

TUNNE-ELÄMÄLTÄÄN HÄIRIINTYNEIDEN NUORTEN OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN
Tapaustudkimus yläasteikäisille tarkoitetun Kajaanin kaupungin EMO-luokan toiminnasta

Heli Rantamäki

Erityispedagogiikan Pro gradu-tutkielma
Kevät 2000
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rantamäki Heli

Tunne-elämältään häiriintyneiden nuorten opetuksen järjestäminen
Tapaustutkimus yläasteikäisille tarkoitetun Kajaanin kaupungin EMO-luokan toiminnasta

Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma, 122 sivua, 9 liitettä
Erityispedagogiikan laitos, Jyväskylän yliopisto
Kevät 2000-05-23

Yhä enemmän on kouluissa nykyään lapsia ja nuoria, joiden suurin ongelma ei niinkään ole yksittäinen oppimisvaikeus, vaan kyky pysyä henkisesti koossa, rauhoittua ja keskittyä opiskelemaan sekä päästä aitoon vuorovaikutukseen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tapaustutkimuksen keinoin selvittää, miten koulu voi tukea tunne-elämältään häiriintyneiden nuorten kasvua.

Kajaanin kaupungissa on vuodesta 1995 (ala-aste) ja 1997 (yläaste) järjestetty tunne-elämän häiriöstä kärsiville oppilaille tarkoitettua erityisopetusta EMO-luokissa. Työssäni selvitin, mitkä ovat näiden luokkien toimintaperiaatteet, miten niitä yläasteen luokassa toteutetaan, minkälainen on opettajan rooli kyseisessä luokassa sekä miten nuoret itse ovat kokeneet opiskelun EMO-luokassa. Tutkimuksen aineisto on kerätty yläasteen luokan oppilaita (3), opettajaa ja avustajaa, koulun rehtoria sekä luokan toiminnan kehittäjää Simo Röntyä haastattelemalla. Lisäksi haastatteluja ennen ja jälkeen on kyseisen EMO-luokan toimintaa havainnoitu kevätlukukauden 1999 aikana yhteensä 40 tunnin ajan.

Luokan toiminnasta voidaan nostaa esille neljä keskeistä periaatetta: terapiapalvelujen käyttö, moniammatillinen tukiryhmä, integraatio ja henkilökohtainen opetussuunnitelma, jotka hyvin vahvasti ohjaavat luokan toimintaa. Periaatteiden toteuttaminen yläasteen EMO-luokassa on kaiken kaikkiaan toiminut hyvin ja luokan toiminnassa mukana olevat ihmiset ovat tyytyväisiä luokkaan sekä sen avulla saavutettuihin tuloksiin. Onnistuneen toiminnan ovat mahdollistaneet ennen kaikkea hyvät suhteet kaikkien luokan toiminnassa mukana olevien ihmisten välillä. Moniammatillinen yhteistyö on osoittautunut ratkaisevan tärkeäksi voimavaraksi. Luokan nuoret ovat kokeneet voivansa EMO-luokassa keskittyä opiskeluun ja koulunkäynti on luokan myötä taas alkanut maistua. Suurimmat ongelmat luokan toiminnassa eivät liity mihinkään luokan käytännön toimintaan vaan määrärahojen puuttumiseen. Kaiken kaikkiaan luokan tulevaisuus näyttää kuitenkin positiiviselta ja edessä lienee lähinnä toiminnan vakiinnuttaminen.

Olennaista tunne-elämän häiriöisen nuoren auttamisessa on nuoren huomioiminen kokonaisvaltaisesti hänen elämäntilanteestaan lähtien. Koulu voi vaikuttaa vaikeisiinkin tilanteisiin yhteistyössä eri alojen asiantuntijoiden kanssa sekä suuntaamalla huomiota omiin käytäntöihinsä ja toimintoihinsa ja kehittämällä ja uudistamalla niitä.

Avainsanat: tunne-elämän häiriö; holistinen ihmiskäsitys; auttava, terapeuttilinen kasvatusta; moniammatillinen yhteistyö; integraatio ja henkilökohtainen opetussuunnitelma

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	9
2.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	10
2.2	AINEISTON KERUU	11
2.2.1	<i>Havainnointi</i>	12
2.2.2	<i>Eläytymismenetelmä</i>	13
2.2.3	<i>Haastattelu</i>	14
2.3	AINEISTON ANALYSOINTI	14
2.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	16
3	HOLISTINEN IHMISKÄSITYS	19
3.1	TAJUNTA	21
3.2	KEHOLLISUUS	23
3.3	SITUATIONAALISUUS.....	24
3.4	IHMISEN OLEMISPUOLIEN YHTEISTOIMINTA	25
4	TUNNE-ELÄMÄN HÄIRIÖ	27
4.1	ELÄMÄNTAIDON ONGELMA	27
4.2	TUNNE-ELÄMÄN HÄIRIÖ OSANA PSYYKKISTÄ HÄIRIÖTÄ	29
4.3	TUNNE-ELÄMÄN HÄIRIÖ KÄYTÖSHÄIRIÖN NÄKÖKULMASTA	30
4.4	TUNNE-ELÄMÄN HÄIRIÖN MÄÄRITTÄMISEN VAIKEUDESTA	33
4.5	TUNNE-ELÄMÄN HÄIRIÖN TAUSTATEKIJÄT	34
4.5.1	<i>Kiintymyssuhde</i>	35
4.5.2	<i>Elämän ehtojen turvaaminen</i>	36
4.5.3	<i>Luottamus ja turvallisuus</i>	38
4.5.4	<i>Lapsen sisäinen maailma</i>	39
5	AUTTAVA TERAPEUTTINEN KASVATUS	41
6	KAJAANIN EMO-LUOKKA	47
6.1	TERAPIA	49
6.2	TUKIRYHMÄ	50
6.3	INTEGRAATIO	50
6.4	HENKILÖKOHTAINEN OPETUSSUUNNITELMA	52
6.5	OPPILAAN VALINTA	56
7	EMO-LUOKAN TOIMINTAPERIAATTEIDEN KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS	57
7.1	LUOKAN YMPÄRISTÖ	57
7.2	LUOKAN TUNNEILMASTO.....	58
7.3	TERAPIAPALVELUJEN KÄYTTÖ LUOKASSA.....	59
7.4	HOPS-TYÖSKENTELYN TOTEUTTAMINEN.....	61
7.5	OPPILAIDEN INTEGROITUMINEN YLEISOPETUKSEEN	65
7.6	TUKIRYHMÄ TUKEMASSA OPETTAJAN JA AVUSTAJAN TYÖTÄ	68
8	OPETTAJAN ROOLI TYÖPARINA	70
9	NUORTEN KOKEMUKSET	75
9.1	EMO-LUOKAN MERKITYS OPPILAIDEN KOULUTYÖSKENTELYLLE	77
9.2	EMO-LUOKAN VAIKUTUS HARRASTUKSIIN JA KAVERISUHTEISIIN	79
9.3	EMO-LUOKASTA EVÄITÄ ELÄMÄÄN	80
10	EMO-LUOKKATOIMINNALLA SAAVUTETUT TULOKSET	81
11	EMO-LUOKAN TOIMINNASSA ILMENNEET ONGELMAT	84

12	EMO-LUOKAN TULEVAISUUS	87
13	POHDINTA	89
	LÄHTEET	97
	LIITTEET	105

1 JOHDANTO

Viime aikoina on julkisuudessa ollut runsaasti keskustelua lasten ja nuorten henkisestä pahoinvoinnista. Vaikuttaa, että mielenterveyden häiriöt ovat lisääntyneet, mutta hoitomahdollisuudet eivät kuitenkaan ole kehittyneet samassa tahdissa. Stakesin teettämän tutkimuksen mukaan tällä hetkellä 8-9-vuotiaista suomalaislapsista 15% kärsii selvästi havaittavista psyykkisistä häiriöistä, mikä tarkoittaa, että yhdessä 30 oppilaan luokassa on 3-5 hoitoa tarvitsevaa lasta. Hoitoon heistä ei kuitenkaan tahdo päästä yksikään. Sadasta oirehtivasta lapsesta noin seitsemän saa hoitoa, loput ovat jääneet hunningolle. (Forsström, 1999, 5.) Sairaaloiden lasten ja nuorten psykiatriset osastot ovat viimeistä paikkaa myöten täynnä ja siitä huolimatta siis vain jäävuoren huippu saa hoitoa. Psyykkisesti ongelmaisten lasten ja nuorten kasvava määrä on merkinnyt jonotusaikojen ja sitä kautta myöskin hoitoaikojen huomattavaa pitenemistä. Ylilääkäri Veikko Aalberg totesi A-studiossa (31.5.1999), että saadakseen sairaalahoittoa täytyy lapsen tai nuoren olla erittäin huonossa kunnossa, joko itsetuhoinen tai muita kohtaan hyvin väkivaltainen. Ei kuulosta kovin hyvälle. Vasta itsemurhayrityksen jälkeenkö on mahdollista saada apua?

Lieneekin syytä miettiä, mitä kuuluu niille jonoihin jääneille lapsille ja nuorille aikuisina ja ennen kaikkea, miten näitä lapsia ja nuoria voitaisiin nyt auttaa. Voidaanko tehdä jotain ennen kuin tilanne on jo niin paha, että ainoastaan osastohoito auttaa?

Rauhala (esimerkiksi 1983, 25; 1989, 27; 1992b, 9) on esittänyt holistisen ihmiskäsityksen. Sen mukaan ihmiseen kuuluu niin tajunnallinen, situationaalinen kuin kehollinenkin puoli. Nämä kaikki ihmisen olemispuolet vaikuttavat siihen, millaiseksi ihminen elämänsä kokee. Mielenterveyden järkkyminen tai vahvana pysyminen ei siis riipu pelkästään biologisista tekijöistä, vaan myös situationaalisilla tekijöillä on suuri osuus. Situaatiolla ymmärretään kaikkea sitä, johon ihminen on suhteessa (Rauhala 1989, 36). Koulu on osa situaatiota ja siksi myös sen on omalta osaltaan kannettava vastuuta lasten ja nuorten

nykyisestä pahoinvoinnista. Niin koulu kuin koti voivat kasvavan tilanteen komponentteina estää mielenterveyden haavoittumista sekä lievittää ja ratkoa jo syntyneitä ongelmia (Mäki-Opas 1993, 21).

Koska koulun nykyisillä järjestelyillä ei oppilaiden mielenterveyden tukemisessa ainakaan täydellä teholla olla onnistuttu, herää kysymys, miten lasten ja nuorten tilannetta voisi erityisesti koulun osalta kehittää sellaiseksi, että se tukee lapsen ja nuoren kasvua eikä pelkästään tue vaan on myös omalta osaltaan auttamassa vääristymien korjaamisessa.

Käyttäytymishäiriöt jaetaan yleensä kahteen ryhmään ulospäin (sosiaalinen sopeutumattomuus) ja sisäänpäin (tunne-elämän häiriö) suuntautuneet (esimerkiksi Koro 1991, 454-456, Kauffman 1997). Samaa jaottelua käytetään myös erityispedagogiikan kohderyhmittelyssä, jonka yhden ryhmän muodostavat juuri käytöshäiriöiset lapset, joista edelleen usein erotetaan sopeutumattomat, asosiaaliset lapset sekä emotionaalisesti häiriintyneet lapset (Moberg 1982, 46).

Syksyllä 1985 astui voimaan peruskouluasetus, johon liittyneessä nimi uudistuksessa tarkkailuopetus muutettiin sopeutumattomien oppilaiden erityisluokkaopetukseksi eli ESY-opetukseksi. (Komiteamietintö 1970: A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. POPS 1.) Tämä käsite on edelleen käytössä ja sisältää ESY-luokilla opetetavat sekä sosiaalisesti sopeutumattomat että tunne-elämältään häiriintyneet oppilaat (Seppovaara 1998, 8).

Koska tunne-elämän häiriöt ovat suuntautuneet sisäänpäin eikä muita häiritsevää käyttäytymistä juuri esiinny, jää avun tarve usein huomaamatta (Koro 1982, 178-179). Tätä työtä tehdessäni itselleni muodostuikin käsitys, että nimenoman koulun näkökulmasta asiaa tarkasteltuna on sopeutumattomiin kohdistettu huomattavasti enemmän huomiota ja tutkimuksia kuin tunne-elämältään häiriintyneisiin.

Kenties nykyinen tilanne pakottaa kuitenkin kiinnittämään huomiota myös tunne-elämältään häiriintyneisiin lapsiin ja nuoriin ja heidän auttamiseensa. Seppovaara (1998, 161) toteaa omassa tutkimuksessaan, että nykyinen ESY-opetus on kulkenut tiensä päähän ja että on etsittävä uudenlaisia opetusmuotoja. ESY-luokan tapaisiin melko pysyviin segregoiiviin järjestelyihin ei siis kaiketi kannata tunne-elämältään häiriintyneiden oppilaidenkaan kohdalla pyrkiä. Jotain uutta olisi kehitettävä, koska hoitamattakaan ei voida ketään jättää.

Kasvatuksen vastuu perustuu viime kädessä vastuuseen lapsen elämästä ja vastuuseen maailman tulevaisuudesta. Siksi olisi kyynistä jättää lapsi oman onnensa nojaan, ikään kuin olisi helpompaa kestää ne elämäntilanteet, joihin lapsi elämässään joutuu. (Hoffmann 1996, 8.)

Omassa tutkimuksessani olen tapaustutkimuksen keinoin pyrkinyt selvittämään, mitkä ovat koulun mahdollisuudet tukea niitä nuoria, joiden emotionaalinen kehitys ei ole edennyt tavalliseen tapaan. Miten koulu voi tukea tunne-elämältään häiriintynyttä nuorta?

Lähtökohtanani on ollut Rauhalan esittämä holistinen ihmiskäsitys. Rauhalan valinta perustuu siihen jo edellä hieman viittaamaani asiaan, että hän pitää ihmisen situaatiota yhtä oleellisena osana ihmistä kuin kehollisuutta ja tajunnallisuuttakin. Tästä seuraa, että kuntouttavia toimenpiteitä ei voida kohdistaa pelkästään yksilöön, vaan koko sosiaalinen ympäristö on huomioitava kuntoutusta suunniteltaessa.

Mäki-Opas (1993) on luonut Rauhalan ajatusten pohjalta auttavan, terapeuttisen kasvatuksen mallin, joka tähtää juuri lapsen ja nuoren tunne-elämän vahvistamiseen. Auttava kasvatusta on kasvatuksellisen tuen antamista kasvavalle niin, että lapsi tai nuori saa vähitellen itseohjauksellisen otteen elämäänsä ja samalla löytää elämälleen tarkoituksen. Tavoitteena on, että kasvava tulisi autetuksi tavalla, joka mahdollistaisi hänen elämänsä jatkumisen täysipainoisena. (Mäki-Opas 1993, 24, 25.) Mäki-Opas tarkastelee kasvatuksen luonnetta pääasiassa opettajan toimenkuvan näkökulmasta. Lienee kuitenkin syytä pohtia, kuinka pitkälle opettajan ammattitaito yksistään riittää, kun on kyse todella vaikeista tunne-elämän häiriöistä. Kun halutaan auttaa koko lasta, ei vain yhtä osaa tai sivua hänestä tarvita moniammatillista yhteistyötä. Rauhala (1990, 154) onkin todennut, että ihmisen holistisuudesta seuraa yhden tieteen riittämättömyys.

Tarkastellessaan tutkimuksessaan ESY-opetuksen kehitystä ja nykytilannetta Seppovaara (1998) on samalla kehittänyt kuntouttavan opetuksen mallia, jossa on olennaista koulun, kodin ja terapeutin keskenään tekemä yhteistyö sekä kuntoutuksen suhteellinen lyhytaikaisuus. Tavoitteena kuntouttavassa opetuksessa on, että lapsi siirtyä mahdollisimman pian takaisin yleisopetukseen.

Samoihin aikoihin kun Seppovaara on teorian tasolla kehittänyt kuntouttavan opetuksen mallia, on Kajaanissa (tästä mitään tietämättömänä) kaupungin omista vahvuuksista ja tarpeista käsin lähdetty suunnittelemaan ja toteuttamaan tunne-elämältään häiriintyneille tarkoitettuja EMO-luokkia, joiden käytännön toteutus vastaa hyvin pitkälle niin Mäki-

Oppaan auttavan, terapeutin kasvatuksen kuin Seppovaaran kuntouttavan opetuksen periaatteita. Oma työni on tapaustutkimus Kajaanin yläasteikäisille tarkoitettua EMO-luokasta. Tarkoitukseni on selvittää, mitkä ovat luokan toiminnan periaatteet, miten niitä käytännössä toteutetaan ja miten asianosaiset itse ovat tällaisen opetusmuodon kokeneet.

Työni raportin alussa on kuvaus tutkimukseni suorittamisesta: aineiston keruusta ja analysoinnista sekä tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Halusin sijoittaa tämän tutkimustani kuvaavan osuuden työni alkuun, koska silloin lukijalle muodostuu heti käsitys siitä, mitä ja miten sen olen tehnyt ja näin hän voi alusta lähtien orientoitua omalta osaltaan arvioimaan työni sisällön luotettavuutta.

Tämän jälkeen on kuvausta Rauhalan holistisesta ihmiskäsityksestä. Kerron melko tarkasti holistisen ihmiskäsityksen sisällön, koska se toimii eräänlaisena punaisena lankana läpi koko työn. Ihmisen holistisuuden ymmärtäminen ja sen huomioiminen on olennainen osa kaikkien ja erityisesti tunne-elämältään häiriintyneiden lasten ja nuorten opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Ihmiskäsityksestä saadaan kattavin sisältö ja kehys kasvun auttamiseen. Kaikki auttaminen on tietoista tai tiedostamatonta ihmiskäsityksen testaamista ja työllistämistä. (Mäki-Opas 1993, 27.)

Holistisen ihmiskäsityksen jälkeen on vuorossa tunne-elämän häiriön määrittäminen. Vaikka sosiaalinen sopeutumattomuus ja tunne-elämän häiriintyneisyys ovat melko vakiintuneita käsitteitä kasvatuksen käytännössä, on niiden määrittely jäänyt aika epätarkaksi. Seppovaara (1998) esimerkiksi onkin omassa tutkimuksessaan luopunut näistä käsitteistä kokonaan ja käyttää molempiin ryhmiin viittaavaa termiä vaikeasti kasvatettavat. Omassa työssäni rajanvedolla näiden kahden ryhmän välille on kuitenkin merkitystä ja siksi käytän edelleen käsitettä tunne-elämän häiriö sekä sille synonyymina emotionaalinen häiriö.

Teoriaosuuden lopuksi esittelen tunne-elämän häiriöisten opetukseen soveltuvaa auttavaa, terapeutista kasvatusta (Mäki-Opas 1993) sekä kuntouttavaa opetusta (Seppovaara 1998). Samassa yhteydessä esittelen myös Kajaanin EMO-luokkien toimintaa ohjaavat periaatteet. Tämän jälkeen on vuorossa kuvausta näiden periaatteiden käytännön toteutuksesta yläasteen EMO-luokassa sekä luokan toiminnassa mukana olevien ihmisten kokemuksista luokasta ja sen toimivuudesta.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin pyritään saamaan mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva käsiteltävästä ilmiöstä sekä ymmärtämään sitä syvällisesti ja monesta eri näkökulmasta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on keskeistä tutkittavien henkilöiden omien näkökulmien ja kokemusten esille tuominen. Tarkoitus ei siis ole pyrkiä selittämään laajasti yleistettäviä ilmiöitä tai antamaan mahdollisimman laajaa kuvaa jonkin ilmiön esiintymisestä. (Hirsijärvi & Huttunen 1995, 201.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään mahdollisimman yksityiskohtaiseen ja niin sanottuun tiheään kuvaukseen, minkä tarkoituksena on päästä mahdollisimman syvälle ilmiön taakse ja sen merkityssisältöihin. Laadullisessa tutkimuksessa halutaan kunnioittaa tapausten ainutlaatuisuutta. Oletetaan, että jokainen tapaus on erilainen; lähtökohtana on kunnioittaa ja kiinnittää huomio yksittäisten tapausten yksityiskohtiin. Tutkijan rooli on tässä asiassa keskeinen, sillä tutkija osallistuu ja pyrkii eläytymään kohteeseen mahdollisimman syvällisesti. (Hirsijärvi & Huttunen 1995, 203.)

Laadullisen tutkimuksen keskeinen luonteenomaisin piirre on, että se tehdään aina luonnollisessa ympäristössä. Tutkija on aineistonkeruun avaintekijä. Hän menee itse tutkimuspaikalle, viettää siellä riittävän pitkän ajan tarkkaillen ja keräten tarvitsemaansa tietoa. Laadullisen tutkimuksen edustajien mukaan ihmisen toimintaa on mahdollista ymmärtää ainoastaan tarkkailemalla sitä siellä, missä se oikeasti tapahtuu. (Bogdan & Biklen 1992, 28.)

Tapaustutkimuksessa on kiinnostuksen kohteena tietyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta, jokin tapahtumaketju, jonkin yksittäisen kohteen esimerkiksi jonkun koulun tai luokan toiminta. Tapaustutkimuksen tavoitteet ja toteutus voivat vaihdella. Yhteistä on kuitenkin monipuolisin tavoin hankittujen tietojen koonti tutkittavasta tapauksesta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari 1994, 10.)

Tapaustutkimus keskittyy ennen kaikkea nykyhetkeen ja sen tarkkailuun. Kohteen täydellinen ymmärtäminen kuitenkin edellyttää yleensä myös menneisyyden huomioimista. Tapaustutkimus onkin toisaalta luonteeltaan kuvailevaa tutkimusta ja toisaalta siinä pyritään löytämään ilmiöille myös selityksiä. (Syrjälä ym. 1994, 12,13.)

Yin (1983, 23) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, joka monipuolisilla ja monilla eri tavoilla hankittua tietoa käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tietyssä ympäristössä. Tapaustutkimus tapahtuu aina todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää esimerkiksi kokeelliseksi asetelmaksi. Tapaustutkimus soveltuu siis hyvin silloin, kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voi järjestää eksperimentiksi tai joissa ei voida kontrolloida niihin vaikuttavia muuttujia.

Näin ollen tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimukseen. Luonnollisen tilanteen tutkiminen liittyy erityisesti omaan työhöni. Olisi mahdotonta kokeellisesti tutkia EMO-luokan toimintaa ja sen merkitystä oppilaille ja opettajalle. Voidakseen ymmärtää, mitä EMO-luokka on, on oltava itse paikan päällä kokemassa ja näkemässä, mitä luokassa todella tapahtuu. Objektiiivinen havainnointi ja haastattelu mahdollistavat myös kaikkien EMO-luokassa toimivien henkilöiden näkökulmien huomioimisen.

2.1 Tutkimustehtävä

Keskityin seminaarityössäni kuvaamaan vanhempien ja perheen merkitystä lapsen kehityksessä. Haasteellisena tavoitteenani oli selvittää, mikä on se hyvä, mikä onnettomasta lapsuudesta puuttuu. Tehtävä osoittautui melko ongelmalliseksi. Onneton lapsuus on hyvin subjektiivinen kokemus; se minkä yksi on kokenut vahingolliseksi, on toiselle voinut olla lähes merkityksetöntä. Aiheen jatkaminen tästä näkökulmasta ei siten enää houkutellutkaan minua. En kuitenkaan halunnut hylätä aihepiiriä ihan kokonaan, koska koin sen tärkeäksi ja vaikutti, että lasten ja nuorten henkinen pahoinvointi on kaiken aikaa vain pahentunut. Vähitellen mielessäni kypsyikin työni jatkoaihe. Haluaisin ryhtyä selvittämään, mitkä ovat koulun ja opettajan mahdollisuudet tukea lapsia tai nuoria, joiden tunne-elämän kehitys ei ole edennyt tavalliseen tapaan.

En tiennyt, miten olisin lähtenyt asiaa selvittämään, kunnes ikään kuin puolivahingossa sain erään opetusharjoittelun yhteydessä kuulla Simo Rönnyltä emotionaalisesti häiriintyneille lapsille ja nuorille tarkoitetusta EMO-luokasta. Luokka kuulosti

mielenkiintoiselta ja uskoin sen antavan yhdenlaisen vastauksen edellä esittämäni kysymykseen.

Alkuperäinen ideani oli mainita EMO-luokka vain yhtenä esimerkkinä siitä, miten koulu voi tukea oppilaiden kasvua ja kehitystä, mutta loppujen lopuksi luokka vei minut täysin menneessään ja keskityin vain siihen ja sen toimintaan. Varsinaiseksi tutkimustehtäväkseni muodostui: Miten koulu voi tukea emotionaalisesti häiriintyneitä nuoria?

Laadullinen tutkimus on pääosin induktiivista eli tutkimuksen aineiston avulla päädytään johonkin yleistettävään havaintoon (Hirsijärvi & Huttunen 1995, 201). Tässä tapauksessa tarkoitukseni oli selvittää, miten Kajaanissa toteutettava EMO-luokkaopetus toimii, minkälaiseksi sen siinä mukana olevat ihmiset ovat kokeneet ja voisiko sen toimintaperiaatteista tehdä yleistyksiä siihen, miten koulu ylipäättään voisi tukea emotionaalisesti häiriintyneitä lapsia ja nuoria.

Tutkimustehtäväni, miten koulu voi tukea emotionaalisesti häiriintynyttä nuorta, alaongelmia ovat:

- 1) Mitkä ovat EMO-luokan toimintaperiaatteet ja miten niitä käytännössä toteutetaan?
- 2) Minkälainen on opettajan rooli kyseisessä luokassa, poikkeako se jotenkin tavanomaisen luokanopettajan roolista?
- 3) Miten nuoret itse ovat kokeneet EMO-luokassa opiskelun ja minkälaisia vaikutuksia sillä on ollut heidän elämäänsä?
- 4) Minkälaisia ongelmia käytännön toiminnassa on ilmennyt ja mitä niiden hyväksi voitaisiin tehdä?
- 5) Mitkä ovat EMO-opetuksen jatkosuunnitelmat ja tulevaisuuden näkymät?

2.2 Aineiston keruu

Tutkimuskohteenani on ollut Kajaanin yläasteikäisille tarkoitettu EMO-luokka. Tutkimushetkellä luokassa oli neljä oppilasta, kaksi seitsemäsluokkalaista: tyttö ja poika sekä kaksi yhdeksäsluokkalaista: molemmat tyttöjä. Aineiston keräämisen suoritin pääasiassa haastattelun ja havainnoinnin avulla. Haastatteluun osallistuivat tutkimusluvan saaneiden oppilaiden lisäksi luokan opettaja, avustaja, koulun rehtori sekä luokan kehittäjä Simo Rönty. Lisäksi minulla oli käytössä muutama luokan perustamiseen

liittyvä asiakirja sekä tutkimukseen osallistuvien oppilaiden ja opettajan kirjoitetut kuvaukset luokasta. Aineiston keruun suoritin vuoden 1999 kevätlukukauden aikana.

Tutkimukseni kenttätyöskentelyn voidaan katsoa virallisesti alkaneen 21.1. 1999, jolloin tapasin ensimmäistä kertaa luokan opettajan ja avustajan. He kertoivat luokan toiminnasta ja omista toiveistaan tutkimukseni suhteen. Keskustelun jälkeen, helmikuun aikana viimeistelin tutkimussuunnitelmani sekä hankin tutkimusluvut. Suulliset luvat sain luokan opettajalta ja Simo Rönnyltä ja kirjalliset luvat koulun rehtorilta sekä kolmelta luokan oppilaan vanhemmalta.

Maaliskuun aikana kävin seuraamassa luokan toimintaa yhteensä 20 tunnin ajan sekä teetätytin opettajalla ja oppilailla (avustaja oli silloin sairaana) eläytymismenetelmällä kirjoitelman luokan toiminnasta. Nämä alkuvaiheen havainnoin tulokset ja kertomukset toimivat itselläni ennen kaikkea apuna haastattelukysymysten laadinnassa. Luokan toiminta oli itselleni alussa täysin vierasta ja siksi haastattelukysymysten laatiminen olisi ollut lähes mahdotonta ilman ennakkovalmisteluja. Minulla ei ollut mahdollisuutta testata kysymyksiä ennakkoon, koska sopivaa vertaisryhmää ei ollut.

Haastattelukysymykset tein huhtikuun aikana ja varsinaiset haastattelut suoritin huhti-toukokuun vaihteessa. Vähän ennen haastatteluja ja vähän jälkeen haastattelujen kävin vielä havainnoimassa luokan toimintaa yhteensä taas 20 tunnin verran. Viimeisen kerran näin opettajan ja oppilaat toukokuun 10. päivä, jolloin kävin kiittämässä heitä yhteistyöstä.

Syksyn 1999 aikana analysoin tulokset sekä perehdyin kirjallisuuteen ja vuoden 2000 ensimmäisten kuukausien aikana suoritin raportoinnin.

2.2.1 Havainnointi

Omassa tutkimuksessani alkuvaiheen havainnointi toimi ikään kuin välineenä haastattelun toteuttamiseen. Jatkoisin havainnointia kuitenkin jonkin verran vielä haastattelujen jälkeen ja pyrin sen avulla vielä syventämään alun havainnoinnin ja haastattelun perusteella muodostunutta kuvaa luokan toiminnasta. Vaikka havainnointi olikin ikään kuin toissijaista aineiston keruuta, pyrin tekemään sen huolellisesti kirjoittaen muistiin kaiken mahdollisen näkemäni ja kokemani ja sen avulla myös sain paljon hyödyllistä tietoa. Yhdellä

havainnointikerralla käytin Havaksen (1991) luokkailmaston havainnoimiseen suunnittelemaa mittaria (liite 1).

Havainnoinnin alkuvaiheessa olin mahdollisimman huomaamaton tarkkailija huoneen perällä, mutta vähitellen roolini muuttui aktiivisemmaksi ja loppuvaiheen havainnoinnissa oliikin jo kyse osallistuvasta havainnoinnista. Pidin roolini muuttumisen suunnasta, koska halusin havainnoin kautta tutustua tutkittaviin ja heidän arkeensa luokassa ja mielestäni se onnistuu olemalla osa arkea itsekin. Toisaalta lienee aiheellista miettiä, kuinka objektiivisia kenttämuistiinpanoja pystyin aktiivisen osallistumiseni vuoksi kirjoittamaan.

Kenttämuistiinpanoissani pyrin kentällä ilmenneiden faktojen lisäksi kuvaamaan myös omia tuntemuksiani ja kokemuksiani, jotta objektiivisuus säilyisi mahdollisimman hyvänä ja jotta pystyisin erottamaan omat henkilökohtaiset mielipiteeni ja tulkintani todellisista faktoista. Havainnointijaksot kestivät kerrallaan kahdesta viiteen tuntiin eli ne olivat melko pitkiä jaksoja yksityiskohtaiseen havainnointiin. Muistiinpanoja kirjoitinkin paljon jo kentällä olon aikana ja havainnoin loputtua kirjoitin heti ajatukseni koneelle. Yhteensä jäsenneiltyjä muistiinpanoja kertyi noin 100 sivua.

2.2.2 Eläytymismenetelmä

Havainnointivaiheen alkupuolella teetätytin luokan oppilailla ja opettajalla kirjoitelman. Tehtävänä oli kuvitella, että luokkaan on tulossa uusi oppilas, joka ei tiedä luokasta eikä sen toiminnasta entuudestaan yhtään mitään. Oppilaiden ja opettajan tehtävänä oli kirjoittaa tälle oppilaalle kirje, jossa he kuvailevat luokkaa ja kertovat omista kokemuksistaan luokalla olost, niin hyvistä kuin huonoista. Kirjeiden tekemiseen kului aikaa hiukan vajaan yhden oppitunnin verran ja pituudeltaan ne olivat 1-3 sivun mittaisia.

Tavoitteenani oli tämän kirjoitustehtävän avulla päästä hiukan paremmin tutustumaan ennen kaikkea oppilaiden mutta myöskin opettajan ajatusmaailmaan. Kirjeet toimivat eräänlaisina keskustelunavaajina sen suhteen, miten nämä henkilöt ovat EMO-luokan kokeneet. Tehtävä palveli mielestäni tarkoitustaan ja sain kirjeiden avulla alustavan yleiskuvan kirjoittajien ajatuksista ja kokemuksista, joita oli mahdollista haastatteluissa syventää.

2.2.3 Haastattelu

Haastattelut suoritin teemahaastattelua käyttäen. Teemahaastattelu sijoittuu avoimen ja lomakehaastattelun välimaastoon. Se soveltuu käytettäväksi silloin, kun tutkimuksen kohteena on emotionaalisesti arat aiheet, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja seikkoja, kun muistamattomuuden arvellaan tuovan virheellisiä vastauksia tai kun tutkitaan ilmiötä, joista haastateltavat eivät ole päivittäin tottuneet keskustelemaan. (Hirsijärvi & Hurme, 1982, 35.)

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä. Haastattelun aihepiirit, teemat ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Teemahaastattelun tavoitteena voidaan pitää kommunikaation luontevuutta ei sen kaavamaisuutta. (Hirsijärvi & Hurme 1982, 36, 78.)

Itselläni oli haastattelurunko, jonka avulla pyrin varmistamaan, että kaikki olennaiset asiat tulevat käsitellyiksi. Kysymysten muoto ja järjestys kuitenkin vaihtelivat tilanteen mukaan. Liitteissä (2-7) on nähtävillä kaikki haastatteluissa esillä olleet kysymykset. Luokan oppilaille esitetyt kysymykset olivat samanlaiset. Yksi oppilaista ei kyennyt osallistumaan haastatteluun, vaan hän teki haastattelukysymysten perusteella laatimani kyselylomakkeen. Opettajan ja avustajan kysymykset olivat keskenään lähes yhtenevät. Rönnylle ja rehtorille laadin kummallekin oman haastattelurungon. Luonnollisesti kaikissa haastatteluissa esiintyi joitakin samoja kysymyksiä, mutta myös siis yksilöllistä vaihtelua ilmeni. Rönny ja rehtori haastattelut tapahtuivat heidän työhuoneissaan ja oppilaiden sekä opettajan ja avustajan haastattelut koulussa, tyhjänä olevassa luokassa. Haastattelut kestivät vajaasta tunnista reiluun kahteen tuntiin. Oppilaiden haastattelut olivat kestoltaan kaikkein lyhyimpiä. Yhteensä haastatteluista muodostui 110 sivua litteroitua aineistoa.

2.3 Aineiston analysointi

Tutkijan tehtävänä on perehtyä aineiston yksityiskohtiin ja ominaispiirteisiin löytääkseen tärkeät, aineistosta nousevat kategoriat, ulottuvuudet ja merkityssuhteet. Tutkija etenee yksityisestä yleiseen. (Bogdan & Biklen 1992.)

Omassa työssäni käytin pitkälle Bogdanin ja Biklenin (1992, 153-183) kuvaamaa aineiston analysointitapaa. Haastattelujen litteroinnin jälkeen luin aineiston muutama kertaan läpi saadakseni riittävän kokonaiskuvan. Tämän jälkeen ryhdyin karkeasti jakamaan aineistoa tutkimusongelmieni mukaan. Leikkaa, liimaa –menetelmää käyttäen sain aineistoni kasattua viiteen eri kansioon. Jako ei ollut täysin pysyvä, vaan jotkut asiat vaihtuivat analyysin edetessä kokonaan toiseen kansioon ja joitakin taas käytin useammassa eri kohdassa. Tämä ensimmäinen jaottelu kuitenkin helpotti huomattavasti jatkoanalyysiä, koska sen myötä pystyin ainakin periaatteessa keskittymään aina yhteen ongelmaan kerrallaan.

Karkean jaottelun jälkeen alkoi analysointi teemoittelua käyttäen. Eri teemoja muodostui tässä vaiheessa runsaasti. En osannut vielä olla tarpeeksi kriittinen sen suhteen, mikä on oleellista ja mikä ei. Jokainen haastatteluissa esille tullut pienikin yksityiskohta tuntui tärkeältä ja jos se ei kunnolla sopinut johonkin siihenastisista teemoista, loin sitä varten uuden.

Teemoittelun jälkeen luin kirjoittamiani kenttämuistiinpanoja ja vertailin niiden sisältöä syntyneisiin teemoihin. Suuria ristiriitoja en niiden väliltä löytänyt. Omat kokemukseni ja ajatukseni olivat ehkä aavistuksen verran positiivisempia kuin haastattelujen antamat tulokset, mutta mitään muuta dramaattista en niiden väliltä löytänyt. Kenttämuistiinpanojen sisällöllä jonkin verran täydensin ja syvensin haastattelujen perusteella muodostuneita teemoja. Kenttämuistiinpanoja en siis erikseen teemoitellut, vaan käytin niitä lähinnä rikastamaan haastattelujen tuloksia.

Haastattelujen ja kenttämuistiinpanojeni perusteella kirjoitin useita kymmeniä sivuja pääasiassa kuvailevaa ja kertovaa tekstiä. Ensimmäisen raportointiversiion jälkeen olikin tavallaan vuorossa uusi analysointi, johon kuului joidenkin teemojen täydellinen unohtaminen ja joidenkin teemojen yhdistely ja uudelleen nimeäminen. Oli vuorossa tuskallinen karsimis- ja tiivistämistyö. Tuntui kauhealta tuhota sivu kaupalla vaivalla kirjoitettua tekstiä. Kenties tätä suorittamaani karsimis- ja yhdistelemisvaihetta kuitenkin voidaan pitää varsinaisena analyysinä, koska vasta silloin ymmärsin vähän syvällisemmin eritellä tekstiä ja miettiä, mikä asia mihinkin yksityiskohtaan liittyi ja mitkä olivat ne muutamat keskeisimmät asiat, jotka aineistosta nousivat esille. Tässä vaiheessa myös muutaman kerran palasin ihan ensimmäiseen, ei jaoteltuun versioon miettiessäni joidenkin teemojen luotettavuutta sekä etsiessäni sopivia lainauksia omien tulkintojeni tueksi.

