

KOULUN JA KODIN YHTEISTYÖ PIENLUOKASSA

Sanja Riihimäki

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma
Kevät 2001
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

Riihimäki, Sanja (2001). Koulun ja kodin välinen yhteistyö pienluokassa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma. 117 s. Liitteet 5 s.

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja kuvailla koulun ja kodin välistä yhteistyötä sopeutumattomien opetuksessa sekä tarkastella vanhemmuutta tukevaa perheprojekteja osallistujien ja toimijoiden (opettaja, diakoni, NP:n toiminnanjohtaja, kalastuksen oppaat) kokemusten kautta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia kokemuksia perheillä oli yhteistyöstä koulun kanssa, mitä yhteistyön menetelmiä oli käytetty sekä millaisia rooleja ja osallisuutta koulu oli vanhemmille tarjonnut suhteessa oppivaan lapseen. Tutkimus pyrkii tarkastelemaan myös leirikouluissa ja retkillä menetelmänä käytetyin elämyspedagogiikan toimivuutta lasten ja vanhempien vuorovaikutuksen mahdollistajana sekä lapsen oppimisen ja itsetunnon tukijana. Tutkimus pyrkii hahmottamaan myös perheprojektin kautta syntyneitä moniammatillista yhteistyötä sekä siitä saatuja kokemuksia.

Kyseessä on etnograafinen tapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin osallistuen ja havainnoiden leirikoulun tilanteita keväällä 1997 sekä haastatteleamalla vanhempia, opettajaa, yhteistyökumppaneita sekä lapsia syksyllä (n = 13). Dokumenttiaineiston tulkinnassa on sovellettu laadullista sisältöanalyysia.

Tutkimusten tulosten yhteenvedona on todettavissa, että perhelähtöisen koulun ja kodin välisen tiiviin ja toiminnallisen yhteistyön kautta on mahdollisuus vaikuttaa lasten ja vanhempien sekä opettajan hyvinvointiin. Tasavertaisen yhteistyön avulla vanhemmat valtaistettiin ja sitoutettiin toimimaan lastensa tukijoina ja siten edistämään heidän opiskeluhaluutta ja elämänhallintaa. Kannustus ja tuki sai lapsen kiinnostumaan koulukäynnistä ja oppimistulokset paranivat. Tällöin myös vanhempien vanhemmuus vahvistui. Elämyspedagogisten menetelmien kautta lapsen ja vanhemman kohtaaminen eri tilanteissa lisäsi vuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuutta. Moniammatillinen yhteistyö rikastutti kaikkia osapuolia ja toi resursseja sekä voimavaroja koulun toimintaan.

Avainsanat: koulun ja kodin välinen yhteistyö, ekologinen sosialisatio, systeminen interventio, elämyspedagogiikka, sosiaalisesti sopeutumattomien opetus, perhelähtöisyys.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO.....	5
1.1	Tutkimuksen tausta.....	5
1.2	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät	7
2	KOULUN JA KODIN VÄLINEN YHTEISTYÖ	9
2.1	Yhteinen kasvatusvastuu	9
2.2	Koulun ja kodin yhteistyön määrittelyä	10
2.3	Koulun ja kodin yhteistyömuotoja ja tavoitteita	11
2.4	Koulun ja kodin yhteistyö erityisopetuksessa	13
2.5	Ekologiseen sosiaalistumisteoriaan perustuva näkemys koulun ja kodin yhteistyöstä.....	15
2.6	Ammattilaisten ja vanhempien roolit yhteistyössä.....	20
2.6.1	Kohti tasavertaista yhteistyötä	24
2.6.2	Perhelähtöinen yhteistyö	25
2.7	Yhteistyön uudet suunnat	27
2.7.1	Perheprojekti koulussa	28
2.7.2	Perheprojekti syrjäytymisen ehkäisijänä.....	30
3	SYSTEEMINEN INTERVENTIO VANHEMMUUDEN EHEYTTÄJÄNÄ JA LAPSEN KOULUNKÄYNNIN TUKIJANA.....	32
3.1	Käyttäytymishäiriöt ja niiden kehämäisyys.....	33
3.2	Perheiden kasvatustehtävän tukeminen sosiaalipedagogisin keinoin	39
4	ELÄMYSPEDAGOGIIKKA MENETELMÄNÄ LEIRIKOULUSSA.....	42
4.1	Elämyspedagogiikan määrittelyä.....	42
4.2	Elämyspedagogiikan toimintakenttä, tavoitteet ja toteutus.....	45
4.3	Oppimisprosessi elämyspedagogiikassa.....	47
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	57
5.1	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	57
5.2	Tutkimuskohde.....	58
5.2.1	Tutkimuskoulun toimintaperiaatteet	59
5.2.2	Erityisopetuksen järjestäminen Kukkolan koulussa.....	60

5.3	Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku	61
5.4	Aineiston analyysi	64
5.5	Tutkimuksen luotettavuus	65
6	KUVAUS LEIRIKOULUSTA	68
7	TULOKSET	71
7.1	Millainen kouluhistoria oppilaalla oli ennen pienluokalle siirtymistä, siirron syyt ja tausta.....	71
7.1.1	"Aina kai se on se pienluokka"	71
7.1.2	" Putos pois porukasta."	73
7.1.3	" Rupes villittemmään ja toisella oli unettomuusvaikeuksia"	75
7.2	Millaisia yhteistyömuotoja koulun ja kodin välille on muodostunut Kukkolan koulun pienluokassa?	77
7.2.1	Vanhemmat lapsen oppimisen tukijoina	77
7.2.2	Opettamisen asiantuntijuus ja koulun resurssit yhteistyön voimavarana.....	80
7.2.3	Iloiset ja harmilliset puhelinoimit ja tapaamiset	81
7.3	Perheprojekti ja elämypedagoginen toiminta koulun ja kodin yhteistyön muotona	83
7.3.1	Vanhempien kokemukset perheryhmäprojektista	85
7.3.2	Lasten kokemukset perheprojektista	89
7.4	Moniammatillinen työryhmä verkostoituneena perheprojektissa	90
7.5	Opettajan monet roolit.....	96
7.6	Yhteenveto tuloksista	98
8	POHDINTA	102
	LÄHTEET	107
	LIITTEET.....	117

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta

Lasten ja nuorten ohjaaminen monimutkaistuvassa yhteiskunnassa erityisesti sosiaalisen ja tunne-elämän alueella on kodeille ja kouluille vaativa tehtävä. Jotta lasten ohjaaminen ja opettaminen voi onnistua, tarvitsevat koulu ja koti toistensa tukea ja kannustusta tehtävässään. Koulun ja kodin yhteistyöstä puhutaan paljon. Voidaan sanoa, että perinteisten yhteistyömuotojen, kuten tiedottaminen, puhelinkeskustelu, vanhempainillat ja tapaaminen, rinnalle on muodostumassa uusia yhteistyömuotoja, joiden kautta vanhempien asema ja rooli suhteessa kouluun muuttuu.

Yhä tärkeämmäksi koulun ja kodin välisen yhteistyön muodoksi erityistä tukea tarvitsevien lasten ja heidän perheittensä kohdalla on vanhempien saaminen mukaan lapsen opetuksen ja kasvatuksen tukijaksi. Useissa tutkimuksissa on todettu, että kodilla on erityinen asema suhteessa siellä kasvavaan lapseen, koska lapsi kasvaa ja kehittyy kodin arvomaailmassa ja kulttuurissa. Vanhemmat ovat myös virikkeiden antajina keskeisessä roolissa.

Erityisopetukseen osallistuvia oppilaita arvioidaan maassamme tehtyjen eri selvitysten mukaan olevan 17 % peruskoululaisista. Erityisluokilla tai -kouluissa opiskelee 2,3 % oppilaista ja 14,7 % oppilaista on luokattomassa eli osa-aikaisessa erityisopetuksessa (Erityisopetusta ei saa syrjiä, 1995). Esy-luokilla eli sopeutumattomien opetuksessa opiskelee noin 0,5 % peruskoululaisista (Kuorelahti 2000, 23). Sosioemotionaaliset häiriöt näyttävät lisääntyvän jatkuvasti ja häiriöiden aste näyttää vaikeutuvan (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 1996). Erityisopetuksen ja lasten psykiatrisen hoidon tarve, nuorisoriikollisuus sekä päihteiden käyttö ovat lisääntyneet nuorten keskuudessa viime vuosien aikana (mm. Stakes/ Stakestieto; Nuortenterveystapatutkimus1999).

Lapsi, jolla on oppimisvaikeuksia tarvitsee erityisesti vanhempiensa tukea ja ymmärrystä. Vanhempien saaminen mukaan rakentavaan ja kannustavaan yhteistyöhön on edistymi-

sen edellytys. (Ekebom, Helin & Tulusto 2000, 38). Miten vanhempien osallisuutta koulun ja kodin välisessä yhteistyössä voidaan parantaa? Useissa perheissä äiti osallistuu kaksi kertaa vuodessa pidettäviin yhteistyökokouksiin ja siinä se yhteistyö sitten onkin.

Kivirauman (1995) tutkimuksessa entisten tarkkailuoppilaiden koulukokemuksista todetaan, että pojat eivät saaneet koulussa menestymiseen tarvittavaa tukea kotoa. Syyksi tutkimuksessa esitettiin mm. puuttuva kulttuuripääoma, joka olisi edesauttanut koulunkäynnin tietojen ja taitojen omaksumista sekä perheiden rajalliset resurssit esim. yksinhuoltajuus, isän alkoholismi, jatkuvat muutot. Haastatteluissa tuli ilmi, että äidit välittivät poikiensa koulunkäynnistä, mutta isät eivät. (Kivirauma 1995, 118-121.) Useissa seurantalutkimuksissa on osoitettu ongelmien kasautuvan jo lapsuudessa, jolloin ongelmien taustalla on perhe-elämän vaikeudet, epäonnistumiset ja aggressiivisuus (Rönkä 1999; Hämäläinen & Pulkkinen 1996). Mikä on koulu rooli suhteessa näihin perheisiin? Mitä keinoja koululla on käytettävänä näiden perheiden kanssa? Millä tavalla koulu voi vaikuttaa perheiden kulttuuripääomaan tai lisätä perheiden resursseja?

Tämän tutkimuksen kohteena olevassa pienluokassa perheet osallistuvat perheprojektiin, jonka kautta pyritään lisäämään perheiden voimavaroja olla lapsensa koulunkäynnin tukijana. Perheiden kanssa toteutettujen toimintojen kautta pyritään myös kohdistamaan resursseja osallistujiin.

Tutkimuksen innoittajana oli elämyspedagogiikan opiskelu keväällä -97. Halusin perehtyä elämyspedagogiikkaan ja sen käyttöön erityisopetuksessa. Elämyspedagogiikka on elämysten välityksellä tapahtuva monikanavainen kasvatus- ja oppimistapahtuma, jossa käytetään elämyksellisiä tilanteita ja keinoja tukemaan oppilaan sosiaalista, fyysistä ja tiedollista kehitystä (Karppinen 1998, 9).

Etsintäni tuloksena löysin esy-luokan, jossa elämyspedagogisia harjoitteita käytetään perheprojektissa. Projektin tavoitteena oli tukea koulun ja kodin välistä yhteistyötä sekä vanhemmuutta. Nämä aiheet tuntuivat tärkeiltä tutkimuksen kohteilta. Koulun ja kodin yhteistyöstä puhutaan paljon, mutta miten sitä toteutetaan kouluissa ja kodeissa? Mitä vanhemmat, opettajat ja lapset siitä ajattelevat ja millaisia kokemuksia heillä on sen toimivuudesta? Mitkä ovat niitä toimintamuotoja, jotka edistävät koulun ja kodin välistä yhteistyötä ja mitä toiminnalla voidaan saavuttaa? Tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan näihin kysymyksiin.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tämä tutkimus kuvaa kodin ja koulun välisen yhteistyön moninaisuutta tutkimalla, mitä luokassa toimiva perheprojekti on tuonut kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön eri osapuolten mielestä. Projekti on toteutettu moniammatillisena yhteistyönä ja lähestymistapana leirijaksoilla on käytetty elämyspedagogisia harjoitteita. Perheprojekti soveltaa nuorten kanssa toteutetun Omaura-projektien yleistä mallia, joka perustuu syrjäytymisen yleisiin teorioihin, kuten saksalaisen sosiaalipedagogiikkaan, Deweyn pragmatismiin, humanistiseen ihmiskäsitykseen sekä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Somerharju 1998, 63).

Perheprojekti suuntautuu oppimisvaikeuksisten ja sosiaalisesti sopeutumattomien lasten ja heidän perheittensä tukemiseen. Projektin tavoitteena on oppimisvaikeuksien voittamisen ohella tukea lasten yksilöllistä kasvua koulussa ja sen ulkopuolella.

Tutkimuksessa käsitellään koulun ja kodin välistä yhteistyötä Kukkolan pienluokassa. Sen tavoitteena on ollut selvittää kodin ja koulun välisen yhteistyön muotoja sekä opettajan ja vanhempien yhteistyötä tutkitussa pienluokassa. Pienluokkalaisten vanhemmat ovat osallistuneet myös perheprojektiin. Pyrin selvittämään, miten vanhemmat, lapset, opettaja ja yhteistyökumppanit ovat kokeneet perheprojektin myötä toteutuneet retket ja leirikoulut sekä muut tapahtumat ja miten toiminta on vaikuttanut yhteistyösuhteisiin (kts.liite 1). Perheprojektin leireillä käytetään menetelmänä elämyspedagogiikkaa ja tutkimuksen tarkoituksena on havainnoida myös leirijakson tapahtumia, elämyspedagogisia menetelmiä sekä tutkia niiden soveltuvuutta kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Kukkolan koulun nimi on peitenimi, samoin kuin haastateltavien nimet.

Tutkimus pyrkii jäsentämään, mitä perhekeskeisyys on tutkimuskohteena olevassa pienluokassa. Vammaisten lasten tukemisessa on jo monen vuoden ajan tehty perhekeskeisesti yhteistyötä. Perhekeskeisen ajattelun perustana on lapsen kehityksen vastavuoroisuusmalli, jossa lapsi nähdään ympäristönsä osana. Tämän holistisen mallin mukaan kehitys on lapsen ja hänen kehityspaikkansa välisen vuorovaikutuksen seurausta.

Ensimmäisessä tutkimustehtävässä perehdytään oppilaiden taustaan, käytöshäiriöiden luonteeseen ja oppilassiirtoihin sekä vanhempien yhteistyörooleihin. Toisena tutkimus-

tehtävänä tarkastellaan koulun ja kodin välisen yhteistyön muotoja sekä perhelähtöisyyttä, kolmantena tutkimustehtävänä tarkastellaan elämyspedagogisen toiminnan mahdollisuuksia ja soveltuvuutta koulun ja kodin välisenä moniammatillisena yhteistyömuotona. Empiiriset tutkimuskysymykset jäsentyvät seuraavasti:

1. Millainen kouluhistoria oppilaalla oli ennen tälle luokalle siirtymistä, siirron syyt ja tausta. Millaisia kokemuksia vanhemmilla on oppilassiirroista ja millaisia rooleja he ovat saaneet yhteistyökumppaneina?
2. Millaisia yhteistyömuotoja koulun ja kodin välille on muodostunut?
3. Mitä perheprojekti ja elämyspedagoginen toiminta ovat tuoneet koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön vanhempien, opettajan, yhteistyökumppaneiden ja lasten mielestä?

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, joka pohjaa systeemisiin teorioihin (Bronfenbrennerin ekologisen sosiaalistumisen teoria, Milanon työryhmän teoria systeemisestä interventtiosta) sekä Deweyn tekemällä oppimisen teoriaan ja Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaan. Tutkimuksessa viitataan myös sosiaali- ja elämyspedagogiikkaan sekä sosiaalipsykologiaan.

Tutkijan aiheen valinta on määräytynyt henkilökohtaisen aiheen kiinnostavuuden vuoksi. Työskennellessäni erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa opettajana olen pohtinut, miten saisin vanhemmat tiiviimmin mukaan opetukselliseen vuorovaikutukseen ja mistä voisin löytää lapsille mielekkäämpiä oppimismenetelmiä.

2 KOULUN JA KODIN VÄLINEN YHTEISTYÖ

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulun ja kodin välistä yhteistyötä Kukkolan koulun pienluokassa. Luokka on mukana moniammatillisessa ja poikkihallinnollisessa perheprojektissa, jonka tavoitteena on tukea lapsen kasvua ja vanhemmuutta sekä antaa eväitä elämään.

2.1 Yhteinen kasvatustavastuu

Kodilla ja koululla on omat erityistehtävänsä ja osaamisalueensa suhteessa kasvavaan lapseen. Kodin tehtävänä on tarjota lapselle hyvä, rakastava ja turvallinen kasvuympäristö. Koulun tehtävänä on järjestää kasvatustavastuu ja opetus niin, että oppilaan ikäkausijavastuu ja kasvun ja oppimisen edellytykset otetaan huomioon (Viikeri 1994, 12). Lainsäädännön mukaan kotikasvatustavastuu muodostaa lapsen kasvatustavastuun perustan ja koulukasvatustavastuu antaa kasvatustavastulle oman tukensa (Pulkkinen 1984, 287-288). Ensisijainen kasvatustavastuu on vanhemmilla ja heillä on oikeus päättää lastensa asioista (Huttunen 1983, 29).

Koulun ja kodin väliset kasvatustavastuut ovat osittain päällekkäisiä, sillä ei voida olettaa, että opettaja hoitaisi vain opetustavastuun puolen ja vanhemmat kasvatustavastuun asiat (Takala 1974, 86-87). Lahdes (1997, 11) toteaa didaktiikassaan, että kasvatustavastuu ja opetus ovat toistensa synonyymejä. Kasvatustavastuun ja opetustavastuun tavoitteena on luoda hyvät edellytykset lapsen kasvulle ja kehitykselle. Toiminnan tarkoituksena on saada lapsi tutustumaan itseensä, omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa. Kasvatustavastuun ja opetustavastuun kautta lapseen pyritään myös vaikuttamaan tietyn ihanteen tai päämäärän saavuttamiseksi. Kasvatustavastuusta ja opetustavastuusta tulee suunnitella lasten persoonallisuuden tuntemuksesta ja heidän tarpeistaan käsin. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 10-12.) Vanhempien ja opettajan samansuuntaiset kasvatustavastuut edesauttavat yhteistyötä ja tavoitteiden saavuttamista (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1994, 209-210).

Nykykasvatustavastuun tarpeita sopii parhaiten jäsentämään ekologinen ajattelutapa, sillä kas-

vatuksen käytännöissä on tarpeen nähdä samanaikaisesti yksilö- että yhteisötason käyttäytymistä ja käyttäytymisen merkityksiä monesta eri näkökulmasta (Runsas 1991, 462; Kuorelahti 2000, 20).

2.2 Koulun ja kodin yhteistyön määrittelyä

Tässä tutkimuksessa, tarkasteltaessa koulun ja kodin yhteistyötä, liikutaan kahden eri lain alueella. Tutkimusaineistoa kerättyä 1997 sanottiin koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä koululaissa seuraavasti:

Peruskoulun kasvatus ja opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Tehtävänsä hoitaessaan peruskoulun on pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen kasvatus-tehtävässä (PL 1983/476, 2) .

Tutkimusaineiston analyysiä tehdessä laki muuttui. Uudessa perusopetuslaissa (Laki 628/1998, 3) velvoite toimia yhteistyössä kotien kanssa on esitetty vaativammassa muodossa, *"Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa."*

Koulu ja koti ovat lain mukaan velvoitettu tekemään yhteistyötä keskenään. Tämä yhteistyö on ollut hyvin kirjavaa. Lahdeksen (1986) mukaan kouluyhteistyöllä tarkoitetaan kaikkien kasvatustyössä mukana olevien henkilöiden ja organisaatioiden, kodin ja koulun välistä, kasvatettavia koskevaa tiedonvaihtoa. Tavoitteena on oppilaan kasvatuksessa mukana olevien henkilöiden toiminnan auttaminen ja oppilaan kokonaisvaltainen huomiointi. (Lahdes 1989,106.)

Kodin ja koulun yhteistyöllä tarkoitetaan myös kaikenlaista molemminpuolisen tiedonvälityksen ja yhteistoiminnan toteuttamista kodin ja koulun yhteisen kasvatustehtävän onnistumiseksi oppilaan parhaaksi (Hautanen 1997, 7).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985) todetaan, että kodin ja koulun yhteistyön onnistuminen vaatii ehdottomasti molemminpuolista tuntemusta sekä ennako-

luulotonta yhteydenottoa tarvittaessa. Koulun opettajalla on ensisijainen vastuu yhteyksi- en hoitamisessa. Koulun tehtävänä ja vastuulla on etsiä kuhunkin kouluyhteisöön par- haiten soveltuvia koulun ja kodin välisiä yhteistyömuotoja. Opetussuunnitelman perus- teissa (1994, 16) pidetään tärkeänä, että myös vanhemmat ovat mukana opetussuunnitel- maa laadittaessa, toteuttaessa ja arvioitaessa.

Suomessa koulun ja kodin välistä yhteistyötä on tutkittu käyttäen tietolähteenä van- hempia, opettajia ja oppilaita. Näissä tutkimuksissa on selvitetty yhteistyön eri muotoja ja esteitä, yhteistyön vaikutuksia oppimiseen ja eri osapuolten asenteita yhteistyötä kohtaan (mm. Korpinen, Korpinen & Husso 1980, 5-12).

2.3 Koulun ja kodin yhteistyömuotoja ja tavoitteita

Koulun ja kodin yhteistyötä tutkittiin aktiivisesti 1970- ja 1980-luvun taitteessa (mm. Korpinen yms. 1980; Uusitalo 1981). Näiden tutkimuksien kautta määriteltiin yhteistyön tavoitteiksi ja tehtäviksi tiedon välittäminen vanhemmille oppilaan koulunkäyntiin liitty- vissä asioissa, eri osapuolten tutustuminen toisiinsa, koulun ja kodin kasvatustavoitteiden oppiminen ja tunnistaminen ristiriitojen välttämiseksi sekä toteamus, että yhteistyö ke- hittää koulun toimintaa (Korpinen yms. 1980, 41-56).

Tyypillisimpiä, eniten käytettyjä ja arvostettuja yhteistyömuotoja koulun ja kodin välillä ovat olleet vanhempainkokoukset, monisteiden jako, erilaiset tiedotteet, reissuvihon ja ilmoitustaulun käyttö, puhelinkeskustelut sekä osallistuminen koulun juhliin (Hautanen, 1997; Korpinen yms. 1980; Ladonlahti 1991; Siniharju 2000).

Tutkimuksissa toivottiin myös toisenlaisten yhteistyömuotojen kehittämistä ja mm. La- donlahden (1991) tutkimuksessa ajatus ilmaistiin toiveena, että " tehtäisiin jotain missä lapsi voisi olla mukana". Perinteiset yhteistyömuodot eivät riitä tyydyttämään erilaisten perheiden tarpeita. Vanhemmat haluavat henkilökohtaisia tapaamisia, apua ja tukea opettajalta sekä vapaamuotoisia, yhteisiä tapahtumia, joihin voi osallistua koko perhe (Kuorelahti & Liimatainen 1996).

Koulun ja kodin yhteistyön muotoja, kartoituksia vanhempien ja opettajien yhteistyöstä ja sen tarpeellisuudesta sekä esteitä yhteistyön toteutumiseksi yleisopetuksessa on tutkittu jonkin verran (mm. Husso & Korpinen & Korpinen 1980; Ladonlahti 1991; Hautanen, 1997). 80-luvulla yhteistyön esteeksi mainittiin opettajien puolelta liian suuret luokat sekä koulut. Vanhemmat ilmoittivat kyselyhaastattelussa esteiksi aineopettajajärjestelmän, opettajien ajanpuutteen sekä yhteistyöhön ei ole varattu mahdollisuutta (Korpinen & Husso, 1980).

Useiden tutkimusten mukaan vanhemmilla on kuitenkin halua ja myönteinen asenne koulun ja kodin yhteistyölle. Soinisen (1986) tutkimuksen mukaan suurin osa (89,5 %) oli halukkaita keskustelemaan lapsestaan opettajan kanssa. Kananojan (1999) kyselytutkimuksessa selvisi, että 79 % vanhemmista arvosti perhekohtaisia tapaamisia.

Hautanen (1997) mukaan vanhempien ja opettajien näkemyksistä kodin ja koulun yhteistyön tärkeydestä peruskoulun ala-asteella oli tuloksena se, että molemmat osapuolet pitivät yhteistyötä tärkeänä, opettajat hieman tärkeämpänä.

Ahon tutkimuksen mukaan tosiasiallinen kodin ja koulun yhteistyö yleisopetuksessa on vähäistä, vaikkakin osapuolet suhtautuvat siihen myönteisesti ja sitä toivottiin järjestettävän (Aho 1980, 36).

Kodin ja koulun yhteistyön merkityksestä oppilaan koulumenestykseen ja kokonaiskehitykseen on tutkittu jonkun verran. Wilmon (1969) tutki, mikä vaikutus vanhempien osallistumisella Head Start-ohjelmaan on lasten teoreettisiin saavutuksiin. Ilmeni, että suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin osallistuvat vanhemmat välittivät eniten ohjelmasta ja pystyivät siirtämään kiinnostuksen myös lapsiinsa ja heidän kouluosaavutuksiin. Myös oppilaiden koulussa viihtymiseen ja vanhempien osallistumisen välillä havaittiin myönteistä yhteyttä.

2.4 Koulun ja kodin yhteistyö erityisopetuksessa

Erityisopetuksen osalta on kodin ja koulun yhteistyötä tutkittu jonkin verran. Muutamissa erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmissa on arvioitu kodin ja koulun yhteistyötä osa-aikaisessa erityisopetuksessa (Jaatinen 1986), mukautetussa opetuksessa (Kuntala & Pitkänen 1993) sekä harjaantumisopetuksessa (Tenhunen 1993). Kuorelahden (2000) tutkimuksessa kartoitettiin vanhempien mielipiteitä oppilassiirrosta, erityisluokassa opiskelemisesta, kouluviihtyvyydestä sekä erityisopettajan rooleista.

Sosiaalisesti sopeutumattomien lasten perheiden roolia on selvitetty lähinnä lasten ongelmien aiheuttajina (mm. Pakarinen 1982; Parkkinen 1985; Mustaparta 1990; Ladonlahti 1991). Perheen merkitystä erityisluokan oppilaalle on tutkinut Kontturi (1999).

Jaatinen tutkimuksessa (1986) lähetettiin osa-aikaisille erityisopettajille kysely, missä tiedusteltiin heidän tekemästään yhteistyöstä huoltajien ja vanhempien kanssa. Vastauksista voitiin päätellä, että osa-aikaisessa erityisopetuksessa tärkeimmäksi, parhaimmaksi ja vaikeimmaksi yhteistyömuodoksi koettiin opettajan ja vanhempien henkilökohtainen keskustelu ja tapaaminen. Myös puhelinkeskustelu sekä vanhempien, oppilaan ja erityisopettajan tapaaminen koettiin mielekkääksi. 83 % tutkimukseen vastanneista opettajista opasti vanhempia oppilaiden kotitehtävien tekemisessä. Vanhemmat ovat myös ottaneet yhteyttä erityisopettajaan aktiivisesti kysyäkseen lapsen oppimisvaikeudesta ala-asteella, yläasteella yhteydenoton syy on ollut käyttäytymisongelmat. Erityisopettajat ovat ottaneet vanhempiin yhteyttä mm. antaakseen ja saadakseen tietoja tai lähettääkseen oppilaan asiantuntijalle. Tutkimuksessa yhteistyön esteinä opettajat raportoivat olevan vanhempien ajan puute sekä haluttomuus, opettajien osalta palkattomuus.

Kuntalan ja Pitkäsen (1993) tutkimuksessa arvioitiin kodin ja koulun yhteistyötä mukautetussa opetuksessa sekä sijoitusvaiheessa että koulutyön aikana. Tutkimuksessa todettiin, että sijoitusvaiheessa vanhemmat keskustelivat enemmän psykologin, lääkärin ja päiväkodin henkilökunnan kanssa kuin opettajien kanssa. Kolmasosa vanhemmista ei ollut keskustellut tulevan erityisopettajan kanssa. Kun lapsi oli sijoitettu erityisopetukseen, kaikki vanhemmat pitivät sijoitusta hyvänä tai erittäin hyvänä.

Koulutyön alettua, eniten käytetty yhteistyön muoto oli koululla tapahtuva keskustelu. Myös puhelimitse käsiteltiin paljon kouluun liittyviä asioita mm. koulupäivän rutiinit, koulukuljetusasiat ja henkilökohtaiset tarpeet. Kolmasosa opettajista ei ollut ottanut yhteyttä kotiin koko lukuvuoden aikana, kolmannes piti yhteyttä pari kolme kertaa vuodessa. Vanhemmat ottivat itse yhteyttä koululle 2-5 kertaa vuodessa.

Kysyttäessä vanhemmilta, miten kehittää koulun ja kodin välistä yhteistyötä, lähes puolet vanhemmista toivoivat opettajan ottavan enemmän yhteyttä kotiin. Lisäksi toivottiin yhteiskeskusteluja sosiaalityöntekijän ja psykologin kanssa. Vanhemmat pitivät tärkeänä myös yksilöllistä opetus- ja kuntoutussuunnitelmaa ja neljä viidestä halusi olla mukana sen laadinnassa.

Tenhusen tutkimuksessa (1993) harjaantumisopetuksen erityisopettajilta ja vanhemmilta tiedusteltiin "Erityisopetuksen laadun osoittimet" -arviointiasteikolla yhteistyön koettua tärkeyttä. Opettajien mielestä kaikkein tärkeimmäksi alueiksi nousivat "vanhempien ja muiden tärkeiden henkilöiden vierailut koululla", "vanhempien opastaminen lastensa taitojen harjaannuttamiseen kotona" sekä "perheen osallistuminen ja perheille sopivan yhteistyömuotojen etsiminen". Vanhemmat arvioivat tärkeimmäksi "kiinnostuneiden vanhempien opastaminen lasten taitojen harjaannuttamiseen kotona", "vanhempien osallistuminen tehokkaampien opetusmenetelmien etsimiseen lapselle" ja "perheen osallistuminen koulun toimintaan".

Kontturi (1999) tutki pro gradu -työssään perheen merkitystä erityisluokan oppilaalle. Hänen valitsi tutkimuskohteekseen mukautetun opetuksen neljä eri ikäistä oppilasta ja heidän perheensä. Kontturi haastatteli oppilaat ja lähestyi kyselykaavakkeilla vanhempia. Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että sillä miten paljon vanhemmat antavat tukea ja kannustusta lapselleen on erittäin suuri merkitys erityisoppilaana olevalle ja erityisesti se vaikuttaa hänen itseluottamuksen kehittymiseen. Kontturin mielestä vanhemmilla on ratkaiseva osa myös harrastuksiin ohjaavana tahona. Tutkimuksessa ilmenee myös, mitä enemmän perheessä puhutaan yhdessä oppilaan asioista, koulunkäynnistä ja mahdollisista ongelmista, sitä paremmat lähtökohdat perhe antaa oppilaalle yleiseen sosiaaliseen kehitykseen. Myös asenne elämään ja itseen tulee vahvemmaksi.

Onnistuneen koulun ja kodin yhteistyöedellytyksenä Aho (1980) pitää tietoa vanhempien asennoitumisesta yhteistyöhön, kouluun ja opettajiin.

Kuorelahden tutkimuksessa erityisopetuksen tehokkuudesta mainitaan koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä mm. 4/5 vanhemmista ilmoittivat vieraillessa lapsensa koulussa lukuvuoden aikana ja yhteistyön olevan tiivistä. Yleisin yhteydenpitomuoto oli puhelin tai lyhyet, henkilökohtaiset tapaamiset. (Kuorelahti 2000, 102, 112).

2.5 Ekologiseen sosiaalistumisteoriaan perustuva näkemys koulun ja kodin yhteistyöstä

Kukkolan koulun pienluokassa koulun ja kodin välistä yhteistyötä lähestytään ekologisen ajattelun pohjalta. Bronfenbrennerin (1979) ekologisen sosiaalistumisteorian kautta pyritään ymmärtämään yhteiskunnassa vallitsevia eri tasoisia kehiä ja niiden vuorovaikutuksellista toimintaa. Lapsen kehityksen kokonaisvaltaisuutta korostava ekologinen lähestymistapa ottaa huomioon erilaiset lasta ympäröivät osa-alueet, kuten koulu, koti, harrastukset, ongelmien määrittelyssä, arvioinnissa ja ratkaisujen etsimisessä. Lähestymistapa korostaa vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Ympäristö vaikuttaa kasvavaan lapseen, mutta toisaalta lapsi myös itse muokkaa ympäristöään.

