitsemänkymmentäluvun alussa. Mikon äiti muisteli kuinka häntä aina pilkattiin alakoulussa lihavuuden vuoksi. Hän oli joutunut nimittelyn kohteeksi eikä siihen kukaan ollut puuttanut. Kotona hänen vanhempansa eivät myöskään välittäneet asiasta, vaikka tytär oli pyytänyt heitä soittamaan opettajalle.

'Ei siihen aikaan puhuttu kiusaamisesta niin kuin nykyään.'

'Musta tuli sellanen arka enkä paljon puhunut juuri kellekään. Ennen koulun alkua olin leikkinyt poikien kanssa ja kiipeillyt puissa ja muuta villiä. Koulussa kukaan ei välittäny enkä uskaltanu ite mennä puhumaan opettajalle. Kuvittelin kai itekin että on ihan ok kun nimitellään läskiksi.'

'Mulle jäi sellane kuva, et jotenki epäoikeudenmukaisesti kohdeltiin kakaroita, jotka ei ollu niin vauraist kodeist. Pakolliset koulukuviot kävin läpi, en muuta.'

'Ei kai tää koulu oo muuttunnu paljoakaan, vähemmän lapsia kai.'

Äidin kommenttia Mikon koulunkäynnin aloituksesta:

'Kyllä Miko lähti alussa ihan mielellään kouluun –sehän oli ollu nolliksella ja viihtynny siellä hyvin, opekin oli ok.'

'Ekan syksyllä se opettaja joskus soitteli, poikien välistä kähinää, ei kai mitään niin vakavaa. Miko vaan oli alusta alkaen muita isokokosempi ja vahvempikin tais se olla. Miko sano ite, että aina hän saa syyt niskoilleen, vaikkei olis ollutkaan riidan alottaja.'

'Lukemisen kanssa oli vähän vaikeaa, mutta kyllä se sit oppi kevään aikana lukee. Kirjottamisest välillä valitti, ei kai ollu tunnilla tehny mitä olis pitäny.'

'Mähän olin just halunnu Mikon nollikselle, et sil olis helpompaa kuin veljellensä. Alko vaan pikku hiljaa vaikuttaa siltä, että Miko saa kärsiä perheestään, se oli jo valmiiks luokiteltu ja ajateltu häiriköks, vaikkei se niin välttämättä olis tarvinnu mennä. Must vaikuttaa siltä et nää mejän pojat saa kärsiä siitä kun mä oon yksinhuoltaja. Aina ne joutuu silmätikuks.'

Poikansa koulunkäynnin tulevaisuudesta äiti arveli seuraavaa:

'No mähän ehdotin jo luokan ja opettajan vaihtoa, mut siihen ei suostuttu, ehdotettiin vain Mikolle tarkkislukalle siirtoa. Ja siihen mä en missään tapauksessa tuu suostumaan. Mähän sanoin sille vanhalle kääkälle, että ennemmin se lähtee eläkkeelle kuin Miko tarkkikselle. Sieltä se Janinki alamäki alkoi, lintsaus ja muu. Kaikki riippuu nyt sitä miten tääl koulussa asiat alkaa mennä, eikä hyvältä näytä jos toi sama kääkkä jatkaa vielä ens vuonnakin, kun se ei suostu edes Mikon luokalle jättämiseen.'

'Eihän sitä Mikoa vois millään siirtää kolmannelle, kun se ei oo paljon koulussa-kaan ollu. Saa nyt nähdä ens vuonna sitte.'

Veli on saanut paikan perheessä Keski-Suomessa ja muuttaa kesän aikana sinne, ja jatkaa siellä koulunkäyntiään. Uskon, että Mikon tilanne kotona helpottuu.

Mikon äidin epäluuloisuus ja epäluottamus koulua kohtaan samoin kuin hänen huonot kokemuksensa vanhemman pojan kouluhistoriasta ovat mielestäni vaikuttaneet haitallisesti pojan koulunkäynnin alkuun. Äidillä on ollut myös vain vähän energiaa koulunkäynnin tukemiseen. Äidin käsityksen mukaan yhdeksänvuotias lapsi kykenee hoitamaan itsenäisesti kouluasioitaan. Tämä ei voinut olla vaikuttamatta poikaan, joka tarvitsi vielä paljon äidin ohjausta ja huolenpitoa.

5.2 Tonin vanhempien haastattelu

Tonin äiti oli itse käynyt koulua Ruotsissa perheen muutettua sinne kuusikymmenluvun alussa. Hän muisteli kouluaikaansa raskaana kokemuksena. Tuolloin koulut olivat ruotsinkielisiä, ja jokaisen suomenkielisen oppilaan tuli oppia mahdollisimman pian ruotsinkieltä, jotta pystyisi kommunikoimaan ja tulemaan osaksi yhteisöä. Pojan äiti muisteli kuinka häntä pilkattiin puolikielisyyteensä vuoksi. Hän ei omien sanojensa mukaan koskaan oppinut kieltä kunnolla, vaan keikkui aina ymmärtämisen rajamailla, ja selvisi huonosti koulustaan.

'Musta tuli puolikielinen – en oppinut kunnolla kumpaakaan kieltä. Opin häpeämään itseäni, enkä tohtinut suutani avata. Kun muutimme takaisin Suomeen asiat eivät muuttuneet sen kummemmiksi. Olin käynyt kouluni Ruotsissa kolmannesta lähtien.'

Äidin olemus kertoi pitkälti samaa kuin hänen sanansa. Hän oli epävarman oloinen, ja antoi miehensä keskeyttää itsensä monesti haastattelun aikana. Minun oli nyt helpompi ymmärtää, miksi äiti aina sanoi, ettei hän osaa auttaa Tonia äidinkielen tehtävissä. Tosin uskon, että äidin osaamattomuuteen vaikutti myös hänen runsas alkoholin käyttönsä, joka Tonin jutuista päätellen ei ollut vielä kukaan kokonaan loppunut.

Äidin oma koulunkäynti oli siis loppunut oppivelvollisuuden suorittamiseen. Hän ei ymmärrettävistä seikoista johtuen ollut enää palannut koulunpenkille. Tonin äidin kohdalla voidaan kai puhua jonkinlaisesta opitusta avuttomuudesta, sillä

hän oli useamminkin tuonut esiin sitä, kuinka hän ei osannut auttaa poikaansa kotitehtävissä. Tonilla oli varmaankin äidiltään oppinut vähän samantapaisen asenteen, sillä olihan hänen yksi tyypillisimpiä sanontojaan *en mä tiedä mitä tässä pitää tehdä* ja yrittäminen loppui lakonisesti ellei apujoukkoja saatu heti paikalle.

Tonin isä oli kovin puhelias ja esitteli itsensä :

'Mä olen paljasjalkane stadinkundi. Vietin lapsuuteni Sörkassa. Poikalaumassa tuli tehtyä yhtä ja toista. Aina oli kujeet mielessä eikä koulu meitä siihen aikaan paljoa kiinnostanu. Sellasia ne tuppaa pojat olee nykysinkin.'

Lausahduksellaan isä osoitti mielestäni jonkinlaista ymmärtämystä poikansa edesottamuksille, vaikka hän olikin aina koulun kanssa samaa mieltä sopivuuden rajoista. Hänen oli helppo asettaa itsensä koulupojan asemaan.