Tässä vaiheessa myös luin aika paljon aiheeseen liittyvää kirjallisuutta, mikä omalta osaltaan helpotti karsinnan suorittamisessa, koska se auttoi näkemään oman aineistoni keskeisimpiä asioita, asioita, joita oli ilmennyt jo muissakin tutkimuksissa sekä toisaalta myös muutamia sellaisia asioita, joista ei juurikaan missään muualla oltu puhuttu.

2.4 Tutkimuksen luotettavuus

Lincoln ja Guba (1985) ovat kehittäneet perinteisten, ennen kaikkea kvantitatiiviseen tutkimukseen soveltuvien luotettavuuskriteerien rinnalle laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit. Tynjälä (1991) on suomentanut ne ja niiden pohjalta pyrin seuraavassa arvioimaan oman työni luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit ovat Tynjälän (1991, 390, 391) mukaan vastaavuus, tutkimustilanteen arviointi, siirrettävyys ja vahvistettavuus. Tutkimuksenteossa vastaavuus edellyttää, että tutkija osoittaa tutkimuksessaan tutkittavien todellisuudesta tuottamien rekonstruktioiden vastaavan alkuperäisiä, tutkittavien omia konstruktioita. Vastaavuutta voi parantaa olemalla riittävän kauan tutkimuskohteessa, suorittamalla tarkkaa havainnointia, käyttämällä triangulaatiota, itsereflektiolla sekä pitämällä kenttäpäiväkirjaa omista tunteistaan ja ajatuksistaan. (Tynjälä 1991, 390, 392, 393.)

Tutkimustilanteen arviointi puolestaan edellyttää, että tutkija ottaa huomioon tutkimustuloksiin vaikuttavat ulkoiset tekijät sekä myöskin tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät (Tynjälä 1991, 391).

Kenttätööhön ryhtyessäni minulla ei ollut tarkkoja suunnitelmia siitä, miten tulen etenemään tai minkälaista tietoa haluaisin saada. Minulla ei juurikaan ollut tietoa luokasta eikä sen toimintaperiaatteista eikä minulla myöskään ollut mitään tarvetta osoittaa luokan menetelmiä joko hyväksi tai huonoiksi ratkaisuksi. Tässä mielessä olen voinut ainakin aloittaa työskentelyn puhtaalta pöydältä, ilman omien ennako-odotusten ja mielipiteiden johdattelua.

Kenttätöyöskentelystä muodostui itselleni erittäin positiivinen kokemus. Tutkittavien ja itseni välille muodostui hyvä suhde. Ihastuin luokkaan, sen oppilaisiin ja opettajiin. Olen kuitenkin tiedostanut oman kokemukseni luonteen ja sen mahdolliset vaikutukset työni

sisältöön. Olen pitänyt päiväkirjaa omista ajatuksistani sekä pyrkinyt suhtautumaan niihin reflektiivisesti. Haastatteluja analysoidessani pyrin keskittymään vain haastattelujen sisältöön ja tuomaan tutkittavien näkökulman esille. Toisaalta täydellinen objektiivisuus on tuskin mahdollista. Mielellinen ketju ”tutkittavan kokemus – kokemuksen ilmaisu – tutkijan kokemus – kokemuksen ilmaisu” ei etene sisällöltään muuttumattomana (Perttula 1995, 43). Havainnoin myötä minulle muodostui oma, henkilökohtainen kuva luokasta, joka jossain taustalla yrityksistäni huolimatta on varmasti vaikuttanut. Kuitenkin ilman havainnointia, jolloin oma kokemukseni luokasta olisi ollut laimeampi, ja sen myötä syntynyttä suhdetta tutkittavien kanssa haastattelujen sisältö olisi varmasti jäänyt pienemmäksi.

Luokan opettaja ja avustaja sekä Simo Rönty ovat lukeneet työni ja ovat siten omalta osaltaan vahvistaneet työni sisällön luotettavuuden. Heidän antamansa palautteen pohjalta tein työhöni vielä muutamia korjauksia ja lisäyksiä ja näin ollen työni luotettavuuden tulisi tältä osin olla kunnossa.

Puolivuotta ei ole riittävän pitkä kenttätöön tekemiseen. Luotettavan ja syvällisen kokonaiskuvan saaminen edellyttäisi tällaisessa työssä huomattavasti pidempää aikaa. Oma työni antaakin luokasta ehkä korkeintaan jonkinlaisen yleiskuvan, jonka syventämistä joku muu voi jatkaa. Olen myös miettinyt, minkälaiseksi työni sisältö olisi muodostunut, jos kenttätöni olisikin ajoittunut jo syksyyn 1998, jolloin oppilaat, opettaja ja avustaja vasta aloittelivat yhteistyötään. Tutkittavien ja tutkijan mielipiteet sekä kokemukset olisivat silloin voineet olla toisenlaisia. Nyt keväällä 1999 pahimmat konfliktit olivat jo takanapäin ja minä pääsin ikään kuin näkemään työn hedelmiä. Tällä on varmasti merkitystä myös tulosten siirrettävyyden kannalta.

Laadullisessa tutkimuksessa ei Lincoln & Guban (1985) mukaan voida puhua yleistettävyydestä, vaan pikemminkin tulosten siirrettävyydestä. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tutkijan on pyrittävä kuvaamaan aineistoaan ja tutkimustaan niin, että lukija voi pohtia tulosten soveltamista myös muihin kuin tutkittuihin konteksteihin. (Tynjälä 1991, 390.)

Siirrettävyyteen liittyy myös kysymys siitä, miten keskeinen merkitys ihmisen situatiolla, elämäntilanteella on saatujen tulosten kannalta. Jos ne mielletään ilmiön keskeiseksi rakennetekijöiksi, ei tuloksia voida luotettavasti siirtää toisiin olosuhteisiin. (Perttula 1995, 42.) Vaikka itse uskonkin, että tämän työn tuloksia voidaan jossain määrin hyödyntää

myös toisenlaisissa olosuhteissa, haluaisin kuitenkin korostaa, että kyseessä on tietyn ihmisjoukon tietyn hetken kokemukset. Jokaisella luokan nuorella on oma elämänsähistoriansa, joka on vaikuttanut siihen, minkälaiseksi juuri hänen kokemuksensa luokasta ovat muodostuneet. Samoin jokaisella jollakin tavalla luokan toiminnassa mukana olevalle henkilöllä on oma tilanteensa, jolla on ollut merkitystä luokan toiminnan ja siitä muodostuneiden kokemusten kannalta. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan tilanne on merkittävä osa mielellistä ilmiötä, ei sen ulkopuolinen osa. Tämän vuoksi ei siirrettävyyttä Perttulan (1995, 42) mukaan välttämättä ole mielekästä pitää tajunnallisten ilmiöiden kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä.

Nykyisin yhden totuuden olemassaolon ja sen etsimisen sijasta korostetaan usein subjektiivisuuden välttämättömyyttä. Tutkimuksella tavoitellaan pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Tällöin on tutkijan kannalta oleellista, että hän on tietoinen omasta viitekehksestään ja sen vaikutuksesta kenttätyöhön. Tähän liittyen tutkijan on huolellisesti dokumentoitava tutkimusmenettelyt, jotta lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. (Tynjälä 1991, 392.)

Olen edellä pyrkinyt mahdollisimman huolellisesti kuvaamaan tutkimukseni etenemistä, aineiston keruuta, analyysiä sekä omia kokemuksiani niistä, jotta muiden on mahdollista arvioida työni luotettavuutta. Työ on tehty opiskelijan tiedoilla ja taidoilla, ilman aikaisempaa kokemusta tutkimuksen teosta ja emotionaalisesti häiriintyneiden nuorten tai ylipäätään minkäänlaisten nuorten pitkäaikaisesta opettamisesta. Olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman avoin kaikelle näkemälleni ja kuulemalleni ja tuomaan tutkittavien näkökulman esille. Lukijan vastuulle jää nyt arvioida, miten olen tässä onnistunut.

3 HOLISTINEN IHMISKÄSITYS

On ilmeistä, että kaikki sovellus ihmisen hyväksi työskenneltäessä on parhaimmillaan, kun se perustuu hänen olemuspuoliensa perusluonteiden ymmärtämiselle ja hyväksikäytölle. Niistä avautuvat erilaiset vaikuttamiskanavat ihmistyössä. (Rauhala 1992b, 11.) Ropon (1985, 3-5) mukaan ihmiskäsitys ohjaa erityisen selvästi juuri kasvatusta ja koulutusta. Hänen mukaansa eri aikakausilla on löydettävissä erilaiset ihmishanteet sen perusteella, millaiseksi kasvatusteoreetikot ovat ihmistä halunneet kehittää.

Käsitykset ihmisestä muodostavat pohjan kasvatusteoreettisten mallien rakentamiseen. Mitä ihmisyyden ajatellaan olevan, näkyy erilaisten pedagogisten ja psykologisten suuntausten ratkaisumalleissa. Ihmiskäsitys asettaa kasvatukselle rajat ja tavoitteet. (Patrikainen 1998, 57.)

Oman työni pohjaksi olen valinnut holistisen ihmiskäsityksen. Sen mukaan ihmisen ontologinen perusmuotoisuus voidaan esittää kolmijakoisena. Ihmisen olemassaolon perusmuodot nimetään tällöin seuraavin termein:

- Tajunnallisuus (psykkis-henkinen olemassaolo)
- Kehollisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena)
- Situationaalisuus (olemassa suhteina todellisuuteen)

(Rauhala 1983, 25 ; 1989, 27; 1992b, 9)

Ihmisen eri olemispuolien yhteen kietoutumista Rauhala kutsuu situationaaliseksi säätöpiiriksi. Nimi viittaa siihen, että olemispuolet säätelevät keskinäisessä läpäisevyydessään sekä toistensa että kokonaisuuden olemassaoloa. (Rauhala 1995, 88.)

Valitsin Rauhalan kuvaaman holistisen ihmiskäsityksen työni pohjaksi, koska siinä korostuu muihin ihmiskäsityksiin verrattuna se, että ihmisen elämäntilanteen, katsotaan olevan perustavassa mielessä ihmistä. Tämä näkökulma on mielestäni hyvin tärkeä näkökohta tarkasteltaessa emotionaalista häiriötä ja erityisesti siihen liittyvien kuntoutustoimenpiteiden kehittämistä.

Seppovaara (1998, 18) mukaan käyttäytymishäiriöön liittyville termeillä on niiden pääsääntöisestä erilaisuudesta huolimatta yksi yhteinen piirre. Ne korostavat kaikki lapsessa tai nuorella olevaa poikkeavuutta, vaikka itse asiassa kyseessä on lapsen tai nuoren ja ympäristön välinen ristiriita. Kouluvaikeudet eivät ole lähtöisin yksinomaan oppilaasta, vaan mahdollisesti opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta tai opetussuunnitelman vaatimuksista.

Kuntouttavia toimenpiteitä ei pidä kohdistaa pelkästään yksilöön vaan myös sosiaaliseen ympäristöön (Seppovaara 1998, 22). Kun holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen tilanne on yhtä oleellinen osa ihmistä kehollisuus ja tajunnallisuuskin, on tilanne huomioitava kuntoutuksessa yhtä tärkeänä elementtinä kuin muutkin ihmisen olemispuolet.

Lehtovaaran (1992,134) mukaan holistisuus tarkoittaa juuri sitä, että ihminen on kaikissa tilanteissa läsnä sellaisena kokonaisuutena, joka hän kussakin historiallisessa vaiheessa on. Siitä seuraa, että kaikenlainen ihmisten kohtaaminen ja kohtelevuus, joka pyrkii sulkemaan pois jonkin ihmisen olemispuolen tai aspektin, on ihmisen tyypistämistä, hänen kohtaamistaan torsona.

Kaikki ihmiseen kohdistetut, erilaiseen tietoon perustuvat auttamistoimet tavoittavat tavalla tai toisella tämän edellä esitetyn inhimillisen kokonaisuuden. Mikään toimenpide ei kohdistu ihmiseen ylimalkaan, vaan tietyn todellistumismuodon ja sille spesifisen vaikutusyhteyden välityksellä. Ei esimerkiksi ole olemassa mitään ihmisrokotetta yleensä, vaan tiettyihin vaikutuksiin perustuvia parantavia tai suojaavia lääkeaineita. Samoin kaikki muukin auttaminen ”menee perille” oman mekanisminsa avulla. (Rauhala 1974, 29.) Koska auttaminen eri kanavien kautta edellyttää omat mekanisminsa on syytä perehtyä ihmisen jokaiseen olemispuoleen hieman tarkemmin.

3.1 Tajunta

Tajunta on merkillisimpiä olemassaolon ilmentymiä siinä suhteessa, että se on meille ihmisille kaikkein tutuin ja läheisin, sillä me olemme sitä ja toimimme siinä, mutta kuitenkin emme oikein tiedä eikä tiedekään pysty sanomaan, mitä se on. Tajunnan synnystä, olemassaolosta tai olemisen tavasta ei vallitse filosofiassa eikä empiirisissä tieteissä edes välttävää yksimielisyyttä. (Rauhala 1995, 9.)

Tässä ihmiskäsityksessä tajunta käsitetään inhimillisen kokemisen kokonaisuudeksi. Kokemuksella tarkoitetaan puolestaan ihmisen mielellistä suhdetta maailmaan tai omaan itseensä. Tajunta ei ole ensin olemassa jonkinlaisena instrumenttina ja sitten ryhdy kokemaan, vaan kokemus on tajunta. Jos ei ole kokemusta, ei ole tajuntaakaan. Tajunta on siis prosessi, joka tulee olemassa olevaksi kokemisen kautta. (Rauhala 1981b, 4.)

Tajunnallisuuden olemus on mielellisyyttä ja se tarkoittaa, että kyseinen ihmisen olemispuoli kehkeytyy mielten ilmenemisessä ja niiden keskinäisessä organisoitumisessa. Mieli eli noema on se, jonka avulla tiedämme, tunnemme, uskomme, unelmoimme jne. ilmiöt ja asiat joksikin. Mieli on siis tavallaan merkityksen antaja. Se ilmenee aina jossakin tajunnan tilassa eli elämyksessä. Kohde, josta mieli on, voi olla konkreettinen tai ideaalinen. Se voi olla myös epätodellinen kuten harhaluomus tai se voi ilmetä unenomaisesti unessa esiintyvistä kohteesta. (Rauhala 1974, 47, 48; 1989, 29.)

Kun mieli asettuu tajunnassa suhteeseen jonkin objektin kanssa siten, että ymmärrämme tuon objektin kyseisen mielen avulla joksikin, syntyy merkityssuhde. Merkityssuhteessa ihminen asettuu ymmärtävällä tavalla suhteeseen situaationsa kanssa. (Rauhala 1974, 51.)

Merkityssuhteet saattavat olla eriasteisesti epäselviä, jäsentymättömiä tai virheellisiä. Ne voivat myös ilmetä eri selkeysasteissa tiedostamaton-tietoisuus –ulottuvuudella. Siitä huolimatta ne ovat merkityssuhteista. Kaikki tuntemuksemme ovat perusluonteeltaan samanlaisia, koska ne ovat mielen ilmentymiä. Myös psyykkiset häiriöt ovat merkityssuhteita ja/tai niiden muodostamia verkostoja. Ne ovat vain asianomaisen itsensä tai toisten ihmisten kannalta epäsuotuisia merkityssuhteita. (Rauhala 1989, 30; 1995, 85.)

Merkityssuhteet ovat perusolemukset dynaamisia. Tulkitsevuus on tajunnallisuuteen sisäänrakentunut toimintaperiaate. Se tapahtuu spontaanisti, ilman tietoista ohjausta.

Uudet mielelliset sisällöt otetaan vastaan ja tulkitaan aina jo olemassa olevan tajunnan sisällön avulla. Näitä tulkitsevia ja maailmankuvaan ”liitäviä” sisältöjä kutsutaan ymmärtämisyhteyksiksi eli horisonteiksi. Kun jotakin uutta ymmärretään sijoittuu se välittömästi, maailmankuvan rakenteeseen ja on siten seuraavassa vaiheessa ottamassa vastaan ja tulkitsemassa uutta mielellistä ainesta. (Rauhala 1974, 56; 1992b, 12.)

Vaikka merkityssuhteet muuttuvat ja kehittyvät ikäkausien vaihtelujen myötä, minän identiteetin tiedostus säilyy kuitenkin normaalisti. Tämä on käsitettävissä juuri ymmärtämisen yleispiirteittäisen yhdenmukaisuuden ja samankaltaisuuden pohjalta. Horisonttien polveutuminen toisistaan takaa normaalisti itsensä ymmärtämisen säilymisen runkopiirteiltään samankaltaisena. (Rauhala 1974, 70.) Kaaosta maailmankuvaan ei siis pääse tässä mielessä syntymään, koska uudet mielelliset sisällöt sijoittuvat aina omiin merkitsevyysyhteyksiinsä (Rauhala 1995, 159).

Jotkut merkityssuhteet ovat saattaneet vääristyä jo siinä vaiheessa, jolloin koettu maailma on alkanut jäsentyä eli varhaislapsuudessa. Nämä vääristymät ovat sitten saattaneet olla horisonttibaasiksessa polveutuvina kumuloivasti kierouttamassa uutta kokemusta. Koettu maailma saattaa kuitenkin kieroutua kaikkina ikäkausina, kun tietyt virheelliset tai epärelevantit käsitykset ja tuntemukset ovat uuden ymmärtämisen horisontteina. (Rauhala 1974, 90.)

Vaikka ihminen nähdään kokonaisuutena, voidaan tajunnalle antaa ihmisen tarkastelussa ensisijainen asema, sillä tajunta on myös kehon mielellistä oivaltamista ja todellisuuden jäsentyminen saa viimeistellyn muotonsa juuri tajunnassa (Rauhala 1975, 646, 648). Kasvavan tajunnalla onkin hyvin keskeinen asema olemassaolon positiivisuutta, hyvyyttä, onnellisuutta ja muuta myönteistä kokonaistilaa arvioitaessa. Lapsi tai nuori voi aidosti kokea onnistuneisuutta ja tyydytystä elämässään, vaikka tilanne muiden olemassaolomuotojen kohdalla on ulkopuolelta arvioiden vaatimaton ja puutteellinen, jopa aivan huono. Kasvavan tajunta voi tehdä myös negatiiviseksi positiivisen tilanteen faktisuuden. Kokonaisuuden suotuisuus lapsella ja nuorella määräytyy siis aina tajunnan henkisen tason kehityksen pohjalta. (Rauhala 1983, 99.) Eri koetuissa maailmoissa samankaltainen merkityssuhde voi siten olla lopputila hyvin erilaisista situationaalisen säätöpiirin mekanismeista (Rauhala 1974, 174).

Tajunnallisuus on myös siinä mielessä tärkeä, että tietoiset valinnat tehdään sen avulla. Ihmisen kehittämiseen ja kasvattamiseen tähtäävä toiminta pyrkiikin käyttämään hyväkseen juuri tajunnan tarjoamaa kanavaa. Opetuksessa, kasvatuksessa ja

psykoterapian eri muodoissa tavoitellaan sitä, että ihminen saavuttaisi riittävän itseohjauksellisuuden sekä voisi niin ollen myös ottaa vastuun itsestään. (Rauhala 1989, 52.)

Vaikka tajunnalle voidaan antaa ensisijainen asema ei ensisijaisuus kuitenkaan tarkoita sitä, että tajunta olisi tärkein. Koska ihminen nähdään kokonaisuutena, on jokainen olemispuoli yhtä tärkeä. (Rauhala 1981a, 276.)

3.2 Kehollisuus

Kun pyritään ymmärtämään kehollisuutta ihmisen olemassaolon perusmuotona, on koetettava selvittää sen piirissä ilmenevä tapahtumisen struktuuri. Orgaanisessa tapahtumisessa on aina kyseessä koskettava lähivaikutus. Mitään ei sen piirissä tapahdu symbolisen tai käsitteellisen kaukovaikutteisesti. Sydän ei pumpkaa verta symbolisesti, vaan todella raskasta, konkreettia työtä tehden. Orgaanisen elämän piirissä elinten ja elintoimintojen keskinäinen informaatio on niiden itsensä sekä ihmisen kokonaisuuden kannalta paljon luotettavampaa ja erehtymättömämpää kuin tajunnan niistä antamat symboliset tulkinnat. (Rauhala 1989, 32, 33.)

Keho ja erityisesti siihen liittyen aivot ovat kokemuksen välttämätön ehto. Tajunnan elämykselliset tilat ovat siten myös kehoa. Aivot eivät kuitenkaan yksinään tee merkityksiä. Aivot transformoivat tilanteen asiantiloista aistimusten välityksellä tarjoutuvia sähköisiä värähtelyjä elämyksiksi. (Rauhala 1992b, 10.) Aivojen osuus merkityssuhteiden synnyssä onkin ennen kaikkea nähtävä välineellisenä, ei sisältöjä määräävä. Elämäntilanteen jokin asiantila ymmärretään joksikin aivoissa ja tajunnan tulkinnat ovat aivotoimintaa. Merkitysten toimintakenttä, vaikutusalue ja tehtävä on kuitenkin jotakin muuta kuin aivot fyysisenä ilmiönä. (Rauhala 1990, 93.)

Elollisuutta toteuttavat ja ylläpitävät prosessit ovat elämän kannalta mielekkäitä, mutta eivät mielellisiä. Biokemiaa tai –fysiikkaa soveltava biologinen tutkimus voi paljastaa, miten kehon prosessit joko ylläpitävät tai sabotoivat elämää eli miten mielekkyys niissä esiintyy. Fysiologiset prosessit eivät kuitenkaan itse tajua mielekkyyttään, vaan niiden tapahtuminen on geneettisesti ohjelmoitu olemaan tajuttomalla tavalla elämän kannalta joko mielekästä tai epämielikästä. (Rauhala 1995, 87.)

3.3 Situationaalisuus

Situationaalisuuden kantasanana on situaatio, joka voidaan suomentaa sanalla elämäntilanne. Situaatio on yksilöllisesti rajautunut todellisuuden osa. Situaatiolla tarkoitetaan kaikkia niitä konkreettisia ja ideaalisia ilmiöitä, objekteja ja asiantiloja, joihin ihminen on suhteessa. (Rauhala 1992b, 10.)

Situaatio ei ole kuitenkaan jotakin ihmisen ulkopuolista, joka tulisi mukaan vasta sitten, kun keho ja tajunta jo ovat olemassa ja alkaisi sitten kausaalisesti vaikuttaa niihin. Elämäntilanne on yhtä alkuperäistä kuin kehollisuus ja tajunnallisuuskin. Ihminen syntyy, kehittyy ja on joka hetki jotakin suhteessa situaatioonsa. (Rauhala 1990, 40.)

Situaatio on erotettava käsitteestä olosuhteet, jolla tarkoitetaan niiden tiettyä aikana, tietyissä paikoissa vallitsevien reaalisesti kuvattavien asiantilojen kokonaisuutta, jossa ihmiset elävät. Situaatioon kuuluvat olosuhteiden moninaisuudesta vain ne komponentit, joihin ihminen joutuu suhteisiin. Situaatio on siten aina lajityypillisissä rajoissa yksilöllinen. (Rauhala 1974, 129.)

Situationaalisuus on käsitettävä siten, että kietoutuessaan situaationsa rakennetekijöihin eli komponentteihin, ihminen tulee sellaiseksi kuin niiden luonne edellyttää. Sen vuoksi on koetettava ymmärtää, miten situaatio rakentuu. Osa ihmisen situaation komponenteista määräytyy kohtalonomaisesti eli hän ei voi itse niihin vaikuttaa. Tällaisia ovat esimerkiksi vanhemmat, rotu, geenit ja kulttuuripiiri, johon kukin syntyy. Näistä kohtalonomaisesti määräytyvistä komponenteista käytetään nimeä eksistentiaaliset valinnat. Psykologiset valinnat ovat puolestaan niitä situaation komponentteja, joita yksilö voi itse valita ja siten muuntaa situationaalisuuttaan. Psykologisia valintoja ei voi kuitenkaan koskaan tehdä eksistentiaalisten tulkkiutumien vastaisesti. (Rauhala 1989, 35.)

Valinnan vapaus mahdollistaa sen, että situaatioon voidaan valita uusia positiivisia komponentteja ja hylätä negatiivisia. Ihminen voi luopua vääristä elämäntavoista, omaksua kehittäviä harrastuksia sekä etsiä ihmisiä ja luontoa lähemmäksi vieviä tilanteita. Näissä valinnoissa tarvitaan kasvattajan tukea ja apua. On vapautettava kasvatettavan voimavarat ja tarpeen mukaan lisättävä niitä. (Rauhala 1974, 155, 163.)

Situaatio on maailmankuvaa muodostavan kokemuksen välttämätön ehto, koska se yleensä tarjoaa sen todellisuuden, josta kokeminen on ja sen pelitilan, jossa kokeminen

mielellisillä suhteilla operoi. Aivot yksinään ei ole mikään Sampo, joka jauhaisi merkityssuhteita tyhjästä. (Rauhala 1989, 47.) Jotta ihminen voisi kokea rakkauden hurmaa, hänen tilanteissaan täytyy olla rakkauden kohde (Rauhala 1989, 36).

Situaatio ei voi koskaan olla ihanteellisessa mielessä täydellinen. Aina esiintyy eksistentiaalisia valikoitumia, joissa todellistumme jokapäiväiseen elämään harmeissa, vastoinkäymisissä ja uusissa sekä hämmentävissä tilanteissa. Ne eivät milloinkaan ole kokonaan vältettävissä. Täydellisen tilanteen tavoittelu olisi lapsenomaista ja johtaisi väistämättömästi pettymyksiin sekä siten juuri epäsuotuisaan ymmärtämiseen. Psykkiseen normaalisuuteen kuuluu, että situationaalisen säätöpiirin ylä rakenne, koettu maailma, voi kestää jonkin verran epäsuotuisaa esiyymmärrystä ja horisonttien puutteellisesti ilmentämää mieltä joutumatta kokonaisuutena kaaokseen (Rauhala 1974, 164, 168).

Situationaalisuuden tärkeys ihmisen olemismuotona näkyy erityisesti hänen identiteettinsä muodostuksessa. Suhteutuessamme johonkin tilanteeseen komponentin faktisuuteen saamme juuri sellaisen ominaisuuden, funktion tai aseman kuin tämän faktisuuden ominaislaatu edellyttää. Suhteessa työhön olemme työn tekijöitä, suhteessa vanhempiimme edustamme lapseutta ja suhteessa maailmaan olemme hapen hengittäjiä, kasvien ja eläinten tuottaman ravinnon käyttäjiä jne. Jos tällaiset suhteet, joissa olemme todellistuneet kiellettäisiin, ei meidän persoonallisesta identiteetistäkään voitaisi puhua. (Rauhala 1989, 37, 38; Lehtovaara 1992, 130.)

Koska situationaalisessa säätöpiirissä kaikki tapahtumat läpäisevät toisensa ja resonovat toisissa olemassaolon muodoissa niiden rakenteen edellyttämällä tavalla, voi pienikin muutos merkitä alkuvirikettä huomattavan suotuisalle kehitykselle kokonaisuuden piirissä. Jokainen parannus tilanteissa voi sävyttää suotuisuudellaan myös toisia tilanteiden komponentteja, koska sen läsnäolo merkitsee myönteistä situationalista tulkkautumista jollekin toiselle tilanteiden komponentille. (Rauhala 1989, 117.)

3.4 Ihmisen olemispuolien yhteistoiminta

Edellä on selvitetty ihmisen olemispuolien erilaisuutta. Jokainen olemispuoli on kuvattava erikseen, jotta voidaan käsittää, miten ne osallistuvat kokonaisuuden muodostumiseen menettämättä omalaatuisuuttaan. On kuitenkin huomattava, että olemispuolet ovat alusta

alkaen niin läheisesti toisiinsa kietoutuneita, että ne suorastaan edellyttävät toisensa ollakseen itse olemassa. (Rauhala 1990, 42.)

Ihmisen olemispuolissa esiintyvät mikrotapahtumat kietoutuvat alusta asti toisiinsa. Tajunta saa kokemuksensa sisällölliset aineet yleensä tilanteen asiantiloista. Merkityskokemuksia ei voi tulla tyhjästä. Maailmankuva on aina tilanteessa ja tilanteita. Samoin ihmiskeho saa ravinteet, hapen, bakteerit, myrkylliset aineet ym. tilanteesta. Keho rakentuu niiden varassa joko terveeksi tai sairaaksi ja sijoittuu samalla tilanteen muodostamaan elämän "pelitilaan". Tilanteen on siten myös kehon välttämätön ehto ja myös keho on aina tilanteessa ja tilanteita. (Rauhala 1992b, 10.)

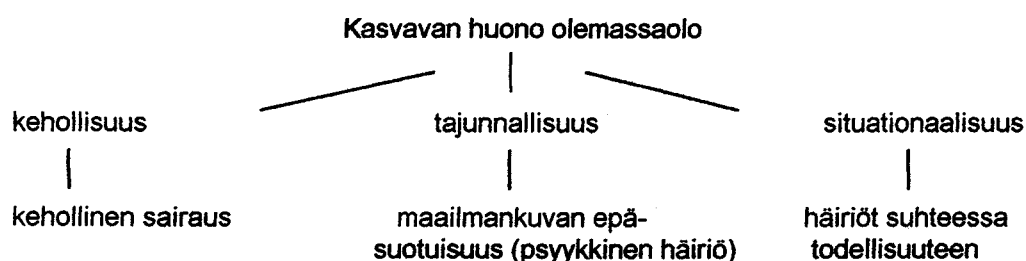
Myös kehollisuus ja tajunnallisuus vaikuttavat toinen toiseensa. Ne ovat jo rakenteellisesti kiinni toisissaan. Jokainen koettu merkitys on aina jossain aivotilassa. Kun kokemus miellevirran vaihteluissa muuttuu, muuttuu myös sitä ylläpitänyt aivotila. Tämän lisäksi kehollisuus antaa omasta tilastaan mielellistä sisältöä tajunnallisuudelle. Se voi tapahtua joko henkisen tai psyykkisen tason välityksellä. (Rauhala 1992a, 112.)

Ihmisen holistisuudesta seuraa, että vaikutukset eri kanavien kautta resonoivat toisiinsa. Sekä positiiviset että negatiiviset vaikutukset läpäisevät toisensa niin, että kaikki on aina mukana kokonaisuuden olemistavassa. Päälimmäisen vaikutuskanavan tehoa voidaan siksi tukea suotuisilla toimenpiteillä toistenkin vaikutuskanavien alueella. (Rauhala 1992b, 11.)

4 TUNNE-ELÄMÄN HÄIRIÖ

4.1 Elämäntaidon ongelma

Huonous tai epäonnistuneisuus kasvavan kokonaisuudessa voi realistua kaikissa olemassaolon muodoissa samanasteisesti tai sitten voittopuolisesti vain jossakin niistä. Kun lähtökohtana on kasvavan olemassaolon kokonaisuus, voidaan epäsuotuisuus, huono olemassaolo esittää seuraavan kuvion avulla:



(Rauhala 1987a, 163)

Epäsuotuisuuden päämuotojen välille voi sijoittua hyvin erilaisia muunnelmia negatiivisista kohtaloista. Epäsuotuisuutta voi esiintyä myös ainakin tilapäisesti haitallisena vain jossakin yhdessä olemassaolon muodossa. Kasvavan itseohjautuvuudelle aiheuttaa suurinta haittaa se, että epäsuotuisuus keskittyy tajuntaan, koska silloin hyvän olemassaolon ylläpito vaikeutuu, vaikka keho ja situaatio olisivatkin tyydyttävässä kunnossa. (Rauhala 1983, 89.)

Psykinen häiriö todetaankin nimenomaan tajunnassa, koetun maailman merkityssuhteissa. Jos koettu maailma on normaali, ei puhuta psykkinisestä häiriöstä, vaikka todettaisiin esimerkiksi hermoston sairautta. (Rauhala 1974, 44.)

Suurimmalla osalla lastenpsykiatrin vastaanotolle tulevista lapsista ja nuorista ei olekaan mitään todistettavissa olevaa orgaanista tai neurologista vauriota. Kyseessä on pikemminkin erilaiset, poikkeavat käyttäytymistavat, oireet, joilla lapsi reagoi ympäristön vahingollisiin tekijöihin ja nämä oireet yhdistyvät lapsen omaan perusrakenteeseen. (Cederblad, 1992, 14.)

Psyykkis-henkisissä häiriöissä on kyseessä seuraavankaltaisia ilmiöitä: arvo-ongelmat, elämän tyhjyyden ja arvottomuuden tunne, uskonnollinen hätä, epätoivo, tunnekylläisyys, ihmissuhteissa koetut hankaluudet, epäluulot, hyljeksittynä olemisen ja yksinäisyyden tunnot, katkeruus, alemmuus, turvattomuus, syyllisyys, ahdistuneisuus, pelot yms. epäsuotuisat tajunnan tilat. Yhteistä niille kaikille on että, ne ovat inhimillistä kokemusta. Kokemuksessa voidaan erottaa kaksi puolta: jokin elämyksellinen tila, joka antaa todellisuuden osille jonkin merkityksen. Todellisuus jäsentyy siten merkityssuhteina, joiden kokonaisuus on subjektiivinen maailmankuva. (Rauhala 1990, 86.)

Subjektiivisessa maailmankuvassa kietoutuu yhteen sekä negatiivisesti että positiivisesti sävyttyneitä merkityssuhteita. Negatiivisten merkityssuhteiden suhteellisesta osuudesta ja vääristyneisyydestä riippuu maailmankuvan kokonaiskuvan häiriintyneisyydenaste, joka voi vaihdella lievästä voimakkaaseen. Maailmankuvan epäsuotuisuudesta seuraa elämäntaidon lasku. (Rauhala 1990, 86.) Psykkinen häiriö on siis ymmärrettävissä merkityskokemuksen epäsuotuisuudeksi, mutta se voidaan käsittää myös elämäntaidolliseksi ongelmaksi, sillä juuri käsite elämäntaidollinen ongelma kuvaa sen funktiota, asemaa ja esiintymistapaa. (Rauhala 1983, 81-82.)

Rauhala itse siis käyttää psyykkisestä häiriöistä mieluiten termiä elämäntaidollinen ongelma, joka voi näkyä hyvin monin tavoin. Tämä ei kuitenkaan tyydytä useimpien ihmisten luokittelutarvetta. Erilaiset luokittelut kuuluvat inhimillisen elämän arkeen, haluttiinpa niitä tai ei. Pelkkä ongelman tarkka nimeäminen ja määrittäminen voi joskus myös auttaa ratkaisun löytymiseen. (Kuorelahti 1998, 123.) Parhaimmillaan luokittelu tähtää aina johonkin hoitoon. Tarkempaa määrittelyä elämäntaidolliselle ongelmalle haluankin seuraavassa vielä tuoda esille sen vuoksi, että myöhemmin esiteltävä opetusmuoto on tarkoitettu nimenomaan emotionaalista häiriöstä kärsiville lapsille ja nuorille. Heidän käyttäytymisessään on vielä jotain erityistä, yhteistä, mikä ei yhtä hyvin tule esille muilla elämäntaidollisesta ongelmasta kärsivillä.

4.2 Tunne-elämän häiriö osana psyykkistä häiriötä

Taipale (1992, 237) on luokitellut psyykkisen häiriön alle erilailla ilmeneviä häiriöitä seuraavasti:

Häiriö	Lapsen asenne	Lapsen oireet	Kesto
Sopeutumishäiriö	Tunnistaa yhteyden stressitekijään	Moninaisia tunneperäisiä käyttäytymisen häiriöitä	Usein äkillinen, lyhykestoinen
Tunne-elämän häiriö	Yhteys lähtötilanteeseen ei ole lapsen tunnistettavissa	Paha olo, ahdistus, usein kiteytyneitä oireita esim. pelkoja	Usein pitkäaikainen
Käytöshäiriö	Ei tunnista pahaa oloa Syyttää usein ympäristöä	Ulkoinen käyttäytyminen poikkeaa paljon ikätason tavanomaisesta	Pitkittyvä, varsin pysyvä
Tarkkaavaisuus-häiriö	Voi tunnistaa levottomuuden ja keskittymisvaikeudet	Lyhytjänteisyys, mielialojen vaihtelu ym.	Usein pitkäaikainen
Toiminnalliset häiriöt	Voi tunnistaa oireiden liittymisen stressiin	Ilmenevät ruumiillisina	Toistuvia vaivoja

Tunne-elämän häiriö nähdään tässä usein pitkäaikaisena häiriönä, joka ilmenee pahana olona, ahdistuksena ja erilaisina pelkotiloina. Keskeistä tunne-elämän häiriöissä on, että lapsella itsellään on jatkuvasti paha olo, jota hän ilmentää monin tavoin. Hän saattaa olla tuskainen, masentunut, kärsiä paniikinomaisista oireista tai oireilla ruumiillisesti. (Taipale 1992, 240.)

Rauhala (1983, 89) toteaaakin, että vaikka epäsuotuisuus keskittyisi vain yhteen olemassaolon muotoon, näkyy se jonkinlaisina oireina toisissakin olemassaolon muodoissa. Kasvavan olemassaolon kokonaisuudessa näyttää vallitsevan pyrkimys sellaiseen tasapainotilaan, jossa jokainen kasvavan olemispuoli osallistuu tasavertaisesti negatiivisuuden kantamiseen. Esimerkkinä tästä voi mainita vaikkapa lapsen psykosomaattiset oireet kuten epämääräiset pää- ja vatsakivut, jotka liittyvät hänen tajunnassaan tuntemaansa ahdistukseen, pelkoon, turvattuuteen. Kokonaisuuden kannalta tämä onkin järkevää, koska jaettuna taakka kevenee ja olemassaolossa voi säilyä elämäkelpoisuus.