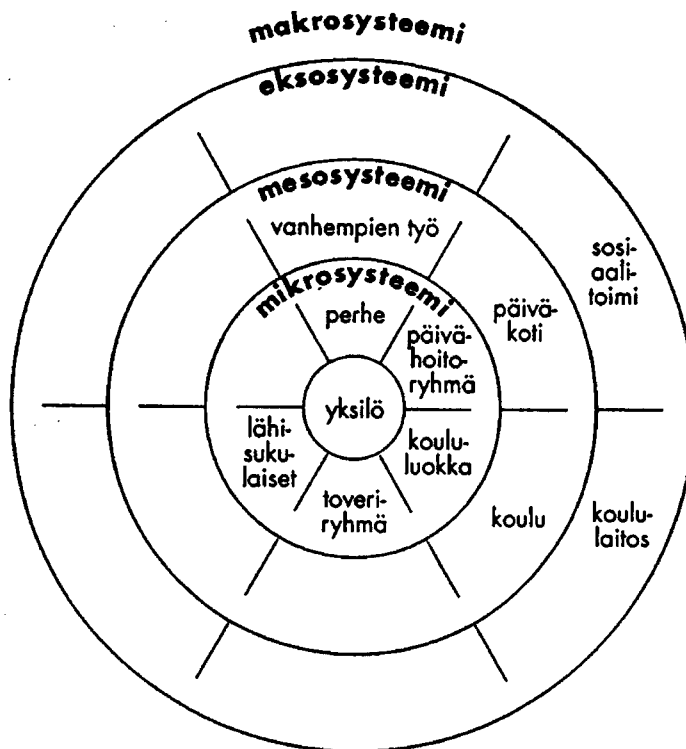
Lapsen sosiaalistumiseen vaikuttaa useat eri tekijät. Lapsen jokapäiväiseen elämään kuuluu useita erilaisia toimintaympäristöjä, joiden kautta hän saa vaikutteita sosiaalistumisprosessiinsa. Tähän kehitykseen vaikuttaa eniten oma perhe, sillä lapsi viettää yleensä perheensä parissa ensimmäiset ikävuotensa, jotka ovat lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta merkittävintä kehitysvaihetta. Kehitykseen vaikuttavat tekijät ovat monitasoisia, läheisemmin tai kaukaisemmin koskettavia. (Ahvenainen ym. 1994, 103.)

Sosialisaatiolla tarkoitetaan laajimmillaan ihmisen kehitystä biologisesta olennosta sosiaaliseksi yksilöksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Sosiaalistumisprosessi tapahtuu vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön välillä. Sosialisaatio on sekä sosiaalistumista eli yksilön pyrkimystä päästä yhteisön jäseneksi että sosiaalistamista, eli yhteisön pyrkimystä liittää yksilö jäsenekseen. Sosialisaation onnistuminen vaatii yksilöltä sosiaalisen kanssakäymisen perustaitoja, jotka mahdollistavat ihmisten keskinäisen vuorovaikutuksen. (Ahvenainen ym.1994, 104.) Kouluikään tullessa, sosiaalisen kehityksen kannalta on tärkeää, että eri toimintaympäristöjen vaikutukset lapsen sosiaalistumisprosessiin olisivat

mahdollisimman samansuuntaisia. Tämä edellyttää yhteistyötä eri yhteisöjen välillä esim. koulu ja koti.

Bronfenbrennerin (1979) kehittäessä ekologisessa sosiaalistumisteoriassa tarkastellaan eri toimintaympäristöjen merkitystä lapsen sosiaalistumisessa yhteiskunnan jäseneksi. Bronfenbrennerin mukaan sosiaalistumiseen vaikuttavat ympäristön eri laajuiset kehät, joiden kanssa yksilö on vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus on aktiivinen, molemminpuolinen ja jatkuva prosessi, jossa yksilö muovaa ympäristöään ja päinvastoin (Ruoppila 1982, 47-48). Ekologista sosiaalistumisteoriaa pidetään yhtenä niin sanotun systeemiteorian sovellutusmuotona (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand, 1992).

Bronfenbrennerin ekologinen sosiaalistumisteoria sisältää kolme merkittävää oletusta. Ensiksikin kasvava yksilö nähdään aktiivisena ja ympäristöönsä vaikuttavana jäsenenä. Toisaalta ympäristön nähdään vaativan yksilöä mukautumaan sen ehtoihin, rajoituksiin ja edellytyksiin. Näistä tilanteista syntyy yksilön ja ympäristön vastavuoroinen vuorovaikutus. Kolmanneksi ympäristön käsitetään koostuvan erilaisista sisäkkäisistä kokonaisuuksista ja niiden välisistä suhteista. (Bronfenbrenner 1979, 22-26; Saarinen, Ruoppila & Korhokangas 1989, 88.) Bronfenbrenner (1979) nimittää näitä yksilöä ympäröiviä sosiaalisia tekijöitä mikro-, meso-, ekso- ja makrojärjestelmiksi.



KUVIO 1. Bronfenbrennerin (1979) ekologinen sosiaalistumisteoria.

Mikrojärjestelmä muodostuu lapsen välittömästä ympäristöstä, kodista, toveriryhmästä, koululuokasta ja harrastuspiiristä. Mikrosysteemissä lapsi tutustuu eri toimintojen ja henkilökohtaisten vuorovaikutussuhteiden kautta ympäristöönsä ja muodostaa siitä kuvan. Tämä tapahtuu erilaisten toimintojen, roolien ja vuorovaikutussuhteiden välityksellä, joita lapsella on lähiympäristönsä kanssa. (Bronfenbrenner 1979, 22.) Bronfenbrenner (1997, 263-265) täydensi teoriansa mikrojärjestelmän määritelmää lisäämällä siihen uuden aspektin muiden ihmisten henkilökohtaisten ominaisuuksien vaikutuksesta kehittyvään lapseen.

Mikrojärjestelmä on toimintojen, roolien ja henkilöiden välisten suhteiden muoto, jonka kehittyvä henkilö kokee tietyssä konkreettisesti, tietyt fyysiset ja aineelliset piirteet omaavassa ympäristössä ja joka sisältää muut henkilöt, joilla on tunnusomaiset temperamentin, persoonallisuuden ja käsitysjärjestelmien piirteet.

Mesojärjestelmä muodostuu niistä mikrojärjestelmistä, joiden kanssa lapsi on vuorovaikutuksessa. Tällaisia järjestelmiä ovat esim. kodin ja päivähoiton tai koulun ja kodin vuorovaikutussuhteet, vanhempien työ tai kerrostalon pihapiiri. (Bronfenbrenner 1979, 25.) Olennaista on sosiaalistumiseen vaikuttavien tekijöiden saman- tai erisuuntaisuus. Tukevatko eri mikrojärjestelmät toisiaan vai kokeeko kehittyvä lapsi ristiriitaisia odotuksia ja velvoitteita erilaisissa mikrojärjestelmissä? Bronfenbrennerin mukaan teorian kautta on lähinnä tarkasteltu sitä, miten päivähoito ja koulu erikseen vaikuttavat lapsen kehitykseen. Tutkimuksissa on sivuutettu näiden mikrojärjestelmien ja kodin yhteisvaikutusten tutkimus. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 89.)

Eksojärjestelmällä tarkoitetaan niitä ympäristöjä, joiden kanssa kehittyvä yksilö ei ole suorassa vuorovaikutuksessa. Nämä osatekijät vaikuttavat kuitenkin välillisesti siihen ympäristöön, missä lapsi kasvaa, sillä ne luovat edellytyksiä lapsen toimintaan mikrojärjestelmissä. Näitä osatekijöitä ovat esim. vanhempien työaika, päivähoito ja koulu organisaatioina, vanhempien sosiaaliset suhteet kodin ulkopuolella. Tähän tasoon kuuluu myös yhteiskunnalliset, paikalliset päätäntäelimet kuten koulu- ja sosiaalitoimi. (Bronfenbrenner 1979, 25.)

Makrojärjestelmä luo puitteet ekso-, meso-, ja mikrojärjestelmien toiminnalle. **Makrojärjestelmä** koostuu yhteiskunnallisista laitoksista, esimerkiksi koulujärjestelmästä ja sitä koskevasta lainsäädännöstä. Makrojärjestelmä heijastaa yhteiskunnan arvoja ja vallit-

sevaa ideologiaa. Makrojärjestelmässä osatekijät ovat samanlaisia eri kulttuureissa ja eri maissa, mutta niiden toiminnan periaatteista ja tavoitettavuudesta voidaan löytää eroja esim. vertailtaessa koulutusta kehitysmaassa ja teollisuusvaltiossa. (Bronfenbrenner 1979, 26.) Myös makrojärjestelmän määritelmää Bronfenbrenner (1997, 265-267) tarkensi lisäämällä siihen käsitteen kehitystä kiihdyttävistä järjestelmistä. Näillä järjestelmillä hän tarkoittaa mm. opettajien ja vanhempien luomia kasvatuksen tavoitteita. Makrojärjestelmän määritelmä kuuluu seuraavasti:

Makrojärjestelmä on tietylle kulttuurille, alakulttuurille tai muulle laajemmalle sosiaaliselle kontekstille tunnusomaisten mikro-, meso-, ja eksojärjestelmien kaikenkattava muodostelma, missä erityisesti otetaan huomioon kuhunkin näistä järjestelmissä sisältyvät kehitystä kiihdyttävät käsitejärjestelmät, voimavarat, vaarat, elämäntavat, mahdollisuusrakenteet, elämäntavan vaihtoehdot ja sosiaalisen vuorovaikutuksen muodot. Makrojärjestelmän voidaan ajatella olevan tietyn kulttuurin, alakulttuurin tai muun laajemman sosiaalisen kontekstin yhteiskunnallinen jäljennös.

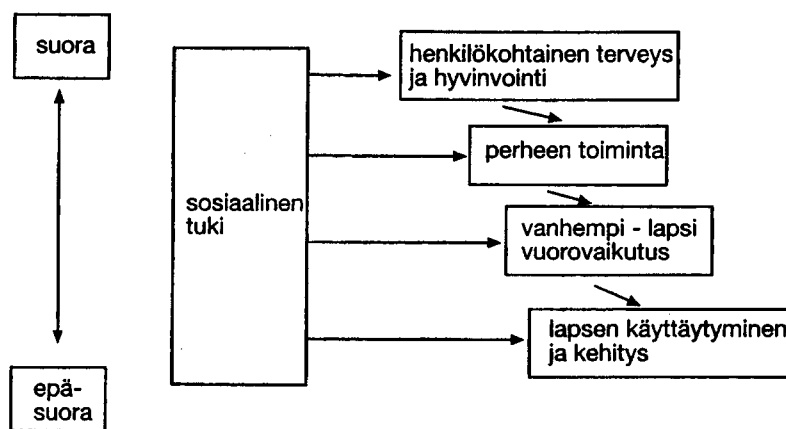
Bronfenbrennerin näkemykset ovat saaneet vaikutteita Lewinin (1935) kenttäteoriasta, jonka lähtökohdana on yksilön kokemana psykologinen kenttä, jossa erilaiset voimat joko loitontavat tai vetävät yksilöä puoleensa. Yksilön kokemat tärkeät asiat muuttavat hänen psykologista kenttäänsä, mikä vaikuttaa edelleen yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen.

Tutkimustulosten yleistettävyyden oleellisena ehtona Bronfenbrenner pitää tutkimusten tekemistä ilmiöiden aidossa esiintymisoloissa. Hän kritisoi sitä, että suurin osa tutkimustiedoista on koottu oloissa, missä sekä ympäristö että ihmiset ovat lapselle outoja. Tutkijan tulisi kyetä arvioimaan, millaisina tutkittavat kokevat ne ympäristöt, joissa tutkimusta tehdään, ja kokevatko he ne tutkijan omaksumalla tavalla.

Ekologisen teorian ansioksi on todettu eri ympäristöjen välillä olevan vuorovaikutuksen tarkastelu sekä yksilön näkeminen aktiivisena ympäristöönsä vaikuttajana. Kritiikkiä teoria on saanut osakseen siitä, että vuorovaikutuksen näkökulma on pikemminkin yksilön ja ympäristön sopeutuminen toisiinsa kuin yksilön omien valintatilanteiden tutkiminen.

Järjestelmät yksilön tukijoina

Ekologinen sosiaalistumisteoria osoittaa sen, että ihmiset ovat samanaikaisesti jäseninä monissa eri tasoisissa ryhmissä ns. sosiaalisissa verkostoissa. Näitä verkostoja ovat esim. perhe, suku, vapaa-ajan yhteisöt ja työyhteisö. Ne sosiaaliset verkostot, joihin tunnemme kuuluvamme, ja joiden jäseniä tapaamme, muodostavat perustan ns. sosiaaliselle tuelle, jota pidetään tärkeänä elämänhallintakyvyn ja terveyden kannalta. Sosiaalisen tuen kautta vanhemmat voivat saada virallista tai epävirallista tietoa ja tukea toiminnalleen. (Määttä 1999, 110.)



KUVIO 2. Sosiaalisen tuen vaikutukset. (Dunst & Trivette 1990)

Seuraavien sosiaaliseen tukeen liittyvien sisältötekijöiden on todettu pienentävän sitä rasitusta, joka ihmiseen kohdistuu erilaisten elämään liittyvien vaatimusten takia:

- tunnetuki, esim. arvostus ja myötätunto, yhteenkuuluvuuden tunne, lähteinä läheiset suhteet, ystävät, sukulaiset, työtoverit
- yhdessäolo, joka perustuu myönteiseen vuorovaikutukseen esim. vapaa-ajan yhteisöt, puoliso ja hyvät ystävät
- instrumentaalinen tuki, joka sisältää kaiken, mikä edistää välitöntä elämänhallintaa tai auttaa saavuttamaan tavoitteita esim. läheiset ihmiset, asiantuntijat, viranomaiset
- tiedollinen tuki, esim. neuvot

Päävaikutusmallin mukaan sosiaalisen tuen vaikutukset vähentävät tasaisesti stressin ai-

heuttamaa räsitud. Suojavaikutusmallin mukaan sosiaalinen tuki suojaa räsituden li-sääntymiseltä. (Ojala & Uutela 1993, 59-60.)

2.6 Ammattilaisten ja vanhempien roolit yhteistyössä

Ekologisen teorian mukaan on tärkeää, että mesotason yhteistyö kodin ja koulun välillä olisi tavoitteiltaan ja arvoiltaan samansuuntaista. Tavoitteiden ja arvojen samansuuntaisuuteen vaikuttaa mm. se, millaiseksi yhteistyökumppaneiksi opettaja ja vanhemmat kokevat toisensa.

Tutkittaessa vammaisia lapsia hoitavien ammattilaisten hoitokäytänteiden kehitystä voidaan samalla tehdä joitain johtopäätöksiä vanhempien roolista eri aikakausina. Amerikkalaistutkijat Dianne ja Philip Ferguson (1987) jakavat historian kulun kolmeen aika-kauteen tutkiessaan ammattilaisten ja vanhempien yhteistyön muotoutumista. **Perinteiden aikakaudella**, 1700-luvulla, lääketiede tai psykologia eivät olleet määrittelemässä lapsen kehityksen poikkeavuutta, vaan poikkeavuus oli taloudellinen kategoria. Ihminen leimautui vaivaiseksi olemalla esim. leski, alkoholisti tai vammaisen. Vallalla oli käsitys, että köyhyys ja onnettomuudet olivat Jumalan säättämiä. Perheet hoitivat itse omat, erilaiset lapsensa ja hakivat apua mm. kirkolta.

1800-luvulla valtion **vastuu sosiaalisesta hyvinvoinnista** kasvoi ja vähitellen erilaiset instituutiot ottivat enemmän julkista vastuuta lapsista ja perheistä. Uudet tieteen alat väittivät, että lasten hoito ja kuntoutus olivat liian vaativaa työtä vanhempien hoidettavaksi ja näin vanhemmat tulivat riippuvaisiksi ammatti-ihmisten neuvoista. Aikakaudella perustettiin lasten päiväkoteja sekä kouluja.

1900-luvulle siirtyessä kasvatuksen ja opetuksen saralle levisi ajatus siitä, että lääketiede tulee olla erityisasemassa ihmisten elämässä. **Medikalisoitumisen aikakaudella** poikkeavuutta lähestytään kapea-alaisesti tutkimalla ongelmien ja sairauksien syitä unohtaen sosiaaliset systeemit eli perheet ja heidän elinympäristönsä. Lähestymistapa sai otteen myös opetuksen kentällä ja lapsia siirrettiin omiin ryhmiin ja ammatti-ihmisten suojiin. Vanhemmille osoitettiin, että paras tietämys lapsen asioista on ammattilaisilla. Näin van-

hempien todetaan joutuneen ns. opitun avuttomuuden kehään ja tulleen riippuvaisiksi ammattitaitoisista ihmisistä.

Määttä (1999) mielestä perheiden ja ammatti-ihmisten yhteistyön historia on muodostunut kahdesta eri suunnasta. Ensinnä vanhempien väitettiin aiheuttavan lastensa ongelmat ja seuraavassa vaiheessa erityisalujen asiantuntijat vaativat itselleen objektiivisen tieteellisyyden nimissä itselleen sellaisia tehtäviä, jotka olisivat kuuluneet vanhempien velvollisuuksiin. (Määttä 1999, 17-26.)

Viimeisien kymmenien vuosien aikana kuntoutuksessa ja opetuksessa on pyritty palauttamaan vanhemmille se asema, joka heille kuuluu ollessaan lapsensa vanhempia.

Suhtautuminen yhteistyöhön synnyttää työtavat

Fergusonit ovat analysoineet ammatti-ihmisten ajattelua ja rakentaneet kuvausjärjestelmän, joka osoittaa ammattilaisten perusoletusten ja vanhempien kanssa tehtävän työn välillä olevat kytkennät. Tutkimuksessaan Fergusonit ovat keskittyneet tarkastelemaan kahta kysymystä: Millaiset ovat vanhempien reaktiot vammautuneesta lapsesta sekä mikä on vanhempien reaktioiden perimmäinen syy? Yhdistämällä kaksi näkökulmaa vanhempien reaktioiden luonteesta ja syistä saadaan neljä erilaista tulkinta- ja suhtautumistapaa vanhempien reaktioihin. (Määttä 1999, 26-34.)

	Lapsesta johtuva	Tilanteesta johtuva
Tunteet, asenteet	Psykdynaaminen <ul style="list-style-type: none"> • vanhempien neuroosit • syyllisyys • viha • kieltäminen • suru 	Psykososiaalinen <ul style="list-style-type: none"> • krooninen suru • uutuudenjärkytys • stressi
Toiminta, käyttäytyminen	Funktionalistinen <ul style="list-style-type: none"> • roolien hajaannus • avioliiton hajaannus • sosiaalinen vetäytyminen 	Interaktionistinen <ul style="list-style-type: none"> • huonot palvelut • leimaaminen • avuttomuus • väsymys

KUVIO 3. Ammattilaisten suhtautuminen vanhempiin. (Määttä 1999, 28)

Psykdynaamisen tulkinnan mukaan ammattilaiset olettavat, että perhe on poikkeava perhe, jolloin työntekijöitä kiinnostaa perheessä vanhempien patologiset tunteet. Perheyön tavoitteena on auttaa vanhempia hyväksymään oma lapsi.

Psykososiaalisessa tulkinnassa ollaan kiinnostuneita vanhempien tilannesidonnaisista tunteista. Tällöin tarkastelun kohteena on perheen kokonaistilanne. Lähestymistapa keskittyy käsittelemään perheessä vammaisesta lapsesta johtuvaa surua ja stressiä sekä vanhempien tunne-elämän laatua.

Funktionaalinen suhtautumistavan mukaan vammaisen lapsi perheessä aiheuttaa roolisekaannuksia ja -kriisejä. Vammaisen lapsen vanhemmat eivät voi toteuttaa unelmiaan ja mielikuviaan lapsen vanhempana. Perheen muut lapset joutuvat eri arvoiseen asemaan. Perheen asemaan voidaan edesauttaa hankkimalla perheelle riittävää tukea, jotta tilanne normalisoituu.

Interaktionistisen suhtautumistavan mukaan kiinnostuksen kohteena on perheen ja yhteisön välinen vuorovaikutuksen ohella myös stigmat ja stigmatisoituminen eli miten yhteisö leimaa poikkeavaksi. Näkökulma ottaa huomioon myös perheen taloudellisen tilanteen ja sen, miten yhteiskunta pystyy vastaamaan perheen tuen tarpeeseen. Lapsen tarpeet synnyttävät uusia asioita, joihin perheen on vastattava. Näin ollen perhe on muuttuva ja kehittyvä yksikkö. (Määttä 1999 28-33.)

Kukin suhtautumistapa luo omanlaisensa tavan tehdä yhteistyötä perheen kanssa. Fergusonit ovat muodostaneet neljä yhteistyönkäytäntöä tiedustelemalla vanhemmilta minkä tyyppiseen yhteistyöhön vanhemmista yleensä on ja kuinka paljon he ovat mukana kasvatuksessa ja kuntoutuksessa. Vanhempien rooli vaihtelee aktiivisesta passiiviseen ja muoto rajatusta laaja-alaiseen. (Määttä 1999, 35.)

	Rajattu	Laaja-alainen
passiivinen	Vanhempien yksilöllinen tukeminen <ul style="list-style-type: none"> • yksilöneuvonta • terapeutin painotus • emotionaaliset kriisit 	Vanhempien ryhmäneuvonta <ul style="list-style-type: none"> • kurssitoiminta • vertais- ja tukiryhmät
aktiivinen	Vanhempien opettaminen <ul style="list-style-type: none"> • kahdenkeskisyys • kotivierailut • erityistaitojen ohjaaminen 	Vanhempien osallistuminen: valtaistuminen <ul style="list-style-type: none"> • yhteinen suunnittelu • palvelujen koordinointi • osallistumisen ja palvelujen vaihtoehtoja

KUVIO 4. Yhteistyökäytäntöjen vaihtoehdot (Määttä 1999, 35)

1. **Vanhempien yksilöllinen neuvonta ja tukeminen.** Psykodynaaminen suhtautumistapa johtaa sellaisiin käytäntöihin, joissa vanhemmille annetaan yksilöllistä tukea tunne-elämän ongelmiin. Opettajat tekevät tätä työtä usein epävirallisesti. Vanhempien rooli nähdään passiivisena.

2. **Vanhempien ryhmäneuvonta.** Vertaisryhmässä vanhemmat kohtaavat samassa tilanteessa olevia perheitä ja voivat näin jakaa omaa kokemusmaailmaansa. Vanhempien rooli voi jäädä kapea-alaiseksi ja passiiviseksi, mikäli he eivät voi osallistua kokonaisvaltaisena jäsenenä esim. opetuksen ja kuntoutuksen suunnitteluun.

3. **Vanhempien opettaminen.** Vanhempia voidaan kehottaa osallistumaan erilaisiin kasvat- ja kuntoutusohjelmiin, jotka edellyttävät jo aktiivisempaa roolia. Eri alojen ammattilaiset antavat ohjeita esim. mitä lapsen kanssa voi tehdä kotona. Näin vanhempien rooli on toimia apuopettajana ja yhteistyö säilyy edelleen yksisuuntaisena.

4. **Vanhempien valtaistuminen.** Perheen elämäntilanteesta lähtevä suhtautumistapa tasavertaistaa vanhempien ja ammattilaisten yhteistyötä. Vanhemmat kertovat omista tarpeistaan, jolloin heidän omat mielipiteensä tulevat kuulluiksi. Yhteistyöstä voidaan käyttää sanaa empowerment, valtaistuminen. Käsite pitää sisällään ajatuksen siitä, että vanhemmilla on mahdollisuus vaikuttaa olosuhteisiin ja saavuttaa itse asettamiaan tavoitteita esim. lapsen koulunkäynnin suhteen. Suhtautumistavassa tarvitaan myös ammatti-ihmisten tukea ja tietoa sekä neuvontaa. Vanhemmilla tulee olla oikeus määritellä yhteistyöhön osallistumisen laatu ja laajuus, oman jaksamisensa mukaan.

Näiden eri lähestymistapojen tarkastelu osoittaa sen, että vanhempien ja ammattilaisten yhteistyössä on käytössä erilaisia työotteita. Vammaisen lapsen vanhempana olemisessa ja esy-oppilaan vanhemmuudessa löytyy samanlaisuutta. Huoli ja stressi siitä, mistä löytyisi tarvittava apu ja tuki ovat tuttuja kummallekin osapuolelle. Vammainen lapsi pääsee yhteiskunnan tukipalveluiden pariin alusta asti, kun taas esy-lapsen pulmat tulevat ilmi vuosien saatossa.

2.6.1 Kohti tasavertaista yhteistyötä

Kun perheessä lapsen tilanne muuttuu, perhe joutuu arvioimaan uudella tavalla arkipäivän toimintoja. Ekokulttuurinen teoria painottaa perheen arkipäivän tärkeyttä, sillä se vaikuttaa perheen ja lapsen hyvinvointiin. Perheen selviytymisen ja lapsen myönteisen kehityksen ehtona on palveluiden mitoittaminen perheen itsensä määrittelemien tarpeiden ja toiveiden pohjalta. Vanhemmat nähdään aktiivisina ja asioihin tarttuvina yhteistyökumppaneina. (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989.) Näin ollen vanhemmat pyrkivät tasa-arvoisiksi lapsensa asiantuntijoiksi ammatti-ihmisten kanssa. Ammatti-ihmiset vaikuttavat perheen kanssa tehtävän yhteistyön muotoihin sen mukaan millaisia rooleja he suostuvat vanhemmille antamaan. Dunst, Johanson, Trivette & Hamby (1991) esittävät neljä perhetyön paradigmaa:

Asiantuntijakeskeisessä mallissa (professional-centered) perheet nähdään vajavaisina ja ammatti-ihmiset arvioivat heidän tarpeensa ja laativat suunnitelman. Työntekijät toteuttavat palvelut, koska perhettä pidetään kykenemättömänä ratkaisemaan itse ongelmiaan.

Perheen kanssa **liittoutuneessa** mallissa (family-allied) ammatti-ihmiset tarjoavat perheelle palveluja, jotka vaikuttavat lapsen kehitykseen ja joita he pitävät perheelle tärkeinä. Perhe voi vaikuttaa niukasti omaan elämäänsä ammatti-ihmisten holhouksen alaisena.

Perheeseen **kohdistuneessa** mallissa (family-focused) perhe ja ammatti-ihmiset määrittelevät yhdessä perheen tavoitteet. Perhe nähdään myönteisempänä voimavarana, mutta riippuvaisena asiantuntijoiden ohjauksesta. Perhettä rohkaistaan käyttämään erilaisia palveluja.

Perhekeskeisen mallin (family-centered) tavoitteena on tuoda eri osapuolet yhteen suunnittelemaan käytännön ratkaisuja lapsen parhaaksi. Toimintojen tarkoituksena on vahvistaa perheen kykyä elämänhallintaan ja päätöksen tekoon. Perheen palvelusuunnitelmaan kirjataan lapsen kuntoutussuunnitelman lisäksi myös perheen tarpeet ja voimavarat. Erityisopetuksessa vastaavanlaisena asiakirjana toimii henkilökohtainen opetussuunnitelma, jossa vanhemmat, opettaja ja lapsi arvioivat yhdessä tulevan vuoden oppi-

mistavoitteet ja tekevät toimintasuunnitelman. Dunst yms. (1991, 67, 73) toteaa, että vanhemmat sitoutuvat paremmin tavoitteisiin, jotka he ovat olleet itse asettamassa. Näin aktiivinen osallistuminen auttaa heitä myös itsenäisempään tavoitteenasetteluun. (Dunst yms. 1991.)

Nykyajan koulusta voimme löytää kaikkia edellä mainittuja perhetyön malleja. Osa vanhempien ja opettajien yhteistyöstä toteutuu edelleen hyvin perinteiseen tapaan autoritäärisesti. Perhekeskeisyys on haastava yhteistoiminnan malli ja työote opettajille, koska useimpien koulutus on pääsääntöisesti keskittynyt opettajan ja lapsen opetukselliseen vuorovaikutukseen eikä niinkään vanhempien kohtaamiseen.

Perhekeskeisestä työstä käytetään myös nimitystä perhelähtöinen työ (Määttä 1999, 97). Perhelähtöisen työn taustalla on ekologinen näkemys, jossa tarkastellaan lapsen kehitystä, perheen toimintaa sekä auttamisen mahdollisuuksia. Ekologiseen näkemyksen mukaan lasta ei voida riittävästi auttaa tuntematta hänen kasvuympäristönsä ja kotinsa toimintaperiaatteita. Suunnitelmia laadittaessa ja toteutettaessa tarvitaan vanhempien asiantuntijuutta, sillä heidän arvioinnit ja tavoitteet vaikuttavat suunnitelmien sisältöön ja palveluihin. (Määttä 1999, 97, 109).

Perhekeskeisen ajattelun perustana on lapsen kehityksen vastavuoroisuusmalli, jossa lapsi nähdään osana ympäristöään. Tämän holistisen mallin mukaan kehitys on lapsen ja hänen kehityspaikkansa välisen vuorovaikutuksen seurausta. Kehityspaikka rakentuu seuraavista tekijöistä; lapsi, perhe ja palvelut. Palveluiden perhekeskeisyyttä on teorisoitu erityisesti Yhdysvalloissa, jossa perheiden aktiivinen rooli lasta ja perhettä koskevissa asioissa (esim. kutsu kaikkiin lasta koskeviin kokouksiin) on kirjattu lakiin. (Määttä 1999, 109.) Suomessa laki edellyttää vanhempien kuulemista.

2.6.2 Perhelähtöinen yhteistyö

Kirjassaan *Perhe asiantuntijana*, Määttä (1999, 98-99) esittelee Karttusen ajatuksia asiakaslähtöisestä työstä. Lähestymistavassa lapsen tilanteen selvittäminen on yhteistyötä, jolloin ammatti-ihminen on omalla asiantuntemuksellaan perheen käytettävissä ja yh-

teisten keskustelujen kautta pyritään selvittämään, mistä tilanteesta on kysymys. Vaatimuksena on yhteisen kielen löytyminen ja tavoitteena on saada lapsen ja perheen arkipäivä hallintaan.

Perhelähtöisessä työssä vanhempien asemaa kuvataan sanoilla **kumppanuus** ja **valtaistaminen** (Määttä 1999, 99). Kumppanuudella (partnership) tarkoitetaan sitä, että ammatti-ihmiset ja vanhemmat tuovat yhteistyöhön omat ainutlaatuiset tietonsa ja taitonsa. Vanhemmat tuntevat lapsensa arjen ja kasvatustavat, ammatti-ihmiset ovat hankkineet tietoa esim. erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opetuksesta. Yhteistyö on vastavuoroista ja siihen osallistuvat täydentävät toisiaan. Kumppanuus perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen. (Määttä 1999, 100-101).

Valtaistumisella (empowerment) tarkoitetaan Yhdysvaltojen erityispedagogisessa keskustelussa perhekeskeistä työtettä, jossa vanhemmat ovat ammatti-ihmisten rinnalla ja heillä on yhteistyössä oleellinen rooli lapsensa asiantuntijana. Valtaistumiseen liittyy egalitaarisen vallan muoto, jolla tarkoitetaan sosiaalista valtaa. Se perustuu yhteisyyteen eli yksilöllä on mahdollisuus hoitaa yhteisiä asioita ja saavuttaa tavoitteita tasa-arvoisen kumppanuuden pohjalta. Yhteistyökumppanuus edellyttää keskinäistä kunnioitusta ja arvostusta. (Määttä 1999, 101-102).

Perhelähtöisen työtteen taustalla on ajatus siitä, että kaikilla perheillä on vahvuuksia. ”Toimenpiteet kohdistetaan ja rakennetaan sen varaan, mikä on perheen toiminnassa myönteistä. Toimenpiteiden tarkoituksena on vahvistaa perheen omaa toimintakykyä, niin että perhe on entistä vähemmän riippuvainen ammatillisesta avusta.” (Määttä 1999, 105).

Vammaiskuntoutuksen puolella on tutkittu perheiden ja ammattilaisten yhteistyötä ja todettu, että pienten vammaisten lasten kehityksen tukemisessa on ensisijaisen tärkeää on perheen tukeminen. Bailey'n työryhmä (1992) on koonnut perhekeskeisen työskentelymallin perusolettamukset seuraaviksi:

- Lapset ja perheet ovat moninkertaisesti yhteenkietoituneita. Lapsen kohdistuva interventio vaikuttaa poikkeuksetta myös perheisiin.
- Perheiden mukaanotto ja tukeminen ovat todennäköisesti tehokkaampia intervention muotoja kuin yksinomaan lapsen kohdistuva toiminta.