'Koulu piti pakollisena kahlata läpi ja sen jälkeen raksalle töihin. Kun olin pari vuotta paiskanut paskahommia raksalla, tuumin etten tätä duunia aio tehdä loppuelämäni...ei muuta ku takas koulunpenkille ja muurarinoppiin. Sitä oon pojalleki yrittänny sanoa, että olis nyt kunnolla, niin pärjäis paremmin. Oon yrittänny sitä auttaa matikassa. Ei se siitä mitään tunnu tajuavan...pinna vaan ei meinaa riittää, on tainnu tulla isäänsä. Meillä on sellanen jako, että minä keskityn enemmän tohon matikkapuoleen ja mutsi taas kuuntelee lukuläksyjä. Vaikeaa se on. Poika vääntää itkua ja heittelee kirjoja seinille.'

Isän kommenttia Tonin koulunkäynnin aloituksesta:

'Kyllä poika tykkäs kouluun tulla. Siitä lähti naapurista pari muutakin veijaria. Opekin on ollut Tonin mielestä ihan mukava. Kyllähän se opettaja alkoi soitella jo ekan luokan syksyllä, että poika on levoton eikä oikein pysy mukana, mutta aina on juttuun tultu.'

Isä ei itse ollut tekemisissä luokanopettajan kanssa. Opettajan ottaessa yhteyttä kotiin puhelimitse, oli äiti ollut paikalla ja kuunnellut opettajan asian. Äiti oli myös

ollut silloin läsnä, kun tapasimme Tonin asioissa yhdessä luokanopettajan, koulun kuraattorin ja perhetyöntekijän kanssa.

'Onhan se poika joskus niin väsynyt aamulla, ettei jaksais millään nousta ylös, että patistaa sitä joskus saa. Myöhästynyt on kai aika harvoin. Sitä se opettaja on sanonut kun poika ei millään jaksais keskittyä ja olla hiljaa.'

Äiti puhui juuri niistä asioista, joista luokanopettaja oli minullekin kertonut, ja jotka jatkuivat samanlaisina toisellakin luokalla.

'Ja alussa oli vaikeaa kun se ei meinannu millään muistaa kaikkia kirjaimia, aina piti sanoa, että pääsis eteenpäin. Vaikeeta se on kun ittelläänki on toi suomen kieli niin heikko.'

Haastattelun lopuksi kysyin Tonin vanhemmilta, mitä he ajattelivat poikansa koulunkäynnin tulevaisuudesta. Mitkä olivat heidän toiveensa ja/tai pelkonsa.

Isän kommenttia:

'Mä oon aina sanonu Tonille, että pidä ittes miehenä. Ja puhunnu siitä, että kannattais nyt tehdä töitä, se on kuitenkin edessä ennemmin tai myöhemmin, et sais ittelleen kunnan ammatin ja pärjäis elämässä.'

Äiti:

'Kyllä se poika tost kasvaa ja järkiintyy, on mulla toiveita sen pärjäämisestä ja uskonkin niin.'

Tonin kohdalla oli selvää, että koti pystyy yhteistyöhön koulun kanssa ja on halukas myös siihen. Vanhempien suhtautuminen opettajaan oli myönteistä, eivätkä he yrittäneet säilyttää pojan vaikeuksia pelkästään koulusta johtuviksi. Äidillä ja isällä oli myös selkeä käsitys Tonin akateemisista ja muista taidoista, jotka liittyivät koulunkäyntiin. Heillä itsellään oli myös halua saattaa poika uralle, jolla koulunkäyntiä tukee hyvät iltapäiväharrastukset ja säännöllinen elämänrytmi. Suurin kysymys Tonin kannalta näytti olevan, kuinka koti tulevaisuudessakin

jaksaisi kannustaa, miten vanhempien oma elämä pysyisi raiteilla. Perheellä oli ollut jo aikaisemminkin oma perhetyöntekijä, mutta nyt näytti siltä, kuin heidän tilanteensa perheenä olisi seesteisempi kuin joskus aiemmin.

5.3 Yhteenveto haastatteluista ja pohdintaa

Yleisesti ajatellaan, että lapsi aloittaessaan koulunkäyntiään ja vielä myöhemminkin kouluaikanaan tarvitsee tukea ja ohjausta vanhemmiltaan. Seuraamalla lapsensa koulunkäyntiä on vanhemmilla mahdollisuus auttaa lasta saamaan onnistumisen elämyksiä koulusta. Koulunkäymisen seuraaminen ei tarkoita, että käydään koulua lapsen puolesta tai edes lapsen kanssa, vaan sen varmistamista, että lapsi on ymmärtänyt kuinka opiskellaan ja mitä häneltä odotetaan. (Keltikangas-Järvinen 1998, 216.)

Haastatteluissa kävi selvästi ilmi poikien vanhempien erilaiset asenteet koulua kohtaan. Siinä missä Tonin vanhemmat pyrkivät auttamaan lastaan koulutehtävissä ja tukemaan koulun interventiohanketta omien resurssiensa mukaan poikansa parhaaksi, Mikon äiti edusti täysin päinvastaista asennetta. Hän ei katsonut olevansa velvollinen seuraamaan poikansa koulutehtävien hoitoa tai saattamaan poikaa kouluun aamuisin silloin, kun poika aloitti koulusta pinnaamisen. Hänellä oli omat syynsä kantaa koko koululle kaunaa niin, että hänen poikansa jäi vaille kaikkea kotoa tarvitsemaansa tukea ja huolenpitoa. Miko vaikutti riskialttiimmalta lapselta, eikä vähiten sosiaalisen tuen puutteellisuuksien vuoksi. Äidin voimavarat kasvattajana olivat vähäiset eikä hän osannut eläytyä poikansa vaatimiin haasteisiin. Hän käsitteli poikaansa vanhempana kuin tämä olikaan. Äiti kertoi minulle, kuinka hän ei itse voinut mitään poikien väliselle kahinoinnille, ja kuinka vanhemman veljen käytös vaikutti Mikoon.

Yhteiset pelisäännöt kodin ja koulun välillä helpottaisivat lapsen sopeutumista koulun kulttuuriin. Opettajan vuorovaikutustaitojen tärkeyttä ei voida liikaa korostaa suhteissa lasten vanhempiin. Jos opettaja voittaa vanhempien luottamuksen, ja jos vanhemmat luottavat koulun hyvää tarkoittaviin työskentelytapoihin, on se aina oppijalle eduksi.

Toisen pojan äidin ja luokanopettajan vuorovaikutus kulminoitui pisteeseen, missä pojan äiti ei halunnut olla enää missään tekemisissä luokan opettajan kanssa. Hän ei vastannut opettajan yhteydenottoihin, vaan saattoi paiskata luurin kiinni huomattaessaan opettajan taas soittelevan. Lopulta äiti ei enää vauvautunut vastaamaan ollenkaan luokanopettajan yhteydenottoihin, ei reissuvihkon välityksellä, ei vastaamalla puheluun. Opettaja oli myös erittäin harmistunut pojan äidin epäasialliseen käytökseen, nimittelyyn ja huutamiseen. Syystä hän koki kunniansa tulleen loukatuksi, ja ilmoitti luovuttavansa kaiken yrittämisen pojan suhteen.

Minun taas oli helppo ymmärtää myös äidin hermostumista jatkuviin opettajan valituksiin pojan käytöksestä ja oppijana suoriutumisesta. Eipä ole harvinaista, että opettaja omalla ajattelemattomuudellaan saa vanhemmat takajaloilleen ja puolustuskannalle, jopa hyökkäykseen. Opettajan ja kodin välisissä yhteydenotoissa on oltava todella hienotunteinen, ettei tulisi loukanneeksi vanhempien tunteita ja herättäisi heissä vastarintaa heti kättelyssä.