4.3 Tunne-elämän häiriö käytöshäiriön näkökulmasta

1970-luvulla tuli Suomen kouluissa yleiseen käyttöön termi käyttäytymishäiriöiset. Se käsitti a) tunne-elämältään häiriintyneet, b) kouluun sopeutumattomat oppilaat ja c) sosiaalisesti sopeutumattomat nuoret/rikolliset. (Koro 1991, 454-456.)

Koulumaailmassa puhutaan edelleenkin yleisesti käyttäytymishäiriöisistä lapsista, joilla tarkoitetaan sekä tunne-elämän häiriintyneisyydestä että sosiaalisesta sopeutumattomuudesta kärsiviä. Käyttäytymishäiriöllä lapsella esiintyy sellaisia oppimisvaikeuksia, joita ei voida selittää älyllisillä, fyysisillä tai sensorisilla tekijöillä. Hänen on vaikea luoda ja ylläpitää tyydyttäviä suhteita kavereihin ja opettajaan. Lapsen käyttäytymistavat normaaleissa tilanteissa ovat sopimattomia ja hänen mielialansa on onneton ja depressiivinen. Lapsella on taipumus kehittää fyysisiä oireita esimerkiksi puheongelma tai pelkotila, jotka ovat yhteydessä henkilökohtaisiin tai koulua koskeviin ongelmiin. (emt)

Vaikka tunne-elämän häiriö ja sosiaalinen sopeutumattomuus kuuluvat molemmat käsitteen käytöshäiriö alle, on niiden ilmenemistavassa eroa. Tunne-elämän häiriö kuvataan yleensä sisäisten konfliktien tulokseksi ja sen ilmenemismuotoja ovat muun muassa ahdistuneisuus ja jännitteisyys. Tunne-elämältään häiriintynyt lapsi on konfliktissa itsensä kanssa eikä alkuvaiheessa välttämättä tuo edes ahdistustaan esille. Sosiaalinen sopeutumattomuus on taas enemmän ulospäin suuntautuvaa ja toisia häiritsevää käyttäytymistä. Sosiaalisesti sopeutumaton lapsi purkaa ahdistuksensa konflikteina ympäristönsä kanssa. (Laakso 1992, 13.)

Arkoja, syrjäänvetäytyviä, kontaktivaikeuksista kärsiviä lapsia ja nuoria voidaan kasvatuksen kannalta pitää haasteellisempina kuin sosiaalisesti sopeutumattomia. Oman itsensä kanssa vaikeuksissa olevien lasten on vaikea tuoda esille ongelmiaan ja sen vuoksi myös vanhempien ja opettajien on vaikea huomata heidän avun tarvettaan. (Koro 1982, 178-179.)

Häiriön suuntautuminen lapsen sisäiseen maailmaan saattaakin aluksi olla ympäristön kannalta helpompaa, koska lapsi ei häiritse toisia käyttäytymisellään. Tilanne voi kuitenkin ajan mittaan kääntyä vakavaksi psyykkiseksi häiriöksi, jonka hoitaminen myöhemmässä

vaiheessa on paitsi pitkäkestoista ja kallista myös tuloksiltaan epävarmaa. (Kuorelahti 1998, 127.)

Yhdysvaltojen kongressin julkaiseman yleislain mukaan lapsen tunne-elämä on vakavasti häiriintynyt, mikäli seuraavana luetelluista kriteereistä esiintyy kaksi tai useampi pitkäaikaisena, suhteellisen vakavana ja koulunkäyntiä häiritsevänä:

- 1) kyvyttömyys oppia, jota ei voida selittää älyllisillä, sensorisilla tai fyysisillä tekijöillä
- 2) kyvyttömyys luoda ja ylläpitää tyydyttäviä suhteita kavereihin ja opettajaan
- 3) sopimattomat käyttäytymismuodot normaaleissa tilanteissa
- 4) yleinen onneton tai depressiivinen mieliala
- 5) taipumus kehittää fyysisiä oireita tai pelkoja, jotka liittyvät henkilökohtaisiin tai kouluongelmiin.

(Kauffman 1997, 26.) (Usan kongressin julkaisema yleislaki PL 94-142, the Education for All Handicapped Children Act)

Masennus liittyy yleensä jossakin muodossa kaikkiin tunne-elämän häiriöihin. Sen vuoksi käsittelen sitä seuraavassa vielä hieman muita oireita tarkemmin. Vakava masennus on tällä hetkellä neljäntenä kymmenen yleisimmän sairauden joukossa maailmassa ja jos ennusteet pitävät paikkansa, se nousee toiseksi (Hyvärinen, 1999, 10).

Se, miten masennus näkyy, riippuu paljolti henkilön iästä. Sekä masentuneilla aikuisilla että lapsilla ja nuorilla on yleistä alakuloinen mieliala ja kiinnostuksen puute erilaisiin aktiviteetteihin, jotka aikuisilla liittyvät useimmiten työhön ja parisuhteeseen ja lapsilla taas kouluun ja kavereihin. Lasten masentuneeseen käytökseen voi liittyä myös sopimaton käytös kuten aggressio, sosiaalinen vetäytyminen, varastelu ym. (Kauffman 1997, 460).

Masennus vaikuttaa neljällä eri käyttäytymisen osa-alueella, affektiivisella, kognitiivisella, fysiologisella ja motivaatiotasolla. Masentuneen henkilön affektiiviselle käyttäytymiselle on ominaista alakuloinen mieliala, surullisuus, yksinäisyys, apaattisuus. Kognitiivisessa käyttäytymisessä masennus puolestaan näkyy kielteisinä ajatuksina itsestä, syyllisyydentuntona, heikkona itsearvostuksena ja pessimisminä. Masentuneen ihmisen motivaatio laskee, hän ei osoita kiinnostusta vaativiin tehtäviin eikä sosiaalisiin kokemuksiin eikä hänellä ole oikein kiinnostusta tavallisiinkaan aktiviteetteihin. Fysiologisella puolella masennus aiheuttaa väsymystä, sairastumista sekä syömisen ja nukkumisen ongelmia. (Kauffman 1997, 463.)

Nuoruusiässä tunne-elämähäiriöistä puhuttaessa tavallisin hoitoon hakeutumisen syy on juuri masennus liittyneenä nuoruusiän häiriintyneeseen kriisiin tai neuroottisiin oireisiin. Voidaan sanoa, että lähes kaikissa nuoruusiän häiriötiloissa depressiivinen mieliala on mukana joko kliinisesti havaittavana tai naamioituneena johonkin acting out –muotoon, jolloin nuori yrittää vimmatusti touhuamalla pitää masennustaan naamion takana. (Hägglund 1985a, 157.)

Yleisimmät masennuksen oireet ovat ikävystyminen, rauhattomuus ja epämääräinen väsymys. Mikään ei huvita eikä nuori löydä itseään kiinnostavaa harrastusta tai aktiviteettimuotoa. (Arajärvi 1985, 137.) Masentunut ihminen kokee sisäisen maailman tyhjäksi tai ahdistavaksi. Hänen on vaikea löytää sieltä tyydyttäviä kokemuksia tai lohduttavia mielikuvia. Hänen ajatuksensa kulkevat rasittavalla tavalla kehää ja usein häntä vaivaavat itsesyytökset. (Hägglund 1985a, 157.)

Nuoren masennus näkyy muun muassa seuraavanlaisina oireina:

- Kyvyttömyys tuntea mielihyvää kaikkien tai lähes kaikkien aktiviteettien yhteydessä
- Alakuloinen mieliala tai yleinen ärtyisyys
- Ruokahalun häiriöt, merkittävä painon nousu tai lasku
- Uniongelmat
- Energisyyden väheneminen, väsymyksen tunne
- Liialliset tai aiheettomat syyllisyyden, toivottomuuden tunne ja itsesoimaus
- Kyvyttömyys ajatella tai keskittyä
- Itsemurha-ajatukset/yritykset

(Kauffman 1997, 461)

Oireet viittaavat masennukseen vain jos useampi niistä on voimassa pidemmän ajanjakson eikä niille ole löydettävissä syytä sen hetkisestä elämäntilanteesta (emt).

Tärkeä kysymys erityisesti nuorten käyttäytymistä tarkkailtaessa onkin, milloin masentunut mieliala ilmentää kehityskauteen liittyvää surutyötä ja milloin se on osoitus fiksoituneesta häiriöstä, joka estää nuoren kehitystä ja kasvua. Nuoren kehityksen regressiiviset puolet ovat usein ristiriidassa hänen kehittyneempien puolten kanssa ja uudet itsen osat ovat vielä integroitumatta. Tämä selittää, miksei nuoren itsetunto ole kovin vahva eikä pysyvä. (Hägglund, 1985a, 159.) Riittävän terve nuori pystyykin masennukseen vaivuttuaan palaa- maan sieltä pois, suremaan kasvunsa menetyksiä toisten kanssa ja valtaamaan

jälleen uusia alueita. Tämä edellyttää kuitenkin, että hänellä on hyvä ympäristö eli toimivat ystä- vyyssuhteet, hyvät välit vanhempiinsa ja muihin kasvattajiin. (Hägglund 1985a, 157, 158.)

4.4 Tunne-elämän häiriön määrittämisen vaikeudesta

Edellä on ollut joitakin määritelmiä sille, miten tunne-elämän häiriö yleensä ymmärretään. Kovin tarkkaa määritelmää sille ei ole kuitenkaan luotu. Seppovaara (1998, 17) toteaaakin, että vaikka käsitteet käytöshäiriöinen, sosiaalisesti sopeutumaton ja tunne-elämältään häiriintynyt ovat yleisessä käytössä, on niiden tarkassa määrittelyssä edelleen puutteita. Ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä määritelmää tunne-elämältään häiriintyneistä ja sosiaalisesti sopeutumattomista oppilaista ja tämä näkyykin käsitteiden osittaisena epämääräisyytenä ja –täsmällisyytenä.

Sigrellin (1966, 21) mukaan käyttäytymishäiriö on eri vammaisryhmistä kaikkein vaikeimmin määriteltävä, koska kyse on pienistä määrällisistä eroista, jotka pyritään suurentamaan laatueroina. Yhteiskunnassa ei vallitse yhteisymmärrystä siitä, mikä on normaalia ja mikä epänormaalia.

Normaalin ja poikkeavan käytöksen välille ei ole osoitettavissa selkeää rajaa. Lähes kaikilla lapsilla ja nuorilla ilmenee jossain elämänsä vaiheessa kaikkia niitä toimintoja, joita yleensä pidetään tyypillisinä käyttäytymishäiriöisen lapsen ja nuoren tunnuspiirteinä. Normaaliin kasvuun kuuluvina toimintoina ne kuitenkin ilmenevät erilaisissa olosuhteissa ja tilanteissa sekä eri ikäisenä ja erilaisella voimakkuudella kuin käytöshäiriöisillä. (Kauffman 1997, 23-24.)

Käytöshäiriöt eivät ole koskaan sosiaalisen kontekstin ulkopuolella. Se, mikä yhdessä kulttuurissa on merkki poikkeavasta käytöksestä, voi toisessa kulttuurissa ollakin täysin tavallista ja sallittua. Ongelmia aiheuttaa myös se, että kulloinenkin määritelmä palvelee ensisijaisesti niitä henkilöitä, jotka sitä käyttävät. Oikeus kiinnittää huomiota lain vastaiseen käytökseen, koulussa painotetaan akateemisia taitoja ja perheessä puolestaan korostuu käytös, joka on vastoin perheen omia sääntöjä. (Kauffman 1997 21, 22.)

Rajanvedon ongelma tulee erityisesti vastaan murrosiässä. Nuoruusiän kriisi heijastaa kahta tärkeää muutosta nuoruuden kehityksessä. Ensinnäkin sen taustalla on objektisuhteissa tapahtuva kriisi, jolloin irrottaudutaan lapsuuden ihmissuhteista ja muodostetaan aikuisuuteen liittyvät objektisuhteet. Toisena on psykososiaalinen kriisi, joka johtaa aikuisen identiteetin muodostamiseen. Nuoruusiässä pyritään ratkaisemaan ne ristiriidat, jotka liittyvät puberteetin fyysiseen kehitykseen ja sen mukana tuomiin sekä sisäisiin että ulkoisiin muutoksiin. Monet näihin vaiheisiin liittyvät konfliktit menettävät häiritsevän luonteensa ja löytävät ratkaisunsa. Nuoruuden normatiivinen kriisi eroaa traumaattisista kriiseistä juuri kasvupotentiaalisuutensa, palautuvuutensa ja muuttuvuutensa takia. (Aalberg 1985, 82, 83.)

Koro toteaaakin, että erityisesti murrosiässä käyttäytymishäiriöiksi luokitellut eivät useinkaan tarvitse erityisiä toimenpiteitä ongelmista selviytyäkseen. Usein ne poistuvat nuoren siirtyessä kehityksessään seuraavaan, tunne-elämän kannalta tasaisempaan kehitysvaiheeseen. (Koro 1982, 181)

Samalla on kuitenkin muistettava, että tunne-elämän vaikea-asteinen kypsyttömyys ei parane itsestään, vaan johtaa hoitamattomana aikuisiän luonnehäiriöihin. Kaipaisen ja Virkkusen (1993, 2221) mukaan vakavaa käyttäytymishäiriötä esiintyy 3-8% kouluikäisistä. Kyseessä ei tällöin ole nuorten kasvuun liittyvä ohimenevä oireilu, vaan psykososiaalista toimintakykyä vaurioittava persoonallisuuden rakenteen häiriö. Jos nämä lapset ja nuoret jäävät ilman hoitoa, voi jopa 40%:lle kehittyä aikuisuuden vaikea psykososiaalinen invaliditeetti.

4.5 Tunne-elämän häiriön taustatekijät

Mielenterveyteen kuuluvat kaikki ne kokemukset, joita kasvava saa koulussa ja kotona. Kasvava muodostaa kaikesta elämässä kokemastaan merkityssuhteita. Mielenterveyden järkkymisen syy on harvoin mikään yksittäinen traumaattinen kokemus, vaan pikemmin arkitilanteiden jatkuvat väärinkäsittelyt, jotka estävät lapselta ja nuorelta terveen, itseluottamusta kehittävän toiminnan. (Mäki-Opas 1993, 21.)

Rauhala (1992a, 161) toteaa, että riippumatta siitä, onko subjektiivisen maailmankuvan kokonaiskehitys suotuisaa vai epäsuotuisaa, tapahtumien perusrakenne on aina sama. Situaatio on merkitysten antajana ratkaisevan tärkeä prosessia säätelevä osatekijä.

Vaikka elämän myöhemmilläkin kokemuksilla on merkityksensä, on tunne-elämän kypsyttömyydellä yleensä vankka sidos varhaislapsuuteen. Tunne-elämän kypsyttömyyden takia lapsi kokee ja reagoi asioita varhaisempien kokemustensa mukaan ja tämä reagoititapa toistuu jatkuvasti. (Arajärvi & Varilo 1991, 220.) Lapsen ensimmäinen ihmissuhde onkin erittäin tärkeä koko hänen myöhemmän kehityksensä kannalta. Se antaa kivijalan, jonka päälle kaikki muu rakentuu. Monen psyykkisen häiriön juuret löytyvät juuri kuuden ensimmäisen ikävuoden kehityshäiriöistä (Keltikangas-Järvinen 1994, 85).

Varsin yleisesti ollaan hyväksytty tämä näkökulma emotionaalisen häiriön taustaksi ja siksi keskitynkin seuraavaksi lyhyesti kuvaamaan sitä, mitä lapsi varhaisina elinvuosinaan tarvitsee kehittyäkseen tasapainoiseksi ja realistisen minäkuvan omaavaksi yksilöksi. Koen sen tärkeäksi, koska ne ovat myös niitä asioita, joihin kuntoutuksessa tulee kiinnittää huomiota ja joihin voidaan korvaavien kokemusten kautta vaikuttaa.

4.5.1 Kiintymyssuhde

Nykyisille lapsen varhaista sosiaalista ja emotionaalista kehitystä kuvaaville teorioille on yhteistä, että ne korostavat lapsen ja muiden ihmisten välisen vuorovaikutuksen merkitystä. Kiintymyssuhdeteoriassa ollaan kiinnostuneita erityisesti lapsen tunnesiteestä vanhempaansa, siitä minkälaiseksi lapsi kokee itsensä, toisen ihmisen ja heidän keskinäisen vuorovaikutuksen. Kiintymyssuhteen laadun on havaittu olevan yhteydessä muun muassa lapsen myöhempään sosiaalisiin taitoihin. (Silven, Lahti, Laine, McLaughlin, Vienola & Toikka 1996, 93.)

Kaikki inhimillinen vaikuttaa käynnistyvän lapsen kehityksessä jo varhain. Niin myös kiintymyksen voimakkin. Lapsi alkaa hyvin varhain etsiä yhteyttä läheisiinsä, yleensä erityisesti äitiinsä. Lapsi kiintyy läsnäolevaan. (Turunen 1996b, 44.) Lapsen kiintymyssuhdetta ei voida kuitenkaan selittää vain pyyteettömällä tyydytyksellä. Suhde on alusta asti

inhimillisen korkeatasoinen. Lapsi kiintyy ympäristöönsä, vaikka se ei olisikaan kaikin puolin tyydyttävä. Hänellä ei ole muuta mahdollisuutta. (Turunen 1996a, 30-31.)

Kiintymyssuhdeteorian mukaan varhaisen vuorovaikutuksen merkitys piilee lapsen vuorovaikutuksessa itsestä ja toisesta muodostamissa melko pysyvissä representaatioissa. Ne vaikuttavat siihen, minkälaiseksi lapsi kokee itsensä ja toiset sekä miten hän odottaa itselleen tärkeiden ihmisten kohtelevan häntä ja miten hän kohtelee heitä. Lapsen varhain muodostamat käsitykset säätelevät hänen myöhemmissäkin ihmissuhteissa tarkkaavaisuutta, tunteiden aktivoitumista sekä toimintaa. Niiden pohjalta lapsi ennakoii vuorovaikutuksen kulkua ja osallistuu vuorovaikutustilanteisiin. (Silven ym. 1996, 93.)

Äidin ja muiden läheisten osoittama kiintymys tukee lapsen tunnetta olla hyväksyty, mikä onkin elintärkeää lapselle. Ihmisen syvimpiä tarpeita on tulla hyväksytyksi. (Turunen 1996a, 34.) Psykkisessä mielessä "kokonaan hyvä" on ihminen, jota rakastetaan ehdoitta (Sinkkonen 1995, 17).

Funktionaalisille ihmissuhteille on ominaista, että kasvavan arvostus riippuu hänen kyvystään olla sellainen kuin kasvattaja haluaa. Lasta tai nuorta palkitaan silloin, kun hän täyttää kasvattajan odotukset ja vaatimukset. Funktionaalisen ihmissuhteen ongelmana on vieraantumisen ilmiö, jossa yksilön valtaa käytetyksi tulemisen ja hylkäämisen tunne sekä yksinäisyys, jännitteisyys ja ahdistus. Lapsi, joka kasvaa välinearvoisessa ihmissuhteessa, ei koskaan tunne olevansa oma itsensä, hänen itsenäisyytensä ei pääse kehittymään riittävästi. (Kinanen 1977, 110-111.)

Lapsen tunne omasta tärkeydestä on itseluottamuksen pohja (Arajärvi 1988, 16). Sen perusteella, miten lapsi on tulkinut varhaiset kokemukset, hänen piilotajuntansa saa hänet uskomaan maailmaan joko pohjimmiltaan hyväksyvästi ja itselleen suosiolliseksi tai torjuvaksi ja paheksuvaksi (Bettelheim 1988, 23).

4.5.2 Elämän ehtojen turvaaminen

Vanhempien valta suhteessa avuttomaan lapseen velvoittaa heidät välittömään auttamisvastuuseen. Tämän perusteella voidaan todeta, että primaarissa kasvatussuhteessa on alun perin kysymys lapsen elämän ehtojen turvaamisesta. (Väri 1997, 114.)

Ihmisperhe onkin alun perin kehittynyt tätä tehtävää varten. Vanhempien tehtävänä on ollut suojan ja elannon antaminen lapsilleen. Vaikka vanhempien on edelleenkin huolehdittava lastensa ruumiillisesta hyvinvoinnista, on tämän merkitys vähentynyt. Tilalle on tullut lasten psyykkisestä hyvinvoinnista huolehtiminen. Se, mikä ennen oli hengissä säilymisen varmistaman sosiaalisen prosessin sivutuote, on nyt vanhempien päätehtävä. (Bettelheim 1988, 325.)

Lapsen elämän ehdoista huolehtimisen päämääränä on, että lapsi sisäistää kehittyessään äidin ja isän hoivaavat ja turvalliset puolet, jotka hänen persoonallisuuden rakenteiksi muuttuneina auttavat häntä pitämään myöhemmin huolta itsestään. Toisin sanoen lapsesta tulee hyvä äiti ja isä itselleen. (Sinkkonen 1995, 15.)

Lapsen elämänehdoista huolehtiminen voi olla joko positiivinen tai negatiivinen huoli. Positiivinen huoli koetaan rakkautena, kiintymyksenä ja ilona. Se on myötätuntoista herkkyyttä toisen ihmisen elämänilmauksia kohtaan. Negatiivinen huoli on puolestaan vastuuta ilman rakkautta, jolloin siitä puuttuu myös kiintymys ja ilo. (Väri 1997, 122-123.)

Koska negatiivinen huoli perustuu vastuuntuntoon, lapsen primaarit elämänehdot (ravinto, suoja ja jonkin asteinen perusluottamus) voivat tulla jollakin tavoin turvatuksi (emt). Se ei kuitenkaan riitä, sillä rakkaudella ei ole mahdollisuutta kehittyä koetun maailman merkitysfunktiona, ellei lapsi ole tärkeinä kehitysvuosinaan saanut esiyymmärtäneisyyden tasolla kokea olevansa rakastettu ja osaavansa itsekkin rakastaa. Jos kasvavan ihmissuhteet ovat sellaisia, ettei niissä esiinny aitoja, ymmärtäviä ja rakastavia sisäpooleja, joissa kasvava esiyymmärtäisi itsensä samalla tavalla kommunikoivaksi, johtaa se helposti typistyneisiin ja jopa häiriintyneisiin ihmissuhteisiin huolimatta yleisinhimillisestä kommunikoinnin kompetenssista. (Rauhala 1974, 162.)

Rakkauden osuutta maailmankuvan tasapainottajana ja rikastajana ei luultavasti voi koskaan liiaksi korostaa. Lasten ja nuorten psyykkisissä häiriöissä rakkauden puuttuminen on aina tavalla tai toisella keskeinen asia. Voidaankin kysyä, tosin hieman kärjistäen, olisiko näitä psyykkisiä häiriöitä lainkaan olemassa, jos inhimillinen rakkaus olisi ideaalisen täydessä voimassaan ensin lasten vanhempien ja lasten ja myöhemmin jälkimmäisistä kasvavien aikuisten maailmankuvissa. (Rauhala 1984, 47.)

4.5.3 Luottamus ja turvallisuus

Kun asioiden huomaa toistuvan samalla tavalla, yksilö alkaa luottaa niiden esiintymiseen vastedeskin. Luottamuksella on kuitenkin syvempikin psykodynaaminen merkitys kuin vain oikea odotus ympäristön toiminnasta. Lapselle kehittyy ilmeisesti osin kiintymyksen tarpeen myötä läheisyyden kaipausta ja turvallisuuden tarvetta. Hänessä syntyy myös ahdistuksen ja pelon tunteita, jotka johtuvat yksin jäämisestä ja muista ahdistavista tilanteista. Kun lapsi voi luottaa ympäristöön ja erityisesti läheisiin ihmisiin, sillä on suuri merkitys lapsen itseluottamukselle ja luottamukselle koko elämää kohtaa. (Turunen 1996b, 45.)

Varhaisimmassa lapsuudessa kehkeytyneellä luottamuksella on merkitystä myös ihmisen myöhempänä henkisenä voimavarana. Kasvatussuhteessa kokemansa luottamuksen ansiosta lapsi voi kokea koko olemisen mielekkääksi ja luottamuksen arvoiseksi, mikä on myös hänen itsekseen tulemisen ehto. Lapsen luottamus elämään ja omiin kykyihinsä on hänen tulevaisuudenuskonsa perusehto. Luottamus on rohkeutta suuntautua toista ihmistä ja maailmaa kohtaan. (Väri 1997, 124-125, 137.)

Luottamuksen tunteeseen liittyy läheisesti lapsen turvallisuus. Lapsen kehityksen tärkeimpiä kasvuedellytyksiä ovat jatkuvuus (huominen tulee ja on sama), pysyvyys (elämäni tärkeimmät henkilöt eivät katoa) ja ennustettavuus (voin etukäteen tietää, miten asiat menevät, on tietty kaava, joka luo turvallisuutta) (Rönty 1999b, 12).

Rajojen asettamisen myötä lapsen turvallisuuden tunne kasvaa, koska hän silloin saa aikuiselta vahvistusta sisäiselle ymmärrykselleen siitä, mikä on hänelle hyväksi ja mikä haitaksi. Samalla kun hänen käsityksensä oikeasta ja väärästä syvenee, hän oppii myös paremmin tuntemaan mahdollisuutensa toimia oikein. (Alaja 1997 51.)

Terveen sosiaalisen kehityksen edellytyksiin kuuluu pettymysten siedon oppiminen. Ilman perusturvallisuutta lapsi ei kuitenkaan kykene käsittelemään pettymyksiään rakentavalla tavalla. Niistä tulee hänelle uhka, jonka poistamiseen hän joutuu käyttämään väkivaltaisia ratkaisuja. (Koro 1992, 63.)

On erittäin tärkeää, että lapsi siinä vaiheessa kun muu maailma ei vielä sekaannu hänen kokemuksiinsa, saa häntä eniten rakastavilta ihmisiltä mahdollisimman paljon fyysistä ja

emotionaalista läheisyyttä. Näin syntynyt turvallisuuden tunne vaikuttaa niitä vieraannuttavia voimia vastaan, joita nykyajan elämässä runsaasti esiintyy. Emotionaalisen hyvinvoinnin takia ihmisen on voitava tuntee kuuluvansa johonkin ja että ne joiden kanssa hän kuuluu yhteen, haluavat hänen kuuluvan heille ja haluavat itse kuulua hänelle. Ellei ihminen saa kokea tätä varhaisessa iässä, tuntee hän olevansa eksyksissä, vaikka ympärillä olisi paljonkin ihmisiä. (Bettelheim 1988, 337-338.)

4.5.4 Lapsen sisäinen maailma

Erialaisten virikkeiden ja aktiviteettien keskellä unohdetaan usein, että lapsella on myös oma sisäinen maailmansa, johon hän uppoutuu koko olemuksellaan käyttäen myös hermo-aistijärjestelmäänsä. Mielikuvitusmaailmassaan hän voi käyttää taitojaan aivan rajattomasti. Mutta jos aistit sidotaan vain ulkoapäin tuleviin havaintoihin, jääkö tämä sisäinen mielikuvitusmaailma silloin hoitamatta? (Zimmermann 1996, 25.)

Lapsi tarvitsee tunne-elämyksiä ja aikaa niiden sulatteluun, voidakseen rakentaa omaa sisäistä mielikuva maailmaansa. Tunne-elämykset kehittävät lapsen omaa kuvittelua ja näin se luo samalla myös edellytyksiä ajattelun liikkuvuudelle ja luovuudelle. Elämyksillä on kuitenkin myös oma itsearvoinen merkityksensä. Empaattiset tunteet juontavat juurensa lapsuudesta. (Suhomlinski 1977, 71.)

Nykyajan lapsi tarvitsisi aikaa ja rauhaa. Hän tarvitsee aikaa luodakseen oman sisäisen maailmansa, joka puolestaan on kaiken luovuuden ja ajattelun alku. Kysymys on myös lapsen minuuden kasvussa ratkaisevasta asiasta: minuuden hedelmällinen kasvu edellyttää rauhaa, aikaa sulattaa sitä, minkä on kokenut. (Jantunen 1996, 13.)

Aito lapsilähtöisyys merkitsee juuri lapsen kehitykseen liittyvän suhteellisen hitauden kunnioittamista. Lapsi voi rauhassa kehittää niitä kykyjä, joita hänen minuutensa tarvitsee omasta aidosta tahdosta lähteviin valintoihin ja päätöksiin. (Jantunen 1996,13.) Jos lapsen kehityksen rytmiä ei kunnioiteta, tapahtuu ryöstöviljelyä ja viedään lapselta voimia, joiden tulisi sillä hetkellä suuntautua ajankohtaiseen kehitykseen. Ei ole viisasta jouduttaa kehitystä. Silloin on vaarana synnyttää sekä terveydeltään, että sielunkyvyltään siipirikkoja olentoja. (Riskä 1996, 35.)

Kuten aikaisemmin jo tuli ilmi mielenterveyden järkkymisen syy on harvoin jokin yksittäinen traumaattinen kokemus, vaan se on yleensä seurausta arkitilanteiden jatkuvasta väärinkäsittelyistä (Mäki-Opas 1993, 21). Tiivistäen voidaan todeta näiden arkitilanteiden vääristymien olevan seurausta muun muassa seuraavista asioista: rakkaudettomuudesta, ehdoitta hyväksynnän puuttumisesta, turvattomuudesta, aikuisen ja lapsen tasavertaisuudesta, jolloin kukaan ei ole vastuussa lapsesta sekä siitä, ettei lapsella ole aikaa oman sisäisen minän kehittämiseen.

Kasvavan identiteetti on hyvin keskeisellä tavalla sitä, mistä se peilautuu. Lasten ja etenkin nuorten kehitystä aidoksi itseiseksi häiritsevät keskeisesti turvattomuus, rakkaudettomuus ja yleinen juurettomuus. (Rauhala 1983, 111.)

5 AUTTAVA TERAPEUTTINEN KASVATUS

Aiemmin kuvattu holistisuuden idea edellyttää, että kasvavaa tarkastellaan ja häntä yritetään ymmärtää tajunnallisuuden, kehollisuuden ja tilanteen kokonaisuudessa. Lapsen tai nuoren olemispuolet ja niitä edustavat mikropuolet kietoutuvat erottomasti toisiinsa. Mäki-Opas (1993) on kehittänyt auttavan, terapeuttisen kasvatuksen mallia Rauhalan ajatusten pohjalta. Olennaista siinä on psyykkisten häiriöiden käsittäminen merkityskokemusten epäsuotuisuutena, jonka vaikutukset ilmenevät heikentyneenä elämäntaitona. Kun sairaus-käsite ja psyykkisten häiriöiden yksipuolinen lääketieteellistäminen hylätään, ovat käytännön kasvatustyötä tekevät, opettajat ja vanhemmat, oikeutettuja saamaan oman pätevyysalueensa ja toimintasektorinsa kasvavien auttamisessa.

Auttava, terapeuttinen kasvatusta tarkoittaa väljässä mielessä kaikkea kasvavan hyväksi tapahtuvaa aktiivisuutta. Siihen sisältyvät tällöin erilaiset auttavat toimenpiteet, mutta myös se, miten hienovaraisesti ja myötäelävästi ne toteutetaan. (Mäki-Opas 1993, 58.)

Auttava kasvatusta on kasvatuksellisen tuen antamista kasvavalle niin, että lapsi tai nuori saa vähitellen itseohjauksellisen otteen elämäänsä ja samalla löytää elämälleen tarkoituksen. Auttamisella voidaan tarkoittaa myös tukea antavaa toimintaa tilanteessa, jossa kasvava voi kokea itsensä kykenemättömäksi selviytymään omin avuin. Auttaminen tähtää aina pidemmälle kuin yhden konkreettisen kasvuun liittyvän ongelman ratkaisuun. Tavoitteena on, että kasvava tulisi autetuksi tavalla, joka mahdollistaisi hänen elämänsä jatkumisen täysipainoisena. (Mäki-Opas 1993, 24, 25.)

Lindqvist (1990, 21-23) on tiivistänyt auttamisen idean viiteen osa-alueeseen:

- 1) Kasvava lapsi ja nuori tarvitsee avuttomana ollessaan välineitä oman itsensä ja elämänsä ymmärtämiseen. Hänellä on oltava mahdollisuus saada tietoa niistä asioista, jotka vaikuttavat hänen omaan olemiseensa ja mahdollisuuksiinsa. Lisäksi hänen on kyettävä ymmärtämään kyseinen tieto ja liittämään se osaksi elämästään muodostamaan kokonaiskuvaan.
- 2) Auttamiseen sisältyy sisäisten ja ulkoisten voimien vapauttaminen ja myös voiman antaminen kasvavalle. Terapia liittyy läheisesti juuri voiman antamiseen, sillä usein lapsella tai nuorella ei ole ilman sitä voimavaroja selviytyä sen hetkisestä elämäntilanteesta omin avuin.
- 3) Auttaminen on myös suostumaan opettelua. Kasvavan on opittava suostumaan myös sellaisiin rajoihin, joita hänen elämässään ei ole aiemmin ollut ja sellaisiin oloihin, joita vastaan hän on aiemmin ehkä kapinoinut.
- 4) Auttaminen tähtää siihen, että kasvava oppisi myönteisen suhtautumisen itseensä ja oppisi ehdoitta olemaan itsensä puolella. Sovun syntyminen oman minäkuvan sisällä on erittäin eheyttävä kokemus.
- 5) Auttavan kasvatuksen kautta on mahdollisuus muutokseen, jonka kääntöpuolella on kyky luopua jostakin, viime kädessä kyky luopua jostakin osasta omaa minäkäsitystään (esim. heikko itsetunto). Psykkisesti häiriintynyt lapsi tai nuori aavistaa, ainakin alitajuisesti, mahdollisuuden sisäiseen muutokseen, mutta on kuitenkin haluton ja kyvytön muuttamaan eli osittain luopumaan jo muodostuneesta minäkäsityksestä.

Terapeuttinen toiminta on kaikkein pelkistetyimmillään kasvavan tajunnan kautta vaikuttamista, koska siinä pyritään välittömästi modifioimaan ihmisen maailmankuvan muodostamisprosessia. Kasvavan maailmankuvassa näkyy hänen elämäntaitonsa kehittyneisyyden aste. (Rauhala 1983, 145.) Terapeuttisessa kasvatustilanteessa oletetaan kasvatustaikutusten ilmenevän kokemistavan muutoksina, mikä puolestaan myöhemmin näkyy myös käyttäytymisessä myönteisellä tavalla (Mäki-Opas 1993, 38).

Mäki-Oppaan (1993, 24) mukaan käsitteet auttava ja terapeuttinen voidaan nähdä myös toisilleen analogisina, koska molemmissa on kyseessä kasvatuksellinen auttaminen, elämäntaidon lisääminen.

Rauhalan (1992b, 11) mukaan kasvatuksessa, sen kaikissa toteuttamismuodoissa ja sen eri tasoilla on aina kyseessä kokemuksen viljely. Kasvatuksessa pyritään rikastamaan

kokemuksen kokonaisuutta eli subjektiivista maailmankuvaa ja täydentämään siinä esiintyviä tiedollisia, taidollisia ja tunteenomaisia aukkoja, kirkastamaan arvoja, vahvistamaan henkilökohtaista vastuullisuudentuntoa, korjaamaan kokemuksessa syntyneitä vääristymiä jne. Laajoina tavoitteina siinä on elämänkelpoisuuden ja elämäntaidon lisääminen sekä yritys turvata kasvatettavalle persoonallinen tyydytys omasta olemassaolostaan, elämänilo ja elämän arvostaminen itsessään sekä kaikissa sen muissa ilmenemismuodoissa.

Kun psyykkis-henkisiä häiriöitä lähdetään korjaamaan, maailmankuvan merkityssuhteet ovat se taso, jossa muutosta tavoitellaan. Niin sanottu ”paraneminen” on maailmankuvan muutosta suotuisaan suuntaan. Muulla tavoin muutosta ei yleensä edes todeta. Poikkeava käyttäytyminen on siis tältä kannalta katsottuna toissijaista. Ihminen tietenkin käyttäytyy niin kuin kokee. (Rauhala 1990, 86.)

Tavoitteena on saada maailmankuvan merkityssuhteet realistisemmiksi, elämäntilanteen asiantiloja paremmin vastaaviksi, sisällöltään rikkaammiksi ja monipuolisemmiksi, eheyttää niiden kokonaisuutta ja saada siten kokemus kaiken kaikkiaan parempaa tyydytystä tuottavaksi sekä elämäntaitoa lisääväksi. (emt)

Kokemisen muutoksiin voidaan tajunnan tasolla vaikuttaa eri tavoin. Voidaan esimerkiksi aktivoida uusia horisontteja, joiden yhteydessä asiat näyttäytyvät toisessa valossa. Voidaan myös saattaa kasvatettava kokemaan jotain täysin uutta, joka aikaisemmin on puuttunut hänen kokemusmaailmastaan. Tällöin kasvatettavan tajunnassa ilmenee uutta mieltä, joka merkityssuhteeksi organisoituneena avartaa ja rikastaa hänen maailmankuvaansa. (Rauhala 1989, 32.)

Koska tajunnallisuus on kumuloituvaa, koulukasvatuksessa vaikuttaminen ei voi perustua pelkästään uusiin voimiin tai potentiaaleihin. Mieliä voidaan koulussakin synnyttää ja kehittää vain vallitsevassa tilanteessa ja joistakin tajunnassa jo olevista horisonteista lähtien. (Rauhala 1989, 163.)