- Perheenjäsenten tulee pystyä valitsemaan oman osallistumisensa aste suunnittelussa, päätöksenteossa ja toteutuksessa.
- Ammatti-ihmisten tulee mukautua perheen määrittelemään tavoitteiden ja palveluiden tärkeysjärjestykseen.

2.7 Yhteistyön uudet suunnat

Koulun ja kodin välinen yhteistyö on muuttunut paljon vuosien saatossa. Muodollisten, kaksi kertaa vuodessa järjestettävien vanhempainiltojen ohkeen on tullut yleisopetuksen puolelle vanhempainvartit, jolloin luokan opettaja ja lapsen huoltajat keskustelevat opetuksesta ja vaihtavat kuulumisia. Erityisopetuksessa on otettu käyttöön HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, joka tulee perusopetuslain (628/1998) mukaan laatia jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tehdään siten, että oppilaan huoltajilla ja asiantuntijoilla on mahdollisuus osallistua suunnitelman laadintaan. HOJKS:iin kirjataan opetuksen ja kuntoutuksen pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet ja sisällöt sekä opetuksen järjestäminen yleisopetuksen tai erityisopetuksen ryhmässä. Asiakirjasta käy ilmi myös tukipalveluiden järjestäminen, oppilashuoltopalvelut sekä seuranta- ja arviointitoimenpiteet. HOJKS:a tehdessä on tärkeää kuulla vanhempien ja lasten mielipiteet myös opetuksen järjestämisestä. (Ikonen, 2000, 48-49). Vuosien saatossa vanhempien rooli on muuttunut passiivisesta aktiivisempaan suuntaan.

Siniharjun (2000, 87) mukaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä on tapahtunut suuri muutos luokkakohtaisessa yhteistyössä aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna. Luokkatoimikuntia ja oman luokan vanhempainiltoja järjestettiin huomattavasti aiempaa enemmän. Siniharjun mielestä tämä osoittaa vanhempien aktiivisuuden lisääntymistä. (Siniharju 2000, 87).

Tutkimusten kautta (Hujala-Huttunen 1996; Kananoja 1993; Torkkeli 2001) on huomattu myös se asia, että erilaiset vanhemmat tarvitsevat erilaista yhteistyötä. Osa vanhemmista tarvitsee kasvatuksellista tukea ja osalla on kiinnostusta osallistua aktiivisesti koulun ke-

hittämiseen. Vanhempien erilaisuuden huomioiminen ja hyväksyminen on lähtökohta koulun ja kodin yhteistyössä (Siniharju 2000, 88).

Torkkeli (2001) on tutkimuksessaan Mannerheimin Lastensuojeluliiton isäprojektista kiinnittänyt huomiota siihen, ettei kouluilla ole kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sellaisia malleja, jotka kiinnostaisivat isiä. Torkkeli toteaa, että äidit hoitavat suurimman osan kodin ja koulun välisistä yhteyksistä. Projektin kautta ilmeni, että kehittäessä toimintamuotoja isien toivomusten suuntaisesti, kodin ja koulun yhteistyö muuttui enemmän vanhempien keskinäiseksi yhteydenpidoksi ja vapaamuotoisemmaksi kokemusten vaihdoksi. (Helsingin Sanomat 17.3.2001).

Koulun kehittämisessä on otettu selkeä askel hajautettuun hallintoon: opettajat ja koulut voivat itse tehdä opetussuunnitelmansa ja pedagogiset valintansa (Patrikainen 1999, 145). Tämä mahdollistaa uusien opetusmenetelmien kokeilemisen luokassa sekä yhteistyömuotojen kehittämisen koulun ja kodin välille.

2.7.1 Perheprojekti koulussa

90-luvulla erilaiset projektit ovat tulleet tutuiksi monille kouluille. Projektien kautta pyritään kehittämään opetusta ja monipuolistamaan koulun arkea. Opetushallituksen alaisena toimintana ovat tulleet tutuiksi monet ns. akvaariohankkeet, joiden kautta on pystytty kehittämään koulun sisällä esim. erilaisia opetusmetodeja.

Viime vuosina koulut ovat myös itse aktivoituneet hankkimaan rahoitusta esim. EU:lta tai Raha-automaattiyhdistykseltä tärkeäksi koettuihin hankkeisiinsa kunnan rahoituksen riittämättömyyden johdosta. Tämän tutkimuksen projekti sai alkunsa erään kaupungin osallistumisesta valtakunnalliseen opetuksen kehittämishankkeeseen. Oma Ura- projektina tunnettua toimintamuotoa haluttiin kehittää silloisen ala-asteen pienluokan tarpeisiin. Projektin tavoitteeksi asetettiin koulun ja kodin välisen yhteistyön ja vanhemmuuden tukeminen. Alkujaan projektin juuret ovat lähtöisin vuonna 1993 alkaneesta Tekevä- projektista, joka on osa valtakunnallista Nuorten OMAURA- projektia. Projektin tavoitteena oli kehittää uudenlaisia toimintatapoja syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elä-

vien lasten ja nuorten auttamiseksi. Projektin esikuvina olivat olleet New Yorkissa ja Berliinissä kehitetyt "Kaupunki kouluna" -projektit, jotka pohjaavat erityisesti Freinet -pedagogiikkaan sekä ekososiaaliseen ajatteluun. Näissä projekteissa murretaan tietoisesti perinteistä koulu - ja huoneluokkakakeskeistä käsitystä oppimisesta.

TEKEVÄ -projekti oli pääsääntöisesti tarkoitettu peruskoulun 9. luokkalaisille nuorille, kunnes keväällä 1994 heräsi tarve syrjäytymistä ennaltaehkäisevään toimintaan alasteella. Tällöin projektiin tuli mukaan perheryhmätoiminta, jonka jäseninä olivat alasteen (1-4. luokilla) pienryhmäläiset ja heidän vanhempansa.

Perheryhmätoiminnan tavoitteena on tukea vanhempia heidän kasvatustehtävässään, jotta he voivat tukea lapsiaan oppimisessa ja arjessa sekä rakentaa luottamukselliset suhteet koulun ja kodin välille. Toiminnan keskeisenä sisältönä on koko perheen tukeminen. Lähtökohtana koulun ja kodin välisessä yhteistyössä on tasavertaisuus, perheen omat voimavarat ja positiivinen kehitys. Perheryhmäprojekti toteutettiin poikkihallinnollisena yhteistyönä, jossa oli mukana ihmisiä nuoriso-, sosiaali- ja koulutoimesta, seurakunnan diakoniakeskus, Mannerheimin Lastensuojeluliitto sekä Helppis.

Perheryhmäprojektissa oltiin yhdessä lasten ja vanhempien kanssa erilaisten toimintamuotojen välityksellä kuten mm. perheleirit, leirikoulut, retket luontoon, vanhempien osallistuminen koulutyöhön ja perheiden ohjaaminen harrastusten pariin. Lisäksi perheille järjestettiin erilaisia keskustelu- ja teemailtoja, joissa hyödynnettiin asiantuntija-apua.

Keväällä 1997 Nuorten Palvelu ry teki Raha-automaattiyhdistykselle anomuksen Perhe-elämys 2000- projektista. Tämä projekti on jatkoa TEKEVÄN yhteydessä alkaneelle perheryhmäprojektille. Tämän projektin idea on sosiaali- ja elämyspedagogisin keinoin aktiivoida moniongelmaiset perheet toimimaan oman hyvinvointinsa edistämiseksi ja turvaamiseksi, etsiä uusia työmuotoja perhekeskeiseen työhön sekä tarjota nuorille ja heidän perheittensä parissa työskenteleville henkilöille tukea ja koulutusta oman työnsä kehittämiseen. Tavoitteena on myös luoda poikkihallinnollinen yhteistyöverkosto lasten, nuorten ja heidän perheidensä omatoimisen selviytymisen tueksi. Perhe-elämys 2000- projektissa kunnan eri alojen työntekijät mahdollistavat perheiden yhdessäolon järjestämällä esim. luontoretkeä jne. Näissä ohjatuissa, elämyksellisissä tilanteissa perheet oppivat luonnollista yhdessä oloa ja konkreettisia taitoja yhdessä olon "raameiksi." (kts liite 2.)

2.7.2 Perheprojekti syrjäytymisen ehkäisijänä

Syrjäytymisellä ymmärretään yleisesti ulosajautumista yhteiskunnan vallitsevasta elämäntavasta. Yksilö voi syrjäytyä monella eri elämän osa-alueella. Siljander (1996, 8) määrittelee syrjäytymisen seuraavasti:

Syrjäytyminen voidaan nähdä huono-osaisuutena ja sosiaalisten ongelmien kasautumisena, jolle on yksilön näkökulmasta tyypillistä moniongelmaisuus: epäonnistuminen koulussa, perheessä, sosiaalisissa suhteissa, työmarkkinoilla jne. Eräällä tavalla kyseessä on elämänhistoriallinen prosessi, jossa eri vaiheet seuraavat toisiaan ja muodostavat eräänlaisen noidankehän.

Takala (1992) jakaa syrjäytymiskehityksen viiteen eri vaiheeseen:

- Vaikeudet kotona, koulussa tai sosiaalisessa toimintaympäristössä
- Koulun keskeyttäminen tai alisuoriutuminen (kouluallergia)
- Työmarkkinavaihe, jossa ajautuminen huonoon työmarkkina-asemaan
- Täydellinen syrjäytyminen (työn vieroksunta, kriminalisoituminen, sosiaaliavustuksella toimeentulo, alkoholisoituminen, eristäytyminen, tms. marginalisoituminen)
- Laitostuminen tai eristäminen muusta yhteiskunnasta.

Takalan mukaan kotien ja perheiden lähiyhteisöjen merkitys on keskeisellä sijalla syrjäytymisessä. Lähiyhteisön mureneminen aiheuttaa sosiaalisen tuen ja kontrollin vähenemistä. Tällöin yksilön syrjäytymiskehitys voi jatkua koulussa toistuvina epäonnistumisina, mikä jatkuessaan voi johtaa heikkoon koulumenestykseen. (Takala 1992, 161-2; Sipilä 1982, 171-172). Tutkimusten mukaan sosiaalinen tausta vaikuttaa koulumenestykseen (Bronfenbrenner 1973, 84-87). Suurin osa esy-oppilaiden holhoajista kuuluu tutkimusten mukaan työntekijöihin (esim. Koro & Moberg 1981; Kivirauma 1989, 1995; Haapaniemi 1994; Seppovaara 1998; Kuorelahti 1996b). Myös Uusikylä & Kansanen (1988, 71) toteavat, että sosiaalisella taustalla on yhteyttä oppilaiden koulukokemuksiin ja koulumenestykseen. Pulkkinen (1984, 280) toteaa tutkimuksessaan, että perheen sosio-ekonomisella asemalla ei ollut merkitsevää vaikutusta lapsen häiriökäyttäytymiseen.

Oppilaan leimautuminen poikkeavaksi alkaa vähitellen. Leimaamisen jälkeen, kielteinen käytös huomataan herkemmin ja oppilaan oma käsitys epäonnistumisestaan saa vahvistusta. (Ulvinen 1993, 20-1.) Syrjäytymiskehitykseen voivat liittyä myös luku- ja kirjoitusvaikeudet. Laakson (1994) tutkimuksen mukaan lähes puolella haastatelluista syrjäytyneistä oli ollut ala-asteella vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä matematiikassa. Myös käytöshäiriöt olivat yleisiä. Toisaalta oppimisvaikeus ei itsessään syrjäytä ketään. Oppilaan saamalla tuella niin koulusta kuin kodistakin on suuri merkitys syrjäytymiskehityksen katkaisemisessa. (Salin 1995, 6.)

Perheprojektilla voidaan vaikuttaa syrjäytymiskehitykseen ennaltaehkäisevästi luomalla sopivia interventioita perheelle Takalan luokituksen mukaan kahden ensimmäisen syrjäytymisvaiheen aikana, jolloin lapsi ja perhe ovat vielä koulun vaikutuspiirissä. Koulu on avainasemassa syrjäytymiskehityksen havaitsemisessa ja ennaltaehkäisijänä, sillä ongelmien kasaututtua ne pyrkivät säilymään. Tulevaisuuden haasteena onkin, miten tätä kasautumista voidaan torjua.

Röngän (1999, 10) tutkimusten mukaan ongelmien kasautuminen voi edetä kolmea eri väylää pitkin. Ulkoisen kasautumisen kautta yksilön olosuhteet vaikeutuvat ja hänen mahdollisuutensa selviytyä elämässä kapeutuvat. Ongelmien sisäinen väylä liittyy siihen, mitä yksilö ajattelee itsestään ja omista mahdollisuuksistaan. Kolmas kasautumisen väylä on käyttäytymisen haavoittuvuus, joka viittaa yksilön käyttäytymistyyliin, kuten aggressiivisuuteen, joka aiheuttaa yksilölle vaikeuksia elämässä. Röngän tutkimus konkretisoi ajatusta siitä, että syrjäytyminen johtuu ympäristön ja yksilön vuorovaikutuksesta (Rönkä, 1999, 10). Syrjäytymisen ehkäisyksi Rönkä esittää koulutus- ja työuran tukemista sekä valvottua harrastustoimintaa. Lasten ja nuorten itsetuntoa ja sisäisiä selviytymisresursseja tulisi kehittää tarjoamalla luotettavia aikuissuhteita sekä onnistumisen elämyksiä. (Rönkä, 1999, 14.) Pulkkinen tutkimusten perusteella varmin suojaa tekijöitä ovat halukkuus käydä koulua ja hankkia itselle ammattikoulutus (Pulkkinen 1997, 30-31). Myös koulutyöhön kannustaminen ja työskentelyn järjestäminen innostavaksi ovat kasvattajien mielestä merkittäviä keinoja tukea kehitystä.

3 SYSTEEMINEN INTERVENTIO VANHEMMUUDEN EHEYTTÄJÄNÄ JA LAPSEN KOULUNKÄYNNIN TUKIJANA

Systeemisen intervention malli on syntynyt vuonna 1967 ns. Milanon työryhmän perheterapeuttisten työtapojen kehittelyn tuloksena. Työtapaa on sovellettu mm. aggressiivisesti käyttäytyvien lasten perhehoidossa (Lounavaara-Rintala 1984, 1992). Lähestymistavassa tapahtumia tarkastellaan niissä yhteyksissä, systeemeissä, kuin missä ne ovat syntyneet. Tarkastelun kohteena ovat eri osien väliset yhteydet, kokonaisuus, organisoituminen ja vuorovaikutusmallit. Systeemin ja sen osatekijöiden suhteet toimivat niin, että jos vaikutetaan yhteen systeemin osatekijään, vaikutetaan samalla muihinkin. Systeemin sisäiset prosessit ovat muodoltaan kehämäisiä ja vaikutuksiltaan vastavuoroisia. Systeemeillä on pyrkimys tasapainoon, jota säädellään palautejärjestelmien kautta. Systeemeissä kaikki vaikuttaa kaikkeen. Systeemisessä ajattelussa huomio siirtyy yksilöstä yhteisöön ja yhteisön jäsenten vuorovaikutukseen. Muutokseen pyrittäessä, tulee huomio kiinnittää menneisyyden sijasta nykyhetkessä vallitsevaan, ongelmakäyttäytymistä ylläpitäviin asioihin. Ongelman uudelleen määrittelyn kautta, oirekäyttäytyminen pyritään näkemään myönteisessä valossa tai yhteisön toiminnan kannalta mielekkäänä. (Laaksonen & Wiegand 1990, 27-28, 51.)

Koulunkäynnin osasysteemien tunnistaminen on tärkeää silloin kun yritetään saada aikaan muutoksia eri osasysteemien välille esim. kodin, koulun, opettajan, vanhempien ja lasten välisiin suhteisiin ja opetukseen.

Systeemisen teorian mukaan muutos kahden osasysteemin välisessä suhteessa heijastuu vähitellen koko systeemiin. Näin ollen voidaan olettaa, että ihmiset ja yhteisö kehittyvät paremmaksi, jos jossakin sen osasysteemissä annetaan virikkeitä yhteisten tavoitteiden suuntaiselle muutokselle. (Laaksonen & Wiegand 1990, 27.)

Interventiolla tarkoitetaan yleisesti ”käsittelyä”, ”menetelmää”, ”väliintuloa”, jolla yritetään vaikuttaa yksilön tai ryhmän käyttäytymiseen. Menetelmänä voidaan käyttää esimerkiksi opetusta tai ympäristön muuttamista.

Tässä tutkimuksessa interventiona ovat koulun ja yhteistyökumppaneiden perheille järjestämät retket, tapahtumat ja leirikoulut, joiden kautta lisätään perheiden yhdessäoloa ja tuetaan vanhemmuutta sekä tutustutetaan eri alojen ihmisiä toisiinsa. Vanhempaintapaamiset ja yhteiset oppimaan oppimisen ohjaustilanteet voidaan laskea myös interventiotilanteiksi.

90-luvulla erilaiset interventiohankkeet ovat yleistyneet. Tähän ovat vaikuttaneet lisääntynyt kiinnostunut erilaisten työtapojen kehittämiseen sekä yhteiskunnan nopea muuttuminen esim. laman vaikutuksesta. Erilaisten interventioiden kautta pyritään vastaamaan tämän päivän haasteisiin ja etsimään uusia ja motivoivimpia toimintamalleja esim. koulupudokkaille. Erityisopetus voidaan nähdä eräänlaisena interventiona, joka kohdistetaan erityistä tukea tarvitsevaan lapseen. Usein lapsen ongelmien taustalta löytyy monenlaisia vaikuttajia ja osatekijöitä esim. perhe, yhteisö, oppimistyyli jne.

3.1 Käyttäytymishäiriöt ja niiden kehämäisyys

Terminä "käyttäytymishäiriöiset" on vaikeasti määriteltävissä, riippuen siitä, millaisia oirekuvauksia sen alle on sijoitettu ja mistä lähestymistavasta on kysymys. Koro (1991) jakaa käsitteen kahteen eri osaan, tunne-elämältään häiriintyneisiin ja sosiaalisesti sopeutumattomiin, mikä sisältää myös rikollisuuden. Käytännössä on vaikea erottaa toisistaan tunne-elämältään häiriintyneen ja sosiaalisen sopeutumattomuuden osoittavia piirteitä.

Yleisempään käyttöön on levinnyt mm. Virtasen (1996) esittelemä kahtiajako. Hän jakaa käytöshäiriöt ulos- ja sisäänpäin suuntautuneeseen häiriökäyttäytymiseen. Ulospäin suuntautunut käytöshäiriö ilmenee mm. aggressiivisuutena, levottomuutena. Sisäänpäin suuntautunut häiriökäyttäytyminen esiintyy mm. lapsen ahdistuksena tai masentuneisuutena. Ulospäin suuntautuvaa häiriökäyttäytymistä ja tarkkaavaisuushäiriöitä ilmenee n. 3-5 % kouluikäisistä ja pojilla häiriö esiintyy kolme kertaa tyttöjä useammin (Goldstein 1995, 71). Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen piirissä oli vuonna 1998 oppilaita noin 0,5 % (Kuorelahti 2000, 23). Oppilaiden määrä riippuu luonnollisesti opetuksen tarjonnasta ja sen saatavuudesta sekä opetuksen antamisen kriteereistä. Näin ollen luku ei kerro erityistä tukea tarvitsevien lasten kokonaismäärää.

Eriytyistä tukea tarvitsevalla lapsella on usein oppimisvaikeuksia sekä käyttäytymishäiriöitä. Psykodynaamista lähestymistapaa tutkineen Whittakerin (ks. Apter & Conoley 1984, 24) mukaan käyttäytymishäiriöiselle lapselle on ominaista:

- Heikosti kehittynyt impulssien kontrolli; tuhoavuus, raivokohtaukset sekä aggressiivisuuden käyttö ongelmien ratkaisussa.
- Alhainen itsetunto; Näkemys itsestä pahana, tyhmänä tai häiriintyneenä, negatiiviset tulevaisuuden kuvat, onnistumisen elämysten puute.
- Heikosti kehittynyt tunne-elämä; kyvyttömyys tulkita oikein omia ja toisten tunnetiloja, vaikeus ilmaista ja / tai ymmärtää tunteita ja tunteiden epävakaisuus.
- Sosiaalisten suhteiden vaikeus; pelko aikuissuhteiden menettämisestä, kontaktien välttäminen, korostunut riippuvuus muista, manipulointi, puuttuvat sosiaaliset taidot ja stereotyyppiset reaktiot muihin.
- Perhevaikeudet ja perheväkivalta; rikollisuus ja kielteinen suhtautuminen yhteiskuntaa kohtaan.
- Spesifejä oppimisvaikeuksia; erityiset ongelmat oppimisessa ilman havaittavaa pohjaa, negatiiviset koulukokemukset.
- Rajoittunut kyky leikkiä; kyvyttömyys leikkiä yksin tai ryhmässä.

Kodin epäsuotuisat olosuhteet ja toimintaympäristö yhdessä lapsen henkilökohtaisten ominaisuuksien kanssa mahdollistavat kasautuvan vuorovaikutuksen, joka synnyttää käyttäytymishäiriön. Psykodynaaminen lähestymistapa keskittyy yksilöön ja hänen perhetaustansa vaikutusten hoitamiseen yksilötasolla.

Lasten käyttäytymisen tulkinnan alueella on tapahtunut asteittainen, mutta kokonaisuudessaan syvä muutos, jota voidaan kuvata siirtymäksi pois yksilön psykopatologisesta määrittelystä kohti lapsen kehityksellisten piirteiden ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksen tarkastelua (Ruoho & Ihatsu 1996). Suurin osa lasten ja nuorten sosioemotionaalista ongelmista aiheutuu ympäristön tarjoamista virheellisistä malleista ja tasapainoisen kehityksen tuen puutteesta (Ahvenainen ym. 1994, 100). Pulkkinen (1994) mukaan sosiaalisen oppimisen näkökulmasta käsin, käyttäytymisstrategiat omaksutaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten, erityisesti aikuisten kanssa. Pulkkinen on tehnyt vuodesta 1968 pitkittäistutkimusta suomalaisten lasten kehityksestä ja elämänkaaresta. Aggressiivisista lapsista hänen tutkimuksensa ovat paljastaneet seuraavaa; Aggressiivisuuden enustearvo myöhemmän epäsosiaalisuuden kannalta kasvaa olennaisesti, jos siihen liittyy

muita ongelmia, kuten keskittymisvaikeuksia, levottomuutta ja hyvien käytösten puutetta (Hämäläinen & Pulkkinen, 1996; Pulkkinen & Tremblay, 1992).

Tässä tutkimuksessa käyttäytymishäiriöitä ei tarkastella vain yksilöstä, oppilaasta tai hänen ominaisuuksistaan käsin, vaan tarkastelussa otetaan huomioon laajempi ns. ekologinen lähtökohta, jolloin käyttäytymishäiriö nähdään yksilön ja yhteisön muodostaman ekosysteemin epätasapainona. Näin ollen ekologinen lähestymistapa on tuonut käyttäytymishäiriöiden tarkasteluun kokonaisvaltaisuutta (Koro, 1983, 33). Ekologisen teorian soveltaminen käyttäytymishäiriöisiin lapsiin osoittaa, että jokainen lapsi on useiden erilaisten ja monin tavoin toisiinsa liittyvien yhteisöjen jäsen. Eri yhteisöt kohdistavat lapseen erilaisia odotuksia ja vaatimuksia. Jos lapsi ei kykene sopeutumaan näihin odotuksiin, syntyy usein turhautumista ja sitä kautta ristiriitoja (Gearheart 1980).

Apterin (1982, 69) mukaan ekologinen lähestymistapa käyttäytymishäiriöissä perustuu seuraaville oletuksille:

- Kukin lapsi on erottamaton osa jotakin pientä sosiaalista systeemiä (perhe, koulu-
luokka)
- Käyttäytymishäiriöitä ei nähdä sairautena, joka on sijoittunut lapsen kehoon, vaan
systeemissä olevana ristiriitana.
- Ristiriita voidaan nähdä erona yksilön kykyjen ja ympäristön vaatimusten välillä
ja epäonnistumisena yrityksessä yhdistää lapsi ja systeemi toisiinsa.
- Kaiken korjaavan intervention päämääränä on saada systeemi toimimaan ilman
interventiota.
- Edistys systeemin yksittäisessä osassa voi auttaa koko systeemiä.
- Ekologinen tulkinta nostaa esiin kolme intervention kohdetta; lapsen, ympäristön
sekä asenteiden ja odotusten muuttaminen.

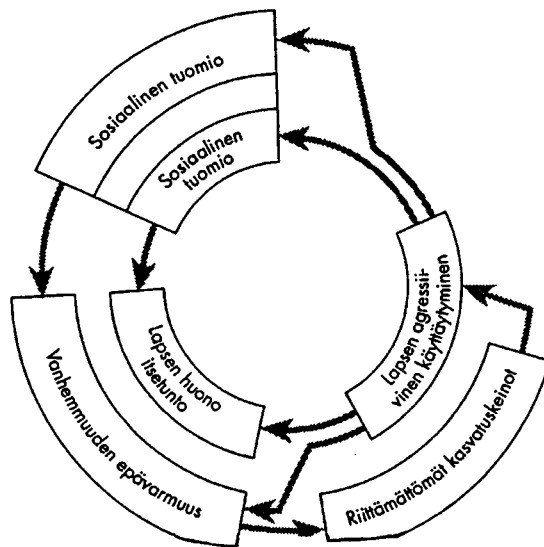
Ekologisessa lähestymistavassa käytetään käyttäytymishäiriöistä yleisemmin nimitystä ”oppilaiden ongelmalliset systeemit” (Apter 1982, 70). Ekologinen näkökulma ei ole yhtenäinen teoria vaan tietynlainen tapa lähestyä ongelmaa. Tämän lähestymistavan sisällä voidaan käyttää usean erilaisen teorian näkökulmia. (Ruoho 1992, 155.)

Lounavaara-Rintalan (1992) mukaan aggressiivisen käytöksen johdosta lapselle muodostuu itseään ylläpitävä palautekehä, missä lapsen huono itsetunto kompensoituu vä-

kivaltaisella käytöksellä. Tällöin lapsen itsetunto heikkenee ja lapsi huomaa epäonnistuneensa tilanteessa esim. välillisesti sosiaalisen ympäristön tuomitsevuuden kautta. Näin syntyy noidankehä.

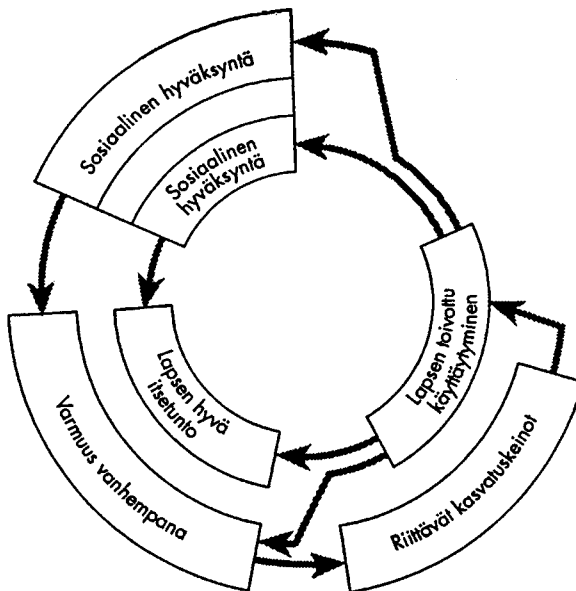
Lapsen väkivaltainen käyttäytyminen ja sen osakseen saama sosiaalinen tuomio saavat vanhemmat epäröimään omaa vanhemmuuttaan, jolloin epävarmuus omista kasvattajan kyvyistä heijastuu myös arkipäivän kasvatuskäytäntöihin. Lapsen kannalta vanhempien toiminta on epäjohdonmukaista ja ristiriitaista. Ristiriitojen kanssa kamppaileva lapsi ei saa aikuiselta tarpeeksi tukea, jolloin lapsi ei tiedä mitä vaatimuksia ja rajoja vanhemmat hänelle todella asettavat. Kun lapsi toistaa väkivaltaista käytöstään, varmistuu vanhemmille, että he ovat huonoja kasvattajia. Näin lapsen käyttäytymisen osakseen saama sosiaalinen tuomio ulottuu myös vanhempiin. Vanhempien kannalta on syntynyt kuvion 5 ulkokehän kaltainen negatiivinen palautekehä. Sen mukaan vanhemmuuden epävarmuus ja riittämättömät kasvatuskeinot myötävaikuttavat lapsen väkivaltaisen käyttäytymisen jatkumiseen. Tämä todistaa sen, että vanhemmat ovat epäonnistuneet ja sosiaalisen tuomion välityksellä vanhemmat lamaantuvat vanhemmuudessaan. (Lounavaara-Rintala 1992, 295-297.)

Vaikeudet lapsen koulun käynnissä aiheuttavat vanhemmille neuvottomuutta ja kyvyttömyyttä toimia vanhempana. Koulu puuttuu lapsen koulun käyntiin ja näin ulkopuolinen auktoriteetti astuu perhe-elämään mukaan. Oppimisvaikeudet, käytöshäiriöt ja kouluhaluttomuus johtavat jatkuessaan ja edetessään erityisopetuksen piiriin. Tällöin intervention kohdistaminen lapseen esim. pienluokkaan siirto, yksilöterapia voi aiheuttaa ei-toivottuja sivuvaikutuksia. Lounavaara-Rintalan (1992) mukaan se merkitsee lapselle ja vanhemmille itsetunnon kolausta. Kun lapsesta tulee erikoistapaus, voimistuu lapsen ja vanhempien saama sosiaalinen tuomio asiantuntijan vahvistuksen kautta. Tämän toteaminen ei kuitenkaan merkitse sitä ettei ajan myötä interventiosta olisi hyötyä.



KUVIO 5. Lapsen, vanhemman ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutus: epäsuotuisa tilanne (Lounavaara-Rintala, 1992).

Interventio voidaan kohdistaa myös vanhemmuuteen, jolloin tavoitteena on elvyttää vanhemmuutta. Systemisesti tarkasteltuna vanhemmuus ei ole vanhemman ominaisuus, vaan vanhemman ja lapsen välisen konkreettisen vuorovaikutuksen eli toiminnan ominaisuus (Lounavaara-Rintala 1992, 299). Tällöin mahdollisuus vaikuttaa tilanteeseen syntyy siten, että kohdistetaan interventio lapsen ja vanhemman konkreettiseen vuorovaikutukseen esimerkiksi perheprojektin toiminnan kautta. Koulun rooli tässä systeemissä on tarjota lapsen ja vanhemman kohtaamiselle mahdollisuus myös oppimisen ja kasvun alueilla. Vanhempien löytäessä toimivia kasvatuskeinoja, heidän epävarmuutensa omista kyvyistään vähenee. Tällöin lapsen käytös usein myös rauhoittuu. Lapsen ei-toivotun käytöksen väheneminen parantaa puolestaan vanhempien itsetuntoa ja lieventää sosiaalista huomiota. Näin noidankehä saattaa kääntyä myönteiseksi.



KUVIO 6. Lapsen, vanhemman ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutus: Suotuisa tilanne. (Lounavaara-Rintala 1992)

Tässä tutkimuksessa kuvion 5 kohtaan lapsen aggressiivinen käyttäytyminen voidaan kirjoittaa myös kouluvaikeudet, jolla laajemmassa mittakaavassa tarkoitetaan käyttäytymishäiriöitä, oppimisvaikeuksia, keskittymiskyvyttömyyttä jne.

Kukkolan koululla vanhemmuuden tukemisen ja perheiden jäsenten sekä opettajan väliseksi kohtaamispaikoiksi muodostuivat vanhempaintapaamiset, oppimisen ohjaustilanteet sekä perheretket ja -leirit. Vanhemmuuden tukemisella tarkoitetaan vanhempien tarpeisiin vastaamista. Vanhempia neuvotaan, opastetaan ja autetaan tarvittaessa. Vanhempia ollaan valmiita kuuntelemaan ja pohtimaan heidän kanssa asioita ja vaihtoehtoja. Vanhempia autetaan arkipäivän elämänhallintaan olemalla saatavilla ja tarjoamalla palveluja ja osallistumiseen mahdollisuuksia. Vanhemmuuden tukemisen kautta tarjotaan edellytyksiä vanhempien motivoitumiselle vanhemmuuteen.