Siksi mielestäni on äärettömän tärkeää heti lukuvuoden alussa olla kontaktissa kotiin ja mieluummin istuutua saman pöydän ääreen ennen kuin mitään katastrofaalista on tapahtunut. Hyvien suhteiden ja luottamuksellisen ilmapiirin luominen koteihin heti kättelyssä on tärkeää. Myöhemmin, jos ongelmia ilmenee, on helpompi puhua rauhassa vaikeuksistaikin.

Toisella luokanopettajalla oli esimerkiksi tapana sanoa, ettei pojan kanssa tule mistään mitään. Melko lohdutonta ja loukkaavaa puhetta, ja asennekin aivan liian totaalinen.

Ihmettelin myös vieressä, kuinka pikaisesti opettaja joskus otti yhteyttä kotiin. Sen ilmoittaminen, ettei ”pojan kanssa tule enää mistään mitään, eikä se edes pysy luokassa”, oli mielestäni ajattelematonta vastuun siirtämistä koulupäivän kulusta kodille, josta käsin ei ainakaan sillä hetkellä voitu asiaa auttaa. Ihmettelin myös opettajan ’seittelyä’ hänen puhuessaan kotiin pojan äidille.

Samoin pojan kokemat epäoikeudenmukaista kohtelukokemukset olivat omiaan lisäämään äidin vihantunteita ja raivoa. Äiti syytti ja opettaja kielsi tapahtuneen, siinä tilanteessa saatoinkin vain erityisopettajan roolissa ottaa täysin puolueettoman kannan, enhän ollut kaikkien luokkatapahtumien silminnäkijänä. Äiti teki minullekin selväksi, ettei hän halua olla missään tekemisissä ”sen vanhan lehmän” kanssa.

5.4 Teemojen tarkastelua

Aineistoa lähemmin tarkastellessani nousi tiettyjä teemoja selkeästi esiin interventiopainotusten lisäksi. Pelkästään koulun toimenpiteiden vaikutusten tutkiminen oppijan uraan olisi liian kapea-alaista - oppijan alistamista taas subjektista objektiksi. Koko luokan ja sen toimivuuden tarkastelu näyttää valaisevan paremmin sitä mitä todellisuudessa tapahtuu. Yksittäisen oppijan käytös kun heijastelee paljolti myös koko luokan ilmapiiriä.

Vanhempien omat kouluaikeiset kokemukset ja heidän kokemuksensa koulusta vanhempien lasten kouluajoilta vaikuttavat heidän ennakoasenteeseensa ja suhtautumiseensa opettajaan ja koko kouluun. Tämä tuli erityisen selvästi ilmi Mikon äidin kohdalla. Hänellä itsellään oli huonoja muistoja omasta kouluajastaan, ja siitä miten häntä kohdeltiin. Tavallaan Miko joutui leimatuksi heti koulunkäyntinsä alussa, johtuen veljensä haparoivasta koulun aloituksesta, ja sen johdosta, että hän tuli ensimmäiselle luokalle nollaluokalta. Pojan äidillä taas oli huonoja kokemuksia vanhemman poikansa opettajasta, ja siitä kuinka pojan siirto erityisluokalle hoidettiin. Tonin vanhemmillakaan eivät kaikki koulumuistot olleet positiivisia, mutta heillä ei ollut myöskään negatiivista ennakoasennetta oman poikansa kouluun.

Kodin ja koulun kulttuurien ristiriita tuli varsinkin Mikon kohdalla selvästi esiin. Jo äidin kielenkäyttö, joka oli turhan voimakasta ajoittain, etäännytti sekä häntä että Mikoa koulun kielellisestä kulttuurista. Samoin pojan ajoittain hyvinkin epäsiisti ulkoasu ja hoitamaton habitus kirvoitti opettajan kieltä eikä saanut ymmärrystä.

Tonin kohdalla ei ollut havaittavissa samanlaista ”stigmaa”. Hän oli yleensä siististi puettu, ja jo ulkoisesta olemuksesta näki, että kotona joku aikuinen kantaa hänestä huolta, ainakin siisteyden suhteen. Pojan äidin ja isän käyttämä kieli oli myös aina asiallista, vaikka puhuttiinkin vaikeista ja vanhempia satuttavista asioista.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja sen puutteet ja kehittämistarpeet tulivat kuitenkin selvästi esille molempien perheiden kohdalle. Tulevaisuudessa myönteisen yhteistyön ja opettajan ammattitaidon lisäämistä suhteessa perheisiin päin ei voida liikaa korostaa. Kysymys koskee polttavasti myös koko koulun toimintakulttuurin kehittämistä ja yhteisöllisyyden lisäämistä. Jokainen opettaja tarvitsee sosiaalista tukea ja tunnustusta työympäristössään.

Lapsen kannalta on tärkeää luokan sosiaalisten suhteiden toimivuus ja luokkailmaston turvallisuuden tunnetta tuottavat käytännöt. Opettajien ammattitaito on korvaamaton oppijan elämäntilanteen ja vaikeuksien havaitsemisessa ja oppijoiden tukemisessa. Varsinkin koulua aloittavan ekaluokkalaisten kannalta on tärkeää, millaiseksi ensimmäiset kouluviikot ja kuukaudet muodostuvat. Muodostuuko luokkaan ryhmähenki, joka kannattelee oppijoita ja hyväksyy erilaisuuden rikkautena vai muodostuuko luokasta joukko, jossa opettajan lemmikit ja vähemmän mieleiset oppijat erottuvat selkeästi niin, että lapsenkin on helppo todeta kenestä opettaja pitää ja kenestä ei. Opettajalla on suuri vastuu luokkahengen myönteisenä kehittäjänä, suvaitsevaisuuden lisääjänä; opettajan esimerkki puhuu enemmän kuin kauniit sanat ja lapset huomaavat herkästi, mikä on pelin henki.

Tässä toisessa luokassa, jossa Miko opiskeli näkyi selvästi koko luokan hajainaisuus ja levottomuus. Syksyn aikana luokan tilanne kulminoitui pisteeseen, jossa vanhemmatkin jo huolestuivat lastensa viestittäessä rauhattomuudesta, ja vaikeudesta keskittyä opintoihin. Luokassa oli useampia opettajalle pitelemättömiä poikia, eikä tilanne muuttunut miksikään yhdestä esy-siirrosta huolimatta. Luokkaan oli muodostunut ’rebellen’ ryhmä, joka välillä rähisi keskenään ja joskus taas kohdisti kapinansa opettajaan.

Oppijoiden puheessa opettajaa kutsuttiin 'mummoksi' tai 'kääkäksi'. Opettaja joutui jatkuvasti korottamaan äänensä, ja selvittämään oppilaiden välisiä selkkauksia, mikä oli omiaan vain vähentämään hänen nauttimaansa kunnioitusta ja arvovaltaa. Jokapäiväinen huutaminen ja saarnaaminen koko luokalle oli vain pahasta, eikä tuonut opettajan toivomaa tulosta.

Tonin luokassa taas vallitsi järjestys ja työrauha. Opettaja oli vaativa, siisteyttä korostava ja puuttui heti epäsopivaan käyttäytymiseen. Tässäkin luokassa oli useampia haasteellisia oppijoita, joilla oli käyttäytymis- ja oppimisongelmia. Tonin opettajalla kuitenkin oli kokonaisuus hallussa, ja hänen osasi tulla hyvin toimeen lasten vanhempien kanssa. Hän käytti myös huumoria ja leikinlaskua jutustellessaan lasten kanssa. Silti ilmapiiri ei luokassa tuntunut lämpimältä johtuen ehkä opettajan taipumuksesta valittaa luokastaan jatkuvasti välituntien aikana opettajanhuoneessa. Opettaja ei itse ollut lainkaan tyytyväinen luokkaansa.