Situaatio on olennainen osatekijä lapsen ja nuoren psyykkisten häiriöiden synnyssä ja samalla se on myös olennainen osatekijä näistä häiriöistä kärsivien auttamisessa. Jos kasvavan tilanteen ulkoiset tekijät kuten esimerkiksi vaikeat kotitilanteet tarjoavat sellaista kohtalonomaista faktisuutta, että sen aito ja oikea kokeminen tuottaa psyykkisesti häiriintynyttä kokemista, voidaan kehon ja tajunnan kanavia hyväksikäyttäen vaikuttaa kasvavaan tilanteeseen, että hän mahdollisuuksien mukaan omilla valinnoillaan pyrkii

poistamaan situaatiostaan negatiivisia komponentteja tai ainakin yrittää lievittää niiden aiheuttamaa epäsuotuisuutta. Tässä tilanteessa kasvattajan tuki ja apu on välttämätöntä. Hänen tehtävänä on myös tuoda kasvavan situaatioon sellaisia faktisuuden muotoja ja järjestää niiden välisiä suhteita niin, että ne helpottavat tätä kestävästi olemassaolon taakkaa. (Rauhala 1983, 112.)

Sillä, miten kasvattaja kohtaa lapsen kasvatustilanteessa, on suuri merkitys rakkauden ja turvallisuuden tunteen heräämisen kanssa. Vähäiseltäkin näkyvä yksilöllistä kasvua positiivisesti tukeva muutos, saattaa tuoda mukanaan monenlaisia kerrannaisvaikutuksia. Kasvattajan tehtävänä onkin pyrkiä tuomaan lapsen ja nuoren situaatioon jokin positiivinen tekijä esimerkiksi rakkaus tai turvallisuus, joka tasapainottaa negatiivista komponenttia esimerkiksi ahdistusta tai turvattomuutta. (Mäki-Opas 1993, 57, 76.)

Auttava terapeuttilinen kasvatusta voidaan opettajan roolista tarkasteltuna tiivistää kolmeen kohtaan:

- 1) Kasvattajan on mietittävä, mikä on hänen elämässään tärkeää tässä ja nyt. Hänen on aloitettava pohtiminen itsereflektoinnista. Sitä kautta on mahdollista nostaa kasvavan hyvät puolet esiin ja tunnustaa, että lapsikin voi olla oikeassa. Lapselle muotoutuu uutta mieltä: ”Minut hyväksytään. Voin vaikuttaa asioihini ja olen tärkeä. Minulla on oikeuksia mutta myös velvollisuuksia. Olen arvokas – minuun luotetaan, minusta välitetään.”
- 2) Kasvattajan on hyväksyttävä itsensä sellaisena kuin on vikoineen ja puutteineen sekä luotettava itseensä kasvattajana. Silloin hän myös luottaa lapseen, kuuntelee häntä ja kohtelee häntä tasa-arvoisena tiedostaen kuitenkin, että he ovat eri sukupolvea. Lapsi toteaa: ”Minuun luotetaan. Luotan nyt myös itseeni ja toisiin. Saan yrittää itse ja saan myös epäonnistua.”
- 3) Kasvattajan on arvostettava itseään, hänen on oltava aito, kehittyvä kasvattaja ja pidettävä huolta itsestään. On annettava lapselle tunnustusta, kun siihen on aihetta. On oltava samanaikaisesti luja, lämmin, empaattinen – rakastava aikuinen. Lapsi tuntee nyt itsensä hyväksytyksi ja rakastetuksi. Lapsi tuntee, että hänestä välitetään. Hänen ei tarvitse olla täydellinen ja hän ymmärtää, että elämään kuuluvat rakkaus, suvaitsevaisuus, huumori, ilo ja inhimillisuus. (Mäki-Opas 1993, 68.)

Nämä ovat asioita, joita jokainen kasvava tarvitsee, mutta erityisesti tunne-elämän häiriöstä kärsivä, sillä kuten kappaleesta Tunne-elämän häiriön taustatekijät kävi ilme, ne ovat juuri niitä asioita, joita heidän elämästään on usein puuttunut.

Mäki-Oppaan auttavan, terapeuttisen kasvatuksen mallissa opettaja toimii sekä kasvattajana että terapeuttina. Näin varmasti käytännössä usein onkin. Saattaa kuitenkin olla aiheellista pohtia, kuinka pitkälle opettajien ammattitaito terapeuttina riittää silloin, kun on kyse todella vaikeista tunne-elämän häiriöistä kärsivistä oppilaista.

Schulman (2000, 5) on sitä mieltä, että koulut eivät pysty tarjoamaan riittävää aikuista tunnesuhdetta suurien ryhmäkokojen ja vaihtuvien opettajien takia. Lisäksi hänen mielestään tunnesuhteeseen kouluttamattomat aikuiset eivät useinkaan kestä tunnesuhteen muodostumista ja siihen liittyvää riippuvuutta ja tunnekuohujen kohteena olemista. Psykoterapian tulisikin hänen mukaansa olla oleellinen osa lapsen kuntoutusta.

Kenties jonkinlaisena vaihtoehtona voisikin pitää Britanniassa 1960 kehitettyä kuntouttavaa opetusta (educational therapy/Barret & Trevitt). Barret ja Trevitt (1991) keskittyvät kirjassaan Educational Therapy pitkälti kuvaamaan terapian toteuttamista erilaisista ongelmista kärsivillä lapsilla ja nuorilla. Olennaista teoksessa on kuitenkin nimenomaan auttavan, terapeuttisen kasvatuksen mallia ajatellen kuntoutuksessa toteutettava opettamisen/oppimisen ja terapian kiinteä yhteistyö. Yhteistyötä voidaan toteuttaa eri tavoin. Luokan opettaja voi itse kouluttautua terapeutiksi (educational therapist) ja pitää terapiatunnit tai koulussa käy säännöllisesti etukäteen sovitulla päivillä ammattitaitoinen terapeutti pitämässä terapiaistunnot joko yksilö- tai ryhmäterapiana. Terapeutti antaa myös konsultaatioapua opettajalle ja lapsen perheelle.

Seppovaara (1998, 75) mainitsee Howardia lainaten (1992, 390-391) Lontoon Newhamin kaupunginosasta saadut kokemukset. Siellä toteutetun mallin mukaan vastuuta käyttäytymisongelmaisten oppilaiden kouluselviytymisestä on siirretty opettajilta muille viranomaisille ja myöskin kodeille. Malliin kuuluvat kirjalliset tuki- tai kuntoutussopimukset, jotka velvoittavat niin koulun henkilökuntaa kuin muitakin viranomaisia, opettajan työtä tukevia ryhmiä, erityispalvelukeskuksia sekä kodin kasvatustyötä tukevia palveluyksiköitä. Tämän kokeilun positiivisina seurauksina voidaan pitää koko kouluyhteisön intensiivisempää yhteistyötä ja kohtalokkaiden törmäysten välttämistä opettaja-oppilassuhteissa, kun avunsaanti on nopeutunut. Joissakin tapauksissa tämän moniammatillisen yhteistyön ansiosta pystyttiin myös kokonaan luopumaan segregoivista suunnitelmista.

Seppovaara (1998) puhuu tutkimuksessaan muutamaan otteeseen edellä esitettyjen kaltaisten kuntouttavan opetuksen mallien puolesta. Hänen mukaansa (1998, 2) oppilaan kuntoutukseen tulisi sisältyä tavoitteellisen opiskelun lisäksi ja siihen kiinteästi liittyen

intensiivinen työskentely psykologin kanssa. Kuntouttavan opetuksen tavoitteena etenkin ala-asteikäisten oppilaiden kohdalla tulisi olla siirtyminen yleisopetukseen mahdollisimman lyhyen kuntoutusjakson jälkeen. Yläasteella kuntouttavan opetuksen pääpaino voisi olla peruskoulun loppuun suorittaminen. Kuntoutus tapahtuisi myös yhteistyössä oppilaan perheen kanssa niin, että lähikasvattajat saisivat tarvitsemansa tuen lähinnä sosiaalihuollon ammattilaisilta.

Mikäli kuntouttavalla opetuksella halutaan saavuttaa myönteisiä tuloksia, on terapeuttiset toimenpiteet kohdistettava yksilötason lisäksi sosiaaliseen taustaan ja kotien asenteisiin. Kodeilta tulisi edellyttää yhteistyötä terapian käynnistymisessä ja jatkumisessa sekä työskentelyssä psykologien tai sosiaalityöntekijöiden kanssa. (Seppovaara 1998, 74.)

Tällainen kuntouttavan opetuksen malli edellyttää sujuvaa yhteistyötä eri ammattialojen välillä (Seppovaara 1998, 2).

Rauhala (1990, 154) onkin todennut, että ihmisen holistisuudesta seuraa yhden tieteen riittämättömyys. Jotta ihmiseen kohdistuvat auttamistoimet pystyisivät huomioimaan kaikki kolme ihmisen olemispuolta, tarvitaan usean eri ammattialan osaamista.

Rauhala (1993, 157) jatkaa vielä, että jotta eri tahot, erityisesti lasten ja nuorten asioista päättävät, saataisiin näkemään mielenterveyteen liittyvän auttamisen monivivahteisempänä toimintana, olisi mielekäästä puhua ongelmien ja häiriöiden ilmetessä kokemuksien epäsuotuisuudesta ja elämäntaidon riittämättömyydestä kuin mielisairaudesta. Näin helpottuisi myös vanhempien ja omaisten ja todennäköisesti myös kaikkien muidenkin yhteistyötahojen mukaantulo auttamistyöhön.

Lapsen psyykkisen kasvun tukeminen vaatii aikaa, aikaa kohdata lapsi yksilönä. Ajan ohella lähikasvattajien (vanhemmat, opettajat) asiantuntijoilta saama tuki on keskeinen toiminnan kehityksen edellytys. Lähikasvattajien, terveydenhuollon ja mielenterveystyöntekijöiden kiinteä yhteistyö takaa parhaiten tarkoituksenmukaisen toiminnan lapsen ja nuoren eri lähiyhteisöissä. (Shemeikka, Korhonen & Myllykangas 1987, 21.)

Tuskin meneillään olevassa ajassa löytyy parempaa ratkaisua selvitä kasvatus- ja opetustehtävästä kuin tehdä se yhdessä, yhteistyössä, toinen toistaan tukien (Rönty L-I. 1999, 9).

6 KAJAANIN EMO-LUOKKA

Kajaanissa on toteutettu vuoden 1995 syksystä lähtien emotionaalisesti häiriintyneille lapsille ja nuorille tarkoitettua EMO-opetusta. Opetuksen tavoitteet ovat pitkälti samansuuntaiset kuin Mäki-Oppaan esittämässä auttavassa, terapeuttisessa kasvatuksessa. Erona on, että opettaja ei ole yksin vastuussa luokasta, vaan hänellä on apunaan terapeutti ja muita asiantuntijoita Seppovaaran esittämän kuntouttavan opetuksen mallin mukaisesti.

Emotionaalisten häiriöiden lisääntymisen sekä sairaalahoidon tukemisen tarpeen myötä Kajaanissa ryhdyttiin kaupungin johtavan erityisopettajan Simo Rönnyin johdolla suunnittelemaan luokkaa, jossa toteutuisi avohoidon hyvä tuki sekä myöskin avohoidon normalisoinnin mahdollisuudet. Luokka sai nimekseen EMO-luokka. Luokan perustamisen taustalla vaikutti ennen kaikkea huoli sairaalahoidon tulosten pysyvyydestä. Kun lapsi oli pitkäaikaisen hoitoprosessin tuloksena saatu suhteellisen hyvään kuntoon ja jos hän sen jälkeen palasi koulussa sellaisiin olosuhteisiin, joissa hän ei koulun, luokan tai kouluorganisaation rakenteellisista tekijöistä johtuen saanut sellaista tukea, jota olisi tarvinnut hoitonsa jatkoksi, valui usein hukkaan sitä tulosta, mitä oli sairaalassa saatu aikaan.

Lisäksi 90-luvun alussa valtio-osuuslakijärjestelmä, jossa määritellään valtion kunnille maksamat valtio-osuudet perusturva- ja erityisluokkapalveluista, muuttui. Kunnat alkoivat saada niin sanottuja korvamerkitsemättömiä rahoja. Muutoksen jälkeen alkoi kajaanilaisten lasten osuus Kainuun keskussairaalan lastenpsykiatrisen osaston käytössä jyrkästi nousta. Rönnyin mukaan ei ole varmuutta, johtuiko tämä juuri valtio-osuuslakijärjestelmän muutoksesta vai oliko taustalla kenties jotain muutakin. Joka tapauksessa Kajaanin osuus käyttöasteesta oli lopulta tuplasti enemmän kuin mitä sen väestöllinen osuus oli koko Kainuun väestöstä, kun se aiemmin oli ollut jopa sen alle.

Tämä herätti pohdintaa ja niinpä näiden kahden edellä mainitun asian seurauksena päätettiin Kajaanissa kokeilla, olisiko mahdollista saada aikaan sellainen luokka, joka voisi tarjota sekä avohoidon hyvän tuen että avohoidon normalisoinnin mahdollisuudet.

Toiminta saatiin nopeasti liikkeelle. Keväällä 1995 oli kokous luokan tarpeellisuudesta ja perustamisesta ja saman vuoden syksyllä ensimmäinen EMO-luokka jo aloitti toimintansa Lehtikankaan ala-asteella. Tulokset ala-asteen toiminnasta olivat niin hyviä ja rohkaisevia, että vuonna 1997 aloitti yläasteen puolella Hauholan koulussa vastaavanlainen luokka toimintansa. Luokan tarpeellisuudesta vallitsi suuri yksimielisyys ja vaikka Kajaanin talous oli silloin äärimmäisen tiukka, rahoitus yläasteen luokan toiminnan aloittamiseksi järjestyi.

Tarve yläasteen EMO-luokalle oli ilmeinen, koska nuorisoikäisten emotionaalisesti häiriintyneiden oppilaiden erityisopetus oli kokonaan Kajaanissa järjestämättä eikä Kainuun keskussairaалassa ollut eikä ole edelleenkään tarjolla nuorisopsykiatrista osastoa. Kyseisiä palveluja oli mahdollista saada nuorisopsykiatrian poliklinikalta ainoastaan avohoitona. Nuorisoikäisten psykiatrinen osastohoito tapahtuu Kuopion tai Oulun yliopistollisten sairaaloiden nuoriso- psykiatrisilla osastoilla sekä Kainuun keskussairaalan lasten psykiatrisella osastolla, jonka hoitovastuu kuitenkin päättyy 16-vuotiaisiin.

EMO-luokalla ei ole ollut tarkoitus poistaa nuorisopsykiatrisen osastohoidon tarvetta, mutta tavoitteena on, että se voi tarkoitukseensa erikoistuneena yksikkönä lyhentää osastohoidon hoitoaikoja ja joissakin tapauksissa estää osastohoidon kokonaan.

EMO-luokan johtavana toiminta-ajatuksena on peruskouluikäisten persoonallisuuskehitykseltään viivästyneiden ja/tai häiriintyneiden oppilaiden kokonaiskuntouttaminen opetuksen ja tehostetun avohoidon keinoin. Luokkaan pyritään luoman sellaiset olosuhteet, missä emotionaalisen tasapainon tukeminen on mahdollista persoonallisuuden kehityksen hauraudesta huolimatta. Läheisyys ja turvallisuus ovat tässä äärimmäisen tärkeitä asioita. Tarkoituksena on riittävän pienessä yksikössä (5-7 oppilasta), erityisellä tavalla hoitaa aikuis-lapsi -suhde intensiiviseksi, läheiseksi ja kiinteäksi. Lapsi tai nuori saa ikään kuin kasvunsa ainekset niistä luokan turvallisista aikuisista, jotka ovat siinä hänen lähellään.

Luokan toiminnan tavoitteet ovat hyvin samansuuntaisia kuin mihin edellä kuvattu auttava, terapeuttinen kasvatus pyrkii. Auttava kasvatushan on kasvatuksellisen tuen antamista kasvavalle niin, että lapsi tai nuori saa vähitellen itseohjauksellisen otteen

elämäänsä ja samalla löytää elämälleen tarkoituksen. Tavoitteena on, että kasvava tulisi autetuksi tavalla, joka mahdollistaisi hänen elämänsä jatkumisen täysipainoisena. (Mäki-Opas 1993, 24, 25.)

On vahvistettava auttavan, terapeutin kasvatuksen avulla siipiä, jotta ne kestäisivät elämän pituisen lennon, ja on pyrittävä paikkaamaan tulleita vaurioita (Mäki-Opas 1993, 23).

Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi EMO-luokan opettajalla on apunaan kuntouttavan opetuksen mallin mukaisesti moniammatillinen tukiryhmä ja kuntoutusta toteuttaa omalta osaltaan myöskin terapeutti. Luokan toiminnasta voidaankin nostaa esille neljä keskeistä toimintaa ohjaavaa periaatetta: terapia, moniammatillinen tukiryhmä, integraatio ja henkilökohtainen opetussuunnitelma, jotka kaikki ohjaavat hyvin merkittävällä tavalla luokan toimintaa.

6.1 Terapia

Keskeisenä periaatteena EMO-luokan toiminnassa on, että opetus ja kuntoutus ja kuntoutukseen liittyen erilaiset terapiamuodot yhdessä luovat pohjaa oppilaan elämänlaadun parantamiselle. Alkuperäinen linjaus oli, että terapeutti menee koululle eikä oppilas varsinaisesti liiku, mutta nyt käytäntö on muotoutunut sellaiseksi, että oppilas menee itse terapiaan. Tämä on osoittautunut hoidollisesta näkökulmasta tarkasteltuna paremmaksi ratkaisuksi ja lisäksi se on ollut taloudellisesti kannattavampaa. Uusi käytäntö on ollut mahdollinen, koska matka terapiaan ei ole ala- eikä yläasteelta pitkä.

Kuntoutuksen tavoitteisiin kuuluu, että jokaisella oppilaalla on oma, henkilökohtainen terapia. Se, minkälaista terapia on ja kenen toimesta se tapahtuu, ratkaistaan aina oppilaskohtaisesti. Toisena kuntoutuksen tavoitteena on, että henkilökohtaisen terapian lisäksi oppilailla on myös koko luokalle tarkoitettua ryhmäterapiaa ja kolmantena tavoitteena on, että myös oppilaan vanhemmilla on kontakti johonkin kuntouttavaan tahoon joko perheneuvolaan tai sitten sairaalaan.

Terapian lisäksi kuntoutumisen tueksi on tarjolla kuratiivisia palveluja. Oppilaiden luottamuksen säilyttämiseksi näitä kuratiivisia palveluja antaa joku muu kuin oman koulun kuraattori.

6.2 Tukiryhmä

Alkuperäisten suunnitelmien mukaan EMO-luokassa työskentelee työpari, jonka muodostavat erityisopettaja ja kouluavustaja. Avustajaan kohdistuvat vaatimukset ovat osoittautuneet kuitenkin niin suuriksi, että opettajan työparina toimii tällä hetkellä psykiatrinen sairaanhoitaja, koulunkäyntiavustajan nimikkeellä kylläkin.

Työparilla on työssään apuna tukiryhmä, joka kokoontuu kerran kuukaudessa. Tukiryhmään kuuluvat Simo Rönny, EMO-luokan opettajan ja avustajan lisäksi nuorisopsykiatri, koulun rehtori, joka edustaa hallintoa, kuraattori, perheneuvolan näkökulmaa edustaa sosiaalityöntekijä ja sairaalan näkökulmaa puolestaan edustaa perheterapiaan erikoistunut, lastenpsykiatrisen osaston sairaanhoitaja. Ylä-asteella tukiryhmä on hieman ala-asteen ryhmää laajempi. Ala-asteen puolella tukiryhmästä puuttuvat sosiaalityöntekijä ja kuraattori ja lisäksi siinä on nuorisopsykiatrin sijasta lastenpsykiatri.

Yläasteen luokan työskentelyssä peruslähtökohta on nuorisopsykiatrinen näkökulma, kun taas ala-asteella se on lastenpsykiatrinen. Hoitoideologioissa on siis tässä mielessä jonkin verran eroa. Pienillä voidaan perhe velvoittaa intensiivisesti mukaan ja siihen tuki pyritään yläasteenkin puolella, mutta siellä nuoren henkilökohtainen osuus nousee enemmän esille. Tämä vaatii hieman toisenlaista otetta ja sen vuoksi tukiryhmäkin on yläasteen puolella vähän laajempi .

Tukiryhmä seuraa koko ajan hyvin intensiivisesti luokan oppilaiden tilannetta. Tärkeät päätökset tehdään yhdessä. Opettaja ei esimerkiksi yksin päättä, milloin oppilas on valmis integroitumaan, vaan koko ryhmä kantaa vastuun siitä. Tukiryhmää tarvitaan, koska luokan tilanteet ovat opettajan koulutukseen nähden niin moninaisia, ettei voida vaatia opettajan yksin hallitsevan koko sitä problematiikkaa, joka liittyy laaja-alaisiin kehityksellisiin ja kuntoutuksellisiin tekijöihin.

6.3 Integraatio

1960-luvulle asti oli koulu- ja luokkamuotoinen erityisopetus lähes ainoa erityisopetusmuoto. Poikkeavuuden laadusta tai syystä riippumatta oppilaan katsottiin tarvitsevan erityistä opetusta, joka oli annettava muista erillään. Uskottiin, että paras tapa auttaa poikkeavia

oppilaita oli heidän erottamisensa muista. Tällä hetkellä tilanne on kuitenkin hieman toinen. Oppilas pyritään pitämään mahdollisimman pitkään omassa luokassaan, yhdessä luokkatovereittensa kanssa. (Kivirauma 1995, 9-10.)

Muutos kytkeytyy laajempiin yhteiskunnan kontrolli-ilmaston liikkeisiin. Yhteiskunnan ylläpitämien niin sanottujen totalitaaristen laitosten arvostelu alkoi 1960-luvulla. Myös koululaitos sai osansa tästä kritiikistä, kun samoihin aikoihin julkaistiin tutkimuksia erityisopetuksen tehottomuudesta. (Kivirauma 1995, 10, 11.) Integraatioideologian taustalla onkin nähty olevan juuri kritiikki erillisen erityisopetuksen tehottomuutta kohtaan sekä poikkeavuutta ja poikkeavia oppilaita ja heidän koulutettavuuttaan koskevien käsitysten muuttuminen (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1996, 133-134).

Integraatiolla ymmärretään erityiskasvatuksen yhteydessä pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatusta mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna niin, että koko ikäluokka käy oppivelvollisuuskoulua. Tavoitteena on yksi, yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee yhtä hyvin kaikkia koulutettavia. (Moberg 1998, 137.)

Huolimatta integraatiopyrkimyksistä kehitys sen suhteen ei ole ollut kovin tehokasta. Integraation tavoittelu ei ole johtanut luokkamutoisen erityisopetuksen vähenemiseen. Osa-aikainen erityisopetus on kyllä lisääntynyt, mutta se ei ole kuitenkaan tapahtunut erityisluokkaopetuksen kustannuksella. Itse asiassa tällä hetkellä varsin harvat suomalaiset opettajat suhtautuvat kaikkien oppilaiden mukaanottoon tavallisiin luokkiin luottavaisin ja hyväksyvin mielin. (Moberg 1998, 143.)

Samaan viittaavat myös Seppovaaran (1998) tutkimuksen tulokset. Seppovaaran (1998, 145, 146, 156) mukaan ESY-opetuksesta yleisopetukseen siirtäminen on merkittävästi 1980-luvun taitteen jälkeen vähentynyt. ESY-oppilaan suurin siirtymistodennäköisyys (10,5%) yleisopetukseen on neljän ESY-opetusvuoden jälkeen. Sitä lyhyempi tai pidempi aika ESY-luokassa heikentää oppilaan mahdollisuuksia suorittaa peruskoulu loppuun yleisopetuksessa. Hän kysyykin (1998, 161), onko resurssien tuhlausta pitää oppilaita neljäkin vuotta ESY-luokissa, jolloin saavutetaan huipputulos (10, 5%) yleisopetukseen siirrettyjen määrässä ?

Vaihtoehdoksi voidaan ajatella kuntouttavaa opetusta, jonka tavoitteena etenkin alasteikäisten oppilaiden kohdalla tulisi olla siirtyminen yleisopetukseen mahdollisimman lyhyen kuntoutusjakson jälkeen. Yläasteella kuntouttavan opetuksen päätavoite voisi olla

peruskoulun loppuun suorittaminen ja lisäksi oppilaan itsetunnon vahvistaminen niin, että oppilas tulee toimeen itsensä kanssa sekä sijoittuu keskiasteen koulutuksen kautta työelämään. (Seppovaara 1998, 2, 161.)

Tätä tavoitetta tukee myös Kuorelahden (1996, 76) tutkimus, jossa ESY-oppilailta muun muassa kysyttiin haluavatko he siirtyä vielä takaisin yleisopetukseen? Vastaukset jakautuivat koulumuodon mukaan selvästi kahteen ryhmään. Yläasteen oppilaat olivat selvästi haluttomia palaamaan enää yleisopetukseen takaisin. Vain 14,2% olisi halunnut palata yleisopetukseen. Ala-asteen esyläisillä puolestaan vastaava luku oli 85,9%. Kuorelahti arvioi eron syyksi sen, että yläasteen oppilas on lähellä oppivelvollisuutensa päättövaihetta. Hänellä on jo selvä kokemus siitä, millaisia koulunkäyntivaikeuksia oli yleisopetuksessa. Sen sijaan valtaosa ala-asteen oppilaista kokee ESY-luokalla olon tilapäisratkaisuna ja haluaa palata takaisin yleisopetukseen.

Kajaanin EMO-luokan toimintaperiaatteisiin kuuluu hyvin vahvasti integraatio. Peruslähtökohtana on, että ensimmäinen vuosi on eräänlaista symbioottista aikaa, jolloin henkilökohtainen suhde turvalliseen aikuiseen takaa tietynasteisen persoonallisuuden eheytyksen, mikä yleensä on oppilaille juuri keskeneräinen asia. Toisena vuotena pyritään käynnistämään eroprosessi siten, että aine aineelta siirryttäisiin yleisopetuksen puolelle ja tutustuttaisiin tulevaan kotiluokkaan. Siirto yleisopetukseen ei tapahdu kerta rysäyksellä, vaan askel askeleelta pyritään nostamaan oppilaan vastuuta. Integraatiossa edetään aina oppilaan voimavarojen mukaan ja mikäli on mahdollista se aloitetaan jo heti ensimmäisen vuoden alussa tai aikana.

Integraatiotavoite on huomioitu jo EMO-luokan sijoituskouluja valittaessa siinä mielessä, että koulun on hyvä olla riittävän iso, jotta vastaanottavia opettajia ja rinnakkaisluokkia on riittävästi. Näin voidaan valita oppilaan ja myöskin opettajan kannalta paras integroitumisryhmä. Ketään ei voida pakottaa integroitumaan eikä ketään myöskään voida pakottaa vastaanottamaan integroitavaa oppilasta.

6.4 Henkilökohtainen opetussuunnitelma

Rauhala (1974a, 174) toteaa, että suorastaan virheelliseen toimintaan tyypittelevät diagnostiset nimikkeet johtavat silloin, kun sovelletaan samanlaisia auttamistoimenpiteitä, vaikka mielen ilmeneminen koetussa maailmassa saattaa perustua täysin erilaisiin

situationaalisen säätöpiirin vaiheisiin. Hän jatkaa (1989, 38), että situationaalisuus on aina käsitettävä ainutlaatuiseksi. Kun jonkun ihmisen kaikki olemassa olevat ja erilaiset situationaalisuuden lajit sekä muodot kootaan yhteen, ei varmasti löydy ketään toista, jonka situationaalisuus olisi täysin samanlainen.

Yksityiselle ihmiselle esimerkiksi hänen henkilökohtaisten ongelmien selvittämisessä ja häntä niissä auttamaan pyrittäessä ovat tilastolliset keskiarvot melko arvottomia. Keskiarvoon vertaaminen ei paljon auta, vaan yksilöllisten erikoispiirteiden tuntemus on kasvavan auttamisessa olennaista. On ymmärrettävä lapsen ja nuoren ainutlaatuisuus ja ainutkertaisuus. (Mäki-Opas 1993, 29.)

Auttava, terapeutinen kasvatus onkin tutkimusta, jossa lähdetään lapsen tai nuoren tilanteesta ja tarkastellaan jatkuvasti koko situationaalisen säätöpiirin kehitystä. Auttava, terapeutinen kasvatus edellyttää ainutlaatuisuuden ja subjektiivisen esiin pelkistämistä. (Rauhala 1993, 56, 57; Mäki-Opas 1993, 29.)

Kajaanin EMO-luokassa tämä jokaisen yksilön ainutlaatuisuuden huomioiminen näkyy muun muassa henkilökohtaisten opetussuunnitelmien (HOPS) toteuttamisessa. Yksilöllisiin opetussuunnitelmiin kirjataan oppilaan sekä vahvat että kuntoutettavat alueet ja kuntoutustarpeen mukaan pyritään oppilaalle tarjoamaan yksilöityä, kehittävää toimintaa kasvatuksessa, opetuksessa ja terapiassa. Henkilökohtainen opetussuunnitelma on ollut olennainen osa luokan toimintaa alusta lähtien, jo ennen kuin perusopetuslakiin tuli maininta, että jokaiselle erityisopetukseen osallistuvalla oppilaalla on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), johon HOPS:n laatiminen sisältyy.

Henkilökohtainen opetussuunnitelma on kirjallinen dokumentti niistä työryhmän päätöksistä, joita on tehty oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta, mutta se on myös prosessi, joka edellyttää oppilaitoksen henkilökunnan, oppilaiden vanhempien ja muiden asiantuntijoiden välistä jatkuvaa yhteistoimintaa opetus- ja kasvatussuunnitelman luomiseksi. HOPS:ssa ei olekaan tärkeintä lomakkeen laatiminen, vaan se yhteisyyden prosessi, jonka tavoitteena on oppilaan kuntoutuminen omien resurssien rajoissa. Kyse on opetuksen ja kuntoutuksen asiantuntijoiden moniammatillisesta yhteistyöstä kodin kanssa. (Ikonen 1998, 216, 221.)

Kasvatuksessa on usein ajateltu, että tajunta on jonkinlainen säiliö, jonne merkityssuhteita laitetaan ja josta niitä muuttumattomina otetaan pois. Tämä on

muokannut erityisesti kasvavan asenteita passiiviseen alistuneisuuteen. "Olen sellainen jollaiseksi kohtalo on minut muokannut". Kasvavan oma vastuu hänen kokonaisuudessaan vallitsevasta negatiivisuudesta on tavallaan otettu pois. Vähitellen voimavarojen ja iän karttumisen myötä on päävastuu kasvusta annettava kasvavalle itselleen. Hänelle on tarjottava mahdollisuuksia. Se, ettei voi tehdä kaikkea oman tilansa kohentamiseen, ei oikeuta täydelliseen passiivisuuteen ja apaattisuuteen. (Rauhala 1983, 96,97.)

HOPS korostaakin juuri oppijan asemaa oman opiskelunsa subjektina: aktiivisena oppijana ja kokijana sekä tiedon etsijänä ja prosessoijana. Sen yhtenä periaatteena on, että oppimisesta muodostuu elinikäinen prosessi, jossa pyritään mahdollisimman varhain itseohjautuvuuteen. (Ikonen 1998, 220.)

Kasvatettavia tulisi peiliin katsomisen sijasta yllyttää omien toimintatapojensa ja elämänotteensa kyselevään tarkasteluun ja omaehtoiseen kehittämiseen, olemaan aktiivisesti ja mahdollisimman selkeästi tiedostaen dialogissa todellisuuden kanssa, ilman jatkuvaa toisten ihmisten opettamista. Tärkeimpänä moraalisen periaatteena ei näin ollen pidettäisi itsensä tuntemista, vaan itsestään huolehtimista. Tähän ajatukseen sisältyy luottamus siihen, että itsestään huolehtiva ihminen oppii myös tuntemaan itsensä paremmin. Kun kasvatettava näin saavuttaa paremman elämäntaidon, oppii tajuamaan omaa todellisuuttaan, on seurauksena suurempi vapaus, mistä taas on seurauksena yksilön minän selkiytyminen ja kehittyminen. (Lehtovaara 1992, 316, 317.)

EMO-luokissa HOPS-työskentely ohjaa vahvasti opetuksen suunnittelua. Varsinaisia HOPS-istuntoja pidetään muutaman kerran vuodessa ja niissä on mukana oppilas, hänen vanhempansa, luokan opettaja sekä avustaja ja ulkopuolinen asiantuntija. Usein ulkopuolinen asiantuntija on oppilaan terapeutti, mutta se voi olla myös esimerkiksi terveydenhoitaja tai entinen opettaja. Ulkopuolisen asiantuntijan tärkein kriteeri on, että hän on ollut tai on edelleenkin kyseessä olevan oppilaan kanssa jostain syystä tekemisissä ja että hän jo valmiiksi tietää oppilaan asioista jotain.

Kajaanin oppilashuoltoa ja erityisopetusta on viime vuosina kehitetty nimenomaan henkilökohtaisen opetussuunnitelman kautta. Kaupungissa toimi vuonna 1993 sivistysjohtajan ja sosiaalityön päällikön asettama moniammatillinen työryhmä, jonka tehtävänä oli oppilashuollon kehittäminen, työkäytäntöjen luominen, koulutuksen suunnittelu ja järjestäminen. Työryhmä laati Rauhalan ihmiskäsitykseen nojautuvat henkilökohtaisen opetussuunnitelman ja kuntoutuksen perusteet. Tarkastelun ja

tutkimuksen kautta muotoutuu oppilaan kuntoutusverkosto, joka laatii, toteuttaa ja seuraa henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. (Rönty, L-I. 1999, 6.)

Henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa toteutetaan seuraavia periaatteita:

1. Oppilas- ja tarvelähtöisyys

Kuntoutusverkosto muotoilee ja järjestää palvelut tarpeen mukaan ja palvelujärjestelmän keskipisteenä on oppilas (Rönty, S. 1999a, 84). Oppilaan tutkimustiedoista on erotettava sellaista fyysisen, psyykkisen, kognitiivisen ja sosiaalisen tason osa-alueita, joiden suotuisan kehityksen turvaaminen edellyttää erilaisia opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä. Rauhalan ihmiskäsityksen situationaalisuus kääntää huomion itse lapsesta hänen ympäristönsä, joka voikin olla aiheellista diagnosoida ja kuntouttaa lapsen tarpeita vastaavaksi. (Rönty, L-I. 1999, 7-8.)

2. Elämänkaariperiaate

Lapsen kanssa työskennellessä on muistettava, että hänellä on perheensä kanssa oma historiansa. Lapsen kehitystä tukevien toimenpiteiden kannalta on aiheellista tietää kaikki aikaisemmat tutkimukset, hoidot ja kuntoutukset. Myös perheen merkittävät tapahtumat ja vaiheet ovat tärkeitä tietoja lapsen ymmärtämiseksi ja toiminnan vuorovaikutuksen onnistumiseksi. (Rönty, L-I. 1999, 8.)

Palvelujärjestelmän on huolehdittava siitä, että erityistä tukea tarvitseva lapsi ja hänen perheensä voivat siirtyä vaiheesta toiseen saman kuntoutuksellisen ajattelun puitteissa. Tämä helpottaa oppilasta ja hänen perhettään, koska heidän ei tarvitse asiantuntijalta toiselle siirtyessään opetella uusia menettelytapoja, vaan sama viitekehys (HOPS-lomake) on käytössä kaikissa vaiheissa. (Rönty, S. 1999a, 84.)

3. Subjekti omassa asiassaan

Tavoitteena on lapsen tai nuoren kasvaminen vastuullisuuteen, itsenäisyyteen ja antaa hänelle välineitä mahdollisimman täysimääräiseen elämänhallintaan ja että hän on omassa asiassaan objektin sijasta subjekti. (emt)

4. Perhe tasavertaisena

Kuntoutusverkostoon kuuluu lapsen ohella myös perhe, joka nähdään omassa asiassaan tasaveroisena asiantuntijana ja näin ollen vastuullisena voimavarana. Verkoston kokoontumisissa on sekä oppilaan että huoltajien läsnäolo tärkeää, sillä heillä on merkittävä osuus suunnitelman toteuttamisessa. Tällä menettelyllä toivotaan heidän

aktivoituvan vastuunottoon ja lisäksi varmistetaan se, etteivät he jää omassa asiassaan sivullisiksi. Läsnaolo turvaa siis myös heidän oikeuksiaan. (Rönty, S. 1999a, 85.)

6.5 Oppilaan valinta

Terapia, integraatio, HOPS ja tukiryhmä ovat keskeiset EMO-luokan toimintaperiaatteet. Näiden lisäksi voidaan tarkastelun kohteeksi nostaa vielä yksi oleellinen asia luokan toiminnasta nimittäin oppilaiden valinta luokalle. Kriteerit ovat melko tiukat jo sen vuoksi, että tulijoita olisi huomattavasti enemmän kuin, mitä voidaan ottaa ja lisäksi on oppilaan oman edun mukaista, että hän pääsee juuri oikeanlaiseen kuntoutukseen.

Luokalle on mahdollista päästä kahta eri reittiä pitkin. Yleisopetuksen puolelta siirtyminen on mahdollista vain silloin, kun oppilaalla on jo valmiiksi kontakti perheneuvolaan. EMO-luokan vaatimustaso on tavallaan porrastettu niin, että se sijoittuu ikään kuin sairaalahoidon ja erityisluokan puoliväliin.

Toinen reitti luokalle on se, että Kainuun keskussairaala voi nojata lapsen ja nuoren hoidon siihen, että sitä voidaan joko suoraan tai hoitojakson päätteeksi jatkaa EMO-luokissa. Tällä hetkellä oppilaiden valintaprosessi suoritetaan pitkälti niin, että sairaala lähettää jatkotoimenpiteisiin siellä hoidossa olevia tai ohjaa siellä kontaktissa olevia lapsia EMO-luokkiin. Oppilaalla on jo silloin takana hoidollinen, terapeutin tai oppilaan kuntoa arvioiva kontakti. Valintaprosesseissa yritetään olla mahdollisimman tarkkoja, koska se on kaikkien etu ennen kaikkea lasten ja nuorten etu, että he saavat täsmäkohdennettua kuntoutusta.