MLL:n varhisprojektissa vanhemmuuden tukeminen määritellään seuraavasti: Otetaan lasten vanhemmat mukaan tekemään yhteistyötä tavoitteiden suuntaisesti. Vanhempia arvostamalla ja tukemalla vaikutamme myönteisesti lasten osallisuuteen ja elämänhallinnan muodostumiseen. (MLL:n projektiesite, 1999.)

3.2 Perheiden kasvatustehtävän tukeminen sosiaalipedagogisin keinoin

Pienluokan ja kodin välistä yhteistyötä tukevan perheprojektin taustalta voidaan löytää sosiaalipedagoginen viitekehys. Sosiaalipedagogiikan käsite on peräisin 1840 -luvun Saksasta. Espanjassa, Latinalaisessa Amerikassa ja Ranskassa sosiaalipedagogiikka on tullut tutuksi ns. vapautuksen pedagogiikkana. Myös Suomessa sosiaalipedagogiikkaa on harjoitettu esim. setlementtitoiminnassa ja muorisoseuroissa, vaikkakaan käsitteenä se ei ole ollut tuttu.

Jo paljon ennen tätä sosiaalipedagoginen idea oli jo syntynyt. Valistuksen ajan ihmiset totesivat, että pedagogisilla keinoilla voidaan taistella yhteiskunnallisia epäkohtia vastaan ehkäisten ja lievittäen sosiaalisia ongelmia. Uuden ajan tuoman murroksen kautta alettiin kiinnittää huomiota kasvatuksen ja koulutuksen mahdollisuuksiin. Ihmisen rationaalisuutta, autonomiaa ja vastuuta korostava ihmiskuva viritti uudenlaista pedagogista ajattelua ja toimintaa. Vähäosaisten, köyhien ja lasten sekä nuorten kasvatuksesta tuli erityinen pedagogisen mielenkiinnon kohde.

Sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan perusongelma on luonteeltaan sosiaaliseettinen ja koskee yhteiskuntaan integroitumista. Lähtökohtana on kysymys siitä, miten yhteiskunnan tulisi menetellä syrjäytyvien jäsenten kanssa, jotka syystä tai toisesta eivät integroidu toivotulla tavalla yhteiskuntaan. Sosiaalipedagogiikassa tulkitaan integraatio-ongelmia pedagogisessa viitekehyksessä ja etsitään niihin pedagogisia ratkaisuja. (Hämäläinen 1997, 14.)

Ronnby (1981, 292) määrittelee sosiaalipedagogiikan " sosiaaliseksi toimintalinjaksi, joka tietoisesti yrittää käyttää sosiaalista verkostoa, informaalisia suhteita, ryhmää ja ryhmädynamiikkaa sosiaalisten muutosten läpiviemiseen sosiaalisen sopeutumisen ja viihtyvyyden parantamiseksi." Toiminnan pedagogisuudella tarkoitetaan sitä, että tavoitteena ei ole asiakkaan sisäisten konfliktien ratkaiseminen vaan selviytyminen elämässä niistä huolimatta (Nyqvist 1995, 50).

Sosiaalipedagogiseen ajatteluun ja toimintaan kuuluu myös pyrkimys pedagogisten strategioiden hahmottamiseen ongelmien ehkäisemiseksi ja lieventämiseksi niin yksilöiden elämässä kuin yhteiskuntaelämän eri tasoilla. Lähestymistavan keskeisenä tavoitteena on

ihmisten elämänhallinnan tukeminen. Itseapuun auttaminen ja itsekasvatuksellisten prosessien käynnistäminen ja vahvistaminen sekä yksilöiden elämässä että ryhmissä ja yhteisöissä ovat sosiaalipedagogisen työskentelyn keskeisiä periaatteita ja tavoitteita.

Keskeisiä työmuotoja ovat mm. erilaiset toiminnalliset pedagogiat ja terapiat. Toiminnassa pyritään vaikuttamaan yksilöiden kasvuprosessin, autetaan heitä tiedostamaan muutoksen mahdollisuus ja tuetaan muutoksen aikaansaamisessa. Sosiaalipedagoginen toiminta ulottuu ennaltaehkäisevästä työstä korjaavaan työhön. (Hämäläinen 1997, 18.)

Sosiaalipedagogiikassa korostuu yhteisöllisyys, jossa tuetaan yksilön integroitumista yhteisöön. Sosiaalisten verkkojen ylläpitämisen ja luomisen kautta pyritään vahvistamaan yhteisöllisyyttä. Näiden vuorovaikutussuhteiden kautta ihminen saa tukea, materiaalista apua, palveluja ja uusia ihmissuhteita. Verkostoilla ehkäistään sosiaalista eristyneisyyttä ja syrjäytymistä. Sosiaalipedagogiikan mukaan kasvatuksella tarkoitetaan ihmisten auttamista toteuttamaan itseään ja elämään täydesti kaikilla olemassaolon tasoilla (Hämäläinen 1997, 184).

Sosiaalipedagogiikassa on ensisijaisesti kyse ajattelutavasta. Se ei kuitenkaan ole staatista, vaan sille on ominaista jatkuva pyrkimys kehittymiseen. (Hämäläinen 1997, 33.) Sosiaalipedagoginen toiminta on joustavaa, altis muutoksille ja innovatiivista. Toiminnassa on kyse ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, dialogista. Toiminta muuttuu ja rikastuu yhteisessä työskentelyssä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Sosiaalipedagoginen toimijan rooli on olla prosessissa innostajana ja kasvatuksellisten ja sosiaalisten muutosten edistäjänä.

Sosiaalipedagogisen strategian mukaan perheprojektin osallistujia pyritään tukemaan heidän arjessaan. Perheelle luodaan esim. leirikoulujen kautta tilanteita, missä he voivat kokea yhdessä positiivisia oppimiskokemuksia. Nämä kokemukset kannustavat perheitä vastuuntuntoiseen elämän suunnitteluun. Vanhempien arvostus ja koulutyöhön mukaan ottaminen lisää vanhempien kykyä olla vanhempana ja tasavertaisena yhteistyökumppanina koulun kanssa.

Yleensä sosiaalipedagogiikkaa käsitellään kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden välimaastoon sijoittuvaksi oppialaksi. Institutionaalisesti se liitetään usein kasvatustieteisiin ja moderni

sosiaalipedagoginen tutkimus löytää yhtymäkohtia lähitieteiden parissa syntyneissä teorioissa ja peruskäsitteissä.

4 ELÄMYSPEDAGOGIIKKA MENETELMÄNÄ LEIRIKOULUSSA

4.1 Elämyspedagogiikan määrittelyä

Elämyspedagogiikan ensimmäisiä teoreettisia piirteitä voidaan etsiä Wilhelm Dithley`in (1833- 1911) humanisesta psykologiasta, jonka mukaan elämä ja kokemukset edellyttävät subjektiivista tietoisuutta tärkeiksi arvostetuista asioista. Kokemukset puolestaan johtavat tietoon ja näkemyksiin. Myös elämyspedagogiikassa ovat keskeisellä sijalla eläminen, tieto, kokemukset ja näkemys.

Elämyspedagogiikka liittyy vuosisadan vaihteen progressiiviseen pedagogiikkaan, joka syntyi 1900-luvulla Yhdysvalloissa. Liikkeen keskushahmona toimi filosofi ja kasvatustieteilijä John Deweyn (Iisalo 1987, 203). Hänen mielestään oppimistapahtumassa oli tärkeintä oppijan omat kokemukset. Kasvattajan toiminnalla on ratkaiseva osuus kokemusten valinnassa. Deweyn näkemyksen mukaan " kun kasvatusta perustetaan henkilökohtaisiin kokemuksiin, se tekee mahdolliseksi moninkertaisemmat ja läheisemmät yhteydet varttuneen ja nuoren yksilön välille". Opettajan roolin hän määrittelee näin " kun kasvatusta perustuu kokemukseksi ja kasvatuksellinen kokemus nähdään luonteeltaan sosiaalisena vuorovaikutustapahtumana, opetustilanne muuttuu radikaalisti. Opettaja menettää asemansa ulkopuolisena johtajana ja määrääjänä, ja hänestä tulee ryhmän toimintojen ohjaaja." Deweyn mielestä oppiminen on sosiaalinen ja yhteisöllinen tapahtuma, lapsen henkilökohtaisen vapauden käsite. (Iisalo 1987, 203.)

Deweyn pyrkimyksenä oli sitoa koulu ja yhteiskunta läheiseen vuorovaikutukseen, jolloin koulun oppimistilanteissa otettaisiin käyttöön samanlaiset oppimismallit, joita lapset noudattivat yhteiskunnan eri oppimistilanteissa.

Toinen elämyspedagogiikan kehittymiseen on voimakkaasti vaikuttanut henkilö on saksalainen opettaja ja reformipedagogi Kurt Hahn (1886-1974). Hahn vaikutti Platonin Tasavalta teoksesta ja suunnitteli sen tuottamien ajatusten pohjalta koulun, jossa ajattelun ja toiminnan maailmat kulkisivat yhdessä. Hänen mielestään koulu painotti liikaa tiedon

välittämistä, kun taas luonteen kasvatusta ja kehittäminen jäi vähäiseksi. Kantavana ajatuksena hänen kasvatustieteologiassaan oli usko ihmiseen aktiivisena, vastuullisena ja täysivaltaisena kansalaisena. Herättämällä hyvä ihmisessä voitaisiin pysäyttää yhteiskunnallinen kriisikehitys ja sitä kautta saada aikaan parempi maailma. Hän uskoi jokaisen lapsen omaavan syntymässä saatuja taitoja sekä kyvyn tehdä oikeita ratkaisuja. (Telemäki 1995, 28, 49-50.) Hahnin perustamassa koulussa pyrittiin erilaisten harjoitteiden avulla vahvistamaan lapsen itseluottamusta sekä itsensä arvostamista. Lasten oli pyrittävä aikaisempaa vaativampiin suorituksiin, koska pettymysten ja tappioidenkin kautta voitiin oppia ja näin käyttää kokemuksia hyödyksi. Hän otti alusta asti ohjelmaan mukaan myös retket ja matkat, joiden avulla lapsille ja nuorille tarjottiin elämyksiä, löytämisen iloa ja seikkailua. (Telemäki 1998, 7-11, 20-23.)

Yksilökeskeisestä lähtökohdasta Hahnin koulutusfilosofia kehittyi kohti demokraattista ryhmätoimintaa. Pedagogisena ideana oli, että oppiminen ja kasvaminen tapahtuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa heidän kohdatessa haasteita uusissa olosuhteissa. Tärkeää oli tämän prosessin vaikutusten ulottaminen arkipäivään. (Tiainen 1995b, 14-15.)

Tämän koulun myötä seikkailukasvatusta levisi Outward Boundin nimikkeenä ympäri maailmaa. Nykyään Outward Bound on suurentunut maailmanlaajuiseksi seikkailuorganisaatioksi, johon kuuluu yli 30 jäsenjärjestöä. (Caven 1992, 67.)

Nykyään kiinnostus elämyspedagogiikkaan ja seikkailukasvatukseen on jälleen elpynyt. Elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatusta liitetään yleisimmin luonnossa liikkumiseen kuten vuorikiipeilyyn, melontaan, purjehdukseen, maastopyöräilyyn jne.

Telemäen (1998) mukaan elämyspedagogiikka liittyy selkeästi kasvatukseen ja sosiaaliseen oppimiseen. Elämyspedagogiikan vastineena käytetty seikkailupedagogiikka on puolestaan ehkä vähemmässä määrin kasvatuksellinen, koska seikkailuja ei ainakaan periaatteessa voida etukäteen suunnitella.

Elämyspedagogiikka (Erlebnispädagogik) liitetään usein lähinnä saksalaiseen ja hahnilaiseen perinteeseen, kun taas englanninkielisellä alueella puhutaan ehkä mieluummin seikkailukasvatuksesta (Adventure Education). Käytännössä on varsin vaikea tehdä ero

seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan välille, vaikka jälkimmäinen teoreettisesti liitetäänkin lähemmäksi Kurt Hahnia. (Telemäki 1998, 43.)

Suomen seikkailukoulutuksen Tuki ry:n (1995) mukaan seikkailu on kokonaisvaltaista ja integroivaa lähestymistä yksilön kehitykseen. Seikkailussa on oleellista haasteen vastaanottaminen, selviytyminen uudesta ja vaativasta tehtävästä, omien kykyjen ja rajojen kohtaaminen sekä huippuelämyksen saavuttaminen. Se antaa mahdollisuuden emotionaalisten, kognitiivisten, motoristen ja sosiaalisten taitojen ja valmiuksien kehittämiseen siten, että minäkuva selkiytyy ja itsetunto vahvistuu. (Caven 1992, 62.)

Elämyspedagogiikan ja seikkailun menetelmälliset ja tavoitteelliset toiminnot vaihtelevat. Niitä voivat olla esim. havumajan rakentaminen suojaksi, melonta, navigointi, kalliokiipeily tai köysityöskentely. Nämä toimintamuodot ovat yksilön kasvuprosessin apuvälineitä. Oleellista toiminnassa on se, mitä ryhmässä ja sen jäsenissä tapahtuu, ei se, mitä toimintoja käytetään. Parhaimmillaan seikkailu on yksilön kokema kokonaisvaltainen kokemus. (Rajaorko & Virtanen 1998, 47).

Elämuskasvatus tarjoaa filosofisen ajattelumallin, jonka kautta voi tarkastella ihmisyyttä, kasvua sekä oivaltaa oman kasvun ulottuvuuksia. Elämuskasvatus järjestettynä toimintana pitää sisällään koulutukselle ennalta asetetut tavoitteet. Elämuskasvatus voi olla selkeästi rajattu kokonaisuus seikkailuleikkejä ja -harjoituksia, joiden kautta yksilössä saadaan aikaan seikkailullisia elämyksiä. Elämuskasvatusta voidaan toteuttaa myös ryhmän tavoitteellisena retkenä, jolloin luonnossa liikkumisesta ja ryhmän jäsenten keskinäisestä vuorovaikutuksesta muodostuvat ryhmän haasteet. (Kiiski 1998, 110.)

Elämys- ja seikkailutilanteisiin on usein yhteydessä ennalta-arvaamattomuus, välittömyys ja yllätyksellisyys. Elämyspedagogiikan kautta on mahdollisuus oppia, miten ryhmässä toimitaan, toiseen luottamista, omien tunteiden tunnistamista sekä niiden hallintaa. (Antikainen 1996, 26-27.)

Bowles (1998, 29, 54) toteaa, että seikkailu on aina liikkeessä, eikä sitä voi "ottaa" (eikä siten "antaa") eikä omistaa tai hallita. Seikkailu on epävarma perhonen, jossa on saavuttamatonta kauneutta. Hän kritisoi seikkailutoiminnan kaupallistamista sekä sitä tapaa, jolla seikkailussa käytetään esimerkiksi pelonhallintaa yhtenä elementtinä. (Bowles 1998, 33.)

Elämyspedagogiikalla tarkoitetaan Karppisen mukaan elämysten välityksellä ja niiden avulla toteutettua monikanavaista opetus/oppimistapahtumaa, jossa oppimisen ja ymmärtämisen perustana ovat keskustelu ja toiminnan pohdiskelu (Karppinen 1998, 95).

Jahnukainen (1998) toteaa, että elämyspedagogisen toiminnan sisältöjä ja tavoitteita on kuvattu monella eri tavalla eikä ole kaikkien hyväksymää tulkintaa siitä mitä elämyspedagogiikka on.

4.2 Elämyspedagogiikan toimintakenttä, tavoitteet ja toteutus

Elämyspedagogista lähestymistapaa on käytetty viime vuosien aikana mm. sosiaali- ja nuorisotyössä sekä erityiskasvatuksessa. Näiden käytettyjen toimintojen ja elämyspedagogisen kirjallisuuden pohjalta tehtyjen analyysien avulla voidaan löytää tämän hetken elämyspedagogisen ajattelun periaatteet ja tavoitteet. Niitä ovat mm. luonteen kehittäminen, vastuullisuus itsestä ja ryhmästä, itsetunnon vahvistaminen, stressin sietokyvyn ja kärsivällisyyden kehittäminen sekä elämyksien kautta johdettu kasvu.

Seikkailukasvatus on Alhon mukaan lapsen omia rajoja etsivää toimintaa. Koulussa lapsille tuotetaan ulkoapäin ohjautuvia passiivisia tavoitteita, joiden rinnalle seikkailukasvatuksen kautta lapselle tarjotaan mahdollisuuksia asettaa hänestä itsestään lähteviä tavoitteita. Omien rajojen tutkimisen kautta lapsen itsetuntemus lisääntyy.

Seikkailukasvatus monipuolistaa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Oppilas näkee opettajansa muussakin kuin ammattiroolissa ja opettajalla on mahdollisuus nähdä oppilas myös koulun ulkopuolella. Opettajan oppilaan tuntemus lisääntyy ja tämä voi mahdollistaa oppilaan yksilöllisempää ohjantaa.

Elämyspedagoginen toiminta voidaan Telimäen (1998, 44) mukaan jakaa neljään eri osa-alueeseen:

- Sosiaalistamisleikit, joiden tavoitteena on tutustuttaa ryhmäläisiä toisiinsa
- Ryhmän aloitteellisuus tehtävät, joiden kautta ryhmä selvittää sille asetetut ongelmat

- Yksilöllisiin haasteisiin, jotka sisältävät mm. köysi- ja kiipeilytehtävät
- Ulkoilmatoiminnot kuten vuorikiipeily, koskenlasku, purjehdus, melonta jne.

Elämyskasvatuksessa käytetyt seikkailulliset leikit ja toiminnot eivät ole itsetarkoitus vaan kasvun välineitä (Kiiski & Lehtonen 1996, 13). Elämyspedagoginen toiminnan toteutus tapahtuu kolmessa eri vaiheessa. Ensimmäinen vaihe on toimintavaihe eli yksilö osallistuu johonkin neljän eri osa-alueen toimintaan. Toisen vaiheen muodostaa reflektio, johon jokainen toimintajakso päättyy. Tällöin ohjaaja ja osallistujat käyvät keskenään palautekeskustelun siitä, mitä on tehty ja miten se on koettu ryhmänä ja yksilönä. Kolmas vaihe on ns. metaforavaihe, jolloin seikkailu pyritään liittämään osallistujien omaan elämään ja elämäntilanteeseen. (Telemäki 1998a, 21-22.)

Seikkailutoiminnassa puhutaan huippukokemuksesta (flow), jolla tarkoitetaan Csikszentmihalyin mukaan optimaalista kokemusta, dynaamista tilaa kokonaisvaltaisesta kiihottavasta elämyksestä, joka ei aiheuta ahdistusta siitä, mitä kenties tapahtuu tai jää tapahtumatta. Flow on tila, jolloin ihminen antautuu johonkin toimintaan niin kokonaisvaltaisesti, että kaikki muu menettää hetkellisesti merkityksensä. (Csikszentmihalyi 1991, 4.)

Seikkailutoimintaa on käytetty psykiatristen pitkäaikaispotilaiden, autististen ja emotionaalisesti häiriintyneiden lasten ja nuorten, seksuaalisesti hyväksikäytettyjen, alkoholistien, huumeiden väärinkäyttäjien, nuorisorikollisten, moniongelmaisten perheiden, syöpäpotilaiden sekä kehitysvammaisten hoidossa ja kuntoutuksessa. (Caven 1992, 62.)

Seikkailutoiminnasta ja sen vaikuttavuudesta on tehty tutkimuksia, mutta Caven & Piha (1995, 15) toteavat, että ”osa niistä on metodologisesti puutteellisia tai useimpien tutkimusten koehenkilöt ovat olleet opiskelijoita”. Kuitenkin tutkittaessa seikkailutoiminnan vaikutusta psykiatrisessa hoidossa oleviin nuoriin on havaittu toiminnan kohottaneen yksilön minäkuvaa ja itsearvostusta sekä vaikuttaneen yksilön sosiaalisiin taitoihin ja ryhmäkoheesioon. (Berman & Anton 1988; Gillett em. 1991, Hopkins 1985; Caven & Piha, 1995.)

Suomessa seikkailutoimintaa on sovellettu sosiaalityössä, avohuollon lastensuojelun työmuotona mm. Turussa toimineessa Lokki-projektissa. Projektin arviointitutkimuksen

mukaan parhaat tulokset saavutettiin lähinnä ennaltaehkäisevässä työssä 11-14vuotiaiden kanssa. (Nyqvist 1992, 147-48.)

Elämyspedagogiikan käyttö esy-opetuksessa on Karppisen tutkimusten mukaan lisännyt toiminnallisuutta opetuksessa ja aktivoinut oppilaita oppimistapahtumaan sekä mahdollistanut yksilöllisen oppimisen. Kokeilun aikana oppilaiden aiheettomat poissaolot vähenivät ja myönteisyys kouluun kasvoi (Karppinen, 1998).

Elämyspedagogiikka on esim. Yhdysvalloissa ja Kanadassa sekä useassa Euroopan maassa tällä hetkellä osana korkeakouluopetusta ja -tutkimusta. Suomessa elämyspedagogiikkaa voi opiskella esim. Torniossa sekä useassa sosiaalialan täydennyskoulutuskeskuksessa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta on hyväksynyt opintoihinsa seikkailukasvatuksella painotetun kasvatustieteen approbaturin keväällä 1997. (erityispedagogiikan luento 12.4.1997.)

4.3 Oppimisprosessi elämyspedagogiikassa

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan elämyspedagogiikkaa leirikoulujaksolla oppimisen ja vuorovaikutuksen mahdollistajana. Leirikoulujaksot vaativat huolellista suunnittelua yhteistyötiimiltä. On vastattava koulun opetussuunnitelman asettamiin opetuksellisiin haasteisiin sekä täytettävä vanhempien ja lasten odotukset.

Reinersin mukaan (1995, 36) elämyspedagogiikassa tavoitteet, ongelmanratkaisu, oppilaan tarpeet ja suoritustason vaatimukset on määriteltävä ja suunniteltava toisiaan tukeviksi ja yhteneviksi. Reinersin mielestä tavoitteen asettelussa on huomioitava opetusmenetelmän kokonaisrakenne eli kehollisuus, sosiaalisuus ja tiedollisuus sekä tilaosuhteet, välineet ja materiaali sekä ajankäyttö. Oppimisprosessiin koostuu seuraavista periaatteista:

- Oppimisprosessin lähtökohtana on toiminnallisuus ja sosiaalinen oppiminen.
- Oppimisessa korostuu oppijan subjektiivisten rajojen ja omien kykyjen tiedostaminen ja tunteminen erilaisissa haasteellisissa ja selviytymistä vaativissa tilanteissa.

- Elämyksen tulee olla kokonaisvaltaista; oppimistilanne käsittää kognitiivisen, emotionaalisen ja toiminnallisuuden tasot.
- Oppimistilanteessa tulee ryhmäsidonnaisuuden ja ryhmän yhteisvastuun antaa kehittyä mahdollisimman vapaasti ja omaan tahtiin.
- Oppimistilanteiden on oltava todellisia, suoria, konkreettisia ja autenttisia.
- Toiminnallisuuden on oltava monipuolista, urheilullista, sosiaalista ja luovaa

Elämyspedagogisessa oppimisessa tulee toteuttaa seuraavia näkökohtia Reinersin (1995, 17-18) ja Heckmairin & Michlin (1993, 211-212) mukaan:

- tekemällä oppiminen
- elämysten välityksellä oppiminen
- yhteisöllinen oppiminen
- rajatilanteiden hyväksi käyttö
- kokonaisvaltainen oppiminen
- kaikkien aistikanavien hyödyntäminen opetuksessa
- kehollinen hallinta
- toiminnan ja johtopäätösten yhdistäminen
- toiminnan ja omien toimintatapojen pohdiskelu
- käytäntöä teorian sijaan
- vuorovaikutus ympäristöön
- oppiminen ja kuntoutuminen

Seuraavaksi tarkastellaan elämyspedagogiseen oppimiseen liittyviä käsitteitä ja näkökulmia. Sirpaleisen, valmiiksi pureksitun ja säilytetyn tietokeskeisyyden sijasta elämyspedagogiikassa oppiminen on kokonaisvaltaista, sosiaalista, vastuullista ja persoonallista (Karppinen, 1997).

Konstruktivismi

Konstruktivismiin taustalta löytyy Kantin, Piagetin ja Baldwinin ajatuksia. Oppimiskäsitys on omaksunut myös humanistisen ihmiskäsityksen periaatteita, kuten oppilaan näkeminen uteliaana, aktiivisena ja päämäärätietoisena yksilönä, joka ottaa vastaan, käsittelee ja tuottaa informaatiota. Konstruktivismi korostaa oppilaan toiminnan ja kokemuksen kautta opittua tietoa. Sen mukaan ihminen ei voi tutkia objektista tietoa liittämättä sitä omiin kokemuksiinsa. Ulkomaailmasta luodut kuvat eivät ole todellisuutta sellaisenaan,

vaan oppilaan luomia kuvia. Näin oppilas rakentaa itse oman subjektiivisen todellisuutensa ja omat teoriansa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 24-26.) Oppimiskäsitys painottaa emootioita erottamattomana osana oppimista (Patrikainen 1999, 57).

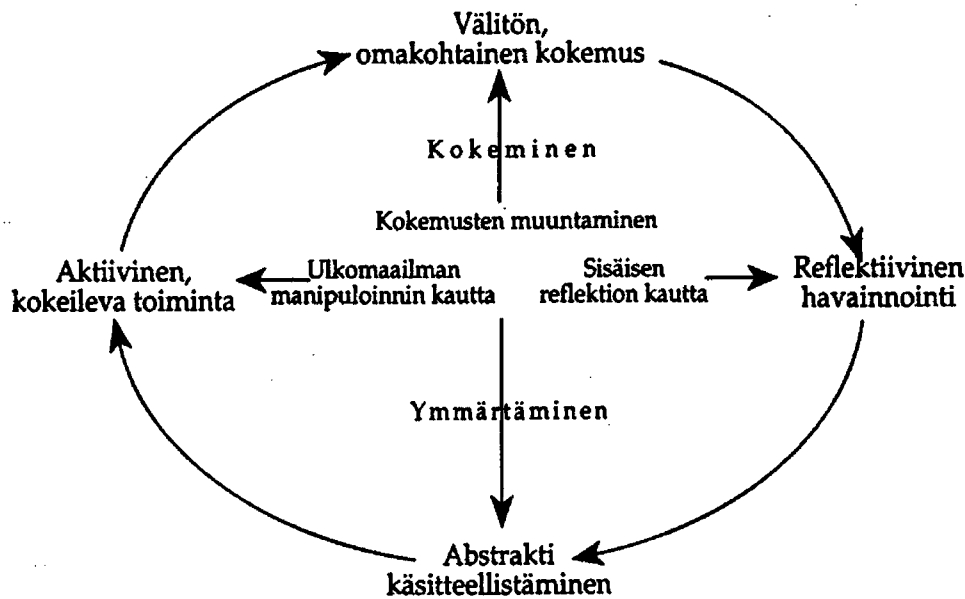
Opettajan tärkein tehtävä on järjestää oppimiselle sellainen ympäristö, missä oppilas voi tarkastella aikaisempia kokemuksiaan ja tietojaan. Opettajan rooli on olla oppimisen ohjaaja sekä oman alansa asiantuntija.

Oppimista vahvistaa monipuolinen sosiaalinen vuorovaikutus oppilaiden, vertaisryhmän ja opettajien välillä. Oppiminen on siten tiedon rakentamista eli konstruointia vaiheittain etenevänä prosessina, joka on oppilaan on itse tehtävä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 24-26.)

Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellisen oppimisen juuret ovat humanistisessa psykologiassa, joka painottaa itsearvioinnin tärkeyttä oppimisprosessissa. Teorian laatija, David Kolb (1984, 38), määrittelee oppimisen seuraavasti: "Oppiminen on prosessi, jossa elämyksen kokemisen välityksellä saadaan tietoa." Kokemuksellinen oppiminen (Experiential Learning) voidaan ymmärtää oppijaa monipuolisesti koskettavana ja aktivoivana toiminnallisena prosessina, joka käyttää hyväkseen eri aistikanavia, tunteita, elämyksiä, mielikuvia sekä mielikuvitusta (Kohonen, 1988).

Kokemuksellisessa oppimisessa korostuu aktiivinen prosessi oppimisen lopputuloksen sijaan. Mallin taustalla ovat Kurt Lewinin organisaation kehittämiseen laadittu toimintatutkimusmalli, John Deweyn tekemällä oppimisen malli sekä Jean Piaget'n kehitysmalli. Oppiminen tapahtuu tiedon luomisen yhteistoiminnallisena prosessina vuorovaikutuksessa oman itsensä ja ympäristön kanssa. Kolb (1984) on esitellyt oppimisprosessin kehänä, joka on jatkuvasti kehittyvä, jaksollinen, kiertävä prosessi. Teoriassa korostetaan oppijan omaa kokemusta, mutta todetaan myös, ettei kokemus pelkästään takaa oppimista, vaan kokemus tulee havainnoida usealta eri kannalta. Tavoitteena oppimisprosessissa on uuden asian hallinnan lisääntyminen (Kolb 1984, 30-31).



KUVIO 7. Kokemusoppimisen ulottuvuudet ja tiedon muodot Kolbin (1984) pohjalta.

1. Konkreettinen kokeminen, jossa omakohtainen, välitön kokemus on merkittävä.
2. Kriittinen, pohdiskeleva havainnointi, joka keskittyy elämysten kokemisen ja tilanteiden monipuoliseen tarkasteluun. (reflektointi)
3. Abstrakti käsitteellistäminen, jolle on ominaista systemaattinen ajattelu ja ongelman ratkaisu.
4. Aktiivinen kokeilu, jossa korostuu käytännön toiminta ja ihmisiin ja tilanteisiin sekä ympäristöön vaikuttaminen.

Elämyspedagogiikassa oppiminen perustuu Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin opettajan tarkoituksenmukaisesti laatimien tilanteiden ja ilmiöiden välittömään kokemiseen ja niistä muodostettuihin heijastusvaikutuksiin eli reflektioihin. Kokemuksista ja havainnoista muodostetaan refleктоimalla eli pohtimalla käsitteitä ja ajatusmalleja, joista vastaanottaja muodostaa itsenäisesti tai opettajan avustuksella tietoisesti tai tiedostamattoman ymmärtämisen riippuen elämyksen laadusta ja vaikuttavuudesta. (Kolb 1984, 30-31.)

Kokonaisvaltainen oppiminen ja kokonaisopetus

1800-luvun lopulla Yhdysvalloissa ja Euroopassa syntynyt reformipedagoginen liike loi kokonaisopetuksen, joka jakaantuu vapaaseen ja sidottuun. Vapaa kokonaisopetus tähdensi, että opetuksen pääpaino on oltava lapsessa. Opetus perustuu lapsen luonnolliseen

kiinnostukseen kokea ympäristöään. Lapsi kääntyy aikuisen puoleen ainoastaan, jos hän ei selviydy. Sidotun kokonaisopetuksen mukaan lapsen toimeliaisuutta tulisi edesauttaa keskittymällä yhteen asiakokonaisuuteen kerrallaan. Opettaja ryhmittelee oppiaineksen ja pyrkii siihen, että kaikki koulun opetusaineet sisältyvät käsiteltävään aiheeseen. (Raatikainen 1990, 17-19.)

Kokonaisopetuksessa oppiminen on kokonaisvaltaista ja kokemuksellista. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppiminen koskettaa ihmisen koko persoonallisuutta, ja se on vuorovaikutuksessa aikaisempiin kokemuksiin, nykyiseen elämäntilanteeseen sekä tulevaisuuden odotuksiin. Oppimiseen liittyvät myös arvot, asenteet, päämäärät, elämykset, tunteet ja mielikuvat. (Kohonen & Leppilampi 1994, 18.)

Nykyään kokonaisopetuksesta käytetään nimeä eheyttäminen ja integraatio (Kärkkäinen & Rätty-Sarho 1990, 142).

Elämyspedagoginen oppiminen on kokonaisvaltaista oppimista. Oppimistapahtumat ovat kokemuksellisia ja yksilö on niissä läsnä fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena eli kokonaisena persoonana. Elämyspedagogiikassa oppimisen kokonaisvaltaisuus perustuu reformipedagogiikan lausahdukseen " oppiminen pään, sydämen ja käden välityksellä" (Karppinen 1998, 9).

Tekemisen ja toiminnan kautta oppiminen

Elämyspedagogiikan toiminta-ajatus perustuu Deweyn edustamaan progressiiviseen kasvatussuuntaukseen. Deweyn kasvatusteorian johtoajatus oli työnteon kautta oppiminen eli "learning by doing" (Dewey 1957, 5-6).