6 INTERVENTIOKOEILUN TULOSTEN ARVIOINTIA

6.1 Intervention vaikuttavuus Mikon kohdalla

6.1.1 Koulunkäynnin säännöllisyys ja päivän vietto koulussa

Mikolla oli ollut poissaoloja, jotka herättivät luokanopettajan epäluuloisuuden. Hänelle oli yritetty selvittää oppimisen kannalta ja koulun sääntöjen vaatimaa säännöllisen koulunkäynnin vaatimusta. Intervention alussa sovittiin äidin kanssa, että hän ilmoittaisi koululle heti samana päivänä, jos Miko ei sairauden vuoksi pääsisi tulemaan kouluun.

Syyslukukauden ensimmäisellä puoliskolla Miko saapui kouluun säännöllisesti mukanaan reppu ja koulukirjat. Toisinaan hän myöhästyi ja siitä seurasi, että luokanopettaja piti häntä myöhästymisen verran pitempään koululla niin, että poika saattoi tehdä tehtävät loppuun saakka. Miko ei pitänyt siitä, että hänen piti jäädä kouluun sen jälkeen, kun muut oppijat pääsivät jo kotiin. Aikansa Miko kuitenkin totteli opettajaansa, mutta jossain vaiheessa alkoi kuulua protestointia:

‘ v...u miks mun pitäis tänne jäädä, eihän muutkaan joudu jäämään, etkä sä sitä paitsi mua määrää’

Syksyn muuttuessa alkutalveksi oltiin jo niin pitkällä luokanopettajan ja pienen oppijan konfliktissa, että poika häipyi koulusta silloin kun huvitti eikä häntä pidätellyt enää mikään, ei erityisopettaja eikä luokanopettaja. Kouluavustaja, joka oli palkattu erityisesti huolehtimaan pojasta oli myös voimaton uhoamisen edessä. Kirjat lensivät herkästi lattialle jos hän yritti neuvoa ja pojan vastalause:

‘emmä kuitenkaan osaa, enkä halua tehdä!’

Ennen joululomaa pojalla oli jo paljon poissaoloja ja hän saattoi tulla koululle vain ruokatunnin ajaksi. Jos häneltä kyseli asiasta jotain sai vastaukseksi:

'mitä v...a se sulle kuulu!'

Luokanopettaja kertoi, että poissaolot lisääntyivät sen jälkeen, kun Mikon paras kaveri luokalla siirrettiin esy-luokalle. Mikolla ei ollut enää kavereita, jotka olisivat myötälleet häntä ja osallistuneet yhteiseen sirkuksen pitoon luokassa.

Koulu ei saanut pidettyä poikaa säännöllisessä rytmissä. Äitiä pyydettiin saattamaan Miko koululle aamuisin ja varmistamaan näin pojan saapuminen. Äiti kieltäytyi kuitenkin sanomalla:

'Noin isoa jätkää mä en ala kouluun saattelemaan, jos ei se ite tajuu aiheuttavansa hallaa, asialle ei voi mitään.'

Iso poika oli tuolloin melkein yhdeksänvuotias. Äiti oli myös sitä mieltä, ettei hän voi mitenkään vahtia eikä vaikuttaa asiaan, kun pojan ylä-asteikäinen isovelikin harrastaa koulusta lintsuamista ja näyttää näin huonoa esimerkkiä.

Mikolla oli myös selityksenä isoveljen kiusaaminen ja Mikon parvekkeelle telkeäminen niin, ettei hän voinut tulla ajoissa. Isoveli oli myös kärtsännyt pojan sormia välien selvittelyn yhteydessä.

Pojalla oli selkeästi sekavat ja turvattomat olot kotona, jotka vaikuttivat hänen oppimismotivaatioonsa ja koulunkäynti-innokkuuteensa. Valitettavasti emme myöskään kouluyhteisössä ymmärtäneet ajoissa ja tarpeeksi tiiviisti olla yhteydessä lastensuojeluun. Olimme kuulleet kuraattorilta perheen vanhemman pojan vaikeuksista ja kertoneet myös hänelle Mikolle tapahtuneista sattumuksista ja ajatelleet, että se riittää.

6.1.2 Itsetunnon kohentaminen ja myönteisen minäkuvan rakentuminen

Myönteisen minäkuvan rakentumisen ja itsetunnon kohentamisen ajateltiin tapahtuvan tarjoamalla interventiopojille mahdollisuutta harrastaa koulupäivän jälkeen heitä kiinnostavia asioita miespuolisen koulunkäyntiavustajan kanssa.

Matti-avustajan kanssa pojat pelasivat alkusyksystä jalkapalloa ja sählyä koulun tiloissa. Poikia eivät kiinnostaneet lautapelit eikä satujen ääneen luku, jota Matti heille myös tarjosi.

Avustaja koki pojista varsinkin Mikon hankalaksi. Avustajan kokemuksen mukaan poika oli niin rikkinäinen, ettei millään pystynyt mihinkään keskittymään:

‘Kun yritin ehdottaa, että tehtäis ensin vähän kirjoitustehtäviä ja sen jälkeen jotain hauskaa, Miko vetäs heti maton alta ja kieltäytyi kaikesta; ‘ v....u mä tätä osaa, tee ite, huus Miko ja heitti kirjat lattialle’, sit se lähti vetää ja meni ulos ovesta.’

Erityisopetuksen tunneilla lukemisen harjoittelu ja matematiikan tehtävät sujivat alkusyksystä. Silloinkin Miko vaati tulla yhdessä kaverinsa kanssa. Muutamien kertojen jälkeen tuli minulle selväksi, että Mikon kannalta olisi kuitenkin parempi, jos hän tulisi yksin, sillä hän oli jo itsekin huomannut kuinka paljon jäljessä hän on ystäväänsä lukemisen ja matematiikan taidoissa.

Kun kaveri siirrettiin esy-luokalle Miko kävi muutaman kerran itseksen erityisopetuksessa. Hän ei ollut innokas lukemaan ja huomasi omat puutteensa itsekin. Yritin rohkaista häntä lukemaan kotona ja tekemään kotitehtäviä antamalla hänelle pienestäkin ponnistelusta kiitosta ja tarran, mutta häneen eivät lahjukset tehonneet.

Muistan parhaimpina hetkinämme tunnilla sen, kun hän innosta uhkuen kertoi eräästä viikonlopustaan isänsä luona:

‘Pääsin fajjan mukana kierrokselle, ensin me mentiin sellasen paksun oven läpi avaimilla, sitten portaat ylös ja tehtiin kierros, fajja antoi mun kokeilla isoja avaimia, vitsi oli vähän mageeta.’

‘Sit me mentiin autolla, fajja osti mulle tänkin.’ Gogo-lulun, jota voi käyttää avaimenperänä.’

Mikon isä kuulosti tärkeältä henkilöltä, joka kuitenkin vain harvoin oli pojan elämässä konkreettisesti mukana.

Kun syksy eteni, eikä koulussa enää ollut hyvä olla, ei erityisopetuskaan saanut enää Mikoja innostumaan. Hän varmaankin koki meidät koulun työntekijät vihollisiksi ja ämmiksi, jotka vain valittavat. Oma opettajaansa hän olikin jo nimittellyt vanhaksi kääkäksi ja akaksi.