EMO-luokalle siirtymistä ei ensimmäisinä vuosina toteutettu erityisluokkasiirtona, vaan normaalina koulusiirtona, mikä osaltaan helpotti luokalle tuloa ja lievensi luokkaan kohdistuneita ennakoasenteita. Tilanne on kuitenkin nyt muuttunut ja nykyään kaikilla luokkaan tulvilla oppilailla on päätös erityisluokkasiirrosta.

Edellä kuvatut periaatteet koskevat sekä ala-asteen että yläasteen EMO-luokkaa. Tästä eteenpäin keskityn kuvamaan ainoastaan yläasteen luokan toimintaa, miten edellä kuvatut periaatteet käytännössä toteutuvat, minkälainen on opettajan rooli luokassa, miten oppilaat itse ovat kokeneet EMO-luokan, mitä ongelmia toiminnassa on ilmennyt ja miltä luokan tulevaisuus vaikuttaa.

7 EMO-LUOKAN TOIMINTAPERIAATTEIDEN KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS

Tämä luokka on tarkoitettu sellaisille ihmisille jotka tarvitsevat apua, ei mitenkään tyhmille ihmisille tai päästään viallisille. Ei älä ajattele, että tämä olisi hullujenhuone. Täällä opettajat eivät ole pelkkiä opettajia vaan he ovat myös "elämämme" auttajia. Täällä sinä saat opetusta, jos vain haluat oppia, luokallamme on 4-5 oppilasta. Se jos pelkää että, tästä kerrotaan kaikille, että olet täällä, sitä ei tarvitse pelätä, se ei edes näy todistuksessa. Käymme samoja asioita kuin "normaalissakin" koulussa. Täällä valitaan valinnaiset ja on liikuntatunnit, kotitaloudet...kaikki samat aineet. Täällä sinua ei kiusata, hyväksytään sellaisena kuin olet... Tää on ihan hyvä paikka, tervetuloa vaan. (Katkelmä Satun kirjoitelmasta)

7.1 Luokan ympäristö

Yläasteen EMO-luokan sijoittaminen juuri Hauholan kouluun oli helppo päätös rehtorin myönteisen kannan jälkeen, sillä Hauholan koulu ja sairaala ovat toimineet yhteistyössä aiemminkin. Sairaalakoulu on hallinnollisesti ja lainsäädännöllisesti Hauholan alainen, vaikka toimiikin periaatteessa itsenäisesti. Yhteistyön perinteet madalsivat näin kynnystä uuden toiminnan aloittamiseen. Lisäksi Hauholan koulun sijainti oli erinomainen EMO-luokkaa ajatellen. Koulu sijaitsee lähellä sekä sairaalaa (terapiakäynnit) että Lehtikankaan ala-astetta, jossa toimii ala-asteen EMO-luokka.

Hauholan koululla oli myös tarjota tilat, entinen vahtimestarin asunto, luokalle. Emo-luokka tarvitsi tilat, jotka soveltuvat sekä opetukseen että terapeutukseen toimintaan. Kodinomainen ympäristö on hyvä. Oppilaiden vastauksista ja kirjoitelmista huomasikin, että he arvostivat ja pitivät tärkeänä luokkansa viihtyisyyttä.

Minusta meidän luokassa on kivaa, kun on enempi tuntuu kuin olisi kotona kuin koulussa, koska siellä on sohvat ja vaikka mitä... Siellä on kaksi luokkahuonetta, keittiö, jossa pidetään kotitaloutta ja vessa. Toisessa luokkahuoneessa on ne sohvat ja stereo ja televisio ja videot ja jotkut sähköurut, (vai mitkä ne onkaan nimeltään.) (Katkelmä Siirin kirjoitelmasta)

Happonen (1997,26) toteaa Bednarin (1981) ajatuksiin viitaten, että fyysisillä ympäristöillä on erityisopetukselle merkityksiä mukavuuden, terapeuttisuuden ja tietyn spesifin tarkoituksen näkökulmasta. Ympäristö voi olla yleisesti miellyttävä ja se toimii terapeuttisesti tukiessaan viestintää, artikulaatiota, sosiaalista yhdessäoloa, aika ja paikka-orientaatiota jne. Lisäksi fyysisen ympäristön merkityksiin voi vielä lisätä turvallisuuden. Ympäristön vaikutus on tällöin jatkuvaa ja tahatonta.

7.2 Luokan tunneilmasto

Hauholan yläasteen EMO-luokka ei ensivaikutelmaltaan eroa oppilaiden pienen määrän ja kodinomaisuuden lisäksi juuri mitenkään tavallisesta luokasta kuten seuraavastakin voi päätellä:

Tänä vuonna olemme tulleet kouluun yleensä kahdeksaksi ja päässeet kahdelta. Aamulla pidämme yleensä aamunavauksen eli luemme yhdestä kirjasta aina ajatelman. Sitten rupeamme pitämään tunteja. Sitten pidämme joskus jonkun välitunnin ja käymme ennen yhtätoista syömässä. Syönnin jälkeen pidämme tunteja tavallisesti ja pidämme tietysti välillä välitunteja. (Siiri, kyselylomake)

Luokassa opiskellaan yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan ja on hyvä muistaa, että luokan työskentelyn pääpaino on opiskelussa ja koulunkäynnissä, vaikka seuraavassa tuleekin pääasiassa esille luokan erityisominaisuuksia.

Heti ensimmäisellä käynnillä kiinnitin huomiota luokassa vallitsevaan rauhallisuuteen ja kiireettömyyteen. Kaikilla tuntui olevan hyvä olla ja oli vaikea kuvitella, että näillä nuorilla oli aiemmin ollut hyvin negatiivinen suhtautuminen koulua kohtaan. Itseäni ensimmäinen käynti luokassa jännitti paljon, mutta päivän päätteeksi minulle jäi olo, että voin tulla koska tahansa uudestaan. Eräs oppilas totesikin, että tänne kaikki ovat tervetulleita ja juuri siltä toiminta luokassa mielestäni vaikuttikin.

Mieleeni on erityisesti jäänyt tapaus, joka sattui ihan ensimmäisinä päivinä, kun olin luokassa. Oli perjantai ja viimeinen tunti, jonka lopussa opettajalla ja yhdellä oppilaalla tuli

erimielisyyttä läksyjen määrästä. Tunnin loputtua oppilas lähti vihaisena, ovet paukkuen kotiin. Jäin vielä opettajan kanssa juttelemaan ja vähän ajan kuluttua sama oppilas tuli takaisin luokkaan, halasi opettajaa, pyysi anteeksi ja toivotti hyvää viikonloppua. Vastaavaa en olisi voinut koskaan kuvitella näkeväni koulussa, varsinkaan yläasteen puolella. Opettajan, avustajan ja oppilaiden välinen suhde oli hyvin ainutlaatuinen. Se, miten paljon he välittivät toinen toisistaan, ei olisi voinut jäädä keneltäkään huomaamatta.

Rauhalan (1974, 162) mukaan myötätunnon, lähimmäisenrakkauden, avuliaisuuden ja muun sosiaalisen mielenlaadun kehittyminen koetussa maailmassa edellyttääkin tilu- aatiossa hyväksyviä, turvallisia, myönteisiä sisäpooleja, joissa esiymmärretään inhimillinen yhteenkuuluvuus.

Havas (1991) on jaotellut luokkailmaston seuraavanlaisiin tyyppeihin: symbolisuutta, havainnollisuutta tai käyttäytymistä korostava tai affektiivisesti painottunut (liite 1). EMO- luokan keskeisenä periaatteena on tarjota oppilaille turvallinen ympäristö, joka mahdollistaa emotionaalisen tasapainon tukemisen ja keskittymisen oppimiseen. Havaintojeni mukaan luokassa vallitsikin affektiivinen ilmapiiri, mikä tarkoittaa, että luokassa korostetaan oppilaskeskeisyyttä ja tässä ja nyt kokemuksia. Luokassa on oikeus ilmaista tunteitaan ja tilanteisiin sallitaan monia selityksiä. Tämä näkyi paitsi opettajan ja oppilaiden välisenä hyvänä suhteena ja avoimena kommunikointina myös jokapäiväisessä opetuksessa, joka eteni yleensä hyvin keskustelunomaisesti ja oppilaiden omia kokemuksia hyödyntäen.

Edellä kuvattu opetustyyli on sopusoinnussa myöskin Lindqvistin (1990, 21-23) esittämien auttamisen periaatteiden kanssa. Kasvava lapsi ja nuori tarvitsee avuttomana ollessaan välineitä oman itsensä ja elämänsä ymmärtämiseen. Hänellä on oltava ainakin mahdollisuus saada tietoa niistä asioista, jotka vaikuttavat omaan olemiseen ja mahdollisuuksiin. Lisäksi hänen on kyettävä ymmärtämään kyseinen tieto ja liittämään se osaksi elämästään muodostamaan kokonaiskuvaan.

7.3 Terapiapalvelujen käyttö luokassa

Aluks tuntu, siit terapiast et hullusko ne mua luulee. (Tiina 3, 23)

Kaikilla luokan oppilailla on oma, henkilökohtainen terapia 1-2 kertaa viikossa sekä kerran viikossa musiikkiterapia. Terapiankäynnit on merkitty jokaisen lukujärjestykseen ja jos terapia jostakin syystä peruuntuu, on oppilailla tavallista koulunkäyntiä sen tilalta. EMO-luokan toimintaperiaatteisiin terapian osalta kuuluu myös ryhmäterapia, joka on alasteella toiminut hyvin. Yläasteella sen sijaan ei ryhmäterapiaa ole resurssien vähyyden vuoksi voitu ensimmäisinä vuosina järjestää.

Murrosikäisen nuoren ei välttämättä ole kovin helppo hyväksyä terapiakäyntiä ja se kuului myös näiden nuorten puheissa.

En tykkää terapiasta, enkä tiedä vaikuttaako ne minuun mitenkään. (Siiri, kyselylomake)

Terapia liittyy läheisesti voiman antamiseen, sillä usein lapsella tai nuorella ei ole ilman sitä voimavaroja selviytyä sen hetkisestä elämäntilanteesta omin avuin (Lindqvist 1990, 22). EMO-luokassa pyritäänkin ohjaamaan oppilaita ymmärtämään terapian merkitys ja hyväksymään terapiakäynnit. Aihetta sivutaan monissa keskusteluissa, oppilaita kannustetaan, puhutaan rivien välistä ja suoraankin, miten tärkeitä terapia on. Itselleni jäi vaikutelma, että loppujen lopuksi oppilaat itsekin hyväksyvät terapiassa käynnin ja pitävät sitä tärkeänä, vaikka sitä ei ehkä olekaan ihan helppo varsinkaan vieraille ihmiselle heti myöntääkään.

No sille voi purkaa ihan kaiken siis ihan kaiken, se ei kerro niitä kenellekään. Se ei koskaan neuvo, se vaan kuuntelee

Et siitä on sitten apua, että saa jollekin puhua?

Mmm joo. (Tiina 4, 2-5)

Ja tota kyllä se sillo, jos ei vaikka itte ymmärrä, et minkä takia, et tuntuu vähä turhalta mennä sinne kaks kertaa viikossa sinne pölöttelemään sen muijan kanssa ku samoja vois kavereittenki kanssa puhella. Se välillä tuntuu aika turhalta, mutta kyllä sen sitte ymmärtää, et vaikka se ei kauheesti näy, et se auttaa mut kyllä sen sitten tajuaa, et huomaa esimerkiksi, jos on koko viikon pois terapiasta, ni o vähä tyhmä olo, semmonen vähä outo olo. (Satu 5, 24-29)

Terapiakäynneillä on merkitystä jokaiselle oppilaalle yksilönä, mutta terapia vaikuttaa välillisesti myös koko luokan yleiseen ilmapiiriin. Varsinainen opetustyö ei ensinnäkään ole mahdollista ennen kuin oppilaiden perusasiat ovat kunnossa. Lisäksi, kun terapointi on keskitetty yhdelle ihmiselle ja nuori saa terapiassa käsitellä omat asiansa niin hyvät kuin huonotkin, tasoittuu oleminen luokassa. Pahimmat purkaukset suoritetaan jossain muualla. Toki myös koulussa koetaan voimakkaita tunteita eikä voida vetää rajaa siihen,

mikä kuuluu terapeutille ja opettajalle ja siinä mielessä opettajakin toteuttaa omalta osaltaan auttavaa, terapeutista kasvatusta.

Seppovaara (1998, 47) mainitsee, että usein psyykkisesti oireileva oppilas on ohjattu terapiaan koulun ulkopuolelle ja opettajan osuudeksi jää tiedonvälittäjänä toimiminen. Opettajan kontaktit keskittyvät usein oppilasta hoitavan terapeutin välillä koordinoivaan yhdyshenkilöön (lääkäri, psykologi) eikä suoraan hoitavaan terapeuttiin. EMO-luokassa opettajalla ja terapeutilla on kuitenkin paljon yhteistyötä. Ensimmäkin HOPS-istunnoissa on ulkopuolisena asiantuntijana yleensä terapeutti ja hän osallistuu omalta osaltaan oppilaiden tavoitteiden asettamiseen ja arviointiin. Opettaja voi myös itse tarvittaessa kääntyä terapeutin puoleen ja kysyä toimintaohjeita.

Mä saatan monesti soittaa Sirkalle (terapeutti), että mitä mä teen, että mä niin kun konsultoin sitä ja pyydän apua että sano mitä mä teen, miten sä näkisit tän asian. Että ku meistä monesti tuntuu avustajan kanssa että me ollaan niin tärkeitten asioitten, niin monien asioitten kans yksin, eikä meistä kumpikaan oo psykologi tai psykiatri että tuota että sitten pyytää sieltä apua. Ja se on minusta kyllä menny niin ku sekin yhteistyö aivan loistavasti. (Opettaja 11, 10-15)

Tällainen käytäntö edellyttää aina oppilaan vanhemmilta suostumuksen tietojen vaihtoon ja ainakin toistaiseksi lupa on kaikilta myös saatu. Oppilaan ja terapeutin käymät keskustelut eivät luonnollisestikaan kuulu opettajalle. Ne ovat pelkästään oppilaan ja terapeutin välisiä asioita. Yhteistyössä onkin kyse terapeutin antamista ohjeista opettajan omalle työlle, jolloin opettaja ei jää yksin ongelmiansa kanssa eikä hänen roolinaan ole pelkkä tiedonvälittäjänä toimiminen.

7.4 HOPS-työskentelyn toteuttaminen

No se (HOPS) on ollu musta kauheen hyvä. Sitten ku on ollu niitä kokoontumisia, niin se on kauheen mukava ku katotaan, onko päässy siihen, mitä ollaan niin ku, mikä se nyt on...Tavoitteeseen? Niin tavoitteeseen ja sit et onko saanu täytettyä ne ja sit kun noi kehuu, et miten on kehittyny hyviä ja huonoja puolia, niin se on musta ollu kauheen mukava kuulla, silleen ihan suoraan toisiltakin ihmisiltä. (Satu 4, 14-18)

Hops-istuntoja pidetään lukuvuoden aikana 2-4 kertaa täydellä porukalla, joka tarkoittaa oppilasta, vanhempia, opettajaa, avustajaa sekä ulkopuolista asiantuntijaa. Ulkopuolinen

asiantuntija ei varsinaisesti ole ulkopuolinen, sillä hän on yleensä hyvin tietoinen kyseessä olevan oppilaan asioista. Ulkopuolisuus tarkoittaakin lähinnä sitä, että hän ei ole mukana koulun päivittäisessä työskentelyssä. Varsinaisten istuntojen lisäksi pidetään yhteyttä pääasiassa puhelimitse kotien kanssa ja kuten äsken jo tuli esille terapeuttien (ulkopuolinen asiantuntija) kanssa. HOPS-istuntojen kokoonpano on ollut alusta lähtien edellä kuvattu ja se on osoittautunut hyväksi.

Henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadinnassa käytetään apuna HOPS-tiivistelmälomaketta. Lomake on tarkoitettu yhden lukuvuoden mittaiseen työskentelyyn. Lomakkeen (liite 8) etusivulle kootaan tiedot oppilaan taustasta ja perheestä, fysiologisesta kehityksestä, perusvalmiuksista ja päivittäisistä toiminnoista, kehityksellisistä (psykkinen, sosiaalinen, kognitiivinen) perusvalmiuksista, oppimisen taustalla olevista aikuissuhteista, oppimiseen liittyvistä tilannetekijöistä sekä tiedollistaidollisesta kehityksestä ja suoriutumisesta. (Näiden jokaisen osa-alueen tarkemmat sisällölliset määritelmät on nähtävissä liitteessä 9.) Keski-aikeama on varattu oppilaan vahvuuksille, kehittämiskohteille, tavoitteille ja toimenpiteille, joita tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan. Seuranta varten on varattu lomakkeen viimeinen sivu.

Lomakkeeseen on mahdollista hyvin tarkkaan koota tiedot oppilaasta, mutta käytännössä niin tarkkaan kirjanpitoon ei olla ryhdytty eikä sitä edes koetakaan aivan välttämättömäksi.

että siinä meidän HOPS-kaavakkeessa on siinä eka sivulla on kaikkia asiantuntijoiden lausuntoaikoja ja semmosia, että taustatietoja tulee niiden kautta, mutta kyllä mä just tossa itekseni mietin, että ei meillä oo ainakaan onnistunu se sillain, että mä olisin saanu laitettua asiantuntijoiden lausuntoja sinne ja kysytyä niitä ja laitettua niitä kohalleen, että mulle ainakin tuntuu riittävän se, että me laitetaan niitä asioita sinne taustatietoihin mitä vanhemmat halua sinne antaa ja kyllä ne yleensä antaa rehellisesti sitä tietoa ja sitten jos sinne tosiaan jotain erityisiä tutkimuksia tai jotain on merkattava, niin yleensä me semmoset aika paljon merkataan ite. (Opettaja 8, 1-9)

Ennen varsinaista HOPS-istuntoa oppilaan arvioinnissa ja kuntoutuksessa mukana olevat asiantuntijat pyrkivät mahdollisuuksien mukaan pitämään neuvottelun, jossa jokainen omien tuntemustensa ja havaintojensa pohjalta työstää kuntoutuksen tavoitteet ja toteutusehdotuksen omalta osaltaan varsinaiseen HOPS-istuntoon yhteisesti päätettäväksi. Psykoterapian ja/tai perheterapian osalta terapeutti erikseen sopii asiakkaansa kanssa, mitä terapiakeskusteluista tuodaan osaksi henkilökohtaista opetussuunnitelmaa.

HOPS-istunnossa on kaikilla mukana olevilla henkilöillä mahdollisuus sanoa mielipiteensä käsiteltävistä asioista. Lomakkeessa on oma kohtansa jokaisen istuntoon osallistuvan määrittelemille tavoitteille ja niille asioille, mihin itse kukin sitoutuu tavoitteiden saavuttamiseksi. Jokaisella on siis oikeus esittää asiat omasta näkökulmastaan eikä tavoitteiden asettelussa tarvitse pyrkiä kaikkia miellyttävään kompromissiratkaisuun.

Oon tosiaan itte saanu päättää esimerkiksi kaikki myöhästymiset ja tommotteet et tuun kouluun joka päivä niin ne on ihan multa iteltäni, et ei ne oo kenestäkään täältä kiinni. (Satu 4, 21-23)

No sillen tietysti, että saa sanoa oman mielipiteen, mut saa sinne nii ku äitiki sanoo, että mitä se toivois et mitä mä oppisi. (Tiina 3, 9-10)

Tavoitteiden asettelussa on asioita prosessoitaessa ollut tärkeää, että oppilas, vanhemmat ja opettaja arvioivat vahvuuksia ja kehitettäviä alueita laajemminkin kuin vain oppiaineiden osaamisen kautta. Tavoitteiden osalta onkin siis hyvä huomata, että vaikka ollaan koulussa, ei tärkeimpiä tavoitteita tässä luokassa välttämättä olekaan ruotsin deklinaatioiden taivutusten tai matematiikan yksikkömuunnosten oppiminen. Sellaisiakin tavoitteita toki tulee olla ja onkin, koska luokassa edetään yleisopetuksen tavoitteiden mukaisesti. Tavoitteet ovat kuitenkin voineet olla myös muunlaisia, koko elämän kannalta tärkeitä asioita ja taitoja esimerkiksi, että opin hillitsemään kielenkäyttöäni tai että opin käymään kaupassa tai opin kulkemaan bussilla kouluun. Yhdessä koulun tavoitteiden kanssa yritetään siis saavuttaa yleisen selviytymisen ja elämässä pärjäämisen kannalta oleellisia asioita, pyritään parantamaan oppilaan elämäntaitoa.

Auttaminen tähtää aina pidemmälle kuin yhden konkreettisen kasvuun liittyvän ongelman ratkaisuun. Tavoitteena on, että kasvava tulisi autetuksi tavalla, joka mahdollistaisi hänen elämänsä jatkumisen täysipainoisena. (Mäki-Opas 1993, 24, 25.) Tämä näkyi mielestäni konkreettisesti juuri henkilökohtaisen opetussuunnitelman toteutuksessa, tavoitteiden asettamisessa ja niiden saavuttamiseen pyrkimisessä.

Tavoitteiden asettelussa on pyritty lisäksi siihen, että tavoitteet olisivat mahdollisimman konkreetteja, sellaisia, joiden saavuttamista voidaan todella seurata. Yritän olla omatoimisempi ei esimerkiksi ole vielä riittävän tarkka tavoite. Tavoite kirjataan sellaisessa muodossa, että jokainen voi todella kontrolloida, onko omatoimisuus lisääntynyt esimerkiksi yritän olla omatoimisempi huolehtimalla, että otan koulukirjat aina

esille ja laitan tavarat aina käytön jälkeen paikoilleen. Tällöin tavoitteen toteutumisen seuraaminen ja oikeanlaisen palautteen antaminen on tullut mahdolliseksi.

Tavoitteiden saavuttamisessa ollaan niin oppilaiden kuin opettajankin mielestä onnistuttu tänä vuonna melko hyvin, vaikka tavoitteet ovat monesti olleet aika vaativia.

No, ne on kyllä niinkö tänä vuonna saatu hyvin toteutumaan ja ne on kyllä ollu semmosia että ei ne oo ollu ihan pieniä tavoitteita (Opettaja 16, 13-14)

Kyllä mä oon. (saavuttanut tavoitteet) Mä oon tullu joka päivä kouluun ja oon myöhästelly vähemmä. Ja sit että oon saanu nostettua numeroita. Se on ehkä kaikista tärkeintä. Mä yritän nostaa numeroita. Joo kyllä mä oon ihan onnistunut. (Satu 5, 1-3)

HOPS-työskentely koettiin luokassa tärkeäksi ja hyödylliseksi ja sellaiseksi, jonka avulla tuloksia voidaan oikeasti parantaa. Kaikilla istuntoihin osallistuvilla on mahdollisuus tuoda oma näkökulmansa esille ja kaikkien mielipiteet huomioidaan. On hyvä, että oppilas saa itse osallistua ja vaikuttaa häntä koskevaan päätöksentekoon ja on myös erittäin merkityksellistä, että vanhemmatkin saadaan mukaan keskustelemaan oppilaan koulunkäynnistä ja elämästä yleensä. On kuitenkin hyvä muistaa, että ihan ilmaiseksi ei tätä kaikkea positiivista olla saatu aikaan, vaan onnistunut HOPS edellyttää kaikkien työpanosta. HOPS-istunnot eivät aina olekaan olleet kovin helppoja.

Meillä on ollu tosi rankkoja istuntoja niinkö viime vuonna ja on tänä vuonnaki ollu semmosia että hikipisarat tippuu päästä että ei se tosiaan oo helppoa, että aina niikö vähän vaikeimman kautta sitä mennään mutta aina mitä enemmän oppii tuntemaan niin aina yleensä helpommaksi se käy. Siinä pitää niikö opettajan olla topakkana ja huolehtia siitä, että keretään käyä näitä asioita, ei mennä hakoteille jutteluissa ja sitten meiän on myös uskallettava puhua näistä vaikeistakin asioista että ei me voida vaan kehua, että vitsi ku on kivasti menny kotitaloustunnit, jos kaikki muu on menny päin mäntyä. Että myös ne pahat asiat ja sitten se mikä tietysti vie voimaa, että pitää olla tarkka sanoistaan että siinä on se oppilas paikalla ja sitten on vanhemmat paikalla ja siinä on terapeutti paikalla, että pitää niikö tavallaan kokonaan huomioia se että mitä sanoja käyttää että ei niinkö vuorotellen pahota jokkaisen mieltä. Pittää olla koko ajan tosi terävänä, koska ne on yks tärkeimpiä hetkiä niikö kuitenkin että jos sä sanot siinä jotenkin väärin tai huonosti ni sä saatat joutua korjaan sitä monta kertaa. (Opettaja 13, 18-31)

Työtä se tosin teettää, tosi paljon se teettää työtä, mutta se on kuitenkin sitten sen arvosta. (Opettaja 8, 10-11)

Kajaanin kaupunki teetti keväällä 1998 määrällisen ja laadullisen erityisopetusta ja oppilashuoltoa koskevan kartoituksen. Siinä tuli muun muassa esille, että ylipäättään kaikki Kajaanin erityisopettajat kokevat henkilökohtaisen opetussuunnitelman ja siihen liittyvän verkostotyöskentelyn hyvänä ja tarpeellisena, mutta HOPS edellyttää kuitenkin edelleenkin jatkuvaa koulutusta. (Rönty, S 1999a,)

7.5 Oppilaiden integroituminen yleisopetukseen

Yläasteella on sillä tavalla vaikeampi se tilanne, että meillä ei ole nuorisopsykiatrian osastoa ja tietyllä tavalla se näyttäytyy tuolla pienluokassa, että siellä joudutaan lähtemään aika tavallaan hyvinkin tuetuista lähtökohdista, että se integraatio toimii täälläkin yllättävän hyvin siihen nähden että se perusproblematiikka on tavallaan toisenlainen ja ikäkausii tuo sen kynnyksen mennä toiseen luokkaan. Näyttää siltä, että opettaja ja opettajakunta on tehneet sen työn, että puolin ja toisin ollaan oltu valmiita ottamaan vastaan. Siihen nähden, miten paljon se psyykkistä työtä vaatii, niin se on onnistunut hyvin. (Simo 4, 22-29)

Syksyllä 1998 koulun alkaessa luokalla aloitti kolme 7-luokkalaista, joiden kanssa integraatio heille vahvan aineen osalta aloitettiin heti. Yksi oppilaista oli keväeseen mennessä integroitunut kokonaan isolle puolelle ja hän kävi vain pari tuntia viikossa EMO-luokan puolella opiskelemaan. Kaksi muuta jatkavat edelleen isolla puolella käyntiä. Keväällä 1999 luokan neljästä oppilaasta vain nämä kaksi 7-luokkalaista kävivät säännöllisesti isolla puolella opiskelemaan.

Integrointi riippuu hyvin pitkälle oppilaan kunnosta ja myös omasta halusta. Ketään ei pakoteta, mutta kannustetaan kylläkin. Kun oppilailla on valinnanmahdollisuus integraation suhteen, on hyvä, että samoin on myös vastaanottavilla opettajilla. Kenenkään luokkaan ei kannata väkisin integroida oppilasta. Jos opettaja ei ole mukana asiassa, ei integraatio voi onnistua parhaalla mahdollisella tavalla. Hauholan koulussa ei ongelmia tämän asian suhteen ole kuitenkaan ollut.

Täytyy sanoa kyllä, että annan ihan täyden, puhtaan kympin yhteistyöstä koko opettajakunnalle, että en mä oo yhtäkään kieltävää ei:tä saanut, että kauheen yhteistyökykyisiä ja aivan mahtavasti on mennyt. Ja mä oon tosi kiitollinen siitä. (Opettaja 9, 15-17)

Osa syy integraation onnistumiseen on varmasti se, että oppilaita ei lähetetä yksistään uudelle opettajalle, vaan joko avustaja tai opettaja menee aina aluksi luokkaan mukaan

ikään kuin apuopettajaksi. Opettaja tai avustaja kulkee oppilaan mukana niin kauan, että kaikki sujuu hyvin, oppilas pärjää muiden mukana ja kykenee vastaanottamaan opetusta.

Myös Hauholan koulun oppilaat ovat suhtautuneet hyvin EMO-luokan oppilaisiin, mikäli mittarina pidetään haukkumista ja kiusaamista, jota ei ole opettajan eikä oppilaiden mukaan esiintynyt. Kaverisuhteita ei kuitenkaan ole puolin eikä toisin syntynyt eikä sitäkään kukaan tiedä, mitä Hauholan koulun oppilaat keskenään EMO-luokan oppilaista puhuvat.

No, ei ne sillä lailla niinku, mitä nyt keskenänsä varmastiki tai tietystiki meistä semmosta tiettyä juttua liikkuu. Mut ei ne sillai huutele käytävillä sillä lailla mitää... En mää sillai oo mitään huomannu. Eikä minä ja Tiina siitä sillaila välitettäkää, ku me tietään, et täällä on semmosia tyhmiä, vaikka ne miten naurais, ni ei me siitä välitetä, nauretaa vaa takasin. (Satu 4, 3-4, 10-12)

EMO-luokan suhteen on pyritty pitämään matalaa profiilia, jotta turhaa leimautumista ei muodostuisi. EMO-luokan oppilaat ovat Hauholan koulun oppilaita siinä kuin muutkin ja heitä koskevat samat säännöt kuin kaikkia muitakin. Vaikka EMO-oppilailla luokan sisällä onkin vähän erilaista kuin muilla, on pyritty siihen, että koulun yhteisten asioiden suhteen heillä ei ole mitään erityiskohtelua. Myös oppilaat kokevat sen tärkeänä.

Et sillain tasapuolisia pitäis olla...(Satu 6, 6-7)

Integroituminen yleisopetukseen on siinä mielessä helppoa, että EMO-luokassa edetään yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Oppilailla on myös ollut mahdollisuus testauttaa omaa osaamistaan tekemällä yleispuolen kokeita. Vaikka integraatioon on panostettu ja sen eteen on tehty paljon työtä, kaikkien kohdalla se ei kuitenkaan ole onnistunut.

Sillon kun mä tulin, niin mä kävin mun luokanopettajan tunnilla, ruotsin tunnilla kaks kertaa viikossa. Mut kumminki se tuntuu niin vaikeelta, et ei siitä oikei tullu mitään, en mä tiä miks eikä siitä oo sit sen jälkeen ees puhuttu.

No, haluaisitko mennä nyt?

EN. (Tiina 3, 16-20)

Ne kysy sillo heti aluks, et haluiks mää. Ja se on vähä siitä ku mä aluks olin siellä Lyseolla ja mulla meni siellä niin ihmeellisesti ku mä olin siellä isolla puolella, en mää tiä mikä siinä oli. Enkä mää aikasemminkään oo ollu tällasessa luokassa eikä sillai oo ollu mitään. Olis kyllä pitäny mennä,

mutta sitten mulle tuli vaan joku sellanen kauhea kammo, etten mä halua mennä sinne ja sit mua ei sinne pakotettukaan. (Satu 3, 24-29)

Integraation onnistuminen vastaa mielestäni aika hyvin Kuorelahden tutkimuksessa (1996) esille tullutta linjaa. Seitsemäsluokkalaisten, joiden kanssa integraatio aloitettiin heti syksyn alusta, osalta integraatio on toiminut, mutta vanhempien oppilaiden, jotka ovat tulleet luokalle yläasteen ylemmillä luokilla, ei integraatioon ole päästy. Kuorelahden tutkimuksessahan yläasteen oppilaat olivat selvästi haluttomia palaamaan yleisopetukseen. Vain 14,2% olisi halunnut palata. Ala-asteen esyläisillä puolestaan vastaava luku oli 85,9%. Kuorelahti arvioi eron syynä olevan sen, että yläasteen oppilas on lähellä oppivelvollisuutensa päättövaihetta. Hänellä on jo selvä kokemus siitä, millaisia koulunkäyntivaikeuksia oli yleisopetuksessa. (Kuorelahti 1996, 76.)

Oppilaan halukkuus palata takaisin yleisopetukseen ei ole riippuvainen tämän integraatiokokemuksesta vaan enemmänkin iästä ja kouluasteesta (Kuorelahti 1996, 77) ja tässä luokassa myöskin oppilaan psyykkisestä kunnosta.

Vaikka yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kanta tässäkin luokassa integraatioon oli varsin kielteinen ja vaikka se vastaa myös aika pitkälle tutkimuksissa esille tullutta linjaa, ehkä siihen siltikin tulisi pyrkiä entistä tehokkaammin. Lempiäinen (1996) on tutkinut Imatran yhdeksäsluokkalaisille esyläisille suunnattua kokeiluluokkaa. Hänen (1996, 152) mukaan yksikään nuorista ei ollut valmis heti peruskoulun jälkeen siirtymään ammatilliseen koulutukseen. Syrjäytymisprosessi saatiin katkeamaan siksi ajaksi, kun nuoret olivat voimakkaiden tukitoimien kohteena. Niiden loputtua alkoi syrjäytyminen uudestaan. Osittain tämä oli seurausta Imatran kokeilun luonteesta, joka perustui pitkälti asian sitoutuneen opettajan persoonaan ja ryhmän vahvaan tukeen. Vahva sitoutuminen positiiviseen ryhmään auttoi parantamaan elämännhallintataitoja ja koulutusmotivaatiota, mutta loi samalla riippuvuuden ryhmään. Peruskoulun jälkeen ei ole olemassa kattavaa tukijärjestelmää, joka vastaisi järjestelyiltään esimerkiksi Imatran projektin sisältöä ja tavoitteita. Toisena keskeisenä ongelmana Lempiäinen pitää nuorten projektin parissa viettämää lyhyttä aikaa. Yksi vuosi osoittautui riittämättömäksi ajaksi muuttaa pysyvästi pitkään jatkunutta nuoren syrjäytymiskehitystä.

Minulla ei ole tietoa, miten näiden tässä mukana olleiden yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden on peruskoulun päätyttyä käynyt enkä tiedä, onko heidän vahva sitoutumisensa kouluun, mikä EMO-luokassa näkyi, jatkunut myös ammattikoulussa. EMO-luokan toiminnassa on joitakin yhteneväisyyksiä (lyhyt aika luokassa 1 ja 2 vuotta,

vahva ryhmän tuki) Lempisen esittämiin arveluihin siitä, miksei syrjäytymiskierrettä saatu lopullisesti katkeamaan. Toisaalta oppilaiden taustat näissä kahdessa eri ryhmässä ovat hyvin erilaiset, joten ihan vertailukelpoisia tulokset eivät siinä mielessä ole. Lisäksi EMO-luokan oppilaat olivat haastatteluhetkellä hyvin tietoisia siitä, mitä he peruskoulun jälkeen haluavat tehdä. Pieni huoli heistäkin siitä huolimatta oli havaittavissa.

No, se, et on ehkä jos aattelee niin ku silla lailla tulevaisuutta niin välillä aattelee sitä et ku on jonkin aikaa ollu tällasesa pienessä luokassa, et miten siten sopeutuu, kun munkin pitää sit mennä tai mä haluankin mennä normaaliin jatkokouluun niin ku lähihoitajaks. Tota niin välillä mieltii, et ku on tottunu oleen ihan pienessä luokassa niin miten se sitten onnistuu. (Satu 3, 17-21)

Integraatioon liittyy nimenomaan yläasteen puolella monia vaikeuksia. Pakottamalla tuskin saadaan mitään hyvää aikaan, mutta kuitenkin integraatioon tulisi panostaa ja oppilaita siihen kannustaa. Onnistuneet integraatiokokemukset antaisivat luultavasti oppilaille itselleenkin paremman luottamuksen itseensä ja tulevaisuuteen. Mutta miten heidät saisi omasta tahdosta integraatioon mukaan, kun taustalla useimmiten on jo epäonnistunut kokemus yleisopetuksesta?

7.6 Tukiryhmä tukemassa opettajan ja avustajan työtä

Tukiryhmä on nimenomaan opettajan turva, koska ne asiat ovat niin vaativia, että ei voida olettaa eikä kukaan varmasti oletakaan, että opettaja pystyisi yksin ratkaisemaan niin monen erityisammattitason edellyttämiä asioita. Opettaja on tietysti pedagogiikan asiantuntija ja sellaisenaan se on jo iso vastuu, mutta mitä tulee näihin kuntouttaviin, terapeutisiin ja hoidollisiin näkökohtiin, niin on osoittautunut että varsinkin Hauholan puolella tämä nuorten psykiatrian asiantuntemus on äärimmäisen tärkeä. (Simo 11, 4-9)

Kerran kuukaudessa kokoontuva tukiryhmä on perustettu auttamaan opettajaa ja avustajaa luokkaan liittyvissä ongelmatilanteissa. Tukiryhmän tehtävänä on antaa vihjeitä, neuvoja ja yleensäkin laajentaa näkemystä asioista sekä nimensä mukaisesti tukea opettajaa ja avustajaa heidän työssään.

Opettajalla on lähikontaktivastuu oppilaista, mutta terapeutishoidollinen vastuu kuuluu koko tukiryhmälle. Tukiryhmä vastaa uuden oppilaan ottamisesta luokkaan. Se myös määrittää milloin oppilas on valmis lähtemään luokasta pois eli periaatteessa koko perusprosessin vastuu on tukiryhmällä.

Ryhmä on toiminut kokonaisuutena hyvin ja kaikki sen jäsenet ollaan koettu tärkeiksi. Kenestäkään ei haluttaisi luopua. Vähiten on opettajan mukaan kuitenkin tarvittu kuratiivisia palveluja, kaiketi siksi, että luokassa tiedetään jo entuudestaan aika paljon niihin liittyvistä asioista. Opettaja toimii itse usein ikään kuin kuraattorina ja ongelmatilanteissa hän osaa ohjata oppilaan asioita eteenpäin.