Vaimonsa kanssa perustamassaan koulussa, he kokeilivat käytännössä kasvatuksellisia ja opetuksellisia metodeitaan. Deweyn mielestä kasvatusta on sosiaalinen prosessi ja saavutettujen kokemusten uudelleen järjestelyä. Oppiminen on ongelmien ratkaisemista ja uusien kokemusten hankkimista. (Dewey 1957, 7-8.) Deweyn mukaan oppilas on oman toimintansa ja oppimisensa keskipisteenä (Iisalo 1987, 209). Dewey jakaa kasvatustieteen kolmeen pääkohtaan. Ensimmäisen pääkohdan mukaan tietäminen ja toiminta kuuluvat yhteen. Näkemyksen mukaan ihminen ratkaisee ongelmansa toimimalla oman kokemuksensa mukaan ja arvioimalla toimintansa tuloksia.

Toinen pääkohta painottaa opetuksen lähtökohtana olevan lapsen tarpeita. Dewey jakoi ihmisen vaistomaisen käyttäytymisen neljään perustarpeeseen:

- Sosiaalinen viettymys (henkilökohtainen kanssakäyminen, keskustelu, tiedottaminen),
- Luomisen ja tekemisen viettymys (lapsen tarve saada jotain aikaan leikissä ja liikkumisessa),
- tutkimisen ja tekemisen viettymys (lapsi on kiinnostunut tehtävien suorittamisesta ja tarkkailemisesta),
- viettymys taiteelliseen ilmaisuun (ilmaisemisen tarve, kehittyä sosiaalisuuden kautta) (Dewey 1957, 48-50; Iisalo 1987, 210-211, 213.)

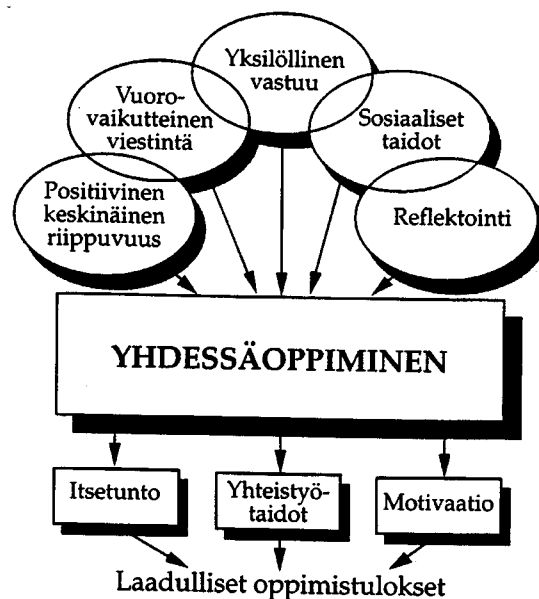
Jotta näihin lapsen synnynnäisiin viettymyksiin kyettäisiin vastaamaan, koulun tulisi olla lapsikeskeinen. Oppilaan olisi saatava rakentaa, kokeilla, keksiä ja ilmaista itseään sanoilla, piirtämällä sekä puuhailta häntä kiinnostavien ongelmien kanssa. Deweyn mielestä lapsen viettymykset ovat voimavaroja, joita tulee harjoittaa lapsen aktiivisen kehityksen turvaamiseksi. (Iisalo 1987, 214.)

Kolmantena pääkohtana on koulu pienoisyhteiskuntana. Koulun toiminnallisuuden kautta lapsi oppii jotain elämästä. Koulussa on saatava käyttää koulun ulkopuolella saatuja kokemuksia ja koulussa oppimiaan taitoja on saatava soveltaa ulkopuoliseen elämään. (Iisalo 1987, 214-215.)

Teorian mukaan toiminta motivoi lasta ja sen kautta saavutetaan täydellinen mielenkiinto ja tarkkaavaisuus. Periaatteeseen kuuluu, että kaiken oppimisen tulee perustua kokemuksiin. Kokemuksellisuus kasvatuksessa pitää sisällään kokemusten jatkuvuuden ja vuorovaikutuksen opitun asian ja oppijan välillä. (Dewey 1963, 10, 89.) Kokemus on yhteydessä toimintaan ja yksilö on tietoinen sen seurauksista. Kokemuksiin vaikuttavat yksilön sisäiset ja ulkoiset tekijät. Deweyn mielestä yksilö voi saada kokemuksia olematta niistä tietoinen. Jotta kokemukset johtaisivat yksilön kasvamiseen, on yksilön tultava tietoiseksi näistä kokemuksista ja reflektoitava ne. (Skilbeck 1970, 13.) Kurt Hahnilla katsotaan olevan yhteys Deweyn kokemukselliseen oppimiseen vaikkakaan ei ole olemassa todisteita siitä, että Hahn olisi tuntenut Deweyn teoriaa (Bowles 1996, 16).

Yhdessä oppiminen ja yhteisöllisyys, vuorovaikutus

Elämyspedagogiikassa opitaan asioita vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa. Lähestymistavan kantavana voimana on ryhmässä toimiminen. Konstruktivismin yhteydessä korostetaan myös usein yhteistoiminnallisuutta ja sosiaalisuutta. Elämyspedagogiseen toimintaan liittyy olennaisesti ryhmässä toimiminen ja sosiaalinen oppiminen. Tehtävien suorittaminen vaatii usein yhteistyötä, jolloin työskentelymotivaatio nousee ja syvenee, ryhmäläisten välille muodostuu myönteistä riippuvuutta ja vuorovaikutus lisääntyy. Tilanteista ja kokemuksista puhuminen vaikuttaa merkittävästi oppimisen laatuun. Tällöin oppilas rakentaa puhumalla, selittelemällä, väittelemällä, neuvottelemalla ja kyselemällä kognitiivista rakennettaan. Perusajatuksena yhteistoiminnallisessa oppimisessä on, että oppilas saa samalla kertaa jotain itselleen ja jotain koko ryhmälle. Yhdessä oppimisella on tiedollisten oppimistulosten ohella todettu olevan vaikutusta oppilaiden sosiaaliseen kasvuun yhteistyötaitojen kehittymisen ja itsetunnon kohoamisen myötä. Parhaimmillaan yhdessä oppiminen ja toimiminen parantaa oppimisen laatua ja kehittää elämässä tarpeellisia yhteistoiminnallisia taitoja. (Leppilampi & Piekari 1998, 22-23; Leppilampi & Sahlberg 1994, 71-76.)



KUVIO 8. Yhdessäoppimisen keskeisiä periaatteita ja vaikutuksia. Sahlberg & Leppilampi (1994, 76)

Elämyspedagogiikassa vuorovaikutus perustuu kunnioittavalle kohtaamiselle. Kunnioittava kohtaaminen on mahdollista silloin kun jokainen ihminen hyväksytään sellaisena

ihmisenä kuin hän on. Kunnioittavan kohtaamisen kokeminen on tärkeämpää kuin sen ymmärtäminen. Ymmärtämiseen tarvitaan kokemus, joka mahdollistuu aidon ja välittömän vuorovaikutuksen vallitessa. Kohtaaminen voi tapahtua esimerkiksi melonnan yhteydessä, jolloin jokainen tilanne on uusi ja erilainen myös kouluttajalle. Valmiiden ratkaisujen mahdottomuus asettaa näin kouluttajan samaan tilanteeseen ryhmän kanssa ja antaa siten tilaa kunnioittavalle kohtaamiselle. (Lehtonen, 1998,99.)

Elämykset

Nykysuomen sanakirjassa (1992, osa I, 214) "elämys" määritellään voimakkaasti vaikuttavana kokemuksena. Kokemus on elämyksellistä, jos se on omiin kokemuksiin liittyvää, tunteisiin vetoavaa tai syvällisesti ymmärrettävää.

Elämyksellisyyden tunnuspiirteitä ovat persoonallinen osallistuminen, kognitiiviset toiminnot, tunnetekijät, oma-aloitteisuus, johon liittyy keksiminen, tajuaminen ja ymmärtäminen, muutoksen tuottaminen käyttäytymisen lisäksi asenteissa ja koko persoonallisuudessa, itsearviointi ja merkityksellisyys (Salonen, 1988, 33). Elämykset toimivat ärsykeinä, jotka avaavat ihmisen mieltä ja synnyttävät luovia prosesseja (Kiiski 1998, 109). Elämysten kokeminen koulutyössä edesauttaa yksilön kasvua ja aidon itseluottamuksen tukemista (Haapaniemi 1996, 13).

Luonto ja ympäristö

Elämyspedagoginen toiminta toteutetaan usein luonnossa. Luonto toimii apuvälineenä ja keinona saavuttaa monitasoisia kasvatuksellisia tavoitteita, joita esim. perinteinen kouluopetus ei voi tarjota. (Karpainen 1998, 36.) Luonto tarjoaa erinomaiset puitteet eri vuoden aikoina mm. melontaan, kiipeilyyn, vaeltamiseen, kalastukseen jne. Tällöin retkelle osallistuja voi harjoitella esimerkiksi edellä mainittuja taitoja aktuaalisessa tilanteessa ja saada kokemuksia omista taidoistaan sekä nauttia luonnosta itsestään. Luontoretkeilyn ja erilaisten taitojen harjoittelun aikana osallistuja voi keskittyä juuri siihen tehtävään, jota hän on parhaillaan tekemässä.

Minäkuva, itsetunto ja onnistuminen

Elämyspedagogisen toiminnan tavoitteena mainitaan usein minäkuvan selkiyttäminen ja elämänhallinnan parantaminen. Minäkuvan selkiyttämällä tarkoitetaan sitä, että ihminen oppii tuntemaan omat hyvät ja huonot puolensa. Minäkuva on yksilön itsestään muodostama mielikuva, joka sisältää itseen liittyvät arvostukset ja asenteet (Kääriäinen 1994, 61). Minäkäsitys syntyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa saatavien kokemusten kautta. Se muodostuu minäkuviin joukosta, jotka ovat itseen kohdistuvia asenteita ja mielikuvia sekä arvostuksia. (Kääriäinen 1988, 12-13). Realistinen minäkuva auttaa selviytymään elämässä (Kääriäinen 1988, 6). Minäkäsityksen muodostumisen herkin aika on n. 5-12 vuoden iässä, jolloin lapsen havainto- ja arviointikyky kehittyy voimakkaasti. Tässä elämänvaiheessa lapsen ympäristö laajenee ja hän saa kodin ulkopuolelta vertailukohteita, joihin itseään vertaamalla ja testaamalla hän muodostaa identiteettiään. (Leppilampi & Piekari 1998, 15.)

Nykytiedon mukaan ihmisen minäkäsitys on pitkäaikaisen oppimisen tulos. Koulussa opiskellessaan hän oppii samalla myös asioita itsestään. Lapsi luo oman maailmansa ja minänsä ollessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ihmisiltä saatu palaute vaikuttaa myös siihen, millainen minäkuva lapselle muodostuu (Leppilampi & Piekari 1998, 13). Koulussa lapsi saa päivittäin joko suoraa tai välillisesti palautetta siitä millainen hän on oppijana. Koulun on todettu suosivan tiedollisen oppimisen taitajia ja taidollisen oppimisen taitajat ovat jääneet taka-alalle. Elämyspedagoginen toiminta tarjoaa mahdollisuuden myös konkreettisen oppimisen taitajille. Onnistunut oppimiskokemus vahvistaa oppijan itsetuntoa ja minäkuvaosaavana oppijana.

Elämyspedagogisessa toiminnassa tavoitellaan onnistumisen kokemuksia, jolloin yksilön minäkuvan oletetaan vahvistuvan. Ulkomailla seikkailua toteuttavissa kouluissa on tutkimuksien mukaan todettu oppilailta merkittävää minäkuvan muuttumista positiiviseen suuntaan. (Caven 1993, 15-16.)

Itsetunnolla tarkoitetaan ihmisen kykyä luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään havaitsemistaan heikkouksista huolimatta sekä kykyä nähdä oma elämänsä tärkeänä ja ainutkertaisena. Itsetunto vaikuttaa ihmisen ratkaisuihin ja toimintaan. Näiden seuraukset taas vaikuttavat ihmisen itsetuntoon. (Keltinkangas-Järvinen 1994, 16.) Itsetunto on silloin hyvä, kun ihmisen minäkäsityksessä on voitolla positiiviset ominaisuudet (Keltikan-

gas-Järvinen 1994, 17). Tutkimuksissa on osoitettu, että seikkailu lisää merkittävästi itsetuntoa ja parantaa käsitystä omista voimavaroista. (Caven 1992, 68; Puhakka 1993,4). Englannissa ja Yhdysvalloissa on jo monien vuosien ajan käytetty seikkailua itsetunnon kasvattamiseen ja sosiaalisten taitojen lisäämiseen.

Transfer

Siirtovaikutusta eli transferia tapahtuu, kun oppija kykenee yleistämään yhdessä tilanteessa oppimansa asian toiseen, erilaiseen tilanteeseen (Clarke 1998, 72). Transferissa on keskeistä oppijan ärsykeille ja reaktioille antama merkitys ja tulkinnat. Automaattisella transferialla tarkoitetaan jo aiemmin opitun toiminnan yleistymistä osittain uusiin tehtäviin ja tilanteisiin. Siirtovaikutusta esiintyy etenkin silloin, kun uusi tilanne sisältää samanlaisia elementtejä kuin oppimistilanne aiemmin. Aktiivinen transfer tarkoittaa oppijan tavoitteellisia pyrkimyksiä luoda edellytyksiä transferille jo oppimisvaiheessa esimerkiksi etsimällä selityksiä. (Rauste von Wright & von Wright 1999, 46.)

Brown ja Campione (1990) ovat tehneet kokeiluja, joissa lapset ovat osallistuneet toistuvasti toimintaan, jossa he yhteisesti pohtimalla ovat pyrkineet omaksumaan kriittisen ajattelun strategian. Kokeilulla pyritään kasvattamaan ihmisiä, jotka uudessa oppimistilanteessa pystyvät arvioimaan miten kyseistä tilannetta voisi lähestyä ja miten tietoa voisi rakentaa. Näin itsereflektiivisen ajattelun strategioilla on merkittävä osuus. Ongelmanratkaisutilanteet nähdään haasteellisiksi uusiksi tilanteiksi. Elämyspedagogisessa toiminnassa, reflektiovaiheessa toteutetaan oppilaiden kanssa samaa ideaa.

Elämyspedagogiikasta voidaan näiden eri oppimisen elementtien tarkastelun kautta todeta, että tämän päivän elämyspedagogisessa toteutuksessa on osittain samoja piirteitä kuin mitä Kurt Hahnilla oli. Näyttää kuitenkin siltä, että jokainen aikakausi luo oman elämyspedagogiikkansa vallitsevien oppimis- ja ihmiskäsitystensä mukaisesti. Näin ollen elämyspedagogiikka on alati muuttava yhteiskunnan muuttuessa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tässä laadullisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on haastateltavien tapa jäsentää omaa maailmaa ja kokemuksiaan kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Grönfors (1985) on määritellyt fenomenologisen näkökulman tutkimuksessa tarkoittavan ihmisten arkielämän tutkimista, jonka kohteena on ihmisten tavoitteellinen toiminta ja subjektiivinen elämäkokemus.

Tämä tutkimus on tyyliltään etnografista tutkimusta. Etnografia on lähinnä antropologiasta alkunsa saanut tutkimusote, joka tutkii ihmisten todellisuutta sellaisena kuin he sen itse kokevat ja elävät. Tässä menetelmässä tutkija osallistuu hetken ihmisten elämään, usein sen arkipäiväisen olemukseen. Etnograafinen tutkija käyttäytyy kuten ihmisillä on tapana uudessa ympäristössä, hän koettaa selvittää mitä tilanteessa ja vuorovaikutuksessa on kysymys ja ymmärtää tapahtumat kuten mielenkiinnon kohteena olevat ihmiset ne ymmärtävät. Hän tarkkailee, kyselee, kerää dokumentteja ja kaikkea mahdollista informaatiota, mikä on saatavilla kohteena olevan ilmiön ymmärtämiseen. (Syrjälä ym. 1994, 74-78.)

Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan etnografiassa kerätään tietoa aineistoista monesta eri lähteestä, mutta havainnoinnin eri muodot sekä keskustelut ja haastattelut ovat pääasiallisia tietolähteitä. Tällä triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 69). Denzin (1978) on erottanut neljä tapaa trianguloida tutkimuksissa; aineisto-, tutkija-, teoria-, ja menetelmätriangulaatio. Tässä tutkimuksessa käytetään sekä aineisto- että menetelmätriangulaatiota. Aineistotriangulaation avulla vertailtiin eri tietolähteiden (opettaja, vanhemmat, ohjaajat) käsityksiä koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä sekä kokemuksia perheprojektista. Menetelmätriangulaation kautta tutkimuskohdetta tutkitaan osallistuvalla havainnoinnilla sekä haastatteleamalla toiminnassa mukana olleita ihmisiä. Tutkimuskoh-

teena on usein vain yksi tilanne tai toiminta. Aineiston analyysissä tarkastellaan sen sisältämiä merkityksiä ja ihmisten toiminnan mieltä tai tavoitteita.

Etnografinen tutkimus ei pyri paljastamaan lopullisia totuuksia tai lisäämään tietoutta, vaan tutkimuksen päätarkoituksena on rakentaa tulkintaa, jossa tutkija liittää yhteen teoreettisen tietämyksen ja tutkittavien näkökulman (Syrjäläinen 1991, 39). Tulkinta on kerroksellista kuvausta, jonka kautta paljastuvat sosiaalisten ilmiöiden tarkoitukset ja merkitykset. Tulkinta auttaa ymmärtämään, mitä kaikkea vastaavanlaisiin tilanteisiin on kytkeytyneenä ja miten eri asiat ovat yhteydessä toisiinsa. Tulkinta kehittyy koko tutkimusprosessin ajan. (Syrjälä ym. 1995, 96.)

5.2 Tutkimuskohde

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä oli Kukkolan koulun pienluokan kolme perhettä sekä heidän kanssaan retkillä mukana olleet henkilöt: opettaja, diakoni sekä kaksi kalastuksen opasta. Tutkimuksessa mukana olleet perheet valikoituivat lokakuussa 1997 järjestetyn vapaaehtoisen perheleirin osallistujien mukaan eli kyseessä on harkinnanvarainen näyte. Aineistossa oli neljä poikaa, kaksi äitiä, yksi isä, yksi ukki, opettaja, diakoni, kaksi kalastuksen opasta sekä Nuorten Palvelun toiminnanjohtaja. Kohderyhmän valinnalla tavoiteltiin vanhempien henkilökohtaista osallisuutta sekä kokemuksia perheprojektista. Pyrin saamaan käsitystä myös projektissa mukana olevien yhteistyökumppaneiden roolista ja elämyspedagogisesta menetelmästä. Lisäksi pidin tärkeänä kuulla myös lasten mielipiteitä toiminnasta ja koulunkäynnistä.

Koska tein retken osallistujien mukaan aineiston harkinnanvaraisen valintani, niin tämä tutkimus ei kerro kaikkien pienluokassa olevien lasten ja heidän vanhempiensa perheprojektikokemuksista ja kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, vaan ainoastaan kuvaa kolmen retkelle osallistuneiden perheiden kokemuksia ja mielipiteitä yhteistoiminnasta. Toisaalta koen tutkimuksen puutteena sen ettei sen kautta voida muodostaa kuvaa siitä, miten koko luokan vanhemmat ovat perheprojektin kokeneet, sillä haastateltujen perheiden antama kuva toiminnasta on varsin positiivinen. Tutkijalle herää kysymys, mitä ne perheet, jotka eivät osallistuneet retkelle, ajattelevat toiminnasta. Toisaalta kolmen per-

heen ja yhteistyökumppaneiden haastattelut antavat arvokasta kuvaa toiminnasta ja heidän kertomat kokemuksensa ja mielipiteensä ovat arvokkaita tutkimuskohteita joka tapauksessa.

Perheiden lapset olivat Kukkolan koulun pienluokan oppilaita. Kukkolan koulu sijaitsee Itä-Suomessa ja on kooltaan 80 500:n asukkaan kaupunki. Koulurakennus on 1800-luvulla rakennettu. Koulussa annetaan perusopetusta luokille 1-6 ja oppilaita on 420.

Suomen peruskouluissa opetuksen suunnittelu ja siihen liittyvät päätökset on pyritty tuomaan mahdollisimman lähelle itse toimintaa toteuttavia. Opetussuunnitelmaudistuksen myötä 1994 lisättiin paikallista päätäntävaltaa ja suunnittelua kouluille ja kunnille. Periaatteessa tällä hetkellä on käytössä viisi opetussuunnitelman suunnitelmatasoa ja tämän lisäksi vielä oppilaan oma suunnitelma. Nämä suunnittelutasot ovat Peruskoululaki- ja asetus, opetussuunnitelman perusteet, kunnan opetussuunnitelma, koulun opetussuunnitelma ja opettajan opetussuunnitelma (Lahdes 1997, 72).

5.2.1 Tutkimuskoulun toimintaperiaatteet

Kukkolan koulu on tehnyt myös oman koulukohtaisen opetussuunnitelman, jonka toiminta-ajatus on seuraavanlainen:

Toimimme opetus- ja kasvatustyössä niin, että olemme avoimia, aktiivisia ja ulospäinsuuntautuvia. Pyrimme takaamaan oppilaan perusturvallisuuden sekä opettamme hänelle perustiedot - ja taidot, jotka turvaavat hänen jatko-opiskelunsa. Päästäksemme tähän meidän on vaalittava yhteistyötä koko henkilökunnan, oppilaiden sekä vanhempien kesken, avauduttava koulua ympäröivälle maailmalle. Meidän tulee sallia yksilöllisyys niin kollegalle, oppilaalle kuin itsellemekin sekä luotava rauhallinen kouluilmapiiri. (Kukkolan koulun opetussuunnitelma, 1997).

Koulu on ottanut painopisteekseen työnarvostuksen vaalimisen, sillä opetus- ja kasvatustoiminnassa pyritään siihen, että oppilas ymmärtää työnteon arvokkuuden ja hänelle syntyy käsitys työn ja tulosten yhteydestä. Työskentelyssä tehdään ero ahkeran ja "otsa

kurtussa" -työn välille. Koulutyöhön kuuluvan sosiaalisen osa-alueen tulee olla näkyvällä sijalla ja erityisesti oppilaiden työskentelyssä tulee huomioida lapsen luovuus sekä oppiminen leikkien ja pelien kautta.

Toinen painopistealue on ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntäminen ja sen haasteisiin vastaaminen. Ala-aste sijaitsee keskeisellä paikalla, jolloin lähellä ovat kirjasto, museot, erilaiset urheilu- ja liikuntapalvelut sekä kaupungin liike-elämä. Koulun ulkopuolisella opetuksella voidaan havainnollistaa ja rikastuttaa perusopetusta. Asiantuntijavierailut koulussa ja oppilaiden tutustumiskäynnit eri kohteissa sekä tiivis yhteistyö eri järjestöjen ja seurojen välillä on loputtomien mahdollisuuksien kenttä.

Kolmas painopiste on kestävä kehityksen huomioiminen, jolloin opetuksessa pyritään vaikuttamaan oppilaan kulutustottumusten syntymiseen siten, että hänessä herää järkeviä valintoja tekevä kuluttaja - tuleva aikuinen.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö perustuu Peruskoululain kolmanteen pykälään, jonka mukaan tehtävänsä hoitaessaan peruskoulun on pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen kasvatustehtävässä. Kukkolan koulussa opettajan tulee työssään mitoitaa kasvatusyhteistyö oppilaan vanhempien kanssa niin, että hän saa sopivissa määrin tietoa ja tukea oppilaan kasvatustehtävään sekä voi puolestaan olla heidän tukenaan. Yksilöiden erot tulee huomioida.

Koulun opetussuunnitelmaan on liitetty aihekokonaisuuksia, jonka puitteissa on opettajan mahdollisuus rikkoa oman opetuksensa rajoja, toteuttaa eri työmenetelmiä ja kokeilla uutta. Näin opettajalla on mahdollisuus eheyttää opetusta kokonaisopetuksen suuntaan. Tärkeimmät aihekokonaisuudet toistuvat vuosittain, osa vaihtuu, niistä saatujen kokemusten perusteella.

5.2.2. Erityisopetuksen järjestäminen Kukkolan koulussa

Kukkolan koulussa on saatavilla sekä luokkamuotoista erityisopetusta että osa-aikaista erityisopetusta. Luokkamuotoista erityisopetusta annetaan pienryhmäopetuksena kahdes-

sa ryhmässä, 1-4 ja 5-6 yhdysluokissa. Maksimioppilasmäärä on kymmenen. Pienluokka opetus on ns. esy-opetusta. Vuoden 1985 koululakiuudistuksen yhteydessä otettiin peruskoulun erityisopetuksessa käyttöön uusi termi "sopeutumattomien opetus". Monet asiantuntijat ovat sitä mieltä, että tehty nimen muutos on vastoin erityispedagogisia periaatteita (Runas 1991, 95). Nimen vahvan leimaamisen vuoksi Kukkolan koulun opetussuunnitelmassa käytetään esy-luokasta nimitystä pienluokka. Sopeutumattomien opetuksessa opiskellaan yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Opetusryhmä voi koostua eri luokkatasoilla opiskelevista oppilaista. (Runas 1991, 95.) Pienluokan oppilaiden taustalta löytyy sopeutumattomien opetukseen osallistuville lapsille tyypillisiä piirteitä kuten lyhytjännitteisyyttä, heikkoa itsekontrollia, aggressiivisuutta, ahdistuneisuutta ja alisuoriutumista (Runas 1991, 95-96).

Kukkolan koulun opetussuunnitelma antaa hyvän pohjan aloittaa yhteistyö koulua ympäröivän yhteisön kanssa. Opetussuunnitelma kehottaa koulussa olevia olemaan avoimia, aktiivisia sekä ulospäinsuuntautuneita. Yhteistyö kodin ja eri järjestöjen kanssa koetaan tärkeänä. Myös opettajalle annetaan opetussuunnitelman mukaan mahdollisuus kokeilla uusia opetusmenetelmiä ja kehittää omaa työtään.

5.3 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Tutkimuksen empiirinen aineisto koostui teemahaastatteluista sekä keväällä 1997 olleen leirikoulun osallistuvasta havainnointijaksosta. Tutkimuksen empiirinen osuus käynnistyi alkutalvesta 1997, jolloin otin yhteyttä erityisluokanopettajaan ja sovin tutustumiskäynnistä pienluokkaan. Ensimmäisen käynnin yhteydessä hahmotin tutkimuksen aihetta ja aluetta. Keskustelu opettajan kanssa oli hedelmällistä ja kiinnostavaa.

Aineistonkeruu ajoittui keväälle, syksylle ja talvelle 1997. Keväällä olin mukana pienluokan perheiden leirikoulussa, missä osallistuvan havainnoinnin lisäksi esihaastattelin vanhemmat. Esihaastattelujen pohjalta tein varsinaisen teemahaastattelun kysymykset. Vanhempien, retkelle osallistuneiden ohjaajien ja opettajan haastattelut suoritin loka-kuussa 1997 vapaaehtoisella syyslomaretkellä majoitukseen varatussa hirsimökissä. Retkellä mukanaolleiden pienluokan oppilaiden haastattelut tein joulukuussa koulussa.

Valitsin tiedonkeruumenetelmäksi kvalitatiivisen haastattelun, koska tutkimukseni ei pyri välittämään tarkkaa kvantitatiivista tietoa, vaan kuvaamaan ja hahmottamaan koulun pienluokan ja kodin välistä yhteistyötä, siinä käytettyjä menetelmiä sekä vuorovaikutusta. Haastattelumenetelmänä käytin teemahaastattelua, jolloin haastattelun aihepiirit on etukäteen määrätty. Kvalitatiivisessa haastattelussa haastattelija pitää huolen siitä, että teemat tulevat käsitellyiksi, mutta niiden laajuus ja järjestys vaihtelevat haastattelusta toiseen. Haastattelijalla on käytössä tukilista, mutta ei välttämättä valmiita kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Vanhempien ja aikuisten haastattelut kestivät noin neljästäkymmenestä minuutista puoleentoista tuntiin. Keskustelut etenivät vapaasti teemarungon pohjalta. Tein kaikki aikuisten haastattelut samana päivänä pitäen välillä taukoja. Ensimmäisten haastattelujen jälkeen mieleeni nousi kysymyksiä, joihin pyrin saamaan vastauksia suuntaamalla seuraavia haastatteluja niin, että nämä aihepiiritkin mahtuisivat mukaan. Tällöin haastattelut syvenivät, jolloin haastatteluuni tuli tarkkuutta ja herkkyyttä.

Nauhoitetuissa haastatteluissa vanhemmat kertoivat lastensa kouluhistoriasta, perheestä, koulun ja kodin yhteistyömuodoista, kasvatusvastuusta, kokemuksistaan retkistä ja leireistä sekä lastensa tulevaisuuden visioita. Yksilöhaastattelujen lopussa opettaja saapui haastatteluhuoneeseen. Keskustelu jatkui ja haastattelutilanne muuttui yksilöhaastattelusta ryhmähaastatteluksi. Opettaja kommentoi vanhemman kanssa tehtyjä opetuksellisia ja kasvatuksellisia ratkaisuja, jolloin huomasin olevani keskellä vanhemman ja opettajan välistä palautekeskustelua. Ryhmähaastattelussa henkilöt voivat innostaa toisen toistaan puhumaan aiheesta lisää.

Vuorokauden pituisella syysretkellä en ehtinyt haastatella lapsia, joten tein vielä yhden vierailun Kukkolan koululle joulukuussa -97, jolloin haastattelin retkelle osallistuneet lapset. Haastattelutilana oli tällöin tyttöjen käsityöluokka, joka sijaitsi pienluokan vieressä. Haastattelin neljä lasta ja näiden keskustelujen kesto oli noin 20 minuuttia/ haastateltava. Lisäksi haastattelin Nuorten Palvelun toiminnanjohtajaa projektin rahoittajan ominaisuudessa. Kirjoitin haastattelupuhetta paperille seitsemänkymmentä sivua 1:n rivivälillä kirjoitettuna. Tämän jälkeen aloitin analyysin, jossa keskityin haastattelujen sisällön erittelyyn.

Käytän tässä tutkimuksessa runsaasti suoria lainauksia, sillä katson niillä lisääväni tutki-

muksen uskottavuutta, koska silloin lukija ei ole kirjoittajan tulkinnallisen tekstin varassa.

Tutkimuksen toinen tiedonkeruumenetelmä oli osallistuva havainnointi, jolloin tutkija tallentaa eri keinoin tutkittavassa tilanteessa ilmeneviä seikkoja osallistuen itse ryhmän toimintaan (Laitinen ja Aromaa 1993, 289). Osallistuvuus on keskeistä suurelle osalle kvalitatiivista tutkimusta ja kenttätö on yksi tapa päästä läheisiin yhteyksiin tutkittavien kanssa. Havainnoinnin merkittävänä etuna pidetään sitä, että sen avulla on mahdollista hankkia käyttäytymisestä tai toiminnasta tietoa silloin, kun se tapahtuu. Kysely- ja haastattelutekniikka perustuvat ensisijaisesti sellaiseen ihmisten antamaan tietoon, joka liittyy heidän aikaisempaan toimintaansa tai heidän käsityksiinsä tulevasta toiminnasta. Havainnoinnin vaikeutena on tarkkailtavien asioiden määrän paljous. Myös tarkkailijan läsnäolo saattaa vaikuttaa itse tarkkailtavaan tilanteeseen, mikä saattaa vääristää tilannetta. (Laitinen ja Aromaa 1993, 290.) Tutkijana keskityin osallistuvassa havainnoinnissa saamaan kuvaa lasten ja vanhempien toiminnasta leirikoulujakson aikana. Kirjoitin ylös mitä tehdään milloinkin, jolloin sain kuvan päivien tapahtumista ja tutustuin samalla itse elämyspedagogisiin toimintoihin. Ohjasin itse yhden osuuden leirikoulussa. Oma osuuteni oli solmujen harjoittaminen vanhemmille ja lapsille metsässä. Näin sain toiminnan kautta luonnollisen ensikontaktin perheisiin.

Leirijakson tapahtumia voidaan analysoida ja löytää sieltä erilaisia toimintamalleja, jotka vahvistavat lapsen ja vanhemman vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa sekä oppimista. Leirikoulun ohjelma on laadittu elämyspedagogisia periaatteita kunnioittaen.