6.1.3 Oppimisen tukeminen, luku- ja kirjoitustaidon vahvistaminen

Konkreettisenä apuna luku- ja kirjoitustaidon kehittämiseksi Mikolle tarjottiin erityisopetukseen yksi tunti, joka olisi vain hänelle ja hänen tarpeitaan varten. Toinen tunti olisi yhdessä jonkun luokkatoverin kanssa. Luokanopettajan mukaan Miko oli oppinut ensimmäisen luokan keväällä lukemaan. Niinpä erityisopetuksen tunneilla oli tarkoitus keskittyä luku- ja kirjoitustaidon vahvistamiseen. Lukuvuoden alussa opettaja kertoi vaikeudestaan ohjata Mikoja, joka niin helposti putoaa kärryiltä, eikä jaksaa keskittyä. Pyrin tunneista tekemään monipuolisia: ensin kuulumisten vaihtoa ja rupattelua, varsinkin jos työhön tarttuminen tuntui vaivalloiselta.

Lukukorteista lukemista, lukupelien pelaamista harrastimme myös lukukirjan lisäksi. Lukemista ja kirjoittamista hän sai harjoitella aLeksis-ohjelmalla. aLeksis on lukemisvalmiuksien opetusohjelma, joka sisältää eritasoisia lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä tehtäviä. Sillä pyritään kehittämään lapsen kielellistä tietoisuutta. Sanahiiri-ohjelmalla Miko sai harjoitella lukemista, lukunopeutta ja luetun ymmärtämistä. Sanahiiri on lukemisen harjoitteluun tarkoitettu ohjelma, jossa on eritasoisia tehtäviä. Luokanopettajan toivomuksesta teimme myös tunnilta tekemättä jääneitä kirjoitustehtäviä. Lisäksi Miko osallistui aivojumppa- ja muotopiirustusharjoituksiin. Häntä ne eivät vain innostaneet, vaikka eivät tuottaneetkaan hänelle mitään erityisiä vaikeuksia. Alkusyksystä erityisopetus toimi, mutta pikkuhiljaa se hiipui pojan poissaoloihin.

6.1.4 Iltapäivien rauhoittaminen ja rakentavien vapaa-ajanviettomallien luominen

Koulunkäyntiavustajan tehtävänä oli intervention raameissa toimia vapaa-ajan innostajana ja järjestäjänä. Ajatus siitä, että pojat viettäisivät iltapäivänsä kotikulmansa ostoskeskuksessa roikkuen ja itseään vanhempien poikien vanavedessä tuntui epäsopivalta. Varsinkin, kun molemmat pojat oli tavattu jo näpistysreissuilla läheisessä kaupassa. Rakentavien mallien luominen ja poikien saaminen harrastustoimintaan mukaan ei oikein onnistunut Mikon kohdalla. Hän oli jo niin kaukana opettajien, vanhempien ja kouluavustajien ulottumattomissa. Hänen pahaan oloaan ei oikein osattu käsitellä ja hänelle oli muodostunut pahan pojan leima. Mikosta ei enää kukaan saanut otetta, hän ei tullut kouluun, mutta hengaili joskus päivisin koulun ympäristössä niin, että muut oppijat kertoivat nähneensä hänet.

Miko oli koululukutyyppi poika, joka jo ensimmäisellä luokalla oli vuotta vanhempi muita oppijoita. Hänen veljensä oli käynyt samaa koulua vuosia aikaisemmin. Hänellä oli ollut käytös- ja oppimisvaikeuksia. Luokanopettaja oli halunnut siirtää pojan esy-luokalle, mutta äiti oli vastustellut asiassa. Lopulta äiti oli saatu taivuteltua. Hän oli jäänyt kuitenkin siihen käsitykseen, ettei ollut antanut lupaa pojan siirtämiseksi esylle. Kun Miko aloitti koulunsa, hänen perheestään oli jo kielteistä kokemusta ja hänen oli helppo joutua leimatuksi.

6.2 Intervention vaikuttavuus Tonin kohdalla

6.2.1 Koulunkäynnin säännöllisyys ja päivän vietto koulussa

Kouluympäristö Tonin kohdalla oli palkitsevampi kuin Mikolla. Hänellä oli kavereita luokassa ja rinnakkaisluokissa. Luokanopettajalla ei ollut Tonista koululaisena ja lapsena negatiivista kuvaa. Paremminkin hän oli levoton oppija, jolla oli selviä oppimisvaikeuksia. Tonilla ei ollut myöskään poissaoloja eikä myöhästymisiä siinä määrin kuin Mikolla.

6.2.2 Itsetunnon kohentaminen ja myönteisen minäkuvan rakentuminen

Luokkatilanteissa ja erityisopetuksessa Tonin tyypillisin reaktio kirjoitus- ja matematiikan tehtäviä tehtäessä oli:

'Emmä osaa tota.'

Hän olisi tarvinnut koko ajan aikuisen vierelleen, ja jos se ei onnistunut, hän ei edes yrittänyt tehdä tehtäviä tai hän teki ne täysin ajattelematta. Hänen käytöksensä oli väsyttänyt luokanopettajan jo edellisenä vuonna. Toni oli

'...-rasittava, sillä hän ei ollut luokassa ainoa, joka kaipasi aikuista vierelleen.'

Tonin kotona kuitenkin yritettiin auttaa häntä laskutehtävissä, ja hänen isänsä sanoikin huomanneensa, ettei pojalla ole

'...hajuakaan matikasta, eikä hän näytä ymmärtävän sanallisia tehtäviä lainkaan. Ja äkkipikanenkin on vielä.'

Pojan vanhemmat halusivat kuitenkin olla mukana ja tukea koulua poikansa asiassa. He tukivat mm. Tonin uintiharrastusta maksamalla hänelle jokapäiväisen uintilipun lähiön uimahalliin.

6.2.3 Oppimisen tukeminen, luku- ja kirjoitustaidon vahvistaminen

Tonin luku- ja kirjoitustaidoissa oli paljon kirittävää. Myös matematiikka tuotti hänelle vaikeuksia. Erityisopetukseen Toni tuli mielellään kaverin kanssa. Hän oli valmis tekemään tehtäviä, jotka olivat luokassa jääneet tekemättä. Sanahiiri ja aLeksis kuuluivat myös Tonin käytössä. Matematiikka oli hänelle kovin vaikeaa, mutta sitäkin hän suostui harjoittelemaan, ja piti erityisesti siitä, että sai yhdessä kaverinsa ja helmitaulun kanssa pähkäillä tehtäviä. Lukutaito hänen kohdallaan parani yhteistyössä kodin kanssa. Äiti tai isä kuuntelivat hänen lukemistaan ja Toni aina esitteli mielellään, kuinka hän oli valmistanut lukuläksyn.

6.2.4 Iltapäivien rauhoittaminen ja rakentavien vapaa-ajanviettomallien luominen

Kun vanhemmilta oli saatu lupa, että Toni voi jäädä kouluun koulupäivän jälkeen harrastamaan erilaisia pelejä kouluavustajan kanssa, hänen iltapäivänsä rauhoittuivat huomattavasti. Jalkapallo olikin jo hänen kesäharrastuksensa ja siinä hän tunsi myös onnistuvansa.

Tonilla oli ollut myös koulun jälkeen tapana hilluskella ostarilla. Näpistystapauksista oli ilmoitettu sekä kouluun että kotiin. Tonin ja hänen äitinsä kanssa oli sovittu siitä, että Toni menee aina ensin kotiin ja vie koulureppunsa ennen kuin lähtee ulos ja katoaa iltapäivän moneksi tunniksi.