Tukiryhmän kokoontumisissa käsiteltäviä asioita ei ole tarkasti määrätty, vaan sisältö vaihtelee aina tilanteen ja tarpeiden mukaan. Pääpaino on kuitenkin oppilaiden asioiden käsittelyssä. Puheenjohtajuus on tavallaan opettajalla ja avustajalla, koska he tuntevat luokan ja tietävät, minkälaisia ongelmia on milloinkin ilmennyt. Jokaisella tukiryhmän jäsenellä on mahdollisuus tuoda oma näkökulmansa ja asiantuntemuksensa esille nostettuihin asioihin ja näin laajennetaan kaikkien ennen kaikkea opettajan ja avustajan tietotaitoa ja ymmärrystä.

Sekä opettaja että avustaja kokevat tukiryhmän ensiarvoisen tärkeäksi. Ilman sitä ei yksinkertaisesti tulisi toimeen. Myös Hauholan koulun rehtori korosti haastattelussaan tukiryhmän tärkeyttä. Alkuvaiheessa hän ajatteli, että taas tuli pakolliseksi yksi turhanpäiväinen kokous, mutta nyt suhtautuminen on täysin päinvastainen. Itse asiassa samanlaista lähestymistapaa on yritetty tuoda myös muuallekin Hauholan kouluun joskin luonnollisesti pienemmässä mittakaavassa. Ongelmatapauksia ei enää selvitetä niin, että rehtori on yksin oppilaan ja kenties tämän vanhempien kanssa, vaan nykyään mukana on aina myös joku työpari esimerkiksi opo/terveydenhoitaja/kuraattori/aineenopettaja aina tilanteen ja tarpeiden mukaan ja yhdessä pyritään löytämään hyvä ratkaisumalli. Tiimityön käyttö ja arvostus ovat rehtorin mukaan EMO-luokan myötä koko koulussa lisääntyneet.

Shemeikka ym. (1987, 21) on todennut, että opettajien mahdollisuudet ottaa huomioon lasten ja nuorten erilaisuus ja elämäntilanteissa tapahtuvat muutokset ovat melko vähäiset. Koulujärjestelmää tulisikin kehittää niin, että opettajaa tuettaisiin entistä enemmän kasvattajana eikä niinkään tiedonvälittäjänä. Tämä edellyttää riittävää lasten ja nuorten kehitykseen ja terveyteen liittyvää opetusta sekä työnohjausta. Kun työnohjaus, ongelmaisten oppilaiden hoito sekä varsinainen opetustyö toteutettaisiin saman yksikön, koulun toimesta, voitaisiin ongelmatilanteisiin vaikuttaa kokonaisvaltaisesti.

Tukiryhmä tekee mahdolliseksi juuri edellä kuvatun asian. Opettajan ei tarvitse itse henkilökohtaisesti osata ja hallita kaikkea sitä tieto- ja taitomäärää, mitä tällainen työ häneltä edellyttäisi, mutta kuitenkin hän on kykenevä hoitamaan työnsä täysipainoisesti tukiryhmän avustuksella.

8 OPETTAJAN ROOLI TYÖPARINA

että kaikkea pitää pystyä ottaan vastaan, mutta ei saa missään nimessä henkilökohtaisesti ottaa vaikka ne välillä henkilökohtaisesti sanotaankin. Että pitää niin ku ellää ne pois ja pystyä tavallaan unohtamaan ne ja kuitenkin jatkaa taas ja yrittää positiivisesti suhtautua asioihin ja ottaa se oppilas taas vastaan, vaikka se olis kuinka sut edellisenä päivänä haukkunu taas se on kuitenkin otettava tänne ja otettava se yhtä rakkaana ku kaikki muutkin. (Opettaja 7, 10-15)

Edellä on jo ollut viitteitä siitä, minkälainen opettajan toimenkuva tässä luokassa on. Periaatteessa se ei eroa kovinkaan paljon tavallisesta luokanopettajan työstä. Myös EMO-opettaja on ennen kaikkea pedagogiikan asiantuntija ja hänellä on lähikontaktivastuu oppilaistaan. EMO-opettaja ei kuitenkaan koskaan ole yksin oppilaittensa kanssa, vaan hän on osa suurempaa ryhmää, joka kokonaisuudessaan kantaa vastuun tärkeistä päätöksistä ja luokan toiminnasta.

Suurin ero tavalliseen luokanopettajaan verrattaessa on opettajan itsensä mielestä siinä, että tässä luokassa jokaisella oppilaalla on erityisongelmia, jotka pitää koko ajan pystyä huomioimaan oppilaan opetuksessa. Tämä koskee periaatteessa kaikkia erityisluokkia ja EMO-luokassa nämä erityistarpeet keskittyvät nimenomaan tunnepuolelle. Tunnepuolen ongelmista seuraa myös se, että normaalia luokan ryhmäytymistä ei synny ilman erityistä työskentelyä sen hyväksi.

No, kyllä meillä on niin ku sillä lailla, että ku se on niin ku tunnepuolella on varmaanki ne suurimmat ongelmat meillä, että me yritetään niin ku jollakin tavalla saaha näitä asioita näitä oppilaan perusasioita sillä tavalla järjestykseen, että se pystyy ensinnäkin keskittymään opetukseen, jos sillä on niin ku elämä sekasin ja kaikki on sekasin, niin kyllä me ollaan se nyt kantapään kautta opittu ja kirjoistaki ollaan opittu että turha siinä on alkaa jotain hienoja opiskelutavoitteita laittamaan jos muuten niin ku elämä ei että pitää niin ku niihin saaha jollakin tavalla järjestykseen ja sen jälkeen pystytään oppimaan. (Opettaja 2, 17-23)

Huomattava osa tunteista on intentionaalisia eli ne tarkoittavat jotakin viitatessaan tiettyyn ilmiöön maailmassa tai omassa kehossa. Ne ovat mielellisiä ihmisen maailmansuhteen muotoja ja edellyttävät vastapoolinaan yksilön tilanteen. Esimerkiksi pelko kohdistuu aina johonkin. Pelon intendoiva merkitysluonne ei seuraa pelon fysiologiasta. On mahdollista kokeellisesti aiheuttaa eri ihmisille yhdenmukainen pelon fysiologinen tila. Kuitenkaan nämä ihmiset eivät pelkäisi samaa asiaa. Yksi pelkää pimeää, toinen lentämistä joku kuolemaa jne. Pelkomerkityksen ymmärtämiseksi onkin huomioitava koko ihmisen elämäntilanne. Tunteiden olemassaolon ja niiden toimivuuden ymmärtäminen edellyttää sellaisen kokonaiskentän huomioimista, johon kuuluvat ihmisen fyysinen olemispuoli, maailmankuvassa esiintyvä merkitys ja usein (mutta ei aina) jokin kohde, johon merkitys viittaa. (Rauhala 1990, 131-132.)

Tunteiden huomioiminen opetuksessa edellyttää kaikkien oppilaiden yksilöllistä tuntemista, sillä samanlaisena näyttäytyvä tunne, voi olla merkki ihan erilaisista asioista eri ihmisillä. Opettajalla on oltava aikaa jokaiselle oppilaalle. Sillä, miten kasvattaja kohtaa lapsen kasvatustilanteessa, on suuri merkitys rakkauden ja turvallisuuden tunteen heräämisen kanssa (Mäki-Opas 1993, 57). EMO-opettajana toimimisessa korostuukin hyvin voimakkaasti opettajan persoona. Hänen on oltava tasapainossa itsensä kanssa pystyäkseen ensinnäkin edellä kuvatun kaltaiseen moniammatilliseen yhteistyöhön ja toisaalta pystyäkseen kohtaamaan nuorten voimakkaat tunteenpurkaukset.

Oman haasteensa työhön tuo nuoruuden ikävaihe, joka on itsenäistymisen ja oman identiteetin muodostamisen aikaa. Lapsilla läheisten ihmisten tärkeys näkyy hyvin intensiivisenä liittymisenä. Nuorilla taas läheinen ihminen on usein myös se, jonka kanssa opetellaan elämään erillään. Tämä edellyttää aikuiselta tietynlaista peilinä oloa koko ajan ja se voi välillä olla hyvinkin rankkaa.

Tähän peilinä oloon liittyy vahvasti jo aiemmin esittämäni Mäki-Oppaan (1993, 68) ajatukset opettajan roolista auttavan, terapeuttisen kasvatuksen näkökulmasta. Kasvattajan on aloitettava pohtiminen itsereflektoinnista. Sitä kautta on mahdollista nostaa kasvavan hyvät puolet esiin ja tunnustaa, että lapsikin/nuorikin voi olla oikeassa. Kasvattajan on hyväksyttävä itsensä sellaisena kuin on sekä luotettava itseensä kasvattajana. Silloin hän myös luottaa lapsen/nuoreen, kuuntelee häntä ja kohtelee häntä tasa-arvoisena tiedostaen kuitenkin, että he ovat eri sukupolvea. Kasvattajan on arvostettava itseään, hänen on oltava aito ja pidettävä huolta itsestään, jolloin hän kykenee antamaan myös lapselle/nuorelle tunnustusta, kun siihen on aihetta. On oltava samanaikaisesti luja, lämmin, empaattinen – rakastava aikuinen.

Opettajan oma persoona on niin tärkeä työkalu tässä luokassa, että oman itsensä tutkimiseen ja itsereflektioon panostetaan ihan koulutuksenkin kautta.

niin tämä ammatillinen puoli, että paitsi että on tämmöinen muodollinen pätevyys, niin sitten minä katson, että pitää olla myös sellaista koulutusta, jossa myös oman persoonan sanoisinko tutkiminen mahdollistuu, että meillä kaikilla, jotka olemme tällä alalla niin on tämmöistä draamakoulutusta takana... että siinä pitää olla oman persoonansa kanssa olla prosessuaalisesti tekemisissä ihan koulutuksen kautta, kun opettajankoulutus ei riitä siihen. (Simo 12, 11-12, 16-17)

Kaikesta edellä olevasta voi jo päätellä, että opettaja ei useinkaan ole vain opettaja sanan perinteisessä mielessä, vaan hänellä on tiedollisten taitojen ohjaajan lisäksi muitakin rooleja. Vaihtelevista rooleista huolimatta opettaja itse kokee ensisijaisesti olevansa opettaja ja uskoo oppilaidensakin ajattelevan niin.

No kyllä ne varmasti näkkee että mä uskon että mä oon niille kyllä opettaja, mutta sitten joskus minusta tuntuu että mä oon vähän kohta, jo niin ku sivuan jo vähän jotakin äidin roolia, mutta kai joku semmonen terve aikuisen malli. (Opettaja 2, 28-30)

Sigrell (1966, 133) on todennut, että oppilaat eivät halua opettajakseen leikinohjaajaa tai ymmärtävää aikuista. He haluavat aikuisen, joka voi tukea koulutyössä eli siinä, missä he ovat aikaisemmin kokeneet epäonnistuneensa. Henkilökohtainen kontakti oppilaisiin rakentuu samalla, kun oppilaat huomaavat opettajan hoitavan työnsä, auttavan oppilaita selviytymään koulutehtävistä ja koulunkäynnistä. Mielestäni tämä näkyi myös oppilaiden vastauksissa. He kyllä halusivat ymmärtävän opettajan, mutta kuitenkin sellaisen, joka osaa opettaa ja pystyy säilyttämään luokassa kurin, niin että oppiminen on mahdollista.

Sitten että tunnilla pystyy pitää kaikki kurissa, koska täällä on tosiaan nii moni, joka tosiaan haluaa opiskella, mutta ei jostain syystä pysty opiskelemaan tuolla toisella puolella, tää ei saa olla mikään häirikköluokka. (Satu 6, 11-14)

Loppujen lopuksi siis vaikka opettajalla on tässä luokassa monenlaisia tehtäviä ja hänen tulee huolehtia hyvinkin erilaisista asioista, on hän kuitenkin ennen kaikkea opettaja, jonka tehtävänä on tukea oppilaidensa oppimista ja kehittymistä. Tällä hetkellä korostetaan opettajan työssä oikeanlaisen oppimisympäristön rakentamista. Opettaja ei ole tiedon jakaja, vaan hänen tulee ohjata oppilaita oppimaan luomalla oikeanlaisia oppimisympäristöjä (Lahdes 1997). Mielestäni tämä kuvaa erittäin hyvin myöskin EMO-opettajan tehtävää. Hänen on pystyttävä luomaan luokkaan sellainen ilmapiiri ja ympäristö (turvallisuus, läheisyys, luottamus), jossa näiden nuorten on mahdollista oppia.

Tällaisen ympäristön rakentaminen ei ole helppoa, koska oppilaiden taustalla olevat ongelmat ovat hyvin monisyisiä ja siksi hän tarvitsee eri asiantuntijoiden tukea tehtävässään.

Työssäni olen tähän mennessä puhunut pääasiassa vain EMO-luokan opettajasta ja avustajan osuus on vain vilahdellut siellä täällä, mikä on kuitenkin harhaanjohtavaa, sillä hänen työpanoksensa on hyvin tärkeä luokan toiminnan kannalta. Oikeastaan koko termi avustaja on virheellinen, sillä kyseessä on itse asiassa opettajan työparina toimiva psykiatrinen sairaanhoitaja. Koulu ei voi kuitenkaan palkata sairaanhoitajaa ja sen vuoksi hänen virallinen ammattinimikkeensä on koulunkäyntiavustaja.

Suunnitteluvaiheessa oli opettajan työpariksi ajateltu riittävän kouluavustajan, mutta kokemukset työn vaativuudesta viestivät kuitenkin toista. Oppilaiden häiriöt osoittautuivat niin vaikeiksi, että ilman psykiatrista erityisosaamista oppilaiden kuntoutumisen ja oppimisen laatu olisi väistämättä kärsinyt. EMO-luokan takaaminen toimivana ja turvallisena yksikkönä edellytti sekä erityispedagogiikan että psykiatrian asiantuntemusta.

Se mikä on onni, on että mulla on työparina psykiatrinen sairaanhoitaja ja mä voin niinkö luottaa sillä tavalla siihen, että mulla on nyt hyvä olla, että voin niinkö luottaa siinä häneen, että minä huolehdin tästä koulupuolesta. (Opettaja 6, 8-11)

Avustaja on ikään kuin luokan toinen opettaja, sillä yleensä luokka jaetaan puoliksi ja toinen opettaa toista puoliskoa ja toinen toista. Etukäteen sovitaan tuntien jaot niin, että jompikumpi pitää aina kerrallaan pidemmän matkan kyseisestä ainetta samalle porukalle. Integroitujen tuntien yhteydessä toinen lähtee tarvittaessa oppilaan mukaan ja toinen jää pitämään muille oppilaille tunteja.

Myös oppilaat mieltävät avustajan toiseksi opettajaksi, vaikka kaikki tietävätkin, että hän on sairaanhoitaja koulutukseltaan. Koulutuksestaan huolimatta avustaja ei puutu oppilaiden terveydellisiin ongelmiin, vaan ohjaa terveydenhoitajalle. Ulkopuolisen silmin opettajan ja avustajan tehtävät näyttävätkin hyvin samanlaisilta. Tietynlainen vastuu- ja työnjako heidän toimissaan kuitenkin, luonnollisestikin, on. Opettaja kantaa vastuun opetuspuolesta, opetustavoitteiden asettamisesta ja niiden saavuttamisesta. Arviointi suoritetaan yhdessä.

Mä nään niin ku silleen, et opettaja delegoi joitakin aineita mulle elikä tarkoitan sillä, että antaa sen mun vastuulle mut kuitenkin mä oon niin ku vastuussa opettajalle vielä viime kädessä ja kyselen koko matkan, oppikurssin ajan neuvoja, että mitenkä mä niin ku toimin ja näin että päävastuu on kuitenkin kaikesta tai hyvin monesta asiasta niin ku opettajalla. (Avustaja 5, 19-23)

Avustaja puolestaan edustaa hoidollista ja sairaanhoidollista näkemystä luokassa. Hänen tehtävänä on organisoida erilaisia kuntouttavia toimenpiteitä eri oppiaineisiin. Hän tarkkailee tilanteita omasta näkökulmastaan ja antaa puolestaan opettajalle vinkkejä siitä, miten voitaisiin edetä, jotta päästäisiin tiettyyn tavoitteeseen. Työnjako ei aina ole ihan yksinkertaista ja vaikka pääasiassa heillä on aika samansuuntaisia ajatuksia oppilaista ja menettelytavoista, niin välillä voi olla aika tiukkaakin väantöä siitä, miten olisi hyvä edetä. Yhteisymmärrys on kuitenkin aina löytynyt.

Että ei oo ikinä tuullut sellasta tilannetta, että me oltas niin ku laitettu kantapäät vastakkain ja kumpikin lähetty omille teilleen, että me ollaan kyllä aina saatu asiat sellaseen kompromissiin. On niin ku eriäviä näkemyksiä asioista, mutta kaks eri ihmistähän tässä toimii ja semmosia tietenkin tulee niin ku joka työyhteisössä, mutta hirveen hienosti me ollaan silleen saatu sovitettua keskenään. Että koko ajan sitä tietenkin oppii, opettaja niin ku oppii psykiatrian alueelta ja tämmösiä käyttäytymistieteitä ja minä valopää oon auliisti jakanu niitä tietoja ja sitten minä opin sieltä opetuspuolelta, että mulla ei niin ku ollu mitään tietoa opetuksesta. (Avustaja 5, 4-11)

Jokaiselle on varmasti selvinnyt, että tässä luokassa avustaja on jotakin muuta kuin mitä koulunkäyntiavustajan yleensä ajatellaan olevan. Hänen työpanoksensa on erittäin tärkeä luokan kokonaisuuden kannalta. Tästä eteen päin käytän kuitenkin edelleenkin käsitteitä opettaja ja avustaja, luokan opettajista puhuttaessa, koska silloin on helpompi seurata kenestä on milloinkin kysymys.

9 NUORTEN KOKEMUKSET

En mä sit ollu sillai kuvitellu, et minkä näkönen tää on tai millanen tää oo, mut sit ku mä tutustuin, niin mä aattelin, ettei tää mikä paha oo. (Satu 3, 1-3)

Kuten aiemmin on jo tullut ilmi Kajaanista puuttuu nuorisopsykiatrinen osasto eikä emotionaalisisista häiriöstä kärsiville nuorille ole ollut tarjolla heille suunnattua erityisopetusta. Hoitoon pääsy ei sen vuoksi ole ollut helppoa eikä yksinkertaista. Osoittautuikin, että luokka on ollut monelle oppilaalle ikään kuin viimeinen mahdollisuus käydä peruskoulu loppuun asti ja saada elämänsä perusasioita edes jollakin tavalla kuntoon. Oppilaiden koulunkäynnin taustalla oli niin paljon poissaoloja, että jatkaminen yleisopetuksen puolella ei ollut enää oikein mahdollista ja erilaisten ongelmien ja murheiden takia keskittyminen koulunkäyntiin ei olisi edes onnistunut tavallisessa luokassa, vaikka siihen olisi annettu mahdollisuus. Mitä olisi mahdollisesti tapahtunut, jos luokkaa ei olisi ollut, sitä nuoret eivät oikein osanneet sanoa eivätkä edes halunneet miettiä.

Mulla oli niinkö silleen, että mä lopetan koulunkäynnin, jos mä en pääse pois, jos mä en pääse jonneki muualle että mä en mihkään tarkkikselle halunnu enkä mä voinu olla täälläkään (yleisopetuksessa). Mä olisin varmaan lopettanu koulun, jos ei olis ollu tätä luokkaa. (Tiina 1, 3-6)

Me oltiin sit vähä niin ku ei tiedetty, että mitä pitäis tehdä, ku mä en tosiaankaan voinu mennä kouluun, ku mä en ollu siä ollu vähään aikaan eikä siä sit voinu enää opiskella... Et ei mulla sit oikei ollu muuta, et toinen vaihtoehto olis ollu osasto, mut sekin oli siinä, et mä täytän tai täytin helmikuussa 16 ja sit olis pitäny lähtee jonneki Kuopioon. Et tää oli tavallaan sellanen viimeinen vaihtoehto. Et en tiä, mitä sit olis tehny...Jos tota mä en olis tänne päässy, niin mä en olis yksinkertasesesti tienny mitä mulle olis tapahtunu. (Satu 2, 11-13; 3, 5-7; 7, 15-16)

Kun lähtökohdat koulunkäynnin suhteen ovat olleet edellä kuvatun kaltaiset, on ymmärrettävää, että nuoret kokevat EMO-luokalle pääsyn hyvänä asiana ja arvostavat luokan olemassaoloa. Kovin paljon negatiivisia mielipiteitä luokasta ja sen toiminnasta ei heillä ollutkaan sanottavanaan.

Negatiiviseksi asiaksi koettiin ainoastaan päiväjärjestyksen yllättävät muutokset. Kun joka päivälle on suunniteltu jokaiselle luokka-asteelle oma ohjelma, saattaa yhden oppilaan poissaolo, terapian peruuntuminen tai muu vastaava muutos sekoittaa koko päiväjärjestyksen. Oppilaille on lukujärjestys, jonka mukaan pyritään etenemään, mutta tuskin koskaan on ollut kahta täysin samanlaista viikkoa.

Tyhmintä meidän luokassa on minun mielestäni se, että joskus ei pidetäkään esimerkiksi välituntia, vaikka pitäisi tai sitten vaihdellaan tunteja miten vaan. (Siiri, kyselylomake)

Ongelma on luokassa yleisesti tiedostettu ja asiaan on pyritty vaikuttamaan niin, että joka viikolle tehdään oma lukujärjestys, johon merkitään mahdolliset muutokset alkuperäisestä suunnitelmasta. Lisäksi joka päivän aluksi selvitetään päivän ohjelma. Oppilaat kuitenkin tuntuvat vielä enemmän kaipaavan säännönmukaisuutta ja ennustettavuutta päivärytmiin. Turvallisuuden tunteeseen liittyy juuri jatkuvuus, pysyvyys ja ennustettavuus (Rönty, S. 1999b, 12). Ilmeisesti tähän asiaan tulisi kiinnittää vielä enemmän huomiota.

Parasta EMO-luokassa on nuorten mielestä luokan ilmapiiri.

Täällä tuntee toisensa hirveen hyvin ja kaikkien kans pystyy juttelemaan ja tuota sit on aina samat opet eikä tarvii vaihtaa koko ajan luokkaa. Ja muutenkin täällä on sillain helpompi olla... vaikka mä lähenkin nyt täältä, niin mä tuun pittäään yhteyttä opettajiin ja mä tiän että mä voin aina tulla täällä käymään ja varmasti tuunkin, että mä tiän että ne välittää musta. (Tiina 2, 6-8; 5, 19-21)

Erityisen tärkeäksi koettiin se, että kaikista asioista voi keskustella opettajan ja avustajan kanssa. Kouluun voi tulla niin iloisena kuin surullisenakin ja tietoisena siitä, että kaikki tuntemuksensa voi jakaa opettajan ja avustajan kanssa. Heillä on aina aikaa ja halua kuunnella. Tässä asiassa on iso ero yleispuoleen verrattuna. Siellä opettajat vaihtuvat eikä oppilaille välttämättä muodostu yhdenkään opettajan kanssa läheistä suhdetta.

Tutkimusprofessori Matti Rimpelä toteaa Valtosen haastattelussa (1999, 7, 8), että iso ongelma yhteiskunnassa on lapsi tai nuori, jonka vierellä kukaan aikuinen ei halua, viitsi ja jaksaa kulkea. Tässä mielessä yläaste on ”vaarallinen” lapsille, joiden lähtökohdat ovat

huonommat. Yläasteen aikana lapsi muuttuu paljon ja samaan aikaan muuttuu myös koulu. Yläaste on ositettu, jaksotettu ja hajautettu niin, että siellä on erittäin vaikea muodostaa riittävän läheisiä suhteita lasten ja aikuisten välille.

Tämä suhteiden puuttuminen oli kuultavissa myös näiden nuorten haastattelujen vastauksista, kun he miettivät Emo-luokan ja yleisopetuksen eroja.

Että eihän tuolla toisella puolella voi sillai mennä opettajille, että mulla olis ny tämmösiä vaikeuksia ni ne ohjais suoraan kuraattorille. (Tiina 2, 15-16)

9.1 EMO-luokan merkitys oppilaiden koulutyöskentelylle

No, tietysti se, että mä oon alakanu sillälaila tykkään opiskelusta. Et en mä oo enää sellanen pöhhö, et mä en kävis koulussa, et tuun kouluun... No, täällä on no aika paljo kaikkee oppinu, no, semmosta itsevarmuuttu tullu. (Satu 8, 1-2, 11)

Luokalla on ollut erittäin positiivinen vaikutus nuorten oppimismotivaatioon ja sitä kautta oppimistuloksiin. Koulu koetaan mukavaksi paikakasi. Oppilaat tulevat joka päivä kouluun ja opiskelua sekä oppimista pidetään tärkeänä asiana. Tämä näkyi sekä HOPS:n asetetuissa tavoitteissa että haastattelussa oppilaiden vastauksissa.

No nyt tuntuu kivalta tulla kouluun aamullakin, silleen et tuntuu et tietää et täällä voi jutella kaikesta ja voi puhua ongelmistaki ja sit unohtaa ne ku täällä on aina semmosta tohinaa. (Tiina 2, 1-3)

No kumminkin niin oli 6,3 keskiarvo ja sit ku mä tulin tänne niin sitten oli joulutodistuksen keskiarvo 7,0. Nii mä olin siitä tosi niin ku silleen, ku mä muistan, et mä tosissani niin ku mää niin ku silleen se oli niin ihanaa. Ku tavallaan mä olisin halunnu opiskella, mut ku mä en pystynyt, ku mulla oli kaikkia muita ongelmia silloin. Ja sit ku mä täällä pystyin, nii se oli niin ku semmonen yes, et mä pystyin tekeen ja kokeista tuli hyviä numeroita ja mä pystyin lukeen ja täällä tunneilla ei tarvinnu mitään hermoilla. Se oli niin ku tavallaan, mä oon joskus sanonukki, et se oli tavallaan pelastus mun peruskoululle, et mä pääsin tänne. (Satu 7, 1-11)

Kouluviihtyvyys on kasvanut nuorilla huomattavasti EMO-luokalle siirtymisen jälkeen ja sitä kautta myöskin poissaolot ovat vähentyneet ja oppimistulokset parantuneet. Oppilaiden kokemukset vastaavatkin hyvin Kuorelahden (1996, 80) tutkimuksessa yläasteen ESY-oppilaiden kohdalla esille tulleita asioita.

ERITYISLUOKASSA

	Samaa mieltä	Eri mieltä
Opin paremmin	69,6	7,4
Käyn koulua mieluummin	76,5	7,4
On rauhallinen ympäristö	56,5	17,4
Opetetaan henkilökohtaisesti	52,2	30,4

Naukkarisen (1999, 23) mukaan oppilaiden kouluviihtyvyyteen vaikuttaa paljon koulun ihmissuhteiden laatu kuten koulun ilmapiirin lämpimyyden, iloisuus ja turvallisuus. Suhteet muihin oppilaisiin ja opettajiin on tärkeitä ja oppilaiden mielestä ne ovat usein tärkeämpiä kuin oppimiseen liittyvät asiat. Tämä vastaa mielestäni hyvin myös tässä esille tulleita asioita.

Kouluviihtyvyys on mahdollistanut myös tulevaisuuden opintojen suunnittelemisen. Molemmilla 9-luokkalaisilla oli selkeät suunnitelmat, miten he haluavat peruskoulun jälkeen jatkaa opintojaan. Tavoitteet tuntuivat realistisilta ja syksyä varten oli myös varasuunnitelma, jos tavoitteena olleen koulun ovet eivät heti aukenisi. Nuorten vastauksista huomasi, että tulevaisuutta oli pohdittu. Muutos nuorten itsensä kuvaamasta alkutilanteesta oli huomattava. EMO-luokka on selvästi mahdollistanut keskittymisen ja sitoutumisen koulunkäyntiin. Luulen, että HOPS:illa on ollut tärkeä osuus nuorten suunnitelmallisuuden ja vastuullisuuden kehittämisessä. Se on opettanut arvioimaan omia vahvuuksia ja heikkouksia, asettamaan tavoitteita ja arvioimaan niiden saavuttamista.

Ikonen (1989, 221) toteaa, että syrjäytymisen vaihtoehtona yksilöllinen koulutusura ja kuntoutukseen pohjautuva opetus tukevat lasta ja nuorta kohti itsenäistä elämää. Omatoimisuus ja itsenäisyys pohjautuvat pitkälti itsensä hyväksymiseen ja itsemääräämiskykyyn. HOPS on yksilöllisen koulutusuran lähtökohta. Oppilaan itsetuntemuksen ja omatoimisuuden lisääminen lähtee HOPS:ssa hänen yksilöllisistä tarpeistaan.

Toivottavasti nyt saavutettu kouluviihtyvyys, asenne ja vastuullisuus jatkuvat nuorilla läpi toisen asteen opintojenkin.

9.2 EMO-luokan vaikutus harrastuksiin ja kaverisuhteisiin

EMO-luokassa pyritään mahdollisimman paljon toiminnallisuuteen. Tavoitteena on löytää jokaisella oppilaalle jokin kiinnostuksen kohde ja ohjata oppilaita hyvien harrastusten pariin. Kuluvan vuoden aikana on esimerkiksi käyty säännöllisesti uimassa ja ratsastamassa. Vaikka toiminnallisuuteen on luokassa panostettu vain yksi oppilas toi haastattelussa esille harrastusmahdollisuuksien lisääntymisen tai paranemisen. Muiden nuorten vastauksissa tämä ei juuri kuulunut.

Toiminnallisuuteen on luokassa kuitenkin mielestäni panostettu huomattavasti enemmän kuin yläasteella yleensä. Lähes joka päivä, jolloin olin luokassa, oli jotain vähän erilaisempaa esimerkiksi askartelua, leipomista, ulkoilua yms. Voi olla, että nämä toiminnot eivät ole siirtyneet nuorten elämään koulun ulkopuolella tai sitten he eivät vain tiedosta sitä varsinaisena uutena harrastuksena. Harrastuksena saatetaan pitää vain jotain sellaista, joka tapahtuu jotenkin ohjatusti tietyssä paikassa, tietyssä aikana.

Opettajan haaveena on vielä lisätä erilaisia terapia- ja toimintamuotoja luokan toimintaan, mutta toistaiseksi ainakaan siihen ei olla taloudellisista syistä pystytty.

Aikaisemmin on jo tullut ilmi, että yhteiselo muiden koulun oppilaiden kanssa on sujunut ilman suurempia ongelmia. Haukkumista eikä kiusaamista ole esiintynyt. Jonkinlaista ennakkoluuloisuutta on kuitenkin puolin ja toisin havaittavissa eikä varsinaisia kaverisuhteita ole oppilaiden välille muodostunut.

Ei täällä niinku kavereita saa tuolt isolt puolelt. Että silleen negatiivista vaikutusta. (Tiina 5, 2-3)

Kavereita ei ehkä saa niin helposti, jos on tällä luokalla. (Siiri)

Tietynlasita leimautumista on siis havaittavissa. Uusien kaverisuhteiden solmiminen on luokalle tulon jälkeen hankalampaa. Vanhat kaverit eivät kuitenkaan ole kaikonneet EMO-luokalle siirtymisen myötä.

Ei kaverit itse asiassa ei mitään, ku mä niille kerroin. Hyville kavereille en mää sillain tutuille oo mitään sanonu, mut kaikille kavereille oon sanonu eikä ne oo mitään. Ne o sanonu vaa, et ai jaa minkälainen paikka se on.

Ootko kokenut, että tällä olis niin ku sellainen leimaava vaikutus?

En, en oo niin ku semmosta tuntenu, ku tietää mitä se on. Ehkä ulkopuolisilla voi olla jotain, mutta ei se häiritte, ei se oo sillai häiritsevää. (Satu 7, 21-27)

9.3 EMO-luokasta eväitä elämään

Välittämään ihmisistä tai sillä lailla että ottaa enemmän huomioon toisensa. Täällä sen on kyllä oppinu. (Satu 9, 20-21)

Luokan tärkein anti ei nuorten mielestä ole ollut harrastusmahdollisuuksien paraneminen tai koulumenestys, vaikka sekin koettiin hyvin tärkeänä, vaan se, miten luokka on vaikuttanut heidän ajatusmaailmaansa sekä elämäntaitoihin. Yhdelle oppilaalle kaikkein tärkein EMO-luokassa opittu asia oli bussilla kulkeminen. Kaksi oppilasta korosti sitä, että EMO-luokassa olon myötä he ovat oppineet ajattelemaan asioista syvällisemmin sekä ennen kaikkea hyväksymään ja välittämään kaikenlaisista ihmisistä.

Että silleen täällä niin ku me opetetaan välillä opettajia ja toisinpäin, että opitaan hyväksyyn kaikki. Että niin ku silleen mäki olin ehkä sillon ennen kova arvosteleen muita että jos niissä oli jottain outoo. Mutta nyt niiku ei enää sillai arvostele, että kaikki on niinku samanarvosii. Että ei sillä että minkälainen sun ihon väri on tai että täällä on niinkö oppinu hyväksymään kaikki. (Tiina 5, 11-15)

Ja sit täällä on tullu paljon sellasta niin ku avoimuutta tai semmosta et on niin ku oppinu, täällä on kauheen semmonen jotenkin niin ku en mä tiä niin ku sillain syvällisesti perehdytty, et tuntuu, et mä oon kasvanu sillai henkisesti, ku mä oon täällä ollu, tai ku mä muutin koko Kajaaniin... Tuntuu siltä, et mä ajattelen asioista eri tavalla. Et jos vaikka aatellaan kolme vuotta sitten kauheen mikään jos vaikka puhuttiin jostain ihme tämmöstä no tätä nyt vois, no ei tätä nyt voi kyllä, sanoo vaikka apukouluksi, mutta kummiski, jos jostain sellasesta olis puhuttu, ni olis aatellu, et mikäköhän se semmonen on, mutta nyt tajuaa sen, että ei se mikään ihmeellinen paikka oo, elämässä voi sattua vaik mitä. (Satu 8, 2-11)

Voidaankin todeta, että Hauholan koulun toiminta-ajatus: "Eväitä elämään" on toteutunut ainakin tässä luokassa erinomaisesti. Toisista välittämään oppiminen liittyy myös Linqvistin ajatuksiin. Hänen mukaansahan auttaminen tähtää siihen, että kasvava oppisi myönteisen suhtautumisen itseensä ja oppisi ehdoitta olemaan itsensä puolella. Sovun syntyminen oman minäkuvan sisällä on erittäin eheyttävä kokemus. Kun välittää itsestä, on helpompi myös ymmärtää toisia.

10 EMO-LUOKKATOIMINNALLA SAAVUTETUT TULOKSET

No, tähän on aivan mahtava asia sillä tavalla, että monesti voi jopa tämmösen osastohoidon korvata tai sitten niitä osastohoidon kuntoutuksen tuloksia jatkaa ja parantaa täällä että kyllä se niin ku nuorten elämänlaatua parantaa, sellasten nuorten, jotka tarttee tämmöstä tukkee sitten. (Avustaja 9, 21-24)

Yläasteen puolella EMO-luokka on ollut toiminnassa vasta kaksi vuotta. Se on aika lyhyt aika siihen, että voitaisiin todella lähteä arvioimaan luokan toiminnalla saavutettuja tuloksia. Ensimmäinen vuosi oli lisäksi aika rikkonainen siinä mielessä, että suurin osa oppilaista tuli kesken lukuvuotta. Lisäksi ensimmäisen vuoden oppilaista kolme oli yhdeksäsluokkalaista ja he ehtivät siis olla luokalla vain vajaan lukuvuoden, mikä on hyvin lyhyt aika kuntoutumisen osalta.

Kuntoutuminen ja uuden oppiminen on hidas prosessi ja se vaatii kuntoutukseen osallistuvilta paljon kärsivällisyyttä. Tajunnallinen tapahtuminen on sen oman historian varassa etenevää ja tätä historiansa jatkuvasti kartuttavaa merkityssuhteiden organisoitumista. Tajunnallisen tapahtumisen historiallinen luonne tekee juuri ymmärrettäväksi sen, miksi kaikki sen piirissä harjoitettava toiminta kuten kasvatus, opetus, psykoterapia ym. tuntuvat etenevän hyvin hitaasti. Tajunnasta ei voida ottaa mitään pois eikä sinne voida mitään esinemäisessä mielessä laittaa; kaiken täytyy tapahtua ymmärtämisen kautta. (Rauhala 1989, 31.)

No, sen oon oppinu tässä näitten parin vuojen aikana tästä psykiatriasta ja muusta, että jos joku on mennyt pieleen jossain on se sitten kasvatuksessa tai jossain että on tullut sairautta tai jotaki, jotka on tullu 13 vuoen aikana että ne ei lähe kolmessa viikossa pois että se on pitkä prosessi mennä eteenpäin. (Opettaja 16, 1-4)

Tuloksellisuutta voidaan arvioida hyvin monesta eri näkökulmasta. Edellä olleet nuorten omat kommentit siitä, miten luokka on heidän elämäänsä vaikuttanut, puhuvat mielestäni erittäin vakuuttavaa kieltä siitä, että toiminnassa ollaan onnistuttu. Opettajan ja avustajan mielipiteet saavutetuista tuloksista olivat aika lailla yhdenmukaisia oppilaiden ajatusten kanssa. Molemmat olivat vakuuttuneita EMO-luokan hyödyllisyydestä.