Teemahaastattelujen kautta leirikoulussa tapahtuneet tilanteet aukesivat uudella tavalla. Haasteltava kertoi minulle, mitä hänessä itsessään oli siinä tilanteessa tuntunut ja miten tehtävä oli häneen vaikuttanut. Näin kaksi erilaista tutkimusmenetelmää täydentävät toisiaan ja syventävät tilanteesta saatua tietoa. Yhtä leirikoulutapahtumaa voidaan tarkastella sekä ulkoisesti tarkkailijan näkökulmasta sekä sisäisesti, kokijan näkökulmasta.

Tutkimusta tehdessäni minulla oli käytössäni myös leirikoulussa otettuja valokuvia. Materiaalin kautta pystyin palauttamaan mieleeni tapahtumat. Materiaali toimi jo tehdyn osallistuvan havainnoinnin tukijana. Valokuvista välittyivät erityisesti yhdessätekeminen ja lasten ja vanhempien fyysinen läheisyys. Valokuvien ja videomateriaalin käytön avulla voidaan tehokkaasti välttää muistivirheiden ja mielikuvien sekoittumista objektiiviseen

todellisuuteen (Harju 1988, 248). Kuvia katsoessa muistaa tilanteet ja ihmisten paikat. Kuitenkin kameran käyttöä on arvosteltu, koska kuvamateriaalin analysointiin ei ole kehitetty tyydyttäviä menetelmiä, vaan on keskitytty vain visuaalisuuteen (Grönfors 1982, 141).

Tämä tutkimus on tapaustutkimus. Kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa tutkitaan yksittäisen tapauksen, ilmiön tai sosiaalisen yksikön holologista kuvaa ja pyritään ymmärtämään sitä. Tapaustutkimuksessa tulkitaan todellisuutta kokonaisuutena eri näkökulmista. (Uusitalo 1991, 79.) Tapaustutkimus kohdistuu nykyisyyteen ja se tapahtuu todellisissa tilanteissa (Syrjälä & Numminen 1988, 7). Tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan ja ymmärtämään koulun ja kodin välistä yhteistyötä pienluokassa käynnistyneen perheprojektin kautta. Pyrin tuomaan esille vanhempien ja opettajien sekä yhteistyökumppaneiden ajatuksia koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä ja sen merkityksestä heille.

5.4 Aineiston analyysi

Eräällä tavalla aineiston analyysin voidaan sanoa alkaneen jo ensimmäisessä palaverissa opettajan kanssa, jolloin minulle muodostui hahmotelma luokan toiminnasta, tavoitteista sekä niiden toteutuksesta. Jo silloin suunnittelin mielessäni mahdollisia kysymyksiä ja kartoitin tutkimustehtävää eli analysoin tulevaa tutkimustani. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ja tulkinta kietoutuvat toisiinsa prosessin aikana monin tavoin yhteen. Tiedon karttuessa ja aineiston keruun edetessä myös analyysi ja tulkinta etenevät vähitellen ja samalla ohjaavat lisäaineiston hankkimista. (Järvinen 1999, 28.) Olen analyysillä pyrkinyt saamaan aineistoon selkeyttä ja sen avulla tuomaan uutta tietoa tutkittavasta aiheesta siten, että sen sisältämät tiedot säilyvät.

Haastattelujen osalta keskeisin analyysin metodi oli haastattelujen lukeminen ja nauhojen kuuntelu. Haastattelujen kirjoittamisen jälkeen luin jokaisen haastattelun ja merkitsin paperille jokaisen yksittäisen vastauksen sisältämät teemat. Lopuksi tutkin nämä teemalistat ja katsoin, mitkä aiheet olivat eniten puhututtaneet ihmisiä. Mitkä asiat olivat heille olleet merkittäviä koulun kanssa tehdyssä yhteistyössä ja perheprojektissa? Pääteemoiksi muotoutuivat lapsen koulunkäynti ja siirtokokemukset, opettajan ja vanhempien välinen yh-

teistyö sekä perheprojektissa mukana olleiden kokemukset. Näiden pääteemojen kautta löysin käsiteltävät tutkimuksen osa-alueet. Jatkoisin teemojen tutkimista pilkkomalla nämä havaintoyksiköt erilaisiin muotopiirteisiin ja näiden ryhmien erottelun kautta tein ryhmittelyn kyseisistä tutkimustehtävistä. Näiden yleisten teemojen lisäksi kiinnitin tutkimuksessani huomiota siihen, mikä oli erityistä ja poikkeuksellista aineistossa. (kts. Mäkelä 1990, 53-59). Näin kerätty kvalitatiivinen aineisto voidaan hajottaa käsitteellisiksi osiksi analyyttisen prosessin avulla ja saadut osat kootaan uudelleen johtopäätöksiksi synteesin kautta (Grönfors 1982,145). Syrjäläinen (1990, 17-18) näkee kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaiset tulkinnalliset selitysmallit tietyn tapahtuman moniperspektiivisenä todellisuutta edustavina kerronnallisina kuvauksina, joiden kautta sosiaalisten ilmiöiden tarkoitteet ja merkitykset tulevat ymmärrettäviksi.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusta arvioidaan sen mukaan, miten pätevästi tutkimuksen katsotaan kuvaavan tutkittua kohdetta ja samalla todellisuutta (Järvinen 1999, 32). Perinteisten luotettavuuskäsitteiden validiteetin, reliabiliteetin ja objektiivisuuden rinnalle on etsitty kvalitatiiviselle tutkimukselle toimivampia käsitteitä käytettäväksi tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Esimerkiksi Guba ja Lincoln (1997) puhuvat kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuudesta, joka koostuu neljästä osatekijästä: vastaavuudesta, siirrettävyydestä, tutkimustilanteen arvioinnista sekä vahvistettavuudesta.

Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan aineistostaan tekemien tulkintojen pitäisi vastata informanttien alkuperäistä konstruktioita. Guban ja Lincolnin mukaan vastaavuutta voidaan lisätä olemalla kentällä riittävän pitkään, tukeutumalla triangulaatioon, tekemällä reflektiivisiä muistiinpanoja ja käyttämällä apuna kuvia, videoita, nauhuria. Tutkija voi luetuttaa tekstiä tutkimukseen osallistujilla ja muilla tutkijoilla, kehitteillä olevaa teoriaa voidaan testata löytämällä teoriaa riitauttavia asioita. (Guba & Lincoln 1997, 89-90; Järvinen 1999, 33.)

Siirrettävyydessä on kyse mahdollisuudesta soveltaa tutkimuksen tuloksia toiseen kontekstiin. Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan sekä luonnollisesta että teo-

reettisestä yleistämisestä. Luonnollisella yleistämisellä tarkoitetaan sitä kun lukija suhteuttaa omat kokemuksensa tutkijan laatimiin konstruktioihin ja arvioi tutkimuksen luotettavuutta tätä kautta. Teoreettisella yleistämisellä viitataan tutkijan pyrkimykseen suhteuttaa havaintonsa osaksi yleistä teoreettista viitekehystä tai teoriaa. Näin on mahdollista määrittellä ne tilanteet, joihin tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä. (Guba & Lincoln 1997, 89-90; Järvinen 1999, 34.)

Tutkimustilanteen arvioinnilla tarkoitetaan niitä epävarmuustekijöitä, joiden katsotaan heikentävän tutkimuksen reliabiliteettia. Tällöin otetaan kantaa tutkijan ja koko tutkimusprosessin uskottavuuteen ja luotettavuuteen. Tutkimustilanteen arviointi luotettavuuden kriteerinä edellyttää, että tutkija tiedostaa oman vaikutuksensa tutkimuksen kulkuun ja dokumentoi mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheet. (Guba & Lincoln 1997, 89-90; Järvinen 1999, 34-35.) Tutkimuksessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota kohderyhmän edustettavuuteen, aineiston riittävyteen ja analyysin kattavuuteen (Mäkelä, 1990, 47-55).

Vahvistettavuudella tarkoitetaan niitä tapoja, joilla koetellaan tutkimuksen uskottavuutta. Johtopäätöksille ja tehdyille tulkinnoille voidaan etsiä tukea ja vahvistusta käyttämällä useita menetelmiä ja suhteuttaa havainnot muihin tutkimuksiin tai laajempiin teoreettisiin viitekehyksiin. (Guba & Lincoln 1997, 89-90; Järvinen 1999, 35.)

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida yksittäisten toimenpiteiden kautta. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt parantamaan tutkimuksen vastaavuutta käyttämällä monipuolisesti aineisto- ja menetelmätriangulaatiota hankkiessani tietoa tutkittavasta kohteesta.

Tutkimuksen analyysissä saatuja havaintoja olen pyrkinyt suhteuttamaan toisiin tutkimuksiin ja etsimään vastaavuuksia myös teorioista ja muodostamaan kuvaa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä eri yhteistyökumppaneiden näkökulmista käsin.

Tässä tutkimuksessa pyrin varmistamaan kohderyhmän edustavuuden tukeutumalla harkinnanvaraiseen otantaan. Lisäksi keräsin haastattelumateriaalia vaiheittain eri kohderyhmiltä analysoiden aiheistoa välillä. Vanhempien haastattelujen litteroinnin yhteydessä huomasin, että perheiden lasten mielipiteet toiminnasta tulisi myös huomioida.

Harkinnanvaraisen kohderyhmän valinnan kautta pyrin saamaan tutkimukseen mukaan sellaisia henkilöitä, joilla oli kokemusta luokassa meneillään olevasta perheprojektista. Tosin vanhempien haastattelemisen vapaaehtoisella retkellä voi antaa viitteitä mahdollisesta myönteisestä suhtautumisesta kyseistä perheprojektia kohtaan ja näin tuoda yksipuolisen kuvan vanhempien suhtautumisesta retkiin. Toisaalta tutkimuksen tarkoituksena on kuvata vanhempien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Jokainen erillinen ja yksilöity henkilökohtainen kokemus on arvokas ja sisältää paljon informatiivista tietoa. Tutkimuksen luotettavuutta pyrin lisäämään myös haastattelemalla retkellä mukanaolleiden lisäksi projektin rahoituksen hankkintaa NP:n toiminnanjohtajaa.

Projektissa mukanaolleilta haastateltavilta yritin saada koulun ja kodin yhteistyöstä sekä perheprojektista mahdollisimman monipuolista kuvaa eläytymällä kerrottavaan tilanteeseen ja pyytämällä heitä kuvaamaan toimintaa konkreettisella tasolla.

Aineiston riittävyyden määritteli harkinnan varainen joukko, joka osallistui vapaaehtoiselle retkelle syyslomalla 1997. Vanhempien haastatteluiden suhteen olen pitänyt tämän retken osallistujissa. NP:n toiminnanjohtaja, jota olen haastatellut, ei ollut mukana kyseisellä retkellä.

Haastattelutilanteissa tiedustelin asioita monista eri näkökulmista ja yritin muodostaa kokonaiskuvaa. Pyysin haastateltavia kuvaamaan mielipiteitään käytännön esimerkein. Nauhoitin haastattelut, jotta voisin kuunnella niitä useaan kertaan. Yritin tarkentaa näkemäni koulun ja kodin yhteistyöstä kysymällä eri osapuolien mielipiteitä. Näin pääsin kiinni perheprojektin ympärille syntyneestä perheiden kanssa työtä tekevästä verkostosta. Haastattelujen lisäksi käytin aineistona omia muistiinpanojani leirikoulusta sekä valokuvia. Tekemäni havainnot pyrin suhteuttamaan laajasti aikaisempiin tutkimustietoihin. Tulkintojen uskottavuutta koettelin luetuttamalla tutkimusta työn ohjaajalla.

Olen pyrkinyt analyysissäni kattavuuteen ja kurinalaisuuteen käsittelemällä jokaista haastattelua tarkasti ja etsien tietoa, joka antaa mahdollisimman kattavan kuvan tutkittavana olevasta aiheesta. Olen pyrkinyt kirjoittamaan raportin, jossa olisi riittävästi informaatiota, minkä pohjalta lukija pystyisi muodostamaan kuvan tutkimusprosessista sekä tehdyistä johtopäätöksistä. Lisäksi käytän aineistossa paljon haastateltavien suoria lainauksia, jotta lukija voisi samaistua haastattelutilanteeseen ja ihmisten elämään.

6 KUVAUS LEIRIKOULUSTA

Pienluokkalaisille ja heidän vanhemmilleen järjestettiin toukokuussa 1997 kaksipäiväinen leirikoulu. Osallistuin leirikouluun tutustuakseni toimintamalliin sekä ihmisiin. Maanantaiaamuna klo 8.00 kokoonnuttiin koulun pihaan ja pakattiin yksi pikkubussin sekä kaksi henkilöautoa. Leirikouluun lähti mukaan opettaja, kolme avustajaa, joista kaksi oli nimetty tietyille lapsille, koska heidän vanhempansa eivät päässeet työesteiden vuoksi lähtemään mukaan leirikouluun. Näin turvattiin se, että jokaisella lapsella on henkilökohtainen aikuinen mukana. Lisäksi matkaan lähti yksi Nuorten Palvelun kouluttaja. Oppilaita oli seitsemän, joista neljällä oli mukanaan oma isä.

Ajomatkan aikana pysähdyttiin kahville. Ilmapiiri kahviossa oli leppoisa ja ihmiset juttelivat keskenään kahvin juonnin lomassa.

Rautavaaran leirikeskukseen saavuttiin puolen päivän aikoihin, jolloin majoitauduttiin päärakennukseen. Kukin perhe sai oman huoneen. Seuraavaksi ohjelmassa oli ruokailu ja ruuan jälkeen oli vuorossa infotilaisuus sisätiloissa, jolloin kukin vanhempi esitteli itsensä ja poikansa. Myös muu henkilökunta esittäytyi ja opettaja esitteli minut tutkimuksen tekijänä, joka saattaa kysellä asioita ja osallistuu myös ohjelmaan.

Opettaja kertoi käytännönjärjestelyistä, kuten ruoka-ajoista ja alueesta. Tilaisuuden jälkeen lapsia pyydettiin vaihtamaan kumisaappaat jalkaan, koska seuraavaksi lähdetäisiin melomaan kanooteilla. Rannassa osallistujille opastettiin, kuinka pelastusliivi laitettiin päälle ja kouluttaja kertasi melonnan turvallisuusohjeet. Kanoottivajan ovi aukaistiin. Isä ja poika ottivat sieltä itselleen kanootin ja laskivat sen vesille muiden aikuisten avustuksella. Järvi oli suurelta osin jään peitossa, mutta rannan lähetyviltä löytyi n. 7 m sula vesialue, missä pystyi melomaan. Aurinko paistoi ja jää ritisi sen lämmöstä. Perheen poika oli kanootissa edessä, isän ohjaillessa takana. Aika sopuisasti melominen näytti kaikilta onnistuvan. Kovin pitkää melontamatkaa ei näin ollen voinut järvellä tehdä, mutta tulipahan harjoiteltua tulevan kesän leiriä varten.

Iltapäiväkahvin jälkeen harjoiteltiin kangasmetsässä erilaisten solmujen tekoa. Isät neuvoivat lapsillensa solmujen tekoa kuvan perusteella. Tämän opetustuokion jälkeen oli

vuorossa hätämajoituksen rakentaminen. Rakennustarvikkeet ja kuvat erilaisista majoista löytyivät rannan läheisyydessä olevan vajan nurkalta. Isät ja pojat suuntasivat paikalle ja löysivät kasan telttamuovia, narua sekä piirrettyjä kuvia. Tämän jälkeen isät poikineen katosivat läheiselle alueelle etsimään sopivaa aluetta ja rakentamaan majaa.

Puolentoista tunnin päästä majat olivat valmiita ja koko porukka katsasti opettajan johdolla tehdyt majat. Kunkin majan rakentajat saivat esitellä luomustaan sekä kertoa rakentamisen eri vaiheista. Kuulijakunta arvioi esim. majan sateenpitävyyden. Isät ja pojat olivat silminnähdessä ylöspäin rakennelmistaan ja pojat jopa harkitsivat yöpymistä ulkona, kunnes eräs isistä sanoi, että taitaa vielä olla liian kylmät yöt.

Ruuan jälkeen siirryttiin takaisin rantaan, jonne opettaja ja NP:n ohjaaja olivat viritelleet puiden välille n. metrin korkeuteen köysiä vaakatasoon. Puiden runkoon, köysien yläpuolelle, oli laitettu toinen köysi, josta pystyi ottamaan tukea liikkeessaan köysien päällä. Pojat kävelivät köysien päällä opettajan ja ohjaajan ollessa "turvaamassa" kulkua lasten molemmilla puolilla, jos hän sattuisi putoamaan. Kukin poika käveli köydet läpi vuorollaan ja osa vanhemmista oli myös turvaamassa köyden vieressä lasten kulkua köyden päällä.

Tämän jälkeen pelattiin koko porukan voimin lipunryöstöä pojat vastaan isät. Siinä melussa ja melskeessä tanner tömisi ja sammal lensi. Joukkueet olivat yllättävän tasaiset, kunnes pojat pyysivät avustajiansa mukaan ja sitten isien kyyti kylmeni. Mukava ja vauhdikas sekä erittäin jännittävä peli metsässä pelaten. Ilta oli vierähtänyt jo pitkälle ja päivän ohjelmassa oli jäljellä enää saunominen ja uiminen. Isät veivät pojat saunomaan. Saunan jälkeen väki siirtyi vielä paistamaan makkaraa rannassa olevaan kelomokkiin. Isät keittivät kahvit iltahämärissä ja juttelivat niitä näitä lasten juoksennellessa ympärillä. Kaikki tuntuivat olevan tyytyväisiä päivään. Opettaja oli sanonut nukkumaan menoajaksi klo 22.00, mutta isät istuivat lapsineen ulkosalla vielä klo 23.00. Opettaja oli sopinut alkuinfossa, että päävastuu lapsesta on aikuisella, joten odottelimme, koska tässä lähdetään yöpuulle ja vähitellen isät komensivat pojat nukkumaan. Yö oli rauhallinen.

Toinen päivä alkoi aamupalalla, jonne vanhemmat toivat lapsensa. Päivän ohjelma alkoi 10.00, jolloin paikalle saapui ensiapua opettavat ohjaajat. He pitivät aamupäivän jakson. Isät ja pojat harjoittelivat pareina erilaisten sidosten tekemistä ja hätäensiapua. Ruuan

jälkeen jakaannuttiin kahteen ryhmää, joista toiset osallistuivat seinäkiipeilyyn ja toiset pistooliammuntaan. Tunnin kuluttua oli vaihto.

Näissä toimintatuokioissa tapahtui paljon lapsen ja aikuisen välillä. Välillä lapset tarvitsivat isänsä rohkaisua kiivetessään seinää pitkin tai apua ohjeiden luvussa ampuessaan pistoolilla. Näissä hetkissä oli sitä "tilanteiden luomaa vuorovaikutusta".

Toimintatuokion jälkeen oli vuorossa huoneiden siivous ja luovutus sekä tavaroiden pakkaaminen. Ennen ruokailua kokoonnuttiin sammalmättäälle auringon paisteeseen keskustelemaan leirikoulusta ja sen onnistumisesta. Ihmiset vaikuttivat tyytyväisiltä ja kertoivat kokemuksistaan. Pitopöydän kautta suunnattiin takaisin Kukkolan koululle rentoutunein mielin.

7 TULOKSET

7.1 Millainen kouluhistoria oppilaalla oli ennen pienluokalle siirtymistä, siirron syyt ja tausta.

Tutkimuksessa mukana olevista lapsista kolme olivat aloittaneet koulunsa yleisopetuksessa, yksi lapsi oli aloittanut ensimmäisen luokkansa erityisluokalla. Esittelen lasten kertomukset erillisinä, koska jokainen oppilas on oma yksilönsä ja siirrot ovat tapahtuneet lapsilla eri syistä. Vanhempien kertomusten kautta on tarkoitus muodostaa kuva niistä moninaisista tapahtumista ja elämäntilanteista, jotka ovat koulusiirron taustalla. Haastattelujen pohjalta voidaan myös hahmottaa millaista yhteistyötä vanhempien kanssa on tehty siirrettäessä lasta erityisopetukseen sekä millaista rooleja vanhemmille on tarjottu lastensa koulunkäynnin tukemiseksi.

7.1.1 ”Aina kai se on se pienluokka”

Pekan perheeseen kuului isä, äiti, veli sekä tyttövauva. Isä oli työssä ja äiti oli kotiäitinä. Pekka aloitti koulunsa pienluokassa. Hänet on nelivuotiaana diagnosoitu lievästi MBD:ksi ja siitä johtuen päiväkodin erityisryhmän henkilökunta ja vanhemmat olivat olleet sitä mieltä, että Pekka aloittaa koulun pienluokalla. Ensimmäiseltä luokalta Pekka sai siirron sairaalakouluun, kun koulunkäynti ei sujunut vilkkauden ja erilaisten vaikeuksien vuoksi. Sairaalakoulujakson jälkeen Pekka kävi koulua pienryhmässä, josta hän siirtyi toisen sairaalakoulujakson ja yksityisopetuksen kautta nykyiselle pienluokalle. Pekan äiti kertoo eräästä siirtokokemuksesta seuraavaa:

H: Sä kerroit siitä, kun menit hakemaan Pekkaa kesken päivän koulusta, kun opettaja oli soittanut töihin, niin mitä siellä koululla tapahtui?

Ä: Opettaja tuli vastaa ja näytti astiaa...Pekka otti tällaisen tukun pojalta hiuksia... hän ei oo koskaan nähny sanokse ny lasta tai muuta, että tähän kouluun ei

tarvi tulla huomenna... emmä tiää ottiko se ihan ihteensä vai olisko se niin herkkä ihminen.

H: Pekka meni sen jälkeen yksityisopetukseen..

Ä: Ja opettaja soitti sen jälkeen tehtävät kotiin...ja Pekka teki sitten kirjasta tehtävät. Ei se Pekasta mukavaa ollu. Olisi se opettaja voinu nätimminkin sannoo... ei niin vakavaa tappausta ollu aikaisemmin ollu...nahistelua, mutta ei koskaan tukkaan käyty kiinni..ja oli siinä toisessakin pojassa oli jottain syytä, mutta ne vaan pani Pekan heti pois, olis siitä voitu keskustella vähän paremmin ja vaikka toisen pojan vanhempien kanssa kans ja vaikka sopiakkin.

H: Niin, että olis otettu asia esille ja juteltu.

Ä: Mä en muista, että minnekähän mä soitin, että pystyykö ne sillee tekemään, että opettaja vaan sannoo, että huomenna et tuu...mutta kyllä se pystyy kieltää tämän...

H: Sitten sairaalakoulussa ja sitten tähän luokalle..

Ä: Joo, viime vuonna oli avustaja, mutta nyt ei saatu...

Erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmat joutuvat usein yllättäviin tilanteisiin lastensa käyttäytymisen johdosta. Edellä kuvatussa tilanteessa Pekan äiti oli vanhemman ja opettajan kohdatessa kuuntelevan osapuolen roolissa eikä hän saanut mahdollisuutta kertoa omaa mielipidettään siitä, miten nyt olisi hyvä toimia. Vanhemmat ottivat vastaan viestin koulusta poistamisesta ja tilanteen sovittelu jäi siihen. Opettaja oli ratkaissut asian jo. Sairaalakoulujakson jälkeen Pekka palasi opiskelemaan pienluokalle ja hänellä oli kolmannella luokalla avustaja. Neljättä luokkaa aloittaessa hänellä ei ole henkilökohtaista avustajaa. Pekalla on lääkitys. Äidin kertoman mukaan päivittäinen lääkitys tasoittaa ja hillitsee Pekkaa. Pekka suhtautuu myönteisesti lääkitykseen ja ottaa lääkkeen itsenäisesti.

H: Sä kerroit sitä, että Pekka lähtee mielellään kouluun ja on motivoitunut.

Ä: Joo, tykkää lähtee...

H: Mitä se vanhemmalle tuo, kun näkee, että poika tykkää olla..

Ä: No, minä oon ainaki onnellinen kun hyvästi mennee, joka vuosi vähän paremmin... ku ikkee tulloo niin tulloo sitä järkeekin ja pystyy jättämään itekseenkin, ku ennen jommankumman vanhemman piti vahtia ihan koko ajan...aika vaikee lapshan se on ollu, ei ajatellu yhtään mitä tekkee ja miltä toisesta tuntuu, jos hän tonäsee...

Lasta edesauttavan hoidon ja lääkityksen löydyttyä tilanne on rauhoittunut ja vanhempien huoli lapsesta on helpottunut. Pekan vanhemmat ovat huomanneet lapsen kouluviihty-

vyiden parantuneen. Myös Kuorelahti (2000, 97) toteaa väitöstutkimuksessaan lasten kouluviihtyvyyden lisääntyneen myös vanhempien mielestä esy-luokalle siirron jälkeen.

Pekan perheelle yhteistyö erilaisten ammatillisten työryhmien kanssa on tullut tutuksi. Yhteistyökokouksista äiti kommentoi seuraavaa:

Hirnu hyviä kokouksia ne on ollu. Mä ajattelen lapsen kannalta, että minkälaista se on aina alottaa uudessa paikassa, pettyy siihen edelliseen, ainakin meidän Pekalle on käyny niin, sitten vaikee aloittaa uudessa paikassa, että ku ei oikein tiedä luottaisko siihen opettajaan...on ollu vaikeeta... monta alamäkkeä...nyt on ollu taasaista.. kun on toista vuotta ollu Jussin luokassa.

Jatkuva koulun vaihtaminen uuvuttaa niin lasta kuin vanhempiakin. Vanhemmille on tärkeää löytää lapsellensa sopiva koulu, jotta myös perhe voisi keskittyä arkeen ja tilanne normalisoituu.

Seppovaaran (1998) espoolaisten oppilaiden Esy-ura -tutkimuksessa opettajien ja psykologien esittämien perustelujen mukaan ESY-luokalle siirron yleisin peruste on aktiivinen koulukielteisyys. Se ilmenee keskittymiskyvyttömyytenä ja käyttäytymisenä, joka on impulsiivista, aggressiivista, konfliktihakuista, kielenkäytöltään sopimatonta ja ympäristöä häiritsevää (42%). (Seppovaara 1998, 115-116.) Pekka kuuluu äidin kuvauksen perusteella erityisopetuksen siirtoperustetta tutkittaessa tähän ryhmään.

7.1.2 " Putos pois porukasta."

Ollin perheeseen kuului isä ja äiti ja kaksi lasta. Ollin isä työskenteli tilapäisesti osa-aikatyössä. Olli aloitti koulun yleisopetuksessa. Isän kertoman mukaan koulun aloitus sujui ensin hyvin, mutta toisella luokalla tuli lukivaikeuksia. Olli sai tukiopetusta, mutta jäi jälkeen muista lapsista. Ollilla oli kouluhaluttomuutta ja kotitehtävät eivät kiinnostaneet. Isän mielestä Olli joutui eräänlaisen painostuksen kautta pienluokalle.

I: Putos pois porukasta. Naapurien kanssa oli erimielisyyksiä. Ite en oo koskaan päässy näkemään, kuullu vaan avovaimolta. Aikuiset ihmiset painosti ja solvas häntä niin pahasti, että Olli tuli itkien kottiin, menetti pihassa kaverit, ei halunnut edes mennä enää kouluun, kun ei oo enää kavereita.

H: Kuka sanoi eka kerran, että pienluokalle?

I: Ollin oma ope. Sitten oltiin Jussiin yhteydessä...selitti tilanteen hyvin tarkasti, mikä se on tälle luokalle joutuminen...ja minä olin ehottomasti sitä mieltä, että kannattaa kokeilla. Koulumenestys oli siirron syy. Kun juteltiin Ollin kanssa, niin se sanoi, ettei lähe tarkkikselle. Jussi oli sanonut ettei se ole mikään tarkkis. Kesäloman jälkeen sanottiin, että sä ole yhtään erilainen kuin muutkaan. Loppujen lopuksi melko kivuttomasti meni. Kotona puhuttiin, ettei se ole pysyvä, vaan sitten kun se koulumenestys paranee, niin sitten päästään taas takaisin omaan luokkaan. Periaatteessa se on meidän kaikkien keskeinen ongelma ja selvitettävä, mut sitten puhuttiin kuitenkin sillä tavalla, että sitten kun sinun koulunkäynti ruppee sujumaan.

Seppovaaran (1998) tutkimuksen mukaan ESY-luokalle siirron kolmanneksi yleisimpänä perusteena on mainittu erityisvaikeudet opiskelussa ja heikko koulumenestys (13,8 %). Olli kuuluu isän kertoman mukaan tähän luokkaan. Tutkimuksen toiseksi yleisin siirron peruste oli passiivinen koulukielteisyys, mikä ilmeni oppilaan luvattomina poissaoloina/myöhästelemisellä, välinpitämättömyydellä sekä ahdistuneella, torjuvalla käyttäytymisellä (29,4 %). (Seppovaara 1998, 115-116.)

Ollin tapauksessa huomataan kuinka tärkeää on se, miten vanhemmille ja oppilaalle kerrotaan erityisopetuksesta. Opettaja tarjosi vanhemmille asiantuntijan ja arvioijan rooleja. Kun vanhemmat saivat asiallista tietoa, he pystyivät tukemaan paremmin lastansa siirron aikana. Ollilla oli negatiivinen ennakkokäsitys pienluokasta, jolloin vanhemmat keskustelivat lapsen kanssa siitä, millainen luokka uusi luokka on. Lapsen on tärkeä kuulla se, että hän on aivan samanlainen lapsi kuin muutkin. Olli tarvitsi lisätukea oppimisessa, jotta koulunkäynti lähtisi kulkemaan parempaan suuntaan. Olli siirtyi syksyllä -97 yleisopetukseen vuoden ESY-opetuksen jälkeen. Perhe jatkoi perheprojektissa mukanaoloa.

7.1.3 "Rupes villittemmään ja toisella oli unettomuusvaikeuksia"

Pentin ja Jukan perhe oli uusioperhe. Pojat olivat molempien vanhempien aikaisemmista liitoista. Perheeseen kuului lisäksi isosisko sekä parin yhteinen pieni tyttö. Perheen äiti oli ollut yhdeksän vuotta kotiäitinä ja isä oli työtön. Pentti ja Jukka aloittivat koulunsa yleisopetuksessa. Äiti kertoi, että koulu lähti aluksi hyvin käyntiin. Äidinkielessä pojat olivat jäljessä, mutta opettaja antoi tukiopetusta. Opettaja oli sanonut, että pojat pärjäävät sillä luokalla. Sitten perhe muutti toiseen kaupunginosaan ja opettajaksi tuli iäkäs naisopettaja. Luokka oli äidin kuvailun mukaan "villi luokka" ja "se meni ihan pipariksi". Pojille tuli oppimisvaikeuksia ja myös muille sen luokan oppilaille.

Äiti: Tuli oppimisvaikeuksia, Jukka rupes villittemmään ja Pentille tuli unettomuusvaikeuksia ja masennus kevään aikana. Pentti oli ennen tyyni, mutta nyt jos se ei osannu niin se rupes siellä riehumaan saksilla opettajaa ja koulunkäyntiavustajaa, kaateli pulpetteja. Pentti lomautettiin ekaluokan keväästä kahdeksi viikoksi. Ope soitteli vähän väliä ja oli paljon poissa, hirveesti sijaisia. Ope sanoi, että se vois Pentin pitääkin siinä, jos se olis samanlainen kuin ennen, mutta sitten kun se masennus alko purkaantua aggression...Pojat pääs käymään terapiassa ja Pentti sai mielialalääkityksen. Mietittiin eri vaihtoehtoja ja sitten siinä kävi sillä lailla, että Pentti jätettiin luokalle ja Jukka rimaa hipoen 2 lk.

Perheellä oli aikaisempia kokemuksia erityisopetuksesta yhden lapsen ollessa mukautetussa opetuksessa. Perheen lapset ovat käyneet terapiassa. Pentin ja Jukan terapeutit tekivät laajat testit. Pentille hankittiin ulkopuolinen arvioija, sillä hänen oma terapeuttinsa ei halunnut testien tekemisen kautta menettää luottamussuhdetta lapseen. Ulkopuolinen arvioija totesi Pentin fiksuksi ja viisaaksi pojaksi. Terapeutit ja vanhemmat pohtivat tilannetta kokonaisuuden kannalta ja eri osapuolet totesivat, että tällä hetkellä Pentti on "ihan nollilla", "fiiliksen miinuksen puolella", yöunet olivat menneet. Pentillä oli aistihäiriöitä ja hän näki hämähäkkejä ja käärmeitä. Pentin oma terapeutti hylkäsi mukautetun opetuksen, koska masennuksen vuoksi hän ei pystynyt ottamaan opetusta vastaan. Äiti kuvaa tilanteen vaikeutta.