6.3 Intervention haasteita

Kuten aikaisemmin olen jo maininnut interventio-hanke sai alkunsa kesken lukukauden, kun opetusvirastolta saatiin positiivisen diskriminaation rahaa. Hanketta suunniteltaessa eivät luokanopettajat istahtaneet kovin pitkäksi aikaa neuvottelemaan. Hankkeen suunnittelu jäi suurelta osin erityisopettajan ja erityisluokanopettajan vastuulle. Luokanopettajien mielestä oli kuitenkin hyvä ajatus, että kouluun palkattaisiin avustaja, jonka tehtävänä olisi etupäässä keskittyä heidän luokillaan eniten päänvaivaa aiheuttaviin poikiin. He eivät itse olleet kuitenkaan kehittämässä hanketta. Mikon opettaja Maija totesi:

'Ihan hyvä jos saadaan miespuolinen avustaja, jos se Miko saatais paremmin aisoihin.'

Tonin opettaja Teea taas sanoi, ettei hän jää koulun jälkeen mitään suunnittelemaan, mutta:

'Avustaja on kyllä tervetullut, sehän olis tarvittu jo viime vuonna.'

Toteamuksensa jälkeen Teea nauroi kuten hänellä oli usein tapana. Hän ikään kuin epäsuorasti ilmaisi, ettei hänellä ole kovinkaan paljon kiinnostusta asiaan, vaikka apu luokassa onkin tarpeen. Hän oli muutenkin tehnyt jo aiemmin selväksi sen, ettei hän jää mitään suunnittelemaan koulupäivien jälkeen ilman erillistä korvausta. Hän hoiti oppitunnit, jonka jälkeen hän aina välittömästi lähti pois koululta. Seuraavana vuonna hän jäikin jo vuorotteluvapaalle, jonka jälkeen hän vaihtoi koulua.

Mikon opettaja Maija oli jäämässä eläkkeelle, ja oli työssään viimeistä vuotta. Hänkin oli väsähtänyt toisen luokan hurjaan menoon, ja sanoi joskus kevätlukukauden puolivälissä:

'Hittoaks mä enää välitän, kunhan saan nyt jotenkin hoidettua tämän luokan kevääseen.'

'Pysykööt vain pois koulusta (tarkoittaa Mikoa), helpompaahan se mulle on, ihan on tarpeeksi menoa, kun on x ja x:kin luokalla.'

Opettaja viittasi kahteen muuhun poikaan, jotka olivat aiheuttaneet hänelle myös päänvaivaa.

Tonin opettaja oli jo heti syyslukukauden alussa viestittänyt väsyneisyyttään luokkaansa kohtaan:

'Eipä oo ennen ollu tällasta joukkoa - Mari ja Amikin ovat niin vaikeita.'

Molemmissa luokissa oli niin monta työllistävää oppijaa, että vaikutti siltä kuin interventioon olisi ehdottomasti täytynyt ottaa muitakin oppijoita. Se, että molemmista luokista oli vain yksi oppija väliintulon piirissä, ei niin paljon helpottanut luokanopettajan työtä. Tavallaan intervention heikkous olikin siinä, että sen piirissä oli vain kaksi tarvitsevinta lasta.

Opettajanhuoneen edelliskevään riidat ja traumaattiset tapahtumat, joita ei oltu millään lailla käsitelty eikä työstetty pois, vaikuttivat mielestäni myös opettajan-

huoneen ilmapiiriin ja siihen, etteivät luokanopettajat olleet niin motivoituneita intervention suhteen. Intervention noviisimaisuuteen vaikutti myös sen aloittaminen kokemattomina ja hätäinen kyhääminen. Myöskään erityisopettaja ei ollut kokenut eikä koulutusta saanut, vaan toimi luokanopettajan koulutuksen ja oman kokemuksensa varassa, samoin kuin erityisluokanopettaja, jolla hänelläkin oli luokanopettajan koulutus, vaikkakin pitkä kokemus takanaan.

7 LOPUKSI

7.1 Autettiin lasten tilannetta?

Lasten tilanteen arvioinnissa on oleellista huomioida lähtötilanne sellaisena kuin se oli tutkimusprojektin ja syyslukukauden alussa. Vertaamalla lähtötilannetta niihin saavutuksiin, jotka olivat kevätlukukauden lopulla nähtävissä, voimme vastata edellä mainittuun kysymykseen. Samoin lukuvuoden päättyessä saatoimme havaita, kuinka onnistuimme intervention tavoitteissa.

Mikon kohdalla intervention saavutukset jäivät vaatimattomiksi. Asiaan vaikuttivat monet tekijät: Mikon ensimmäisen kouluvuoden saavutukset olivat heikot kuin Tonilla. Hänen kotoaan saamansa tuki oli vähäisempää. Mikon luokan tilanne oli hankalampi; opettaja oli jäämässä jo eläkkeelle, eikä jaksanut täysipainoisesti paneutua luokkansa ilmapiirin kehittämiseen. Myös erityisopettaja epäonnistui Mikon suhteen, vaikkakin saavutti puhevälit hänen äitinsä kanssa. Mikon kohdalla voidaan ajatella onnistumisen näkyvän siinä, että vaikka äiti ja luokanopettaja lopettivat vuoropuhelun keskenään, niin vuoropuhelu jatkui erityisopettajan kanssa. Äidille jäi kokemus siitä, että ehkä sittenkin koulussa on ihmisiä, joiden kanssa voi yhdessä toimien auttaa lapsensa tilannetta. Tämä edisti yhteistyötä seuraavana lukuvuotena, kun luokanopettaja vaihtui, ja Miko ja äiti saattoivat aloittaa melkein kuin ”puhtaalta pöydältä”.

Tonin tilannetta onnistuttiin kohentamaan monessakin suhteessa. Hänen akateemiset taitonsa paranivat. Hänet saatiin sitoutettua rakentaviin iltapäiväharrastuksiin. Myös hänen vanhempansa saatiin mukaan yhteiseen interventiokokeiluun. Hänen tilanteensa koheni kokonaisvaltaisesti, ja se huomattiin seuraavanakin lukuvuonna, jolloin hän sai jatkaa omassa luokassaan erityisopetuksen tuella.

7.2 Tutkimusprosessin arviointia

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessia kentältä aina tietokoneen ääreen avoimesti ja sellaisena kuin sen olen kokenut. Tutkimuksen luotettavuutta mielestäni on lisännyt seuraavat seikat: oma innostukseni ja kiinnostukseni asiaa kohtaan, monivuotinen kokemukseni opettajana sekä kenttävaiheen työskenteilyn ja raportin kirjoittamisvaiheen välillä kulunut aika.

Tutkimuksen arvoa lisää sen luotettavuus. Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Laadullisuuden tarkastelu pohjautuu kunkin tutkimuksen lähtökohtiin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida testata tutkimusta toistamalla, sillä tutkimuksen tulokseen vaikuttavat niin monet ainutkertaiset tekijät samoin kuin tutkijan omat esiymmärrykselliset ja elämänhistorialliset seikat. Kvalitatiivisen tutkimuksen yleistettävyyttä liittyy tulosten siirrettävyyden ja käyttökelpoisuuden arviointiin. (Soininen 1995, 123; Syrjälä 1994, 49; Varto 1996, 103-104.)