Meillä on jo ihan selkeitä tuloksia oppilaitten suhteen et mitenkä on se elämänhallinta kehittynyt, miten on ongelmanratkaisu kyky kehittynyt, miten minäkuva on niin ku vahvistunu ja siis siitä roolihajaannuksesta on päästy ja on niin ku löytynyt se oma itte, minkälaine mä oon ja mä rakastan ihteeni kuitenkin sellasena ku mä oon ja ne on varmasti saanu tästä luokasta meidän oppilaat sellasta vahvuutta niin ku elämälle. (Avustaja 9, 24-29)

Se on hidasta työtä, mutta jotakin tämmöstä mitä meillä oppilailla on ollu jännitysoireita ja tämmöstä ettei pysty menemään ruokalaan syömään tai ei pysty keskittymään mutta kauheesti tai yksilöllisestihän niissä edetään että kun oppilaat on erilaisia niin niitten saavutuksetki on erilaisia, mutta kyllä mä niinkö nyt sanoisin et 75% ollaan onnistuttu. (Opettaja 16, 7-11)

Eräs mittari tuloksellisuuden arvioimiseen on luonnollisesti raha, jota nykyään hyvin paljon päätöksiä tehdessä käytetäänkin.

Aiemmin on jo tullut ilmi, että Kajaanista puuttuu nuorisopsykiatrinen osasto kokonaan ja sen vuoksi osastohoito suoritetaan pääasiassa Kuopion tai Oulun yliopistollisessa keskussairaalassa. Tällöin hoito- ja koulukustannukset ovat noin 2500mk/vrk/oppilas ja vuositasolla kustannukset yhden oppilaan osalta nousevat useisiin satoihin tuhansiin markkoihin. Jos ajatellaan, että kaikki luokan neljä oppilasta olisivat olleet koko vuoden osastolla ja verrataan sen hintaa EMO-luokan kustannuksiin noin 400mk/oppilas/päivä, ymmärtää varmasti jokainen minkälaisia säästöjä luokalla on mahdollista saavuttaa.

On kuitenkin muistettava, että EMO-luokkaa ei olla perustettu korvaamaan, nuorisopsykiatrista osastoa ja siinä mielessä edellinen ei välttämättä ole kaikkein luotettavin laskutapa. Hieman luotettavampi mittari voisi olla sairaalapäivien määrän muutokset ja sitä kautta saavutettut säästöt.

Jos lasketaan näin raadollisella indeksillä kuin sairaalapäivien määrällä niin, kajaanilaisten lasten peruskouluikäisten sairaalapäivämäärillä, niin siinä on ensin ihan sellainen jyrkkä nousu ja sitten se rupesi laskemaan. Se voidaan sanoa ihan selkeästi, että näillä (EMO-luokat) on ollut vaikutusta, koska ollaan pystytty jopa lyhentämään hoitoaikoja, koska voidaan siirtää niin turvallisiin olosuhteisiin ja jossa hoidon jatkuvuus on turvattu. Siinä ollaan voitu estää sairaalaan tulo, en sano

tätä sen takia, että sairaalaan tulo olisi sinällään mikään huono vaihtoehto, mutta jos pystytään keveämmillä järjestelyillä auttamaan siis keveämmillä tarkoitan avohoitoa kuitenkin enemmän normaalijärjestelmän kautta ja taloudellisesti merkitsevästi keveämmillä järjestelyillä ja on saatu hyviä tuloksia, niin toki se on kaikkien etu sekkin. (Simo 6, 3-12)

Jos asiaa haluaa oikein kriittisesti tarkastella, voidaan pohtia, onko ylipäättään mahdollista yläasteen aikana, kolmessa vuodessa saada kaikki asiat järjestymään ja normalisoitumaan. Kolme vuotta on loppujen lopuksi hyvin lyhyt aika. Mitään objektiivista totuutta ei asiasta voida vielä sanoa, koska nyt on vasta toinen vuosi menossa. Edellä olleesta voi kuitenkin päätellä, että hyvin on mennyt ja ainakin osittain ollaan tavoitteet saavutettu ja kuntoutuksessa onnistuttu.

Ala-asteella luokka on ollut toiminnassa muutaman vuoden kauemmin ja sieltä on jonkin verran enemmän tietoa. On kuitenkin huomattava, että tulokset eivät ole täysin vertailukelpoisia, koska oppilaat ovat pienempiä. Oppilaiden elinkaari on näin lyhyempi, jolloin siinä on myös vähemmän historiaa takana. Joka tapauksessa ala-asteelta saadut tulokset ovat hyvin positiivisia siinä mielessä, että luokassa ei ole enää yhtäkään alkuperäistä oppilasta jäljellä. Tällä hetkellä on jo toinen kierto menossa.

Kaikki ala-asteen EMO-luokan oppilaat eivät ole kuitenkaan siirtyneet yleisopetukseen. Muutama oppilas on sijoittunut toisiin erityisluokkiin. Se johtuu siitä, että lapsen valikoituminen EMO-luokkiin vaatii Rönnyyn mukaan erittäin huolellista erotusdiagnostiikkaa eikä siinä toiminnan alkuvaiheessa osattu olla riittävän tarkkoja. EMO-luokkaan sijoittuvan lapsen tulee olla sillä tavalla oikeantyyppinen, että hänen kuntoutuksessaan tulee olla keskeistä nimenomaan persoonallisuuden kehittyminen. Esimerkiksi selkeästi sosiaalisesti sopeutumaton lapsi ei sovellu, koska hänelle soveltuva kuntoutus on hyvin erilaista kuin sen, joka on ennen kaikkea sisäänpäin kääntynyt ja omassa sisäisessä mielessään problematisoitunut. Lasten valinnassa osataan nyt Rönnyyn mukaan kiinnittää tähän huomiota ja kuten alussa tuli ilmi tällä hetkellä luokalle ottaminen tapahtuu tiukan seulan läpi ja tarkan diagnosoinnin kautta.

Mutta sitten kun siinä (oppilaiden valinnassa) on kehitytty niin tulokset on kyllä olleet semmoisia, että ei niitä ihan sattumaksi voi sanoa. Vaan kyllä se on uskottava, että tällä on sellainen kuntouttava vaikutus. (Simo 5, 26-28)

11 EMO-LUOKAN TOIMINNASSA ILMENNEET ONGELMAT

Ei suuria ongelmia ole ilmennyt, ainakaan sellaisia mihin ei oltais oltu varauduttu. Aika hyvin on pystytty jo suunnitteluaiheessa ennakoimaan ja pääkehityslinjaukset on pysyneet samassa. (Simo 9, 13-15)

Kuten kaikesta edellä olevasta on voinut päätellä, luokka on kaiken kaikkiaan toiminut hyvin ja siinä mukana olevat ihmiset ovat tyytyväisiä sekä luokan toimintaperiaatteisiin että saatuihin tuloksiin. Luokan toimintaperiaatteet ovatkin pysyneet aika lailla samanlaisina koko ajan. Kun ei varsinaisessa toiminnassa ole ilmennyt suuria ongelmia, ei isoja muutoksiakaan ole tarvinnut tehdä. Ne ongelmat, mitä on ollut ja on edelleenkin, liittyvät lähinnä rahaan. Koska taloudellinen tilanne on tiukka, on jouduttu todella ponnistelemaan, että rahoitus on saatu järjestymään.

Yläasteen EMO-luokkaa ei olla huomioitu sivistystoimen budjetissa lainkaan. Ainoastaan luokan perustamisesta mainitaan, mutta sen jälkeen ei papereissa ole ollut minkäänlaista merkintää luokasta. Tästä on seurannut jatkuvaa tappelua rahasta. Taistelu on selvästi vienyt paljon voimia niin opettajalta, avustajalta kuin rehtoriltakin.

Ku meillä ei ollu mittään tavaroita, että tuntu että kerta kaikkiaan hermot mennee, että kyniä kävin suurin piirtein varastamasta tuolta yleispuolelta ja paperia vähä että saahaan vähän vihkoihin kirjoittaa muistiinpanoja. Ja kaikki niinkö sillain että se oli kyllä rankka paikka. Että kaikkee mitä teet, ni ainahan sitä tarvii jotaki ja kaikki on ollu niinkö hakemisessa. Ku missään ei ollu rahaa meille varattu että mistä niitä saa, ni kerjääät sitten sieltä ja tuolta ja joka paikasta... ja jatkuvasti oon ollu sen painostuksen kohteena, sillä lailla että ku EMO vie meiltä rahhaa että onks se sitten jostaki tuolta yleisopetuksesta pois. Että siihen ei osotettu sitä (määrärahoja), että on niinkö opettajan työn lisäksi joutunu vastaamaan semmosesta alueesta, mikä ei niinkö opettajalle kuulu. (Opettaja 18, 4-8, 29-34)

Ongelmia on aiheuttanut ennen kaikkea se, että EMO-luokka sijoittuu ikään kuin kahden eri hallintokunnan, perusturvan ja sivistystoimen, väliin ja sitä kautta myös kahden eri lompakon väliin. Kumpikaan osapuoli ei haluaisi maksaa luokan ylläpitoa, koska kokee silloin joutuvansa maksamaan toisen puolen menoja. Erityisen vaikeassa asemassa tämän vuoksi on avustaja. Koulu ei voi palkata sairaanhoitajaa ja sen tähden sairaanhoitajalle jouduttiin aluksi maksamaan koulunkäyntiavustajan palkkaa. Vuoden 1999 alussa palkka nousi hieman, mutta on edelleen alle sairaanhoitajan minimipalkan ja toiminimikkeenä on edelleen koulunkäyntiavustaja.

Että et kyllä se minusta on ihan törkeyden huippu, että luokka-avustajana tässä tökötetään. Et jotenkin tuntuu niin ku hirveen siihen ammatti-identiteettiin vaikuttaa, et mä nyt oon vaan tämmönen, et enhän mä mittään ossaa ja se että tuolla ison koulun puolella ne luulee ne opettajatki et mä oon joku monistaja (Avustaja 9, 2-5)

Avustajan asemaan ei ilmeisesti ainakaan lähiaikoina ole tulossa muutosta. Avustajan paikka ei yläasteen puolella vielä ole edes täysin varma eikä budjettiin ole merkitty rahaa hänen palkkaustaan varten. Toistaiseksi kuitenkin tilanteesta on selvitty ja todennäköisesti selvittää jatkossakin. Helpommallakin, ainakin näin ulkopuolisen silmin, voi tilanteen kuitenkin ratkaista. Kuopiolaiset ovat tutustuneet Kajaanin EMO-luokkiin ja ovat perustaneet omaan kaupunkiinsa vastaavanlaista toimintaa. He ottivat opikseen avustajan hankalasta asemasta ja siellä tilanne on ratkaistu niin, että perusturva palkkaa sairaanhoitajan eikä vastaavia nimi- ja palkkausongelmia ole ollut.

Vaikuttaa siltä, että luokka ei oikein ole saanut osakseen sille kuuluvaa arvostusta. Tuntuu, että koko ajan lasketaan vain sitä, kuinka paljon EMO-luokka kuluttaa rahaa eikä lainkaan huomioida sitä, kuinka paljon tällaisella hoitomuodolla loppujen lopuksi säästetään ja ennen kaikkea sitä, miten tärkeä ja hyvä asia se on niille nuorille, jotka luokalle pääsevät ja pystyvät sen ansiosta jatkamaan opintojaan. Asenteiden suhteen onkin varmasti vielä paljon kehitettävää.

Yhteistyötä perusturvan ja sivistystoimen välille kaivattaisiin myös lisää. Yhteiskunta on kuitenkin ilmeisesti vielä niin lokeroitunut, että yhteistyön tekeminen yli hallintorajojen on hankalaa. Tanninen (1989) arvioi kymmenen vuotta sitten sosiaalihuollon ja sosiaalityön muutospainetta muun muassa seuraavasti: Yksilöorientoituneesta työstä siirrytään primaariryhmiä, lähiyhteisöä ja erialaisia sosiaalisia verkostoja hyödyntävään työhön ja sektoroituneesta työstä siirrytään eri hallintokuntia yhdistävään työhön. Yhä edelleen ollaan näköjään kuitenkin aika lailla samanlaisten haasteiden edessä.

Ongelmana voidaan pitää myös sitä, että Kajaanista puuttuu nuorisopsykiatrinen sairaalaosasto kokonaan. Tämän seurauksena yläasteen EMO-luokalla on välillä hyvinkin haasteellisia tapauksia ja se puolestaan tekee opettajan ja avustajan sekä myös koko tukiryhmän työstä erittäin vaativaa ja raskasta.

Välillä käy tietysti raskaaks, tosi vaikeita asioita ja sitten se, et ku koko ajan ollaan tavallaan sen oman ammattitaidon ylärajoilla. (Avustaja 7, 28-29)

Sekä opettaja että avustaja ovat molemmat toivoneet työnohjausta ja syksystä (1999) lähtien heidän on sitä mahdollista saada. Yhteisiin keskusteluihin ja tuulettumiseen ei aiemmin tukiryhmän tapaamisten lisäksi juuri ole tilaisuutta ollut. Vaikka opettajan ja avustajan tavoitteena onkin aina ollut päästä välitunneilla opettajanhuoneeseen, on se jäänyt toteutumatta. Päivät kuluvat tiiviisti EMO-luokan tiloissa ja yhteydenpito muuhun kouluun jää välillä hyvin vähäiseksi.

Ylipäätään kaikenlaisen yhteistyön lisääminen koulun, koko verkoston ja erityisesti vanhempien kanssa nähdäänkin tärkeäksi kehittämiskohteeksi, johon tulisi tulevaisuudessa panostaa vielä nykyistä enemmän.

Mutta jotenkin se kehittämispuoli lähtis varmaan siitä että vielä enemmän jollakin tavalla yhteistyötä näitten verkostojen kanssa ja kotien ja ehkä sitä pitäis vielä enemmän käyttää tuota perhettä, jotenkin saaha sitä mukkaan. (Opettaja 19, 15-18)

Perheen merkitys nuoruusikäiselle ei välttämättä ole suoraan verrannollinen perheen tasapainoisuuteen, sosiaalisuuteen ja menestymiseen, vaan kasvavalle nuorelle merkitsee enemmän perheen pysyvyys ja sen halukkuus reagoida ja vastata nuoren kasvun haasteisiin. (Hägglund 1985b, 283.)

Perheen merkitys lapsen ja nuoren kuntoutumisessa on erittäin tärkeä. Sen takia yhtenä luokan periaatteena onkin, että myös oppilaan vanhemmilla on yhteys johonkin kuntouttavaan tahoon. Aina tässä ei Rönnyyn mukaan olla onnistuttu ja se on aina myös jollakin lailla näkynyt lapsen/nuoren kuntoutumisprosessissa. Yhteistyön kehittäminen ja lisääminen vanhempien kanssa onkin luokan toiminnan tärkeä tulevaisuuden haaste.

12 EMO-LUOKAN TULEVAISUUS

No, kyllä mä uskosin, että tämä vakintuu, että tarvettä tämmöselle luokalle taatusti on. (Opettaja 20, 8-9)

EMO-luokan varalle ei ole tällä hetkellä mitään erityisiä kehittämishankkeita eikä toiminnan suhteen ole muutenkaan odotettavissa suuria muutoksia. Lähinnä kyseessä on toiminnan vakiinnuttaminen. Tulevaisuudessa on kaiketi edessä siirtyminen pois nykyisestä vuosittain järjestettävästä systeemistä, opettajien virkojen, avustajien työnku- van ja maksujärjestelmän vakiinnuttaminen. On kuitenkin muistettava, että Kajaanin erityisopetuksen ja oppilashuollon yhtenä periaatteena on tarvelähtöisyys. Sen perusteella EMO-luokat ovat aikoinaan kehitetty ja perustettu ja tarvelähtöisyys myös säätelee niiden tulevaisuutta. On pyrittävä vastaamaan oppilailla ilmeneviin tarpeisiin ja niiden mukaan kehittämään erityisopetuksen toimintaa.

Sisällöllisesti en mä oikein osaa ajatella, että siinä olis jotain semmoisia ilmiselviä puutteita. Että kyllä se näyttäis, että peruskuviot on ihan toimivia. Mutta mistä sen tietää, minkälaisia tarpeita viiden tai kymmenen vuoden päästä on, että onko tämä jo ihan vanhentunut asia (Simo 14, 9-12)

Tällä hetkellä vaikuttaa kuitenkin siltä, ettei tarve ole vähentymässä. Ajan merkkejä luettaessa vaikuttaa siltä, että laskennallisesti olisi useammallekin luokalle tilausta. Vastaavanlaisia luokkia onkin jo alettu perustaa eri puolelle Suomea. Moni on Kajaanissa käynyt tutustumassa ja keräämässä materiaalia. Lähtökohta tällaisen toiminnan suunnittelulle on Rönnyyn mukaan se, että tiedetään, mitä oman kunnan oppilaitoksissa on juuri sillä hetkellä tapahtumassa. Tarvitaan henkilö, jonka vastuualueena on seurata, minkälaisia tarpeita lapsilla ja opettajilla on. Jokaisen kunnan on lähdettävä liikkeelle omista tarpeistaan ja vahvuuksistaan. Kajaanissa ratkaisu on ollut tällainen, mutta jossain muualla se voi olla vähän toisenlainen. Ei ole olemassa yhtä ainoa toimivaa mallia. On

löydettävä oman paikkakunnan vahvuudet ja käytettävä ne hyväksi moniammatillisen yhteistyön kautta.

Ja jos aiotaan auttaa koko lasta, ei yhtä siivua, vaikka se olis miten tärkeätä, niin se edellyttää väistämättä moniammatillista yhteistyötä. Ja niitten yhteistyöverkostojen luominen on niin kuin se keskeinen kysymys. (Simo 16, 7-9)

Vaikka EMO-luokat ovat osoittaneet toimivuutensa ja vaikka kysyntää niille olisi enemmänkin, pyritään Kajaanissa välttämään lisäluokkien perustaminen. Tavoitteena on pikemminkin pyrkiä kehittämään ja uudistamaan Kajaanin oppilashuoltojärjestelmää niin, että EMO-luokkien tarve saataisiin pysymään nykyisen kokoisena.

Toisaalta Rönty itsekin toteaa, että kun on kyseessä lapsi, jolla on fyysisesti havaittava vaje tai neurologisesti tunnistettavissa tai diagnostisoitavissa oleva häiriö, niin silloin ei tarvitse edes neuvotella, pitääkö erityisopetusta järjestää vai ei ja se on hyvä asia. On kuitenkin hyvä muistaa, että neurologisia ongelmia on loppujen lopuksi tilastollisesti paljon vähemmän kuin niin sanottuja ei-neurologisia, vakaviakin ongelmia ja kehityshäiriöitä. Tämän perusteella voisi kuvitella, että erityisopetustarjonta noin laskennallisesti voisi olla tasan. Nyt psyykkisistä ja emotionaalisista lähtökohdista käsin määritellyt tarpeet ovat selvästi alakynnessä.

Rönty toteaaakin ajattelevansa erityisellä lämmöllä niitä henkilöitä, jotka ovat tulleet julkisuuteen näiden ongelmien kanssa. Asian tekemisellä julkiseksi on yleensä aina positiivinen vaikutus yleiseen mielipiteeseen ja monet erityispedagogiikan erityisryhmät (esimerkiksi MBD, autismi) ovat tulleet yleiseen tietoisuuteen ja hyväksyntään juuri julkisuuden kautta.

Lasten ja nuorten henkinen pahointivointi ja hätä ovatkin aivan viime aikoina saaneet runsaasti huomiota ja asian vakavuus on ilmeisesti tiedostettu. Kun psyykkiset ongelmat on nostettu esille ei koulukaan voi sulkea silmiään ja siirtää kasvatusvastuuta muille tahoille. Myös koulun on tehtävä parhaansa näiden asioiden hyväksi. Kajaanissa perustetut EMO-luokat ovat ensimmäisiä osoituksia tästä ja ne voivat onnistuneen toimintansa ansiosta toimia suunnannäyttäjinä myös muille. Tarvitaan avoimuutta, rohkeutta ja yhteistyötä. Koski (1999, 20) toteaaakin, että nyt ei ole syytösten ja syyllisten etsimisen aika. Lasten tulevaisuudesta kuuluu vastuu meille kaikille.

13 POHDINTA

EMO-luokan johtavana toiminta-ajatuksena on persoonallisuuskehitykseltään häiriintyneiden oppilaiden kokonaiskuntouttaminen opetuksen ja tehostetun avohoidon keinoin. Tarkoituksena on pienessä yksikössä (5-7 oppilasta) hoitaa aikuis-lapsi –suhde läheiseksi ja kiinteäksi. Luokan toiminnasta voidaan nostaa esille neljä keskeistä toiminnan peruslähtökohtaa: terapia, moniammatillinen tukiryhmä, integraatio ja henkilökohtainen opetussuunnitelma, jotka merkittäväällä tavalla ohjaavat luokan toimintaa.

Edellä mainittujen periaatteiden toteuttaminen yläasteen EMO-luokassa on kaiken kaikkiaan toiminut hyvin ja luokan toiminnassa mukana olevat ihmiset ovat tyytyväisiä luokkaan ja sen avulla saavutettuihin tuloksiin. Onnistuneen toiminnan ovat mahdollistaneet hyvät suhteet ensinnäkin opettajan ja avustajan sekä heidän ja oppilaiden, koko koulun henkilökunnan ja kaikkien verkostoon kuuluvien henkilöiden kanssa. Moniammatillinen yhteistyö on luokan toiminnassa ratkaisevan tärkeä voimavara. Opettaja saa työlleen tukea eri ammattialojen edustajilta ja hänen tehtävänä on puolestaan ylläpitää suhteet avoimina joka suuntaan.

Luokan nuoret ovat kokeneet voivansa luokassa keskittyä paremmin opiskeluun ja koulunkäynti on tuntunut mukavalta. Kouluoppiminen ei kuitenkaan ole ollut luokan tärkein anti, vaan se, että luokka on opettanut nuorille arjessa pärjäämisen perustaitoja bussilla kulkemisesta muiden ihmisten huomioimiseen.

Suurimmat ongelmat luokan toiminnassa eivät niinkään liity mihinkään luokan käytännön toimintaan vaan määrärahojen puuttumiseen. Lisäksi yhteistyö sivistystoimen ja perusturvan välillä ei ole onnistunut täydellä teholla. Näiden asioiden vuoksi erityisesti luokan avustaja on joutunut epävarmaan asemaan. Kaiken kaikkiaan luokan tulevaisuus näyttää

kuitenkin positiiviselta ja edessä lienee lähinnä toiminnan vakiinnuttaminen, jos ja näillä näkymin kun oppilaiden tarpeet sitä edellyttävät.

Työssäni tehtävänäni oli tapaustutkimuksen keinoin Kajaanin yläasteikäisille tarkoitetun EMO-luokan kautta selvittää, miten koulu yleensä mahdollisesti voisi tukea tunne-elämältään häiriintynyttä nuorta. Kaikkein olennaista ratkaisua etsittäessä mielestäni on, että ymmärrämme Rauhalan esittämän holistisen ihmiskäsityksen idean eli sen, että yksilön toiminnassa vaikuttavat yhtä paljon niin tajunnallisuus, kehollisuus kuin situationaalisuuskin, koska sitä kautta ymmärrämme senkin, että koululla ylipäätään on mahdollisuus vaikuttaa. Sitäkinhän ollaan joskus epäilty. Koulu on osa jokaisen nuoren situaatiota ja on sen vuoksi omalta osaltaan vaikuttamassa nuoren kasvuun ja elämäntaitojen kehittymiseen.

Lapsen ja nuoren situaatioon kuuluu monia rakennetekijöitä, mutta se ei vapauta ketään vastuusta. Huonokin kasvattaja on komponentti lapsen situaatiossa. Muut rakennetekijät voivat tasapainottaa ja korvata hänen vaikutustaan, mutta se ei oikeuta ketään olemaan negatiivinen rakennetekijä yhdenkään lapsen tai nuoren elämäntilanteessa. (Lehtovaara 1992, 312.)

Vaikka koulu on vain yksi osa nuoren situaatiota, se voi siitä huolimatta olla erittäin tärkeä joko negatiivisen tai positiivisen kehityksen alulle saattaja. Koska situationaalisessa säätöpiirissä kaikki tapahtumat läpäisevät toisensa ja resonovat toisissa olemassaolon muodoissa niiden rakenteen edellyttämällä tavalla, voi pienikin muutos merkitä alkuvirikettä huomattavan suotuisalle kehitykselle kokonaisuuden piirissä. Jokainen parannus situaatiossa voi sävyttää suotuisuudellaan myös toisia situaation komponentteja, koska sen läsnäolo merkitsee myönteistä situationalista tulkkiutumista jollekin toiselle situaation komponentille. (Rauhala 1989, 117.)

Koululla on siis mahdollisuus vaikuttaa vaikeiltakin tuntuviin asioihin nuoren elämässä. Seuraava kysymys lieneekin, miten tämä vaikuttaminen oikein onnistuu, mitä pitäisi tehdä. Jos se, mitä näkee, on liian kipeää nähtäväksi, on helppo syyllistää toiset. Siksi onkin helpompi puhua lasten kriisistä, ongelmanuorista tai syrjäytyvistä. Nehän ovat tosia, mutta puhumalla "niistä" unohtamme, että heissä katselemme itseämme. (Rönty, S. 1999a, 90.)

Seppovaaran (1998, 18) mukaan käyttäytymishäiriöön liittyvillä termeillä on yksi yhteinen piirre. Ne korostavat kaikki lapsessa tai nuoressa olevaa poikkeavuutta, vaikka itse

asiassa kyseessä on lapsen tai nuoren ja ympäristön välinen ristiriita. Kuntouttavia toimenpiteitä ei siis pidä kohdistaa pelkästään yksilöön vaan myös sosiaaliseen ympäristöön (Seppovaara 1998, 22). Kun holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen tila on yhtä oleellinen osa ihmistä kuin kehollisuus ja tajunnallisuuskin, on tila huomioitava kuntoutuksessa yhtä tärkeänä elementtinä kuin muutkin ihmisen olemispuolet. Kun siis koulu haluaa auttaa ja tukea tunne-elämänsä kanssa vaikeuksissa olevaa nuorta, on sen kiinnitettävä huomiota omiin toimintamalleihinsa ja käytäntöihinsä, ei pelkästään nuoreen.

Naukarisen (1999) mukaan koulun ongelmaratkaisutapaa tulisikin kehittää kohti systeemistä toimintamallia, jolloin ongelmatilannetta ei nähdä yhden oppilaan ongelmana, vaan koko koulun pulmatilanteena ja vastuunkantajina ovat kaikki asianosaiset. Voidaan puhua oppivasta koulusta, joka tilanteen uudelleenmäärittelyn kautta ei jatkuvasti toteuta samanlaisia, oppilaan kannalta tuloksettomia strategioita, vaan se oppii ja kehittyy.

Kajaanissa toteutettava EMO-luokkaopetus on eräs osoitus koulun toiminnan kehittämisestä nimenomaan tunne-elämän häiriöstä kärsivien nuorten auttamisen osalta. Jos halutaan olla oikein kriittisiä, voidaan ajatella EMO-luokkien olevan jälleen vain yksi uusi keino siirtää yleisopetuksessa pärjäämättömät oppilaat jonnekin muualle. EMO:han sopii hyvin nimensäkin puolesta jatkoksi ESY:lle, EMU:lle, EHA:lle jne. EMO-luokissa on kuitenkin oppilaina lapsia ja nuoria, joiden toisena vaihtoehtona hyvin todennäköisesti olisi ollut osastohoito. Tätä taustaa vasten mielestäni luokat ovat osoitus koulun toiminnan laajentumisesta ja kehittämisestä. Oppilaita kyetään nyt auttamaan kevyemmin järjestelyin ja myöskin yhteistyössä yleisopetuksen kanssa. Oppilaiden integraatio ei näissä luokissa ole jäänyt pelkäksi tavoitteeksi paperille, vaan se on yksi tärkeimpiä luokkien toimintaa ohjaavia periaatteita, johon aktiivisesti pyritään ja jossa myöskin erityisesti ala-asteen puolella ollaan hyvin onnistuttu.

Mikä sitten on mahdollistanut tämän koulun toiminnan laajentumisen onnistumisen? Mielestäni vastaus löytyy jälleen ihmisen holistisuudesta, joka on EMO-luokassa osattu ottaa huomioon. Luokan toiminnassa huomioidaan jokaisen nuoren koko elämäntilanne ja tämä puolestaan on tullut mahdolliseksi moniammatillisen yhteistyön kautta. Opettaja saa työnsä tueksi eri ammattialojen asiantuntijoilta ja tämän yhteistyön kautta voidaan tukea kaikkia nuorten elämäntilanteita. Koulun toiminnan tavoitteena ei tässä luokassa ole vain tiedollisten asioiden oppiminen, vaan nuoren kokonaisvaltainen elämäntaitojen kehittyminen. Olennaista tässä on terapian kuuluminen jokaisen nuoren kouluviikkoon.

Myös opettaja ja terapeutti tekevät yhteistyötä ja sitä kautta voidaan kehittää myös kouluympäristöä nuoren kehitystä tukeväksi. Tässä auttaa myöskin koulunkäyntiavustajan ammattitaito. Näin kuntouttavia toimenpiteitä ei kohdisteta pelkästään nuoreen, vaan myös koulun toimintaa ja ympäristöä pyritään jatkuvasti kehittämään vastaamaan nuorten tarpeisiin. Myös vanhempia ohjataan kuntouttavien palvelujen käyttöön. Kotia ei muutenkaan olla yhteistyöstä unohdettu, vaikka kehitettävää tämän asian suhteen luokan opettajan mielestä vielä edelleen onkin.

Uusia toimintamuotoja suunniteltaessa on tärkeä irrottautua perinteisestä erityisopetus-yleisopetus-jaottelusta. Aiemmin uskottiin, että poikkeavien siirtäminen pois muiden joukosta oli hyvä ratkaisu heidän opetustaan ja kuntoutustaan ajatellen. Tämä ajattelutapa on kuitenkin alkanut jonkin verran murentua. Nyt tavoitellaan kaikille yhteistä ja avointa koulua. Kaikille yhteinen koulu ei kuitenkaan poista erityisopetuksen tarvetta. Mielestäni käyttäytymishäiriöiden niin sopeutumattomuuden kuin tunne-elämän häiriön yhteydessä tarvitaan luokkamuotoista erityisopetusta, kuntouttavaa opetusta, jotta saadaan pysäytettyä negatiiviseen suuntaan alkanut kehitys. Seppovaaran (1998, 74) sanoin segregoidussa, pienessä opetusryhmässä oppilas saa kaipaamaansa huomion ja tuen ja rauhoittuu opiskelemaan. Tällaisella erityisluokkajaksolla työskentelyn pääpaino tulisi olla yleisten opiskelunvalmiuksien parantamisessa. Oppilasta autetaan löytämään kadoksissa ollutta koululaisen roolia sekä tuetaan itsetunnon vahvistumista onnistumisen elämyksien kautta.

Erityisluokka ei kuitenkaan saa olla näiden oppilaiden loppusijoituspaikka. Kuntouttavan opetusjakson tavoitteena on nimenomaan antaa oppilaalle voimavaroja, jotta hän voi palata takaisin omaan alkuperäiseen luokkaansa. Tämä palvelee erityisesti ala-asteen oppilaiden omiakin toiveita (Kuorelahti 1996, 76). Kajaanin EMO-luokkien vahvuus on ollut nimenomaan siinä, että jo toimintaa suunniteltaessa ollaan lähdetty siitä, että luokat eivät ole oppilaiden loppusijoituspaikkoja. Ala-asteen puolella integraatio onkin onnistunut suhteellisen hyvin. Yksikään vuonna 1995 luokalla aloittaneista oppilaista ei ole enää EMO-luokassa. Yläasteella tilanne integraation suhteen on kuitenkin hieman ongelmallisempi. Oppilaat eivät itse halua integroitua, vaikka resursseja siihen olisi. Tämäkin on sopusoinnussa Kuorelahden (1996, 76) ESY-oppilailla tekemän tutkimuksen tulosten kanssa.

Pohdittaessa, miten koulu voi tukea tunne-elämältään häiriintynyttä nuorta, on yhtenä ratkaisuna yleis- ja erityisopetuksen palvelujen nykyistä joustavampi käyttö. Olisi pyrittävä

pois tiukasti segroigoivista järjestelyistä kohti pienryhmien ja yleisopetuksen dynaamista ja joustavaa käyttöä. Vaikka yläasteella siirtyminen yleisopetukseen nimenomaan käytöshäiriöisten oppilaiden kohdalla näyttää olevan vaikeaa, tulisi siihen mielestäni kuitenkin aktiivisesti pyrkiä erityisesti nuorten jatko-opintojen onnistumisen takia. Esimerkiksi Kivirauman (1995, 134) mukaan entisten tarkkailuluokkaoppilaiden myönteiset kokemukset erityisluokalla olosta eivät siirtyneet muuta koulutusta koskeviksi. Jatko-opintoja ei aloitettu tai ne jätettiin kesken (puolet pojista aloitti opinnot ammattikoulussa ja yksi kauppaopistossa, mutta vain yksi sai opintonsa päätökseen). Samaan viittaa myös Lempiäisen (1996, 152) Imatran ESY-projektista saamat tulokset. Jos integraatiota on mahdotonta yläasteella toteuttaa, tulisi tukitoimia jatkaa vielä jossain muodossa myös toisen asteen opinnoissa. Siirtyminen turvallisesta pienluokasta täysin uudenlaiseen ympäristöön voi olla liian iso muutos ja sen vuoksi hyvin alkanut kuntoutumisprosessi saattaa katketa.

Integraation toteuttaminen yläasteella sekä siirtyminen yläasteelta jatko-opintoihin erityisesti käytöshäiriöisten oppilaiden kohdalla ovatkin mielestäni erittäin tärkeitä jatkotutkimusaiheita sekä kehittämiskohteita. Olisi selvitettävä, miten olisi mahdollista saada myös yläasteikäiset oppilaat motivoitumaan integraatioon vai onko se ylipäättään mahdollista ja miten toisen asteen opintoja voitaisiin puolestaan kehittää niin, että erityisopetuksen myötä saavutettu kouluviihtyvyys ja -motivaatio saataisiin säilymään.

Tärkeä asia pyrittäessä auttamaan tunne-elämän häiriöstä kärsivää nuorta on hänen ohjaamisensa ottamaan vastuuta omasta elämästään. Kasvatuksessa on usein ajateltu, että tajunta on jonkinlainen säiliö, jonne merkityssuhteita laitetaan ja josta niitä muuttumattomina otetaan pois. Tämä on muokannut erityisesti kasvavan asenteita passiiviseen alistuneisuuteen. "Olen sellainen jollaiseksi kohtalo on minut muokannut". Kasvavan oma vastuu hänen kokonaisuudessaan vallitsevasta negatiivisuudesta on tavallaan otettu pois. Vähitellen voimavarojen ja iän karttumisen myötä on päävastuu kasvusta kuitenkin annettava kasvavalle itselleen. Hänelle on tarjottava mahdollisuuksia. Se, ettei voi tehdä kaikkea oman tilansa kohentamiseen, ei oikeuta täydelliseen passiivisuuteen ja apaattisuuteen. (Rauhala 1983, 96, 97.)

Aktiivisuus oman elämän suunnittelussa, tavoitteiden asettaminen ja niihin pyrkiminen eivät ole itsestään selviä taitoja. Ne ovat taitoja, joita tulee harjoitella, jotta kasvava saa itseohjauksellisen otteen elämästään. Eräs keino tähän on henkilökohtaisen

opetussuunnitelman toteuttaminen, joka ainakin yläasteen EMO-luokassa näytti toimivan erittäin hyvin ja tuntui palvelevan tarkoitustaan.

Ikonen (1989, 221) toteaa, että omatoimisuus ja itsenäisyys pohjautuvat pitkälti itsensä hyväksymiseen ja itsemääräämiskykyyn. Oppilaan itsetuntemuksen ja omatoimisuuden lisääminen lähtee HOPS:ssa hänen yksilöllisistä tarpeistaan. Tähän liittyy vahvasti se, että oppilasta pyritään tukemaan oman persoonallisuuden hyväksymisessä. Oman persoonallisuuden hyväksyminen edellyttää omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostamista ja näihin piirteisiin sisältyy paljon muutakin kuin vain koulussa perinteisesti harjoiteltavat taidot. HOPS-työskentelyn lähtökohtana onkin nuoren koko elämäntilanne ja sitä kautta HOPS tukee myös nuoren holistisuuden huomioimista.

HOPS on yksilöllisen koulutusuran lähtökohta (emt). Kenties HOPS:n työstämisen jatkaminen vielä toisen asteenkin puolella auttaisi nuorta siirtymävaiheen yli ja olisi siten ehkä omalta osaltaan tukemassa nuoren toisen asteen opintojen loppuun saattamista. Tämä lienee selvittämisen ja tutkimisen arvioinen asia.

Periaatteessa kaikkia edellä kuvattuja toimintatapoja voi mielestäni jokainen koulu jossain muodossa toteuttaa pyrkiessään vastaamaan oppilaidensa tarpeisiin. Tästä on yhtenä esimerkkinä koko Hauholan kouluun EMO-luokan toiminnan myötä vakiintunut tiimityön käyttö. Jokainen koulu voi tunnustaa vastuunsa nuorten kasvatuksessa, suunnata katsetta omaan toimintaansa ja pohtia, miten sitä voitaisiin kehittää, jotta oppilaiden mielenterveyden tukemisessa onnistuttaisiin paremmin, jokainen koulu voi pyrkiä kehittämään opetussuunnitelmaansa niin, että koulun tavoitteet laajenevat koskemaan koko nuorten elämää ei pelkästään koulun tiedollisia asioita ja myöskin toimimaan niin, että ne muutkin tavoitteet on mahdollista saavuttaa, koulu voi pyrkiä tekemään yhteistyötä oman henkilökuntansa sisällä sekä myöskin ulkopuolisten kanssa ja se voi myös antaa oppilaille enemmän (ohjattua) vastuuta omasta toiminnastaan. Kaikilla näillä keinoilla koulu voi omalta osaltaan olla tukemassa nuorten mielenterveyttä.