Pojat olivat kasvaneet seitsemän vuotta samassa perheessä ja kasvaneet yhteen. Pentti ei suostunut menemään kouluun, jos joutuu ekalle. Työryh-

mä mielti monenlaisia ratkaisuja esim. samaan kouluun, mutta eri luokalle. Samalla seurattiin Pentin lääkityksen tehoa, kun ei tiedetty tarvitaanko laitoshoittoa vai ei? Lääkitys auttoi. Sitten otettiin selvää, että miten siellä Kukkolan koulussa opetetaan ja sieltä tuli tieto, että siellä opetetaan vaan kaksi-neljäs. Ja Pentti oli ekaluokalla ja näin ollen entisen koulun opettajilta, minulta ja Lassilta kysyttiin, että saako sen edellisen päätöksen pyörittää ja mä ajattelin, että se on Pentille paras. Ja sitten sieltä ilmoitettiin koululle, että sieltä on tulossa semmonen tokaluokkalainen, joka ei osaa lukea eikä kirjoittaa. Ja sitten niiku päätettiin se Kukkolan koulu ja he menivät sinne. Molemmat kakkosluokalle.

Pentin ja Jukan esy-luokalle siirron perusteet ovat monitahoiset. Taustalta voidaan löytää perheen asuinpaikanvaihdos, joka muuttaa lapsille tutun ympäristön vieraaksi. Koulun aloitus ja saman vuoden aikana toinen " aloitus" vieraassa ympäristössä saattoivat käydä lapsille rankaksi. Oppimisvaikeudet ja aggressiivinen käytös olivat myös ratkaisevia. Pentin oppimiskyvykyys laski unettomuuden ja pelkotilojen ansioista. Lapset tarvitsevat tukea ja rauhallisia puitteita aloittaessaan koulutaivaltaan.

Jukan ja Pentin erityisopetuksen siirron perusteena Seppovaaraa mukaan olisi aktiivinen koulukielteisyys sekä Pentillä lisäksi passiivinen koulukielteisyys sekä erityisvaikeudet opiskelussa. Molemmilla pojilla oli vaikeuksia opettajien ja tovereiden kanssa, mikä on neljänneksi suurin ryhmä Seppovaaran luokittelussa (10.6%).

Perheellä oli tukena moniammatillinen työryhmä, joka kuunteli vanhempia yhteistyökumppaneina ja antoi heidän mielipiteille myös tilaa. Tässä tapauksessa tilannetta vaikeutti erilaiset tiedot pienluokan opetusmahdollisuuksista. Yhteistyöpalaverissa tilanne selvitettiin ja vanhemmat ymmärsivät myös opettajan tilanteen. Näistä uusista lähtökohdista käsin lasten koulunkäynnin järjestämistä jatkettiin.

Erityisopetukseen siirtymisen syyt ovat hyvin monitahoisia. Erityisopetuksen tavoitteena on erilaisten opetusmenetelmien avulla turvata yksilölliset oppimisedellytykset ja opetuksen tavoitteiden yhteensopivuus siten, että jokaisella oppivelvollisella on mahdollisuus suorittaa peruskoulun oppimäärä (Viikeri 1994, 12).

Tässä tutkimuksessa mukana olleet perheet katsoivat lapsensa hyötyvän erityisopetuk-

sesta. Kuorelahden (1996, 260-261) esy-opetuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta selvittävän tutkimuksen mukaan 80% esy-oppilaiden vanhemmista piti esy-siirtoa lapsensa kehityksen kannalta tarpeellisena. Tosin ala-asteelaisten vanhemmat epäilivät useammin.

7.2 Millaisia yhteistyömuotoja koulun ja kodin välille on muodostunut Kukkolan koulun pienluokassa?

Tutkimuksessa mukana olevien perheiden ja koulun yhteistyö alkoi hyvin eri tavalla. Perheiden ja opettajan ensimmäiset tapaamiset liittyivät usein oppilassiirtoihin ja oppilaan sen hetkisen tilanteen selvittämiseen. Näissä palavereissa määriteltiin opettajan ja vanhempien yhteistyön roolit ja vanhempien mahdollisuudet vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin konkreettisella tasolla.

7.2.1 Vanhemmat lapsen oppimisen tukijoina

Pentin ja Jukan tilanne oli pulmallinen. Siirtopäätös pienluokalle oli tehty, mutta arkinen todellisuus ja resurssit pienluokassa olivat erilaiset kuin mitä perheen oli annettu ymmärtää. Poikien äiti kuvaa tapaamista opettajan kanssa seuraavasti:

Ä: Minnuu jännitti hirveesti, että mitenkä se alkaa, ku oli se eka vuosi ollu semmonen ja muutenki, kaikki oli kehunu opettajaa...oltiin toiveikkaita... tavattiin opettaja ja hän sanoi ettei hän pysty opettamaan tälläistä tokaluokkalaista, joka ei tunne kirjaimia eikä ossaa lukea eikä kirjoittaa. Tottakai minä sitten äitinä, kun oli se yhteispalaveri niin, se oli lukiopettajan kanssa ja sitten tää opettaja, niin minä kun minä niin toiveikkaana tulin siihen, että nyt se onnistuu, niin vähän niiku murrui siinä ja itkinkin...koska mulla oli toiveet niin suuret...toiveille olin antanut jo valan... ja sitten ajattelin, että voi ei ja minne se nyt laitetaan...mutta sitten opettaja sano, ettei hän sitä tarkota, että Pentille laitetaan reppu selkään ja haetaan toinen paikka, vaan pittää neuvotella ja pitää tulla vanhempana vastaan ja auttamaan

siinä asiassa paljon, jos meinataan päästä etteenpäin. Tottakai me oltiin siihen valmiita.

Ensitapaamiset ja opetuksen suunnittelukokoukset saattavat olla vanhemmille monien toiveiden toteutumisen tai pettymysten paikka. Epävarmuus lapsen koulusijoituksesta painaa mieltä ja huoli lapsen oppimisen jatkuvuudesta on suuri. Näissä kokouksissa määritellään vanhempien rooli yhteistyökumppanina ja vanhempana suhteessa lapsen koulunkäyntiin. Pentin ja Jukan vanhemmat vastuutettiin ja sitoutettiin toimimaan lapsensa oppimisen parhaaksi ehdottamalla heille osallisuutta opetuksessa. Äiti kertoo yhteistyöstä näin:

*Ä:... lukiopettaja sano, että voi ruveta antamaan joka viikko tunnin Pentille lukio-
petusta ja se oli silleen, että jompi kumpi vanhemmista tuli kans tunniks sinne, mä
sitten siihen sitouduin sitten Jouluun saakka... kotona luettiin.. Opettaja sanoi, että
pittää saaha henkilökohtainen avustaja Pentille, teki paljon työtä molempien poiki-
en kanssa... siinäkin oli aluksi vaikeuksia että ei meinattu saaha, ett` koululauta-
kunta pisti vastaan...opettaja pisti kivee kiveä vastaan, että pakko on saada ja sit-
ten saatiin Maija. Hän ei ollu saanu koulutusta, mutta tosi hyvä on ollu. Hän sy-
venty kans tähän asiaan 100 % ja anto kaikkensa. Lukiopettaja paino vielä erik-
seen kirjan Pentille ja sitä on painettu etteenpäin. Lukiopettajan tyttö piirsi siihen
kuvat. Se painettiin seuraavaks Jukalle ja ne rupes molemmat käyttään sitä.*

Koulun panostus perheeseen oli suuri ja poikien koulunkäynnin tukemiseksi käynnistettiin kaikki saatavilla olevat voimavarat. Perheelle annettiin vastuuta oppimisesta ja pyydettiin mukaan "talkoisiin". Jouluun mennessä Pentti oppi lukemaan.

*Ä: Itseäkin jännitti opettaa kotona, ossaako mä opettaa hyvin...siinä oli kova panos
kaikilta ja vanhempina meiltä, ett niiku kaikki yritti ja anto kaikkensa ja minusta se
niiku tuotti tulosta.*

Tukitoimien ansioista Pentti kävi yhden vuoden aikana ensimmäisen ja toisen luokan ja haastattelujen aikaan pojat olivat kolmannella luokalla. Äidin kertoman mukaan Pentti oppi hyödyntämään lukutaitoansa, mutta Jukka taantui hieman lukemisessa, jolloin hänelle annettiin tehtäväksi lukea joka päivä 10 minuuttia. Onnistuminen lukuharjoituksissa

ja oppimaan ohjaamisessa vahvasti äidin kyvykkyyttä opastaa lapsiaan koulunkäynnissä sekä lisäsi myös vanhemmuuden tunnetta.

Koulun ja kodin yhteistyön päätavoitteena on lapsen koulunkäynnin tukeminen. Vanhemmat voivat tarvittaessa tehdä lapsen kanssa yhdessä sovitun ajan kotitehtäviä ja turvata näin lapsen taitojen kehittyminen. Tällöin tavoitteena on kuitenkin se, että perustaitojen kehittymisen jälkeen lapsi ottaa itsenäisesti vastuun kotitehtävistään ja tulee oma-toimiseksi.

Ollin vanhempien ja koulun välisessä yhteistyössä vanhemmat ottivat myös aktiivisen roolin lapsensa koulunkäynnin tukijana. Heidät valtaistettiin toimimaan lapsensa asiantuntijoina ja sitoutettiin osallistumaan luokan tapahtumiin. Olli kävi pienryhmässä kolmannen luokan, jonka jälkeen hän siirtyi yleisopetukseen. Isä kertoo vuoden tapahtumista näin:

I: Jos poika on aikaisemmin tullut kotiin vitosen kanssa eikä halua näyttää mitään, niin nyt englannin sanakokeista saa 8, 9, 10 ja tulee näyttämään, jotakin on pitänyt tapahtua ...yhdessä vuoden aikana.

H: Mitä se sussa tuo esille, kun sä olet isä?

I: Hirmu kannustavia piirteitä ainakin... siitä puhuttiin ja käytiin ukille näyttämässä.

H: Miten se Olliin vaikutti?

I: Olli kahteli lippalakin alta kahdella pienellä silmillään ujona... vähän niiku häpeskin oikeastaan, että oli menestynyt ja tottakai ukki ja mummu hemmotteli. Neuvottiin näin kun jatketaan, niin hommassa ei ole mitään hättää...illalla se huuteli alakertaan, että kysy sitä ja tätä.. että tällaista innostumista, kun on onnistunut, niin ruvetaan tekemään tehtäviä... me käytettiin aikaa lapsen koulunkäyntiin.

Ollin onnistuminen koulussa toi iloa niin pojalle kuin koko perheyhteisölle. Isä sai olla ylpeä pojastaan ja myönteinen kehitys koulussa toi vähitellen vastaavaa kehitystä myös kotitilanteissa. Lapsen ja vanhempien itsetunto ja tyytyväisyys kasvoi onnistumisten myötä. Erityisopetuksessa lapsen koulumotivaation on todettu parantuneen (Kuorelahti 2000, 107).

7.2.2 Opettamisen asiantuntijuus ja koulun resurssit yhteistyön voimavarana

Koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön ja lapsen oppimiseen vaikuttaa vanhempien osallistumisen lisäksi oleellisesti myös opettajan vuorovaikutus- ja opetustaidot. Opettaja on opettamisen asiantuntija, mutta vanhemmat tuntevat usein lapsensa persoonan parhaiten. Kansasen (1993, 56) mielestä opettaja voi ainoastaan ohjata oppilasta oppimaan. Uljensin (1995, 54) mukaan opettaja ei voi vaikuttaa suoraan yksilön oppimiseen, vaan hän voi pyrkiä virittämään oppilaassa tietoisien ja aktiivisten oppimisen pyrkimyksen. Myös Kuo-relahden (2000, 136) mielestä oppilaan oppiminen on yhteydessä opettajan ammattitaitoon saada oppilas haluamaan oppimista. Opettaja kuvaa Ollin opetusta seuraavasti:

O: Ollilla oli avustaja tärkeimmillä tunneille vierellä näyttämässä... se oli sel-laista tarkkaavaisuuden ohjaamista, missä ollaan menossa, nyt vastausta ehtim-mään... jossain vaiheessa tuli kotoo palaute, Ollin äiti oli sanonut, että Olli oli al-kanut ottamaan suuttumatta neuvoja vastaan vanhemmilta ja mitä Ollin vanhempi-en kanssa on keskusteltu, niin siellä ei koskaan vähätelty sitä mitä minä otin yhte-yyttä, aina puhuttiin asiata. Luokassa innokkaimmat viittasivat, pakotin Ollin ajat-telemaan hirveen monta kertaa, mitä suuressa luokassa ei ole mahdollista, sitä ei opettajana tiedosta, kun tarkoituksena on auttaa."

I: Olin huono koulun kävijä, joskus kun tiesi jonkun vastauksen varmasti, hirmu hinku viitata... opettaja alko katsomaan muita viittaajia, niin käsi laski alas ja alko katsomaan pulpettiin...että kerrankin kun mä olisin tiennyt, niin multa ei kysytty... Opettaja ratkaisi jutun.

Koulun ja kodin yhteistyön tavoitteena on yhteyden syntyminen koulun ja kodin välille. Opettaja tutustuu lapsen perheeseen ja perhe kouluun sekä opettajaan. Vastavuoroisten vuorovaikutussuhteiden rakentuessa kumpikin osapuoli voi tarvittaessa kysyä neuvoja eri tilanteissa toisiltaan. Säännöllisen yhteistoiminnallisuuden, esimerkiksi vanhempien ja opettajan välisen kumppanuuden, on todettu vähentävän varauksellisuutta ja pelkoja opettajien ja vanhempien välillä. Yhteistoiminnallisuudella on todettu olevan myönteistä vaikutusta niin oppilaan oppimistuloksiin kuin vanhempien asenteiden kehittymiseen (Naukkari 1999, 120).

Erityistä tukea tarvitseva lapsi on haaste myös opettajalle. Hänen tulee löytää yksilölliset opetuskeinot, jotka edesauttavat oppilaan oppimista ja kehitystä. Tarkkaavaisuuteen ohjaaminen sekä keskittymiskyvyn löytäminen auttavat lasta pääsemään opiskelussa alkuun. Koulunkäyntiavustajien lapselle antama tuki on usein tarpeen. Oppimisvaikeudet saattavat johtua siitä ettei lapselle ole muodostunut selkeää kuvaa siitä, miten asioita opitaan. Riittävästi resursoitu erityisluokkaopetus mahdollistaa opetuksen aloittamisen ja oppilaan oppimisen. Koulunkäyntiavustaja on opetustilanteessa mukana huolehtien esim. että lapsi löytää tarvittavat sivut ja opastaa tiedon etsimisessä ja pitää lapsen keskittymiskykyä yllä. Taitojen kehittyessä, lapsi oppii omatoimisesti oppimaan ja koulunkäyntiavustajan työpanosta voidaan jakaa myös muille lapsille.

7.2.3 Iloiset ja harmilliset puhelinsoitot ja tapaamiset

Vastavuoroisten vuorovaikutussuhteiden kehittyminen vaatii aikaa ja kärsivällisyyttä niin opettajalta kuin vanhemmiltakin. Kodin ja koulun yhteistyö rakentuu vähitellen tilanteelta. Yhteisten asioiden hoitamisen kautta tutustutaan toisiinsa ja opettaja voi myös ottaa aktiivisen tiedottajan roolin suhteessa vanhempiin, mikäli siitä näyttää olevan hyötyä kaikille osapuolille. Puro (2000, 79) toteaa tutkimuksessaan, että 4/5 vanhemmista piti yhteistyön toimivuutta, opettajan helppoa lähestyttävyyttä ja tiedonkulun riittävyttä erittäin tärkeänä erityisopetuksen laatu tekijänä. Kukkolan pienluokassa opettaja piti yhteyttä perheisiin viikoittain puhelimen välityksellä. Perheprojektin osallistujat kommentoivat yhteydenotoista seuraavasti:

" Säännöllinen yhteydenpito... ei soita ainoastaan kun on oltu tuhmia vaan soittaa positiivisetkin asiat. Ope kertoo mitä tapahtuu, tulee molemmat puolet asioista."
(äiti 1)

" Kyllä ope soittelee, jos on jotain tärkeitä." (äiti 2)

" Opettaja soitti peräti viikottain... yleisiä asioita ja huonoja asioita. Muistathan, että Ollilla on koe...tämmönenkin muistutus oli monta kertaa." (Isä)

Projektilla on murrettu se vanhanaikainen tyypillinen ilmiö, että kun opettaja ottaa kotiin yhteyttä, niin aina on jotain huonoa. Opettaja on tietoisesti muuttanut perinnettä ja ottanut yhteyttä perheisiin vaikkakaan ei olisi mitään asiaa tai sitten kertoakseen hyvät asiat, että tässä asiassa onnistuttiin. Se toimii vanhemmuuden tukemisen tavoin. Todennäköisesti nää ihmiset ei ole myönteistä palautetta saaneet. Näen sen hyvin tärkeänä, että vanhemmat kokisivat onnistumisen elämyksiä.

(NP:n toiminnanjohtaja)

Puhelinsoittoa käytettiin eniten pienluokan ja kodin välisessä yhteyden pidossa. Erityistä tässä yhteistyössä oli se, että opettaja soitti myös hyvät uutiset kotiin.

Pienluokkalaisten vanhemmille järjestettiin myös yhteisiä tapaamisia, joista osa rakentui koko perheen yhdessä toimimiselle esim. sählypeli, ja osa oli informatiivisia vanhempainiltoja. Näiden tapahtumien taustalla on ajatus ennaltaehkäisevästä työstä, joka perustuu käsitykseen siitä, mikä on toivottavaa ja miltä tulevaisuudessa pitäisi välttyä (Nyqvist 1995, 47). Infoilloissa perheitä ns. varustettiin tiedoilla, joita heidän ajateltiin tarvitsevan lapsen kasvaessa. Eräs tällainen tapahtuma oli perheprojektin rahoituksella järjestetty perjantai-iltakävely nuoriso-ohjaajien kanssa kaupungilla.

... niin ja sitten vanhempainilta... miten kivaa oli kun koulunjohtaja oli puhumassa, opettaja ja avustajat... siinä kahvit juotiin, siinä juteltiin mitä voijaan tehdä porukassa ja sitten siellä oli nuorisotyöntekijä puhumassa, mitä tapahtuu kadulla ja minkä ikäistä lasta siellä on ja milloin voi kuvitella, että meidän omat lapset voi olla siellä, jos antaa mennä sillee...ja silloin sovittiin, että järjestettiin semmonen, ett mentiin ja vanhemmat lähti seuraamaan päivystystä perjantai-iltana, käytiin syömässä hampurilaiset, kierreltiin kaupungilla ja juteltiin toiminnasta ja minkä ikäisiä lapsia löytyy kadulta humalassa.. (äiti 2)

Luokan vanhempainilta toteutettiin yhteistyössä koulun henkilökunnan kanssa. Koulunjohtajan terveiset ja osallistuminen iltaan olivat merkityksellisiä niin vanhemmille kuin luokanopettajallekin. Kukkolan koulun asenne pienluokkaa kohtaan oli hyväksyvä. Myös Kuorelahden tutkimuksessa (2000, 106) käy ilmi, että ”valtaosa rehtoreista (93 %) piti erityisluokan vaikutusta hyödyllisenä koko koulun toiminnan kannalta”.

Opettajalla on myös keskeinen rooli lapsen koulunkäynnissä. Hän toteuttaa lapsen ja ko-

din kanssa yhdessä laadittua henkilökohtaisen opetuksen järjestämisen suunnitelmaa ja vastaa siten oppimistavoitteiden toteutuksesta. Kukkolan koulussa pienluokan opettaja on pyrkinyt luomaan luottamuksellisen ja avoimen suhteen koulun ja kodin välille neuvottelemalla lapseen liittyvistä asioista vanhempien kanssa ja vastuuttamalla heitä ottamaan myös vastuuta lapsen oppimisesta esim. muistuttamalla kokeista sekä lukutaidon ylläpitämisestä. Säännöllisten kotisoittojen välityksellä vanhemmilla on mahdollisuus kuulla miten koulussa menee ja opettajalle voi halutessaan samalla myös kertoa mitä lapsen kotiin kuuluu. Toiminnallaan opettaja kiinnittää perheen huomiota asioihin, joita tulee ottaa huomioon silloin kun perheessä on koululainen. Vanhempien haastattelujen pohjalta voidaan todeta, että toimivan kodin ja koulun yhteistyön syntymiseen tarvitaan riittävästi yhteydenottoja, rehellisyyttä, vastuuntuntoa, kuuntelemista sekä tasavertaista ja vastavuoroista vuorovaikutusta.

7.3 Perheprojekti ja elämyspedagoginen toiminta koulun ja kodin yhteistyön muotona

Kukkolan koulun pienluokka on osallisena perhe 2000 -projektissa, jonka tavoitteena on mm. toimia syrjäytymisen ennaltaehkäisijänä ja tukea vanhempia heidän kasvatustehtävässään. Usein puhutaan siitä, että työ erityistä tukea tarvitsevan lapsen kanssa ei yksin riitä, vaan perheen tulisi olla mukana myös yhteistyössä. Opettajien mielestä juuri ne perheet, joiden olisi hyvä tulla vanhempainiltaan eivät siellä ole.

Kukkolan koulun pienluokan opettaja on ottanut aktiivisen roolin kehittäessään koko perheelle soveltuvaa yhteistyömuotoa yhdessä yhteistyökumppaneidensa kanssa. Projektin tämän päivän toteutus on syntynyt yritysten ja erehdysten kautta.

Elämyspedagogisella toiminnalla tarkoitetaan pienluokkalaisten perheille yhteistyökumppaneiden järjestämiä leirikouluja ja retkiä, joissa käytetään työskentelymenetelmänä elämyspedagogisia harjoituksia. Elämyspedagoginen toiminta pohjautuu reformipedagogiikkaan. Pienluokkalaisten perheille järjestetään vähintään kaksi kertaa vuodessa vuorokauden mittainen leirikoulu sekä useita kouluajan ulkopuolella tapahtuvia retkiä ja leirejä.

Leirikoululla tarkoitetaan koulun järjestämää toimintaa, johon kuuluu mm. eri oppiaineiden opetusta, vapaa-ajan viettoa, majoitusta ja ruokailua. Leirikoulu järjestetään koulun ulkopuolella. (Lahdenperä yms. 1989, 11-12; Virtanen 1992, 84.) Leirikoululle on tyypillistä se, että oppilaat ovat aktiivisen osallistujan roolissa passiivisen kuuntelijoiden sijaan. Leirikoulujakso tulee sitoa osaksi eri oppiaineiden opetussuunnitelmaa, jolloin se tarjoaa mahdollisuuden aineiden väliseen integraatioon sekä opetuksen eheyttämiseen (Kuronen & Rantakangas 1997, 9). Opettaja on käyttänyt leirikoulussa tapahtuneita oppimiskokemuksia aineistona myös luokkaopetuksessa, jolloin leirikoulussa opitut asiat nivoutuivat asiakokonaisuuksiin.

Leirikoulu on yhdistelmä leiri- ja kouluelämää. Hyvin suunniteltu ja toteutettu leirikoulujakso tarjoaa oppilaille elämyksiä ja kokemuksia sekä niiden kautta tapahtuvaa oppimista. Leirikoulu mahdollistaa oppilaille sekä vanhemmille sosiaalisen ja rooleista vapauttavan vuorovaikutuksen syntymisen. Leirikoulussa osallistujat oppivat entistä paremmin tuntemaan toisensa sekä näkemään uusia piirteitä mukana olevissa ihmisissä. Myös opettajalla on mahdollisuus lisätä vuorovaikutusta ja oppia tuntemaan oppilaita ja vanhempia uudella tavalla. Tällä tavalla parannetaan ihmissuhteita ja luodaan yhteishenkeä. (Kuronen & Rantakangas 1997, 9-10.)

Opettajan kertoman mukaan tiivis yhteistyö perheiden kanssa on vähentänyt mm. yhteydenottoja sosiaalipuoleen minimiin.

Perheprojektin leirikoulut rahoitettiin pääosin projektin rahoista. Pienluokan oppilaat ovat kartuttaneet myös itse omaa matkakassansa myymällä eläinaiheisia pinssejä. Eräs vanhempi oli tästä mielissään, sillä pinssien myyminen osoitti lapsille sen, että raha tulee kotiinkin työnteolla.

7.3.1 Vanhempien kokemukset perheryhmäprojektistä

Haastatteluissa kysyin, minkälaista toimintaa projektin merkeissä on tehty. Vanhemmat vastasivat seuraavasti:

" Leirikoulussa kalastetaan, on seinäkiipeilyä, lasketaan verkkoja, kalakilpailua, aarten etsintää, illalla lapset löysivät namia puusta roikkumasta ja ihan mukavaa yhdessä oloa."

(äiti 2)

" Opettaja on ideoinu, tommonen ope, joka kalastaa ja keksii ja harrastaa. Tämönehän vettää perheitä yhteen, hirmu mukavia reissuja, kokoonnutaan yhteen notskille tai johonkin huoneeseen juttelemaan." (äiti 1)

Leirikoulussa tutustutaan uusiin toimintamuotoihin esim. seinäkiipeily, jousiammunta, ja opitaan uusia asioita esim. tuulastus ja majan rakentaminen. Toiminta on keskittynyt pääosin kalastukseen ja erämatkailuun. Yleensä leirikouluun ovat osallistuneet perheiden miespuoliset henkilöt, mutta vapaaehtoisilla reissuilla myös perheen naisväki on ollut mukana.

" Leirikoulusysteemi on ihan hyvä, vanhemmat saa toisilta vanhemmilta sitä tukkee, sitten siellä näkkee ettei ole ihmistä kummempi vaikka on erityisluokalla... ihan samanlaisia ihmisiä, vaikeudet tulevat vaan toisista syistä." (äiti 2)

" Vanhemmat pääsee tutustumaan keskenään, monet vanhemmat esim. minä, ei ole oman perheen kanssa käyneet juur missään... positiivisia ajatuksia kaikilta reissuilta." (isä)

" Perhe on saanu uuden harrastuksen. Ei olis voinu kuvitella, että aikaisemmin oltais lähetty edes kalalle, mutta tulevaisuudessa voidaan jo kuka ties ajatella, että lähetään veneellä johonkin." (Ukki)

Vanhemmat ovat kokeneet yhteisten leirien ja retkien yhdistävän heitä ihmisinä toisiinsa. Leirinuotiolla kerrotaan kuulumisia ja keskustellaan eri elämäntilanteista ja tehdyistä ratkaisuista. Yhteisten asioiden ja oman elämän jakaminen koetaan tärkeänä. Useat vanhemmat mainitsivat haastatteluissa myös sen, että retket ja leirit antavat mahdollisuuden lähteä pois kotoa tapaamaan muita ihmisiä. Perheet ovat nykyään hyvin sulkeutuneita omaan oloonsa eikä heillä kaikilla ole välttämättä kontakteja toisiin perheisiin (Pulkkinen, 1997). Retkien ja tapahtumien välityksellä vanhemmat tutustuvat lapsensa luokkatovereihin ja heidän vanhempiinsa. Vanhemmille tulee tutuksi luokkayhteisö; opettaja, avustajat ja oppilaat.

Retkien ja leirien kautta oppilaiden vanhemmista, oppilaista ja yhteiskumppaneista muodostuu eräänlainen yhteisö, jonka kanssa tehdään mieleenpainuvia retkiä ja osallistutaan tapahtumiin, joissa solmitaan uusia tuttavuuksia. Tällöin toiminta saa myös yhteisökasvatuksellisia piirteitä. Yhteisökasvatuksella yksilöt voidaan saada toimimaan rakentavassa, tasa-arvoisessa, jokaista yksilön jäsentä auttavassa yhteistyössä. Yhteisön tuen avulla yksilöllä on mahdollisuus kehittyä oman toimintansa kautta persoonallisuudeltaan jatkuvasti monipuolisemmaksi ihmiseksi. (Kaipio 1984, 21.) Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan ihmisten keskinäistä yhteenkuuluvuutta, luottamusta, yhteisvastuullisuutta ja riippuvuutta (Sahlberg ja Leppilampi, 1994). Jokainen ihminen tarvitsee henkiseen kasvuunsa myös muita ihmisiä. Persoonallisuuden kasvu ja realistisen itsetunnon kehittyminen ovat yhteisössä vuorovaikutteisia prosesseja. Persoonan eheytyminen on tarpeen, jotta yksilö voi elää inhimillisesti arvokasta elämää ja työskennellä rakentavasti yhteistyössä toisten kanssa. Yhteisö määritellään yleisesti alueellisesti rajattuna vuorovaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden muodostumana. Yhteenkuuluvuus ja yhteisyys voivat olla toiminnallista, jolloin yhteys syntyy jaetuista päämääristä, joihin pyritään toimimalla yhdessä. Yhteisölle on tyypillistä pysyvä vuorovaikutus, jossa muotoutuvat jäsenten väliset vuorovaikutussuhteet, yksittäisen jäsenen mahdollisuudet yhteisössä ja siihen kuuluvien ja kuulumattomien kanssakäymisen ehdot. Toiminnallisen yhteisöllisyyden lisäksi yhteisyys voi muodostua symbolisesti, jolloin se ilmenee yhteenkuuluvuuden tunteena, joka ei välttämättä rajoitu alueellisesti yhdessä eläviin ihmisiin (Lehtonen, 1990).

Perheprojektin kautta on syntynyt oppilaiden perheiden ryhmäytymisen lisäksi myös perheiden sisäisiä, sukupolvia yhdistäviä ryhmiä, jotka ovat löytäneet yhdessä tekemisen riemun esim. vapaa-ajalla toteutettujen kalaretkien muodossa.

Perheprojektin rahoituksen turvin järjestetyille erilaisille tapahtumille osallistuminen on perheille ilmaista ja esim. oman auton käytöstä aiheutuneet kulut korvataan perheille. Projektin myötä perheille on järjestetty myös muita tilaisuuksia kuten pipareiden leipomista sekä perheiden yhteinen jouluateria sekä kesällä perheloma Hossassa. Joulupiparien leipominen yhdessä on jo muodostunut perinteiseksi yhteistyöksi seurakunnan kanssa. Opettaja kertoi illan muodostuvan esim. sählyn pelaamisesta, saunomisesta ja leipomisesta. Kun ruoka on valmista, kaikki kokoontuvat saliin. Perheet syövät jouluaterian omissa pöydissään ja tunnelma on rauhaista. Jouluateria on todettu tärkeäksi yhdessäolon muodoksi opettajan, lasten ja vanhempien mielestä. Perheprojektin kautta lapset ja vanhemmat ovat osallistuneet myös kouluajan ulkopuolella järjestettyihin vapaaehtoisin leireihin ja retkiin. Tapahtumien runsaus on mahdollistanut sen, että useat perheet ovat voineet osallistua toimintaan vuoden aikana. Kun tapaamisen mahdollisuuksia on ollut paljon, luokan vanhemmat ovat tutustuneet toisiinsa paremmin, jolloin tuttuus tuo tilaa myös viihtyvyydelle. Myös odotukset eri tapahtumille tasoittuvat ja rentous saa tilaa.

Onnistumisia ja läsnäoloa vanhempana

Vaihtelevat ja uudet tapahtumat retkeillä ja leirikoulussa mahdollistavat erilaisten tilanteiden syntymisen.

I : Olli mukana temmeltämässä, maijaa rakentamassa, kiipeilyä, melomista... sitten tuli tällaisia esteitä, ku niiku pelkoja; vuorikiipeilyseinä, ite oli siinä kannustamassa, poika kiipesi ylös asti sen seinän ja mitenkö ilonen se oli, kun se tuli alas sieltä ja mitenkö hauska oli nähä se, kun onnistuu oman lapsen tekeminen... miten hyvältä se tuntuu kun sen näkkee... ja sitten mentiin ilmapistooliammuntaan...joku poika oli ampunut 20, Olli kieltäytyi eka ampumasta. Jussi jutteli Ollin kanssa ja minäkin juttelin ja sitten se meni ampumaan ja suurinpiirtein silmät kiinni. Paras tulos ja sitten se ku haluaa lissää, mikä onnistumisen ilo mikä tulee nuoresta miehestä... noin pienestä.

Leirikoulussa tapahtunut onnistumisen kokemus heijastuu välittömästi kaikkia osapuolia koskettavaksi tapahtumaksi. Onnistuminen vaikuttaa lapselle itsetuntoon ja minäkuvaan. Myös Karppinen (1998, 246) opetuskokeilututkimuksessaan toteaa, että elämyspedagogiseen näkemykseen pohjautuvilla toiminnallisilla harjoituksilla voitiin tukea erityistä tu-

kea tarvitsevien lasten itsetunnon vahvistumista sekä fyysistä ja sosiaalista toimintakykyä.