Luotettavuuskriteerit koskevat sekä aineistoa että kategorioiden validiteettia sekä tutkimushenkilöiden tarkoitusten (intentioiden) että tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien suuntaa. Kriteerit koskevat siten kahta tutkimusvaihetta (aineiston hankinta ja kategorioiden muodostaminen) kahdella, nimittäin aitouden ja relevanssin tasolla. Aineisto on aitoa, kun tutkimushenkilöt puhuvat tai muuten ilmaisevat itseään samasta asiasta kuin tutkija oletti. (Ahonen 1996, 129-130.)

Aineistosta kysytään, koskeeko se tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa. Tutkittavien kannalta kysytään elintärkeää asiaa, miten voisimme kouluna ja ihmisyhteisönä auttaa tutkittavien hankalaa tilannetta. Samaa asiaa kyselee tutkija; voiko koulu oikeasti tehdä jotain vai onko enemmänkin kysymys kosmeettisesta pikku puhdistuksesta ja silottelusta, joilla saadaan nostetuksi koulun profiilia ja uskottavuutta koulun vuosikertomukseen?

Ahonen (1994) vastaa, että tutkimus täyttää aitouden kriteerin, mikäli aineiston hankinnassa vallitsee intersubjektiiivinen luottamus ja yhteisymmärrys. Intersubjektiiivinen ymmärrys vallitsi luokanopettajien ja erityisopettajan väleissä; toinen luokanopettaja kertoi koko elämäntarinansa tutkijalle, kuten myös edellisvuoden traumaattiset tapahtumat ja tapahtumat ennen sitä, jotka liittyivät opettajanhuoneen kuppikuntaisuuteen ja ristiriitoihin.

Toinen opettajista, silloinen apulaisrehtori kertoi ja avautui välillä liikaakin oppilasta koskevista asioissa. Hänen käytöksensä oli kuitenkin ymmärrettävissä sitä taustaa vasten, että hän toimi työssään viimeistä vuotta ennen eläkkeelle siirtymistään.

Intersubjektiiivinen luottamus vallitsi myös tutkijan ja poikien vanhempien välillä. Luottamuksen kehittymiseen vaikutti pitkäaikainen myönteinen yhteistyö ja tutkijan asettuminen erityisopettajan roolissa poikien ja heidän vanhempiensa kanssakulkijaksi ja tukijaksi.

Soininen (1995, 119-127) esittää, että luotettavuuden tarkastelussa tulee ottaa huomioon lukuisten eri tekijöiden vaikutukset. Tarkastelun tulee tapahtua koko tutkimusprosessin tasolla. Mäkelän (1990, 47) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei myöskään voida käyttää perinteisiä reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä, koska niiden perustana on tilastomatemaaattinen ajattelu. Lincoln ja Guba (1985) suosittelivat laadullisen tutkimuksen analyysin luotettavuus käsitteen sijasta käytettäväksi käsitettä uskottavuus, jota voidaan tarkastella käsitteiden *vastaavuus, siirrettävyys, vahvistettavuus ja luotettavuus avulla*. (Soininen 1995, 124-125.)

Tutkimuksen eräs tarkoitus on saada tietoa, jolla on merkitystä myös muiden kuin tutkitun kohteen ymmärtämisessä, selittämisessä ja soveltamisessa. Tutkimuksen ei tule olla sidoksissa vain niihin tapauksiin, joista se on saatu. Laadullisessa tutkimuksessa on kyse yleisen erityistapauksesta, laadusta. Yksittäisten tutkimuskohteiden tulosten yleistettävyys edellyttää, että kohteissa itsessään on jotain sellaista, jossa on jo yleistä. (Varto 1996, 73-77.)

Jätän lukijalle tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin; välineenä olkoon tutkimusprosessin kuvailu. Mäkelä (1990, 59) korostaa, että lukijalle tulee antaa edellytykset arvioida ja mahdollisesti hyväksyä tutkijan ratkaisut itse. Olen antanut lukijalle mahdollisuuden omiin tulkintoihin ja johtopäätöksiin kuvailemalla tutkimusprosessin kulkua ja antamalla tutkimuskohteen puhua omalla äänellään. Teoreettisia lähtökohtia esittelemällä olen pyrkinyt laajentamaan lukijan näkökulmaa tutkittavan ilmiön suhteen.

7.3 Koulun kehittäminen sosiaalisen liittymisen ja osallisuuden ympäristöksi

On useita opetukseen liittyviä käytäntöjä, jotka helposti johtavat vähemmän lahjakkaiden tai heikosti valmentautuneiden yksilöiden oppimiskokemusten muuntumiseen koulutukseksi tehottomuuteen. Tällaisia käytäntöjä ovat lukkiutuneita toimintaseurantoja sisältävä opetus, jossa moni lapsi ei pysy mukana, kykytasojen mukainen luokittelu, joka heikentää entistä enemmän minäpystyvyyden kokemusta alempiin kykytasoihin luokitelluilla yksilöillä sekä kilpailua sisältävät käytännöt, joissa väistämättä monet epäonnistuvat ja vain suhteellisen harvat voivat onnistua. (Bandura 1997, 66.)

Luokissa vaikuttavat rakenteet vaikuttavat kognitiivisia kykyjä koskeviin havaintoihin suureksi osaksi siltä osin, mikä suhteellinen painoarvo niissä annetaan toisaalta sosiaaliselle vertailulle ja toisaalta itsen suhteutuvalla arvioinnilla. Vähemmän kyvykkäiden oppilaiden arviolle itsestä on vahingollisinta tilanne, jossa koko ryhmä opiskelee saman materiaalin pohjalta ja opettajat tekevät usein vertailevia arvioita. Tällaisessa jäykässä rakenteessa, joka korostaa sosiaaliseen vertailuun perustuvia standardeja, oppilaat luokittelevat itsensä kykyjen perusteella tavalla, joka heijastaa suurta yksimielisyyttä. Vakiinnuttuaan maine ei muutu helposti.

Yksilöllisyyttä korostavassa luokkarakenteessa oppilaiden tietoihin ja kykyihin sopeutettu yksilöllinen ohjaus antaa heille kaikille mahdollisuuden laajentaa kykyjään ja synnyttää vähemmän lannistavaa sosiaalista vertailua. Tällöin op-

pilaat vertaavat edistymisvauhtiaan todennäköisemmin henkilökohtaisiin normeihinsa kuin muiden suorituksiin.

Oman edistymisen arviointi lisää tunnetta pystyvyydestä yksilöllisyyttä korostavassa luokkarakenteessa. Opetuskäytäntöjä arvioitaessa tulisi ottaa huomioon sekä niiden sillä hetkellä antamat kyvyt ja tiedot, että se, miten ne vaikuttavat lasten käsityksiin kyvyistään, koska jälkimmäinen vaikuttaa oppilaiden suuntautumiseen tulevaisuudessa. Oppilailla, joille kehittyy tunne minäpystyvyydestä, on valmiuksia hankkia koulutusta silloinkin, kun heidän on luotettava omaan aloitteellisuuteensa. (Bandura 1997, 67.)

Banduran (1997) tutkimuksiin perustuen voi päätellä, että koulun ja opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on tukea ja vahvistaa oppijan minäpystyvyyden tunnetta. Oppijan oppimaan oppimisen ja itsearvostuksen kokemusten voi kuvitella lisääntyvän ja vahvistuvan lisäämällä hänen minäpystyvyyden tunteen kehittymistä. (Bandura 1997, 67.) Myös oman paikan löytyminen helpottuu sosiaalisten taitojen karttuessa.