Naukkarisen (1998, 186) mukaan uudistuvan koulun kulttuuriset piirteet ovatkin juuri oppilaskeskeisyys eli oppilaiden yksilöllisyys otetaan huomioon, ongelmat määritellään oppimisympäristön ongelmiksi, integroiva ajattelu, tiivis yhteisöllisyys, tarkoituksenmukaiset joustavat työkäytännöt sekä demokraattinen sosiaalinen kontrolli, mikä tarkoittaa, että oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa heitä koskeviin asioihin.

EMO-luokan ehkä suurin voimavara, opettajan, avustajan ja oppilaiden välinen erittäin kiinteä vuorovaikutus ja läheinen suhde ovat kuitenkin jotain sellaista, johon koulun nykyresursseilla ei todennäköisesti ole mahdollista yleisopetuksen isoissa opetusryhmissä päästä. Tähän hieman aiemmin jo viittasinkin selvittäessäni, miksi mielestäni erillistä erityisopetusta inkluusiopyrkimyksistä huolimatta edelleen jossain määrin tarvitaan. Läheisyys ja kiinteä vuorovaikutus on se voima, joka luokan toimintaa pyörittää puhuttaessa tunne-elämän häiriöiden korjaamisesta ja sen saavuttaminen on mahdollista vain riittävän pienessä, pysyvässä ja turvallisessa yksikössä.

Riittävän pysyvät aikuiset ovat välttämättömiä edellytyksiä myönteisen kehityksen ja tasapainoisen persoonallisuuden kypsymisen kannalta. Itseohjautuvuus on seurausta sisäisestä turvallisuudesta, joka puolestaan on viime kädessä ulkoisen turvallisuuden heijastuma. (Rönty, S. 1999b, 12).

Vaikka edellä totesin, ettei yleisopetuksen puolella ole mahdollista päästä EMO-luokassa vallitsevaan oppilaiden ja opettajan väliseen tiiviiseen tunnesuhteeseen, en kuitenkaan tarkoittanut, etteikö siihen kannattaisi pyrkiä. Puhuttaessa nuorten mielenterveyden tukemisesta myös tällä opettajan, avustajan ja oppilaiden välisellä vuorovaikutussuhteella on opetettavaa muillekin kouluille. Mieleeni on erityisesti jäänyt yhden EMO-luokassa olleen oppilaan lausahdus ” eihän tuolla toisella puolella voi sillai mennä opettajille, että mulla olis ny tämmösiä vaikeuksia ni ne ohjais suoraan kuraattorille”. On hyvä muistaa, että vielä ja ehkäpä juuri erityisesti yläasteella nuoret tarvitsevat opettajiltaan muutakin kuin pelkkää tiedollista opastusta. Aikuisen tuen, huomion ja välittämisen tarve ei lopu lapsen täyttäessä 13 vuotta.

Kaikki edellä esillä olleet EMO-luokan periaatteet ovat käytännössä osoittautuneet hyviksi ja toimiviksi ratkaisuiksi. On kuitenkin hyvä huomata, ettei mikään niistä yksistään eivätkä myöskään ne kaikki yhdessä ole toiminnan onnistumisen tae. Terapiapalvelujen ja tukiryhmän käytön, integraation sekä henkilökohtaisen opetussuunnitelman voi toteuttaa joko hyvin tai huonosti. EMO-luokan periaatteet ovat antaneet onnistuneet raamit toteutettavalle toiminnalle, mutta loppujen lopuksi toiminnan luonteen muovaavat ne ihmiset, jotka siinä ovat mukana. Kaikki Kajaanin yläasteen EMO-luokkaan liittyvät ihmiset, jotka tapasin, olivat äärimmäisen sitoutuneita ja motivoituneita työhönsä. He todella halusivat auttaa luokan nuoria kehittämään elämäntaitojaan, *vahvistaa ja paikata nuorten siipiä, jotta ne kestäisivät elämänpituisen lennon.*

Tunne-elämän häiriöisten oppilaiden erityisopetus on monin paikoin lähes kokonaan järjestämättä. Tunne-elämän häiriöistä kärsivien oppilaiden opetuksen ja kasvatuksen alueella riittääkin vielä paljon tutkittavaa ja selvitettävää ihan siitä lähtien, miten ylipäätään ohjata ja auttaa opettajaa huomaamaan ajoissa ne lapset ja nuoret, joilla on tunne-elämänsä kanssa vaikeuksia, vaikka oireet ovatkin ulospäin melko näkymättömiä. Tulevaisuutta ajatellen olisi tärkeää myös selvittää, miten koulu voi omalla toiminnallaan ennaltaehkäistä ongelmien syntyä ja kehittymistä. Nykyisessä tilanteessa pelkkä ennaltaehkäisevä työ ei kuitenkaan enää riitä. Tarvitaan myös todellisia toimenpiteitä, jotta mahdollisimman moni apua tarvitseva sitä myöskin saisi. Kajaanin EMO-luokat ovat yksi ratkaisu ja mielestäni myöskin erittäin toimiva sellainen, mutta varmasti myös toisenlaisia ratkaisuja on mahdollista kehittää ja niitä myös tulisi kehittää.

LÄHTEET

Aalberg, V. 1985. Nuoruusiän normatiivinen kriisi. Teoksessa T-B. Hägglund (toim.) Nuoruusiän psykiatria. Jyväskylä: Gummerus, 81-85.

Alaja, K. 1997. Mahdollisuuksien lapsi. Näkökulmia kodin ja koulun kasvatustyöhön. Jyväskylä: Gummerus.

Arajärvi, T. 1985. Esimurrosikäisten häiriöt ja sairauskuvat. Teoksessa T-B. Hägglund (toim.) Nuoruusiän psykiatria. Jyväskylä: Gummerus, 127-149.

Arajärvi, T. 1988. Tasapainoinen lapsuus. Juva: WSOY.

Arajärvi, T. & Varilo, E. 1991. Lastenpsykiatria tänään. Espoo: Weilin+Göös.

Barret, M. & Trevitt, J. 1991. Attachment Behaviour and the Schollchild. Great Britain: Mackays of Chatman.

Bettelheim, B. 1988. Kyllin hyvät vanhemmat. Suom. Rutanen, M. Juva: WSOY.

Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative Research for Education. An introduction to theory and methods. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.

Cederblad, M. 1992. Lasten ja nuorten psykiatria. Suom. Ruoppila-Martinsen Marketta. Helsinki: Otava.

Forsstöm, R. 1999. Neuvolat auttamaan ongelmaperheitä. Helsingin Sanomat 5.5.1999, A5.

- Happonen, H. 1997. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 40.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1996. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY.
- Havas, M. 1991. Opetuksen evaluointiin sopivia mittareita. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 37/1991.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsijärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraalit. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 7-12.
- Hyvärinen, I. 1999. Turkulaislapsi jonottaa psykiatriseen hoitoon ensi vuoden elokuuhun. Helsingin Sanomat 14.10.1999, A10.
- Hägglund, T-B. 1985a. Depressiot nuoruusiässä. Teoksessa T-B. Hägglund (toim.) 1985. Nuoruusiän psykiatria. Jyväskylä: Gummerus, 157-161.
- Hägglund, T-B. 1985b. Nuori ja perhe kasvun kannalta. Teoksessa T-B Hägglund (toim.) 1985. Nuoruusiän psykiatria. Jyväskylä: Gummerus, 280-299.
- Ikonen, O. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 216-231.
- Jantunen, T. 1996. Esiopetuksen lapsilähtöisyys. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnerberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Atena, 11-18.
- Kaipainen, M. & Virkkunen, M. 1993. Lasten ja nuorten käytöshäiriö – vakava haaste. Teoksessa: Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 109. (23-24) 2173-2264.

Kauffman, J. 1997. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. New Jersey: Prentice Hall.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Helsinki: Otava.

Kinanen, K. 1977. Ihmissuhteiden terapia. Jyväskylä: Gummerus.

Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports N:o 53.

Komiteamietintö 1970: A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. POPS I. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.

Koro, J. 1982. Käyttäytymishäiriöisten opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Jyväskylä: Gummerus, 178-202.

Koro, J. 1991. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 453-528.

Koro, J. 1992. Perheen roolista lapsen ja nuoren sosiaalisen kehityksen tukijana. Teoksessa J. Luukkonen & S. Saloranta (toim.) 1992. Kohtaamispaikka – perhe. Oulu: Painotupa Ky, 59- 84.

Koski, E. 1999. Yhteiskunnan tärkein tehtävä on kasvatus. Opettaja (3), 20.

Kuorelahti, M. 1996. Esyläisenä koulussa. Erityisluokkien tulosarviointia oppilaiden käsitysten pohjalta. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 63, 68-85.

Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 123-135.

Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 89.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.

Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatuksen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 338.

Lempiäinen, P. 1996. Koulupudokkaista koulukkaiksi. Tapaustutkimus Imatran ESY-projektista 1992-1994. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 63, 137-156.

Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage Publications.

Lindqvist, M. 1990. Auttajan varjo. Keuruu: Otava.

Moberg, S. 1982. Erityisopetuksessa käytetty opetettavien luokittelu. Teoksessa S. Moberg (toim.) 1982. Erilaiset oppilaat. Jyväskylä: Gummerus, 45-52.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 136-162.

Mäki-Opas, A. 1993. Älä katko kasvavan siipiä. Auttava terapeutin kasvatusta Lauri Rauhalan eksistentiaalifenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Acta Universitatis Ouluensis E 13.

Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 182-202.

- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmaratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Universitas Ostiensis. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 26 (1), 39-47.
- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Tapiola: Weilin+Göös.
- Rauhala, L. 1975. Filosofinen ja empiirinen ihmisen tutkimus. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 6, 641-649.
- Rauhala, L. 1981a. Keho-sielu – ongelma jälleen kerran. Teoksessa Lääketeiedettä ja mielenterveystyötä. Societas pro psychiatria Fennica. Helsinki. Jyväskylä: Gummerus, 270-280.
- Rauhala, L. 1981b. Merkityksen ongelma psykologiassa ja psykiatriassa. Helsingin yliopiston psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston julkaisuja 8.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1984. Rakkaudesta merkityssuhteena. Teoksessa E. Saarinen, I. Alanen & I. Niiniluoto (toim.) Rakkauden filosofia. Juva: WSOY, 47-55.
- Rauhala, L. 1987. Ihmisen hyvä ja huono olemassaolo. Teoksessa T. Nores (toim.) Inhimillinen kasvu. Keuruu: Otava, 155-165.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö. Karisto Oy:n kirjapaino.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

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

Rauhala, L. 1992b. Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa E. Piippo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. 1992. Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus, 7-18.

Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta, vol. 41.

Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.

Riska, A. 1996. Lapsen kehityksen laadullisia ulottuvuuksia. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönöberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Atena, 29-40.

Ropo, E. 1985. Erilaisista ihmiskäsityksistä. Teoksessa (toim. ei mainita) Ihmiskuva ja kasvatuksen haasteet. Tieteenfilosofinen tutkimusseura ry. Julkaisuja 1. Helsinki, 3-17.

Rönty, L.-I. 1999. Henkilökohtainen opetussuunnitelma repussa koulutielle. Erityiskasvatus 1/1999, 6-9.

Rönty, S. 1999a. Erityisopetuksen ja oppilashuollon nykytila ja kehittämistarpeet. Teoksessa Aaltonen, M., Hakalisto, H., Gardemeister, S., Peura, R., Repo, R. & Rönty, S. Tutkimme muutosta. Kasvatus- ja opetusalan konsultaatiokoulutus 1997-1999. Konsultatiiviset ja työnohjaukselliset työtavat. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskus, 78-90.

Rönty, S. 1999b. Kehityksen megatrendit. Teoksessa Aaltonen, M., Hakalisto, H., Gardemeister, S., Peura, R., Repo, R. & Rönty, S. Tutkimme muutosta. Kasvatus- ja opetusalan konsultaatiokoulutus 1997-1999. Konsultatiiviset ja työnohjaukselliset työtavat. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskus, 2-12.

Schulman, G. 2000. Lasten psykoterapiassa säästäminen tulee kalliiksi. Helsingin Sanomat 2.2.2000, A5.

Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen? Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977-1994. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 192.

Shemeikka, S., Korhonen, A-L. & Myllykangas, M. 1987. Lasten ja nuorten mielenterveysongelmat. Lasten ja nuorten mielenterveyspalvelujen käyttö ja käyttöön ohjautuminen. Teoksessa K. Laine, T. Piha & T. Tamminen (toim.) Lääkintöhallitus. Terveyskasvatustutkimuksen vuosikirja 1987, 9-23.

Sigrell, B. 1966. Skolans problembarn. Lund: Berlingska Boktryckeriet.

Silven, M., Lahti, A-L., Laine, P., McLaughlin, J., Vienola, M. & Toikka, H. 1996. Varhaisesta vuorovaikutuksesta kielen hallintaan ja kehitykseen. Teoksessa P. Lyytinen & H. Lyytinen (toim.) Lapsi ja tutkimus. Jyväskylä: Atena.

Sinkkonen, J. 1995. Lapsen kanssa hyvinä ja pahoina päivinä. Juva: WSOY.

Suhomlinski, V. 1977. Sydämeni lapsille annan. Suom. Zakrevskaja, V. Moskova: Kustannusliike Edistys.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.

Taipale, V. 1992. Lasten mielenterveystyö. Juva: WSOY.

Tamminen, T. 1989. Social security as a driving force for change. Konferenssijulkaisu Work an non-work in the 90s. Suomen ICSW-neuvottelukunta. Helsinki.

Turunen, K. 1996a. Elämänkaari ja kriisit. Jyväskylä: Atena.

Turunen, K. 1996b. Varhaislapsuuden olemus. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönnerberg (toim.) Anna lapsen leikkiä. Jyväskylä: Atena, 41-54.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.

Valtonen, S. 1999. Lapsi tarvitsee rinnalla kulkevaa aikuista. *Opettaja* (7), 6-8.

Väri, V-M. 1997. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Yin, R. 1984. *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Zimmermann, S. 1996. Lapsi ja aistit. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönöberg (toim.) *Anna lapsen leikkiä*. Jyväskylä: Atena, 19-28.

Luokkailmasto

Päätä mikä vaihtoehto kuvaa mielestäsi parhaiten tämän luokan ilmastoja tunnin alussa, puolivälissä ja lopussa. Mistä tietyn tyyppinen oppilaiden asennoituminen johtui?

A tarkkaavainen / kiihottunut (innostunut)

B tarkkaavainen / jännittynyt (pelokas)

C meluisa / ärtynyt

D meluisa / touhukas

E hiljainen / touhukas

F hiljainen / joutilas

1. Tunnin alussa luokkailmasto oli
Se johtui
2. Tunnin puolivälissä luokkailmasto oli
Se johtui
3. Tunnin lopussa luokkailmasto oli
Se johtui

Muita havaintoja

Oppitunnin aihe

Päivämäärä

Vaihtoehtoinen arvio luokkailmastosta:

1. Affektiivisesti painottunut
 2. Havainnollisuutta korostava
 3. Symbolisuutta korostava
 4. Käyttäytymistä korostava
1. Affektiivisesti painottuneessa oppilasympäristössä korostetaan oppilaskeskeisyyttä ja tässä ja nyt kokemuksia. Luokassa on oikeus ilmaista tunteitaan ja tilanteisiin sallitaan monia selityksiä.
 2. Havainnollisuutta korostava opiskeluympäristö antaa mahdollisuuksia tarkastella oppimateriaalia eri näkökulmista. Aikaa käytetään reflektointiin ja oppilaat saavat erilaisia rooleja (esim. kuulijan tai observoijan rooli)

3. Symbolisuutta korostava opiskeluympäristö käsitteiden mieleen palauttamiseen. Auktoriteetteja arvostetaan tiedon lähteinä. Loogiset säännöt ja päätelmät ohjaavat ajatuksia ja toimintaa. Tilanteet pyritään ratkaisemaan niin, että niillä voidaan varmistaa käsillä oleva asia.
4. Käyttäytymistä korostava opiskeluympäristö panee oppilaat vastuuseen omista oppimistavoitteistaan ja oppilaille annetaan tilaisuuksia riskinottoon opiskelussa. Ympäristö rohkaisee oma-aloitteisuuteen.

Luokanopettajan haastattelurunko

1) Ammattikuva

- Miten kuvailisit työpäivääsi? Minkälaisista erilaisista tehtävistä se muodostuu?
- Mitenkä tehtäväkenttä eroaa tavallisen luokanopettajan tehtävistä entä erityisluokanopettajan esim. esy-opetus tehtävistä?
- Mikä on työssäsi parasta/raskainta/haastavinta?
- Miten emo-luokassa opettaminen on muuttanut itseäsi? Mitä uutta se on opettanut verrattuna aikaisempaan työhösi?
- Minkälaisessa roolissa kuvittelet oppilaiden näkevän sinut (opettaja, kasvattaja, tukija, kaveri ym.)?
- Minkälaisena itse näet oman roolisi? Onko se tällä hetkellä sellainen kuin haluatkin sen olevan?
- Olet aika läheinen oppilaille. Kuinka paljon koet olevasi vastuussa nuorista? Miten vedät rajan sille, mitkä asiat nuorten elämästä kuuluvat sinulle ja mitkä eivät? Mietkö nuorten asioita paljon myös kotona?
- Miten lataat akkuja eli mistä saat voimia työhösi?

2) Ammattiin kuuluvat vaatimukset ja erityistaidot

- Miksi hait tätä työpaikkaa?
- Miten valmistauduit (koulutus, itsenäinen lukeminen ym.) ensimmäiseen emo-opettaja vuoteesi?
- Vastasiko ennakko-odotuksesi käytännön todellisuutta?
- Miten tällä hetkellä kehität itseäsi?
- Minkälaisia erityisvaatimuksia oppilasaines asettaa opetukselle?
- Mikä on sinusta emotionaalinen häiriö? Miten se näkyy tässä luokassa?
- Mitä erityistaitoja emo-opettajalta vaaditaan? Minkälainen on mielestäsi hyvä emo-opettaja?
- Mitkä ovat omat vahvuutesi ja heikkoutesi?

3) Emo-luokan toimintaperiaatteet

- HOPS, miten toteutetaan, toimiiko, hyvät ja huonot puolet
- Integrointi samat kuin edellä
- Terapiapalvelut samat kuin edellä
- Luokalle siirtyminen, miten tapahtuu, minkälaisin perustein oppilaat valitaan?
- Luokkahenki, onko sitä ja tukevatko oppilaat toinen toistensa kehitystä?
- Tulokset ja asetettujen tavoitteiden (OPS, HOPS) saavuttaminen

4) Verkoston merkitys

- Ketä verkostoon kuuluu?
- Kuinka tiivistä yhteistyö on?
- Mikä merkitys verkostolla on oman työsi kannalta? Mitä hyötyä ja haittaa siitä on?
- Onko yhteistyö toiminut alusta lähtien hyvin?
- Tarvitaanko verkostoon kaikki siinä nyt mukana olevat ihmiset?
- Miten vastuualueet ja tehtävät jaetaan eri henkilöiden kesken?
- Onko verkosto muokannut jotenkin omaa opettajan rooliasi?
- Mikä merkitys ammattitaitoisella kouluavustajalla on?
- Teette kouluavustajan kanssa näin ulkopuolisen silmin aika samanlaisia tehtäviä. Miten vastuualueenne jakaantuu? Mikä on tässä luokassa tärkein erottava asia opettajan ja kouluavustajan työn välillä?

5) Emo-opetuksen kehittäminen ja tulevaisuus

- Minkälaisia ongelmia näiden parin vuoden aikana on ilmennyt?
- Onko ongelmiin pystytty heti puuttumaan? Miksi, miten?
- Miten haluaisit edelleen kehittää emo-opetusta?
- Minkälaisia ohjeita antaisit aloittavalle emo-opettajalle opettajan roolista ja emo-luokan toiminnasta yleensä?
- Minkälaisena näet emo-opetuksen tulevaisuuden ja miksi?

Avustaja

1) Ammattikuva

- Miten kuvailisit työpäivääsi? Minkälaisista erilaisista tehtävistä se muodostuu?
- Mikä on työssäsi parasta/raskainta/haastavinta?
- Miten emo-luokassa opettaminen on muuttanut itseäsi? Mitä uutta se on opettanut verrattuna aikaisempaan työhösi?
- Minkälaisessa roolissa kuvittelet oppilaiden näkevän sinut (sairaanhoitaja, opettaja, kasvattaja, tukija, kaveri ym.)?
- Minkälaisena itse näet oman roolisi? Onko se tällä hetkellä sellainen kuin haluatkin sen olevan?
- Olet aika läheinen oppilaille. Kuinka paljon koet olevasi vastuussa nuorista? Miten vedät rajan sille, mitkä asiat nuorten elämästä kuuluvat sinulle ja mitkä eivät? Mietitkö nuorten asioita paljon myös kotona?
- Miten lataat akkuja eli mistä saat voimia työhösi?

2) Ammattiin kuuluvat vaatimukset ja erityistaidot

- Miksi hait tätä työpaikkaa?
- Miten valmistauduit (koulutus, itsenäinen lukeminen ym.) ensimmäiseen työvuoteesi?
- Vastasiko ennako-odotuksesi käytännön todellisuutta?
- Miten tällä hetkellä kehität itseäsi?
- Minkälaisia erityisvaatimuksia oppilasaines asettaa opetukselle?
- Mitkä ovat omat vahvuutesi ja heikkoutesi?

3) Emo-luokan toimintaperiaatteet

- HOPS, miten toteutetaan, toimiiko, hyvät ja huonot puolet
- Integrointi samat kuin edellä
- Terapiapalvelut samat kuin edellä
- Luokkahenki, onko sitä ja tukevatko oppilaat toinen toistensa kehitystä?
- Tulokset ja asetettujen tavoitteiden (OPS, HOPS) saavuttaminen

4) Verkoston merkitys

- Mikä merkitys verkostolla on oman työsi kannalta? Mitä hyötyä ja haittaa siitä on?
- Onko yhteistyö toiminut alusta lähtien hyvin?
- Tarvitaanko verkostoon kaikki siinä nyt mukana olevat ihmiset?
- Miten vastuualueet ja tehtävät jaetaan eri henkilöiden kesken?
- Teette opettajan kanssa näin ulkopuolisen silmin aika samanlaisia tehtäviä. Miten vastuualueenne jakaantuu? Mikä on tässä luokassa tärkein erottava asia opettajan ja kouluavustajan työn välillä?
- Miten yhteistyö ja tehtävien jako opettajan kanssa on sujunut?
- Miten koulun muut opettajat suhtautuvat sinuun?

5) Emo-opetuksen kehittäminen ja tulevaisuus

- Minkälaisia ongelmia näiden parin vuoden aikana on ilmennyt?
- Onko ongelmiin pystytty heti puuttumaan? Miksi, miten?
- Miten haluaisit edelleen kehittää emo-opetusta?
- Minkälaisena näet emo-opetuksen tulevaisuuden ja miksi?

Rehtori

1) Luokan perustaminen

- Miten sai alkunsa, että Hauholaan perustettiin EMO-luokka?
- Miksi olit valmis ottamaan luokan kouluusi huolimatta sen tuomista lisäkustannuksista?
- Minkälaisia asioita piti ottaa huomioon ennen luokan perustamista?
- Miten koulun henkilökunta suhtautui luokan tuloon?

2) Käytännön toiminta

- Onko henkilökunnan suhtautuminen luokkaan käytännön kokemusten jälkeen muuttunut?
- Ovatko omat ennakko-odotuksesi luokasta vastanneet käytäntöä?
- Minkälainen rooli itselläsi on tällä hetkellä luokan toiminnassa?
- Miten EMO-luokka näkyy koulun arjessa esimerkiksi koulun yhteisiä päätöksiä tehtäessä?
- Onko EMO-luokka tuonut jotain uutta Hauholan kouluun?
- Miten koet EMO-luokkaan liittyvän verkostotyöskentelyn?
- Minkälainen on mielestäsi hyvä EMO-opettaja?
- Minkälaisia ongelmia on luokan suhteen ilmennyt? Onko ongelmiin pystytty vaikuttamaan?

3) EMO-luokan tulevaisuus

- Miten EMO-luokkaa voisi ennen kaikkea rehtorin näkökulmasta ajatellen kehittää?
- Minkälaisena näet EMO-luokan tulevaisuuden?
- Minkälaiset ohjeita antaisit rehtorille, jonka kouluun ollaan perustamassa EMO-luokan kaltaista luokkaa?

Simo Rönty

1) Emo-opetuksen alku

- Minkä vuoksi ryhdyit kehittämään emo-opetusta?
- Miten emo-opetusmalli syntyi? Mitkä asiat vaikuttivat siihen, millaiseksi emo-opetus muotoutui?
- Onko emo-opetuksella jokin teoriapohja, johon se perustuu tai mahdollisesti joku esikuva?
- Miten emo-opetusidea otettiin vastaan?
- Minkälaisia asioita oli otettava huomioon ennen ensimmäisen emo-luokan perustamista?
- Miten perustamisprosessi eteni?

2) Emo-opetuksen periaatteet?

- Miten kuvailisit emo-opetusta sellaiselle henkilölle, joka ei siitä vielä tiedä mitään? Mitkä ovat emo-opetuksen ydinasiat?
- Mitä uutta emo-opetus tarjoaa eli miten se poikkeaa aikaisemmasta emotionaalisesti häiriintyneiden opetuksesta?
- Mikä tekee luokasta juuri emotionaalisesti häiriintyneelle lapselle/nuorelle sopivan?
- Mikä on emo-opetuksen tavoite?
- Onko ala-asteen ja yläasteen emoluokkien toiminnassa eroa?
- Millä perusteella luokalle päästään? Miten määritellään sellainen emotionaalinen häiriö, joka oikeuttaa luokalle pääsyyn?
- Millaisessa opetuksessa tällä hetkellä emo-opetuksessa olevat oppilaat olisivat, jos emo-luokkaa ei olisi?

3) Käytäntö

a)

- Minkälainen rooli itselläsi on tällä hetkellä emo-luokkien toiminnassa? Kuinka paljon seuraat luokkien toimintaa?
- Miten emo-luokkien toiminta on käytännössä onnistunut?
- Onko todellisuus vastannut ennakkokuvitelmiäsi?
- Miten emo-opetus muuttunut siitä, millaiseksi sen alun perin suunnittelit?

- Minkälaisia tuloksia emo-opetuksella on saatu aikaan? Onko aihetta tyytyväisyyteen?
- Minkälaisia ongelmia emo-opetuksessa on ilmennyt? Onko niihin voitu vaikuttaa?

b)

- Miten emo-luokalle siirtyminen tapahtuu? Minkälainen prosessi pitää käydä läpi, ennen kuin voi aloittaa opiskelun emo-luokassa?
- Ovatko kaikki Kajaanin koulut tietoisia emo-opetuksesta? Kuinka paljon luokalle ehdotetaan oppilaita?
- Kuka tekee yleensä aloitteen emo-luokalle siirtymisestä?
- Emo-opetuksessa on mukana monia eri ihmisiä. Kenelle kuuluu päävastuu lapsesta/nuoresta?
- Minkälaisia vaatimuksia emo-opetus asettaa opettajalle? Minkälainen on mielestäsi hyvä emo-opettaja?
- Voisiko emo-opetuksen periaatteista ja niistä saatujen käytännön kokemusten perusteella antaa joitain ohjeita yleisopetuksessa oleville opettajille? Minkälaisiin asioihin koulun tulisi kiinnittää huomiota, jotta se voisi tukea oppilaiden tunne-elämän tasapainoa?

4) Kehittämistarpeet ja tulevaisuus

- Onko tällä hetkellä jotain kehittämissuunnitelmia emo-opetuksen suhteen?
- Miten haluaisit kehittää emo-opetusta, jos saisit aivan vapaat kädet?
- Minkälaisena näet emo-opetuksen tulevaisuuden?
- Minkälaisia ohjeita antaisit sellaisille henkilöille, jotka suunnittelevat emo-luokan perustamista omaan kuntaansa?

Nuoret

1) Luokalle tulo

- Milloin olet aloittanut emo-luokassa opiskelun?
- Miten koit luokalle siirtymisen?
- Kuka sinulle ehdotti emo-luokkaa? Miten luokan vaihtoa valmisteltiin?
- Minkälaisia ennakkotietoja ja -luuloja sinulla oli luokasta?
- Miltä alku tuntui? Pitivätkö ennakkokuvitelmat paikkansa?

2) Luokalla opiskelu

- Miltä emo-luokassa opiskelu tällä hetkellä tuntuu?
- Mitenkä eroaa tavallisesta opetuksesta? Mitä yhteistä?
- Mikä on kaikkein mukavinta/kurjinta emo-luokalla olemisessa?
- Mikä merkitys HOPS:illa on ollut oman oppimisesi kannalta? Oletko saanut mielestäsi tarpeeksi vaikuttaa tavoitteiden asetteluun ja sinua koskeviin päätöksiin? Haluaisitko jotenkin muuttaa HOPS-kokouksia?
- Käytkö jossakin aineessa yleisopetuksen puolella? Miltä se tuntuu? Pitäisikö mahdollisuutta hyödyntää enemmän?
- Luokan toiminnassa on mukana monia ihmisiä. Miltä tuntuu, kun ympärillä on niin paljon ihmisiä? Onko joku henkilö selvästi muita tärkeämpi?
- Kouluviikkoon kuuluu jonkin verran terapiatunteja. Mikä merkitys niillä on ollut itsellesi?
- Minkälaisia vaatimuksia asetat hyvälle emo-luokan opettajalle?
- Minkälaiselle nuorelle suosittelisit emo-luokkaa eli kenelle mielestäsi tämä sopii?

3) Emo-luokan merkitys nuoren elämälle

- Miten emo-luokalla opiskelu on vaikuttanut koulunkäyntiisi (esim. poissaolot, oppimistulokset)?
- Miten emo-luokka on vaikuttanut koko elämääsi (esim. harrastukset, kaverit, mielenterveys)?
- Osaatko kuvitella, minkälaista elämäsi olisi tällä hetkellä, jos et olisi emo-luokassa?
- Miten ympäristö (kaverit, vanhemmat) on suhtautunut emo-opetuksessa oloosi?
- Miten koet muiden Hauholan koulun oppilaiden suhtautuvan itseesi?

- Hauholan koulun toiminta-ajatus on "Eväitä elämään". Minkälaisia eväitä olet kokenut saaneesi täältä?
- Minkälaisia suunnitelmia sinulla on tämän kevään jälkeen?
- Luuletko pitäväsi yhteyttä Kristiinaan ja Jaanaan tulevaisuudessa?
- Mikä on mielestäsi kaikkein tärkein emo-luokassa oppimasi asia?

4) Emo-opetuksen ongelmat ja niiden kehittäminen

- Mihin et ole ollut tyytyväinen? Miksi?
- Miten haluaisit kehittää emo-opetusta?
- Minkälaisia ohjeita haluaisit antaa aloittelevalle emo-opettajalle? Entä emo-luokkaan tulevalle oppilaalle?
- Onko vielä jotain, mitä haluaisit sanoa tai kertoa luokasta+

Yhden nuoren kyselylomake

Miltä emo-luokassa opiskelu tällä hetkellä tuntuu?

Mikä on kaikkein mukavinta emo-luokalla olemisessä?

Mikä on kaikkein kurjinta emo-luokalla olemisessä?

Mikä merkitys HOPS:lla on ollut oman oppimisesi kannalta?

Luokan toiminnassa on mukana monia ihmisiä. Miltä tuntuu, kun ympärillä on niin paljon ihmisiä?

Onko joku henkilö selvästi muita tärkeämpi?

Kouluviikkoon kuuluu jonkin verran terapiatunteja. Mikä merkitys niillä on ollut itsellesi?

Minkälaisia vaatimuksia asettaisit hyvälle emo-luokan opettajalle?

Miten emo-luokka on vaikuttanut elämääsi (esim. harrastukset, kaverit, oppimistulokset)?

Hauholan koulun toiminta-ajatus on "Eväitä elämään". Minkälaisia eväitä olet kokenut saaneesi täältä?

Mikä on mielestäsi kaikkein tärkein emo-luokassa oppimasi asia?

Miten haluaisit kehittää emo-opetusta?

Nimi:..... Sotu:..... Tiedonsiirtolupa
 Osoite/puh..... Pvm.....
 Päiväkoti/koulu, opettaja, puh..... Luvan saaja:.....
 Huoltajat (osoite, puh. ellei sama)..... Puhelin:.....
 Huoltajan hyväksyntä:.....

	Tutkija/pvm/keskeiset havainnot	Kesk.vast.henk/puh.=verkosto
1. Tausta, perhetiedot		
2. Fysiologinen kehitys		
3. Perusvalmiudet Päivittäiset toiminnot		
4. Kehitykselliset perusvalmiudet - psyykinen - sosiaalinen -kognitiivinen		
5. Oppimisen taustalla olevat - aikuissuhteet		
6. Oppimiseen liittyvät tilannetekijät		
7. Tiedollistaidollinen kehitys Suoriutuminen		

LÄHTÖTILANTEEN KARTOITUS

(eri asianosaisten määrittelemänä)

Pvm.	Vahvuudet ja voimavarat	Mihin tarvitsee tukea
1. Lapsi/nuori itse:		
2. Huoltajat:		
3. Opettajat:		
4. Erityisopettaja:		
5. Rehtori/koulunjohtaja		
6. Muut asiantuntijat		
Lisätietoja:		

Mihin pyritään (Lähi/kaukotavoitteet)	Tilannetekijät opetusympäristön erityisvaatimukset	Mihin sitoudun Mistä vastaan tavoitteiden saavuttamiseksi

Arvioinnin peruste:

.....

	TARKISTUS PVM. Ongelmat/tavoitteet/ toimenpiteet	TARKISTUS PVM. Ongelmat/tavoitteet/ toimenpiteet	TARKISTUS PVM. Ongelmat/tavoitteet/ Toimenpiteet
Lapsi itse			
Huoltaja			
Opettaja:			
Erit. opettaja			
Muu asiantun- tija			

1. TAUSTA- JA PERHETIEDOT

- MERKITTÄVÄT TAPAHTUMAT, VAIHEET AIEMMASSA ELÄMÄSSÄ
- AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET JA HAVAINNOT
- HOIDOT JA KUNTOUTUKSET,
- TIEDONSIIRTO JA LUVAT SIIHEN

2. FYSIOLOGINEN KEHITYS

- FYYSINEN, KASVU, KEHITYS, TERVEYS
- AIVOJEN AKTIVAATIOJÄRJESTELMÄ
- AISTIT, KEHITYS, TOIMINTA
- HAVAINTO-ORGANISAATIO
- YLEMPIEN AIVO-OSIEN KYPSYMINEN
- MOTORIIKAN HALLINTA

3. PÄIVITTÄISET TOIMINNOT, ITSENÄISYYS

4. OPPIMISEN KEHITYKSELLISET PERUSVALMIUDET

4.1. VARHAINEN MINÄKEHITYS

- PERUSTURVALLISUUS, KIINTYMYKSEN KEHITTYMINEN
- POSITIIVINEN MINÄKUVA, ITSEARVOSTUS
- SEPARAATIO, MINUUDEN ERIYTYMINEN
- SUUNTAUTUMINEN YMPÄRISTÖÖN
- LUONTAINEN AKTIVITEETTI
- SUKUPUOLEN MUKAINEN KEHITYS
- KONTROLLI, HALLINTA
- SISÄISET ÄITI-ISÄ REPRESENTAATIO

4.2. SOSIAALINEN KEHITYS

- SUHTEET IKÄISIIN
- SUHTEET AIKUISIIN
- SÄÄNTÖJEN HYVÄKSYMINEN

4.3. MYÖHEMPI MINÄKEHITYS, KOGNITIIVINEN KEHITYS

- ORIENTAATIO, TARKKAAVAISUUS, KESKITTÄMISKYKY,
- HAVAINNTOIMINTA,
- AJATTELU JA KIELI,
- MOTIVAATIO JA TOIMINNANOHJAUS,
- PSYKOMOTORIIKKA

5. OPPIMISEN PERUSTANA OLEVAT AIKUISSUHTEET

5.1. VANHEMMUUS JA PERHEEN VOIMAVARAT

- PERHEEN VALTARAKENTEET
- SUKUPOLVIEN RAJAT
- LAPSEN IÄNMUKAINEN HUOMIOIMINEN
- SUHDE OPETTAJAAN/AMMATTIAUTTAJAAN

5.2. OPETTAJAN/AMMATTIAUTTAJAN SUHDE LAPSEEN

- LAPSEN TAUSTAN TUNTEMINEN
- KONTAKTI, VUOROVAIKUTUS
- VASTAVUORONEN LUOTTAMUS

5.3. OPETTAJAN SUHDE LAPSEN VANHEMPIIN

5.4. OPETTAJAN/AMMATTIAUTTAJAN SUHDE LÄHITYÖNTEKIJÖIHIN

- JOHTAJUUS SUHTEESSA KUNTOUTUKSEEN, TYÖYHTEISÖN YHTEISTYÖ JA VUOROVAIKUTUS KUNTOUTUKSEN PERUSTANA

6. OPPIMISEEN/KEHITYKSEEN LIITTYVÄT TILANNETEKIJÄT

- YHTEISÖN VOIMAVARAT, RESURSSIT, HENKILÖSTÖMÄÄRÄ JA KOULUTUS KO. LAPSEN KUNTOUTUKSEEN, TYÖNOHJAUS
- TYÖYMPÄRISTÖ, MENETELMÄT, VÄLINEET, ARKIRUTINIIT

7. TIEDOLLISTAIDOLLINEN KEHITYS JA SUORIUTUMINEN

- AINEKOHTAISET ARVIOT