Mitä voi yksittäinen luokanopettaja tehdä omassa luokassaan, jotta jokainen lapsi voisi tuntea kuuluvansa ryhmään tärkeänä ja arvokkaana ihmisenä? Opettaja omalla ystävällisellä ja turvallisella olemuksellaan ja käytöksellään voi saada luokkailmaston rentoutta. Lempeällä huumorilla, ymmärtävyydellä ja rauhallisuudella ohjaavaa opettajaa ei arimmakaan oppijan tarvitse pelätä. Opettaja voi ja saa itsekin tehdä virheitä - lasten on hyvä huomata, että kaikki voivat tehdä virheitä eikä täydellistä kaiken taitajaa löydy mistään.

Luokkaa koskevissa asioissa, esimerkiksi työrauhasäännöissä ja muissa päätöksissä on hyvä ottaa oppijat mukaan. Oppijoiden mielipiteitä tulisi kuunnella, yhteiset keskustelut ja avoimuus auttavat oppijoita huomaamaan oman tärkeytensä ja omat mahdollisuutensa vaikuttaa.

Luokkaan luodaan ryhmäytämisen avulla turvallinen ja toverillinen auttamisen ilmapiiri. Ryhmissä istuminen viestittää lapsille sitä, että he voivat oppia toinen toisiltaan, voivat auttaa toisiaan ja yhdessä pohdiskelemalla oppia opettajan

turvallisessa ohjauksessa. Yhteistyön tekemisen myönteiset kokemukset ovat jo itsessään huikea oppisaavutus ja pääomaa, jota tarvitaan nyt ja tulevaisuudessa. Luokkaan on hyvä istuttaa ajatus, että kaikkien kanssa voi tehdä yhteistyötä, vaikkei aina toisesta niin pitäisikään, eivätkä kemiat kohtaisi.

Opettajan vastuulla on oppijoiden erilaisuuden ja yksilöllisyyden huomioon ottaminen ja sen hyväksyminen rikkautena. Opettaja omalla myönteisellä ja oikeudenmukaisella esimerkillään vaikuttaa lasten välisiin sosiaalisiin suhteisiin, ja niiden kehittymiseen.

Gordon (1979) puhui jo kasvattajan vuorovaikutustaidoista, joiden avulla opettaja rakentaa luokkaansa avointa ja vuorovaikutteista ilmapiiriä. Opettajan omat kommunikointi- ja konfliktinratkaisutaidot toimivat malleina, joista lapset oppivat. Aktiivinen kuuntelu, minä-viestit ja konfliktien ratkaisu niin, että kumpikin puoli ottaa osaa ratkaisun valintaan, eikä koe itseään häviäjäksi, auttaa lapsia oppimaan omista tunteistaan ja vie kehitystä myönteiseen suuntaan.

Matkalla kohti muutosta eivät pelkät visiot auta, vaan rehtorin tulee auttaa henkilökuntaansa heidän kohtaamisissaan vaikeuksissa ja ohjata heitä ymmärtämään muutostilanteita. Muutos on aina oppimisprosessi, ja on tärkeää, että sen merkitys ymmärretään ja sille annetaan aikaa. (Sahlberg 1996, 49.)

Tämän päivän Suomessa opettajalla on haastava ja vaativa tehtävä, jonka onnistumiseen vaikuttaa hänen omien kykyjensä lisäksi myös se ympäristö, jossa hän työskentelee. Vastuu koulun kokonaisvaltaisesta kehittämisestä lankeaa viime kädessä rehtorille. Hänen tehtävänsä on houkutella henkilökuntansa jännittäväälle kehittämismatkalle. Hyvää henkeä kehittämään olisi houkuteltava koko koulun väki. Avoimuus, turvallisuus, huumori, erilaisuuden sietokyky ja erehtymisen mahdollisuus olisi suotavaa kaikille koulussa työskenteleville. Oikeus tulla kuulluksi ja hyväksytyksi omana itsenään kuuluu jokaisen ihmisen perusoikeuksiin.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 1998. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen ja S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114-158.
- Airaksinen, T. 1993. Moraalifilosofia. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Bandura, A. 1997. Sosiaaliskognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä 1997. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 13-82.
- Bettelheim , B. 1987. Satujen lumous. Helsinki: WSOY
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Tampere: Vastapaino.
- Byrne, D. 2000. Social Exclusion. Philadelphia: Open University.
- Carlsson, B. 1988. Grundläggande forskningsmetodik för vårdvetenskap och beteendevetenskap. Göteborg: Ahlqvist & Wiksell Förlag AB.
- Cohen L. & Manion L. 1989. Research Methods in Education. London: Routledge.
- Cohen L., Manion L. and Morrison K. 2000. Research Methods in Education. London: Routledge & Falmer.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Helsinki: Tammi
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa Mikkola, A. (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkijoiden puheenvuoroja. Helsinki: Kansalaiskasvatus.
- Kalliopuska, M. 1984. Empatia – tie ihmisyyteen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kohonen, V. 1994. Johdanto. Teoksessa Sahlberg, P & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 10-13.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin: Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki : Otava.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisä julkaisuja 61.

Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 89.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktikka. Helsinki: Otava.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkö kulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-43.

Linnilä, M-L & Pihlaja, P. 2002. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Teoksessa. Saloranta, O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Opetushallitus, 238-251.

Lämsä, A-L. 1999. Nuorten elämänpiirit syrjäytymisen ja selviytymisen näyttämönä. Teoksessa Kuorelahti, M. & Viitanen, R. (toim.) Holtitonta hortoilua vai hallittua harhailua - nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. NUORAn julkaisuja Nro 14. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 49-59.

Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rutonen, M. 2003. Leikkaukset uhkaavat lasten ja nuorten hyvinvointia. Opettaja 23, 12-13.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Siekinen, K. 2001. Syvähaastattelu. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I : metodin valinta ja aineiston keruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 43-58.
- Siljander, P. 1996. Syrjäytyminen – aatteiden murroksen kriisi. Teoksessa Siljander, P. & Ulvinen, V-M. (toim.). Syrjäytymisestä selviytymiseen – vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 7-16.
- Soininen, M. 1995. Tiedon jakajasta tietämyksen rakentajaksi. Teoksessa Stoll, L. & Fink, D 1996. Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement. Buckingham: Open University Press, 119-127.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10-66.
- Syrjäläinen, L. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Syrjälä, L & Numminen, M 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Takala, M. 1992. ” Kouluallergia” – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tamperensis. A. 335.
- Valtonen, S. 1999. Lapsi tarvitsee rinnalla kulkevaa aikuista. Aikuisen tuki ja positiiviset oppimiskokemukset suojaavat lasta ja nuorta syrjäytymiskierteeltä, sanoo tutkimusprofessori Matti Rimpelä Stakesista. Opettaja 7, 6-8.

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus.
Tampere: Vastapaino.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelun aiheet

1. MINKÄLAISENA MUISTAT OMAN KOULUNKÄYNTISI AIKOINAAN?

- Ovatko asiat nyt paremmin kuin silloin?
- Konkreettisia asioita kouluajoilta

2. MILLAISEN VAIKUTELMAN OLET/OLETTE SAANEET POIKANNE KOULUNKÄYNNISTÄ?

- Mitkä asiat toimivat, mitkä tuottavat hankaluuksia?
- Miten hankaluuksiin tulisi puuttua?
- Millaista on ollut yhteistyö teidän ja koulun välillä?
- Olivatko asiat paremmalla tolalla esikouluajoina?

3. MILLAISENA NÄETTE POIKANNE KOULUNKÄYNNIN TULEVAISUUDEN?

- Voitteko vaikuttaa siihen jotenkin?
- Voiko koulu vaikuttaa koulunkäyntiin, miten?