Vanhempien ja lapsen välinen vuorovaikutus vaikuttaa lapsen itsetunnon ja minäkuvan kehittymiseen. Vanhemmilta saatu palaute antaa parhaimmillaan lapselle myönteisen lähtökohdan omien sisäisten voimavarojen löytymisessä. (Ojala & Uutela 1993, 121.) Lastenpsykiatri Tuula Tamminen on useissa haastatteluissa tuonut ilmi lapsen haluavan, että vanhemmat voivat myös iloita hänestä. Lapselle on tärkeää saada vanhemmat onnelliseksi. Tamminen toteaa myös sen, että lapselle on tärkeää epäonnistumisen hetkellä, että vanhemmat rohkaisevat häntä ja ovat tukena ja hyväksyvät lapsensa myös silloin, kun hän kiukuttelee ja on vaikea. Lapsen kokonaisvaltainen hyväksyminen heikkona ja tarvitsevana on rakastavan vanhemman ominaisuus. Vaikeista tilanteista selviytyminen lapsen kanssa lisää vanhemman luottamusta omaan vanhemmuuteensa ja onnistumistilanteiden yhteinen kokeminen ja jakaminen vahvistaa lapsen ja vanhemman välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Yhdessä tekemisen kautta pojat näkevät, että isät osaa tehdä juttuja, joilloin kunnioitus on kova sana, se, että lapset huomaa, että kyllä meidän vanhemmista on johonkin. (NP:n toiminnanjohtaja)

Perheprojektin rahoilla on järjestetty useita leirejä, joihin ovat ottaneet osaa perheiden pojat ja isät. Isien osallistuminen leireille on tärkeää monessakin mielessä. Jari Sinkkonen (1998, 35-37) toteaa kirjassaan Yhdessä isän kanssa seuraavaa: "Tavallisten tervejärkisten, empatiakykyisten miesten riittävä osallistuminen lasten arkielämään ja kasvatukseen on tehokkain keino ehkäistä tuhoavaa väkivaltaisuutta ja vaikeita käytöshäiriöitä. Ja aivan välttämätöntä on, että isä tulee vuorovaikutukseen, kommunikoi, puhuu, kuuntelee, joskus vain sipaisee lapsensa poskea." Yhteisten hetkien ja tekemisten kautta esim. leirikoulussa isä voi olla vanhempana lähellä ja läsnä omalle lapselleen. Hän voi iloita oman lapsensa onnistumisesta ja jakaa yhdessä lapsen kanssa oppimisen riemua ja myös surua.

7.3.2 Lasten kokemukset perheprojektista

Kävin haastattelemassa joulukuussa 1997 niiden perheiden lapset, joiden vanhemmat olivat osallistuneet haastatteluun syyslomaretkellä. Haastattelu tapahtui pienluokan vieressä olevassa käsityöluokassa. Lapset muistivat minun olleen leirikoulussa ja syyslomaretkellä, jolloin he eivät vierastaneet minua. Haastatteluiden tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten lapset kokevat toiminnan ja mitä he ajattelevat vanhempien osallistumisesta retkiin ja leireihin. Kolme neljästä oppilaasta piti hyvänä sitä, että vanhemmat ovat mukana toiminnassa. Eräs poika kommentoi tilannetta sanoin: "Ihan hyvä se on. Jos lähtee johonkin hortoilemaan, niin iskä ottaa niskasta kiinni ja opastaa."

Oppilaat luettelivat paljon erilaisia toimintoja, mitä he olivat vanhempien kanssa tehneet mm. seinäkiipeily, lipunryöstö, melonta, pistoolilla ja jousipyssyllä ampuminen, kumisaappaan heitto, kalastaminen, sähly, pipareiden leivonta, majojen rakennus, makkaran paisto. Toiminnat ovat olleet merkityksellisiä lapsille, koska he muistivat mitä yhdessä ollaan tehty. Yksi pojista kertoi, että retkistä jutellaan vielä kotonakin ja katsellaan yhdessä kuvia.

Kysyttäessä lapsilta, mikä heille on ollut se paras juttu, he vastasivat seuraavasti:

" Seinäkiipeily. Mentiin aika korkeella ja jännitti kauheesti. Hyvä mieli siitä tuli, ku onnistu. "

"Siellä missä leivottiin ja pelattiin sählyä oli kivaa."

" Lipunryöstö oli hienoin, me kyllä hävittiin ensin isiä ja aikuisia vastaan."

" No, kun mä rupesin harrastamaan jousiamuntaa... iskän kanssa käydään. Rautavaaralla kerran ammuttiin ja siitä innostuttiin isän kanssa."

" Kalastuskin on mukavaa, kun kala nappaa kiinni. Kerrankin sain neljä kalaa, joista äiti söi kolme ja iskä yhden."

Retkien ja leirien myötä lapset ja vanhemmat ovat tutustuneet eri harrastuslajeihin ja kahdelle lapselle on löytynyt oma harrastus. Perheprojektin myötä koululle on rakentunut harrastusvälineiden lainauspiste, mistä perheet voivat myös lainata kalastus- ja urheilu-

välineitä esim. pilkkitutka, omaan käyttöön. Kaksi haastatelluista perheistä käyttivät aktiivisesti lainauspalvelua.

Juttelimme myös koulunkäynnistä ja lapsilla oli selvä käsitys siitä, kuinka kauan he opiskelisivat vielä tässä pienryhmässä ja koska he siirtyvät toiselle opettajalle tai toiseen kouluun. Kotitehtävien tekeminen hoitui itsenäisesti ja jos ei jotain asiaa osaa, niin äidiltä kysytään sitten neuvoa. Kaikki oppilaat sanoivat koulun olevan mukavaa ja kolme neljästä ei voisi kuvitella koulua ilman retkiä ja leirejä. Lasten mielestä paras kouluaine oli liikunta, erityisesti sähly.

7.4 Moniammatillinen työryhmä verkostoituneena perheprojektissa

Perheprojektin leirit ja retket vaativat paljon etukäteissuunnittelua ja yhteistyötä. Projektissa ovat yhteistyökumppaneina olleet seurakunta, sosiaali- ja vapaa-ajan toimi, Helppis sekä Nuorten Palvelu. Projektin rahoitus on saatu Nuorten Palvelun hakemana Raha-automaattiyhdistykseltä neljäksi vuodeksi (1997-2001). Perheprojektin kautta eri alojen asiantuntijat ovat verkostoituneet ja tekevät poikkihallinnollista yhteistyötä perheiden kanssa.

Verkostolle ei ole yleispätevää määritelmää, mutta se voidaan kuvata riippumattomien osien yhteenkytkeytyneeksi kokonaisuudeksi. Verkoston voidaan luokitella olevan samanasteisten ja samantyyppisten tekijöiden kokonaisuus. (Raatikainen 1994.) Verkoston käyttövoimana on vaihto, joka useimmin on monenvälistä. Verkostoista on tullut myös esim. kouluille keino säilyttää ja jakaa taloudellisia resursseja. Toisaalta erilaiset organisaatiot ovat muuttuneet avoimmiksi, jolloin verkostojen syntyminen on mahdollistunut.

Tutkimuksessa haastattelin yhteistyökumppaneita, jotka olivat mukana leirikoulussa ja retkellä. Haastattelujen aikana sain kuvan toiminnan kautta virinneestä yhteistyöstä sekä eri yhteistyötahojen tavoitteista ja motiiveista. Nuorten Palvelun toiminnanjohtaja on taustavaikuttaja. Hän kertoi perheprojektista seuraavaa:

Koko idea on se, että perheen omia voimavaroja voitais kaivaa esille ja tukea vanhemmuuden kyvyn kehittymistä... ja sanoohan sen jo järkikin, että jos pelkästään tehdään lasten kanssa ja perhe ei ole siinä mukana, niin siitä ei tule mitään. Jotain kenties saadaan lapsille perille, mutta se mitä sillä halutaan saavuttaa, se ei siirry sinne kotiin.

Perheprojektin tavoitteena on saada vanhemmat osallisiksi lapsensa koulunkäynnistä sekä luoda toiminnallinen tukiverkosto perheiden käyttöön. Tukiverkosto koostuu eri alan ammattilaisista ja perheistä, jotka toimivat yhdessä ja tavoittelevat yhteistä päämäärää; lasten ja perheiden hyvinvointia.

Sitten opettajan kanssa päätettiin, että ostetaan suksia ja luistimia... ne voidaan antaa näille pojille käyttöön ja kun he sitten lähtevät tästä koulusta, niin palauttavat tavarat. Perheillä taloudellinen tilanne ei ole välttämättä hyvä ja jos tällä voidaan turvata harrastustoiminta, niin se on hyvä. (NP:n toiminnanjohtaja)

Yhteistyöverkostossa syntyneitä ideoita voidaan toteuttaa nopeasti projektin kautta ja lisätä siten perheiden ja lasten hyvinvointia sekä mahdollisuuksia. Projektin kautta perheille on tarjoutunut myös mahdollisuus tutustua eri harrastuslajeihin. Kiinnostuksen synnyttyä, koulu on projektin kautta hankkinut harrastusvälineitä niitä tarvitseville ja osa lapsista on tätä kautta löytänyt harrastuksen itselleen.

Perheprojektin tavoitteena on ottaa käyttöön koko perheen resurssit erityistä tukea tarvitsevalle lapselle vahvistaen vanhemmuutta. Mielenkiintoisen toiminnan kautta perheitä rohkaistaan lähtemään mukaan retkille. Yhteisten kokemusten kautta pyritään tuomaan perheiden arkeen yhdessäolon hetkiä ja vaihtelua.

Sitä ei tiedä mitä pitää tuleman näissäkin perheissä, mutta oletan, että jonkinlaisia eväitä jää ja on jo ja loppujen lopuksi aika pienillä asioilla saa avuja elämään.
(NP:n toiminnanjohtaja)

Seurakunta yhteisen kohderyhmän lähellä kontaktien luoja

Leirien ja retkien käytännönjärjestelyissä opettajan työparina ovat toimineet Nuorten Palvelun työntekijät sekä seurakunnan diakoni, Mauri. Haastattelin Mauria saadakseni

selvyyttä, mitä mieltä hän on projektista ja millaista on tehdä perheiden ja koulun kanssa yhteistyötä.

Opettajan kanssa on tehty yhteistyötä jo -86 lähtien. Pikkuluokat ovat yksi toimintaympäristö seurakunnan erityisnuorisotyössä. Olen tehnyt tuntivierailuja erilaisilla teemoilla, retkitoimintaa eli toisenlaisen koulupäivän pitäminen kuin mitä se on neljän seinän sisällä. Ollaan nyttikestiperiaatteella resursoitu niitä eli srk:lta leirikeskus, työpanos, kuljetukset puoliksi, koululta ruoka, oppilaat ja open työpanos. Toiminta tuo tuulahduksen, virkistykseen, mahdollisuuden koulun seinien ulkopuolella olla yhdessä, srk:n eri keskuksia tulee tutuksi ja esim. rippikouluiässä ei tarvii jännittää paikkaa, kun se on jo tuttu.

Se, että ainakin toinen vanhemmista on mukana on resurssijuttu ja se on huomattavasti helpottanut leirikoulun pitoa. Retkien kautta tarjotaan myönteistä roolia, kun ei ole kurjaa, niin voi olla hyvässä roolissa. Tekemisen kautta löytyy näitä ryhmiä palvelevia myönteisiä rooleja. Leirillä sovitaan tietyt rajat ja muuten on sellainen viihtymisen mahdollisuus. Ja sitten kun tapahtuu kaikenlaista, niin kuis tämmönen selvitetään. Sitä istutaan, jutellaan, selvitetään ja sovitaan. Sillon osotetaan kunnioitusta myös oppilasta kohtaan sä olet sill viisin tärkeä, ett must on tärkeä jutella.

Eräs takavuosien äiti kommentoi retkistä, että ne on parempaa terapiaa kuin lähteä istunnolle.

Miten vanhemmat löytäis toivon näkökulmia niin omaan kuin lapsensa elämään.

Leiri- ja retkitoimintaa oppilaiden perheille on Kukkolan koulun pienluokassa järjestetty jo vuodesta -92. Silloisesta pienryhmästä lähti neljä mukana olleen perheen lasta yläasteelle yleisopetukseen. Näiden tulosten motivoimina yhteistyökumppanit päätyivät ajatukseseen, että lasten vanhemmat on oltava mukana siten, että lapsen ja vanhemman yhdessä tekemistä tuetaan moniammatillisesti. Koulutoimen rooli on yhdistää perheet toimimaan oppivelvollisuuden kautta. Yhdessä tekemisen kautta pyritään löytämään perheen vahvuudet ja auttamaan vanhempia huomaamaan kuinka taitavia heidän lapsensa ovat. Maurin mielestä tällä tavalla on suuremmat ja paremmat yhteydet oppilaiden vanhempiin: Yhteys on jatkuva ja toisaalta se muodostaa turvallisen verkon.

Se, kun on tuttuus jostain luokkakuvioista, niin se kantaa myös siellä lähiokuvioissa. Sitten voi ottaa kontaktia ensin siihen ja sitten esittäytyy sille koko porukalle. Tää on joskus mulla ollu se ajatus, minkä takia pikku luokkiin.

Mauri kertoman mukaan parasta antia yhteistyöstä hänen työtään ajatellen on se, että hän tutustuu perheisiin ja lapsiin. Heidän tullessa esim. rippikouluun hänellä on jo olemassa kontakti lapsiin ja perheisiin. Mauri toteaa retkien vaikuttavan myös koulun arkeen.

"Mulla on se olettaus, että kun panostaa tällä tavalla ryhmän hoitoon, niin se arki siellä neljän seinän sisällä on helpompaa sitten näitten oppimisen suhteen."

Karppinen toteaa tutkimuksessaan (1998, 246), että elämyspedagogiseen toimintaan osallistuneiden oppilaiden käytöshäiriöt muuttuivat lievemiksi ja koulun elämä rauhoittui.

Asiantuntijat opettamassa perheille kalastusta

Leirikoulussa ja retkillä on mukana ihmisiä, jotka opastavat perheille esim. kalastusta. Haastattelin erästä kalastuksen opettajaa, joka oli lähtenyt retkelle poikansa kanssa. Poika ei ollut pienluokkalainen.

Opetuksellisesti leirikoulupäivät olivat täynnä toimintaa. Päivien aikana lapset oppivat monenlaisia asioita vanhempiensa kanssa. Opettaja oli pyytänyt mukaan kalastuksen opasta, jonka kanssa keskustelimme siitä, miten hänen opetuksensa vaikutti lapsiin.

K: Minun mukkaan oppii varmasti tunnistamaan kuhan ja siikan ja osas ne kalat...

O: Loppuiän ne muistaa sen sinun mukana olemisen jutun... hyö ei lähde kenenkään muun mukkaan kuin siun. Siinä näki sen todellisen innostuksen, että piti sinne päästä. Oletko ajatellut ihteäs todelliseksi opettajaksi?

K: En ole ajatellut, että olet pyytänyt minut mukkaan opettajaksi.

O: Se on sitä käytännön kautta oppimista että opitaan ite tekemään, moni vanhempi on sellaine että he halluu ite kallaan...ensin pittää saaha perheet innostummaan.

H: Mitä vanhemmat voisivat saada?

K: Ainakin sen, että ovat lastensa kanssa sopuisissa merkeissä, sillaista lapsensa luottamusta issäänsä ja äitiinsä, sellaista yhdessä touhuamista ja onnistumista. Ja jos se tuntuu hyvältä vanhemmista, niin totta mooses, niin kyllähän se sujuu paremmin sen lapsenkin kanssa. Näkee toisenlaista issää..

Leirikoulussa mm. kalastuksen opetus toteuttaa Deweyn tekemällä oppimisen mallia. Oppilaat oppivat tunnistamaan eri kalalajeja ja pyytämään kalaa ammattilaisen johdolla. Kiinnostusta herättävään aiheeseen on leirikoulussa liitetty myös vanhempien läsnäolo sekä lapsen kanssa touhuaminen. Näin on yhdistetty monta oppimista ja vuorovaikutusta edistävää tekijää yhteen kiinnostavan tekemisen kautta.

Moniammatillinen yhteistyö toimii silloin kun yhteistyön eri osapuolet ovat laatineet yhteisen tavoitteen. Yhteistyön osapuolilla on oma tehtäväalueensa tässä yhteistyössä, jonka he pyrkivät tekemään mahdollisimman hyvin, jotta tavoite saavutettaisiin.

Perheryhmäprojektissa toimivilla on kullakin oma erityistaitonsa, jonka he tuovat projektiin. Koulu tarjoaa säännöllisen kontaktin kohderyhmään lasten koulunkäynnin kautta. Nuorten Palvelu on hankkinut rahoituksen ja heidän työntekijät tuovat projektiin oman erityisosaamisensa retkeilystä ja elämyspedagogisesta lähestymistavasta. Seurakunta tarjoaa tarvittaessa majoitustilan ja yhteistyökumppanin.

Kohderyhmästä yksilöksi

Perheprojektissa oli oleellista se tapa, jolla perheisiin suhtauduttiin. Tasavertainen ja kunnioittava kohtaaminen näkyi opettajan toiminnassa perheiden kanssa. Lapsen opetusta koskevissa asioissa hän otti usein yhteyttä lapsen vanhempiin ja sitoutti heidät toimimaan lapsensa parhaaksi. Perheet kohdattiin samanarvoisina ihmisinä ja heidän kykyihinsä, olla lapselle vanhempi, luotettiin.

Kalastuksen opas kertoi suhtautumisesta perheisiin seuraavaa:

H: Miten lapsiin suhtaudutaan?

K: Ei ollu mittään puhetta...samalla tavalla kuin muihinkin, ole oma ihtes ja tuo oma osaamises siihen. Ilmapiiri oli leppoisa lasten vanhemmistakin. Hymyssä suin

ne vanhemmat oli ja iso apuhan niistä näissä kalastushommissa oli. Ne pittäävät niitä omia lapsia siellä sen aikaa.

Opettajan kanssa keskustellessani hän painotti erityisesti perheiden tasavertaista kohtaamista. Opettaja oli tarkka siitä, millaisia ihmisiä hän otti mukaan retkille. Perheitä kunnioittava ja läsnäoleva lähestymistapa oli tärkeää. Perhelähtöisen työskentelymallin mukaan ammatti-ihmisten ajattelussa vanhemmat muuttuvat passiivisista tuettavista aktiivisiksi palveluiden käyttäjiksi ja toimijoiksi (Määttä 1999, 99).

Yksilöhaastattelujen päätteeksi haastateltavat kokoontuivat huoneeseen keskustelemaan kasvatuksesta. Eräs huoneessa olijoista sai ukilta terävän huomautuksen kertoessaan, kuinka näiden lasten elämää tulee suunnitella ja millaisia apuja nämä erityislapset tarvitsevat.

Se tässä onkin jännä, että sä näet tämän asian noin, mitä tämä kokonaisuus on... mä en perkele ole ajatellut yhtään kertaa, että se on erityisluokka...jos mulle sattuu lauma noita pentuja, ne on mun lasten lapsia ja heidän kavereitaan. Siis sen mä tiesin alkuun, että Jussi on erityisopettaja. (Ukki)

Usein käytetään vanhempien ja kodin välisessä yhteistyössä sellaista ajattelutapaa, joka asettaa perheen työn kohteeksi. Tällöin ammattilaisella on perheen tarpeista "parempaa tietoa" ja hän ikään kuin tarjoaa perheelle palveluja. Tällöin perhe saattaa stigmatoida ammattilaisen mielessä mikä vaikuttaa myös vuorovaikutukseen.

Negatiivinen leima kaventaa yksilön persoonaa, sillä hänen kuvitellaan toimivan leiman ominaisuuksien tavoin. Haastatteluissa lasten vanhempien ja sukulaisten mielestä erityisopetuksessa opiskeleminen ei ollut leimannut lasta. Lapsen vanhemmat ja sukulaiset pitivät lasta ensisijaisesti omana lapsena eikä ongelmatapauksena. Kuorelahden (2000, 128) tutkimuksen mukaan yli puolet esyläisten vanhemmista kokivat samalla tavalla.

7.5 Opettajan monet roolit

Perheprojektin käynnistäjänä on toiminut erityisluokanopettaja. Hänellä on ollut kiinnostusta retki- ja leiritoimintaa kohtaan. Yhteistyö vanhempien kanssa on tullut tärkeäksi ja opettaja on huomannut, että retkien välityksellä perheen jäsenet ovat lähestyneet koulua erilaisissa asioissa. Opettaja motivoi perheitä osallistumaan retkille ja kertoo toiminnasta. Osallistuminen on vapaaehtoista, mutta harva on jäänyt pois retkiltä ja leireiltä.

" Soitan vanhemmille sata kertaa ennen ja valmistan niitä siihen. "

" Vanhemmat on ruvennu vastavuoroisiksi eli kun heidän eteensä tehdään jotain ihan pyyteettömästi, he huomaavat sen ja haluavat tehdä myös. "

Turussa toimineessa Lokki-projektissa huomattiin sama ilmiö. Projektissa mukana olleiden nuorten vanhemmat aktivoituvat toimimaan mm. aikuisten ryhmissä nuorten ollessa mukana lokin toiminnassa. Vanhempien tapaamisissa he saivat "purkaa sydäntään" ja tehdä työntekijän kanssa suunnitelmaa siitä, mihin tulisi nyt keskittyä nuoren elämän tukemisessa vanhempana. (Nyqvist 1995, 148-157.) Perheprojektin ja koulutyössä syntyneen luottamuksellisen suhteen kautta vanhemmat ovat aktivoituneet toimimaan lapsensa tukijana koulunkäynnissä ja tukemaan siten myös opettajaa opetustyössä. Opettaja kuvailee omaa rooliensa opettajana seuraavasti:

Myö ei omisteta lapsia, vaan vanhemmat omistaa ne. Myö ollaan pelkkiä perhe-työntekijöitä. Oman työn onnistumisen kautta rohkaisen itseäni tekemään rohkeasti työtä. Lähtökohtana on ajatus, että työnantajia ovat lasten vanhemmat, ei koulu-laitos.

Opettaja kokee olevansa palveluammattissa, missä vanhemmat ovat työnantajia. Opettajan tulee tehdä parhaansa opettaessaan lapsia ja tehdessään yhteistyötä perheiden kanssa. Vanhemmilla on oma erityinen arvo ollessaan luokan lasten vanhempia. Opettajan mielestä retket ja yhteistyö vanhempien kanssa ovat vaikuttaneet monella tasolla luokan toimintaan mm. luokan yhteishenkeen ja toimivuuteen:

On helpompaa sitten hoitaa niitä tuntiasioita, kun ryhmä on hanskassa...kun lapsilla on tieto, että opettajalla on kosketuspintaa mun omiin vanhempiin eikä tarvitse olla siellä luokassa kokeilemassa niitä rajoja.

Retkien kautta lasten vanhemmat ovat tulleet tutuiksi ja se on lisännyt keskinäistä luottamusta ja turvallisuuden tunnetta myös lasten välille ja heijastunut sitä kautta luokkaan rauhoittavasti.

" Vanhempiin kannattaa keskittyä. Ne on tärkeitä. "

Itsenäisten työntekijöiden välinen yhteistyö

Projektissa opettaja on yhtenä renkaana yhteistyöringissä, jonka muina käytännön työn toteuttajina ovat Nuorten Palvelu ja seurakunnan erityisnuorisotyö. Näitä eri yhteisöjä yhdistää sama kohderyhmä, erityisessä tuen tarpeessa olevat ihmiset.

Erityisopetus ja seurakunnan erityisnuorisotyö jakavat työmuotona samanlaisen yksinäisyyden tunteen. Opettaja tekee työtään päivittäin luokassa oppilaiden kanssa. Luokassa saattaa olla avustajia ja opettajalla on mahdollisuus keskustella työstään kollegoiden kanssa, mutta itse konkreettinen opetustyö on opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Ehkä toimenkuvan yksinäisyys sekä kiinnostus erilaisten työmuotojen kehittämiseen sai aikoinaan nämä puurtajat kokoontumaan yhteen ja miettimään, miten heidän resurssinsa voitaisiin yhdistää, jotta saataisiin jotain suurempaa. Opettaja toteaa keskustelussaan diakonin kanssa, että *" yhdessä ollaan kasvettu näihin asioihin. Ei voi sanoa, että mulle se kunnia, vaan enemmän tää on yhdessä kasvamisen tulos. Yhdessä yritetään tukea perheitä eteenpäin."* Diakoni kuvaa tilannetta sanoen: *" Tässä toteutuu se ryhmän lainalaisuus, että mitä hyvää toinen tuo ryhmään, niin se tulee munkin omaisuudeksi.* Moniammatillisen työryhmän ansiosta eri alojen voimavarat yhdistyvät ja työntekijöillä on mahdollisuus tehdä haastavia retkiä ja jakaa kokemuksia yhdessä. Yhteistyökumppanuudesta hyötyvät kaikki. Perheet saavat uusia tuttavuuksia ja heidän verkostonsa kasvaa ja vahvistuu heidän tutustuessaan uusiin, luottamusta herättäviin ihmisiin.

" Kanssatyöntekijä. Tässä pääsee opettajan varaventiiliksi. Oon käyttänyt sitäkin, että ollaan turistu pitempäänkin tai sitten oon pystynyt omat kotkotukseni tuomaan opettajalle."

Opettaja ei jää projektin toteuttajana yksin, vaan hänellä on apunaan retkeilyn ja elämyspedagogiikan asiantuntijoita, joiden kanssa hän voi suunnitella toimintaa sekä saada myös työnohjauksellista tukea. Perheprojektissa vastuu ja toiminnan toteutus jakautuu yhteistyökumppaneiden kesken. Luokan lasten ja perheiden kanssa on toimimassa monta ihmistä, jotka ikään kuin luovat turvaverkon perheiden ympärille toiminnallaan.

Opettajana luokassa sekä perheprojektin toteuttajana opettaja on työnsä kautta monessa roolissa. Lapsille hän on opettaja, vanhemmille yhteistyökumppani sekä vanhemmuuden tukija. Perheprojektissa opettaja organisoii toimintaa, suunnittelee leiriohjelmia yhdessä yhteistyökumppaneiden kanssa ja pitää yhteyksiä yllä. Opettajaideoi ja kehittää opetusmenetelmiä ja –suunnitelmaa sekä arvioi perheiden kanssa tehtyjä retkiä ja leirejä. Tuunainen (1989, 203-204) toteaa, että erityisopettajan taitoina tulisi korostaa yhä enemmän neuvottelu-, konsultointi-, ja ohjaustaitoja ja suunnata koulutusta myös näille alueille. Tuunainen esittää myös, että erityisopettajan panosta pitäisi voida käyttää entistä systemaattisemmin suunnitteluun ja yhteistyöhön koulun muun oppilashuoltohenkilöstön ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa.

7.6 Yhteenvedo tuloksista

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella koulun ja kodin välistä yhteistyötä sekä kuvata perheprojektia eräänä yhteistyön muotona. Aihetta lähestyttiin tapauskohtaisesti tarkastelemalla kolmen perheen kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä saatuja kokemuksia sekä haastatteleamalla toiminnassa mukana olleilta ihmisiltä (opettaja, kalastuksen oppaat, diakoni sekä NP:n toiminnanjohtaja).

Ensimmäinen erityisopetuksen ja kodin välinen kontakti syntyi lapsen koulupaikan vaihdon yhteydessä. Lasten koulusiirtojen syyksi vanhemmat ilmoittivat lapsen aktiivisen ja passiivisen koulukielteisyyden, heikon koulumenestyksen sekä erityisvaikeudet opiskelussa. Koulusiirroissa oli tärkeää antaa tarvittavaa tietoa vanhemmille erityisopetuksesta ja luokan toiminnasta. Tutkimuksessa perheet reagoivat eri tavalla ensitapaamisessa. Kaksi perhettä totesivat saaneensa tapaamisessa paljon tietoa luokasta ja opetuksesta ja myös

opettaja oli tuntunut luotettavalta. Yhden perheen kohdalla alku oli hankala, koska opettajalla oli erilaiset tiedot oppilaiden taidoista. Asia ratkesi sopimalla siitä, miten vanhemmat ovat mukana lapsen koulunkäynnissä auttamalla esim. lukemaan opettamisessa.

Koulun ja kodin välinen yhteistyö pitää sisällään monenlaista yhteistyötä. Pienluokassa koulun ja kodin välisen yhteistyön muotoja olivat tiedottaminen, perhekohtaiset opetus-suunnittelupalaverit, vanhempien opastaminen lapsen koulunkäynnin tukemisessa, tapahtumat, leirikoulut ja retket. Pienluokassa vanhemmat sitoutettiin osallistumaan lapsen koulunkäyntiin auttamalla lasta esim. läksyjen teossa, muistuttamalla kokeisiin lukemisesta, pyytämällä vanhempia lukemaan 10 minuuttia lapsen kanssa päivittäin. Koulun resursseja kuten laaja-alaista erityisopettajaa, käytettiin lasten ja vanhempien apuna esim. lukemaan opettamisessa. Lapsen onnistuessa kokeissa ja omatoimisuuden lisääntyessä esim. kotitehtävien suhteen, vanhemmat kokivat tyytyväisyyttä lapsesta, mikä puolestaan vahvisti heidän vanhemmuuttaan.

Tutkimuksessa mukana olevilla lapsilla oli jokaisella pienluokkaan siirtymisen jälkeen lukuvuoden ajan apunaan koulunkäyntiavustaja.

Opettaja oli aktiivisessa yhteydessä kotiin myös puhelimitse. Hän soitti vanhemmille n. kerran viikossa kertoen niin hyvät kuin huonotkin uutiset. Vanhemmat olivat kokeneet puhelinoimitot myönteisenä asiana. On hyvä, että kuulee eri osapuolten mielipiteet tapahtuneesta, kommentoi eräs vanhempi.

Perheprojektin myötä koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön tuli mukaan uusia elementtejä. Koulu järjesti yhdessä yhteistyökumppaneiden kanssa perheille leirikouluja ja retkiä vähintään kaksi lukuvuoden aikana. Toinen vanhemmista kutsuttiin osallistumaan leirikoulun toimintaan lapsensa kanssa. Kevään 1997 leirikoulussa neljällä seitsemästä lapsesta oli mukana oma vanhempi.

Vanhemman rooli leirikoulussa oli osallistua leirin ohjelmaan lapsen kanssa. Ohjelma oli laadittu siten, että lapsi ja vanhempi tekivät yhdessä erilaisia elämyspedagogisia harjoitteita. Opettaja ja muut kouluttajat ohjasivat ohjelmaa, mutta vanhempi oli päävastuussa omasta lapsestaan leirikoulussa. Hän nukkui lapsensa kanssa heille varatussa omassa huoneessa, herätti lapsen ja toi hänet syömään.

Leirikoulutilanteiden ja retkien kautta lapsi ja vanhempi tekivät yhteistyössä monenlaisia tehtäviä, kuten majan rakentaminen, solmujen harjoittelu, melonta, seinäkiipeily, ilmapistoolilla ampuminen jne. Yhteiset hetket mahdollistivat vuorovaikutuksen syntymisen lapsen ja vanhemman välillä. Vanhempi tuki lastaan vaikeissa tilanteissa ja iloitsi lapsen kanssa hänen onnistuessaan tehtävissä. Leirikoulussa oli paljon kohtaamista ja läsnäoloa lasten ja heidän vanhempiansa välillä.

Perheprojektin myötä luokan oppilaille ja vanhemmille järjestettiin lukuvuoden aikana erilaisia tapahtumia yhteistyökumppaneiden kanssa. Vanhempainillan jälkeen oli esim. mahdollisuus osallistua nuorisotyöntekijän opastuksella katupartion toimintaan. Seurakunnan työntekijä tarjosi puitteet jouluiselle aterialle ja saunomiselle seurakunnan tiloissa pienluokkalaisten perheille.

Perheprojektin rahoilla ostettiin luokalle harrastusvälineitä ja perustettiin näin harrastusvälineiden vuokrauspiste, jotta perheet voivat vapaa-ajallaan harjoitella leirikoulussa tutuksi tulleita lajeja.

Perheprojektin kautta syntynyt moniammatillinen työryhmä muodostui resurssiksi kaikille yhteistyökumppaneille. Yhdistäessään voimansa, he löysivät yhteisen kohderyhmän, jonka kanssa oli mielekästä ja hyvä työskennellä. Moniammatillisesta työryhmästä muodostui työntekijöille myös eräänlainen "henkireikä" omassa työssä jaksamiselle.

Perheprojektin avulla perheet laajensivat omaa tuttavapiiriään tutustuessaan pienluokan vanhempiin, lapsiin ja yhteistyökumppaneihin. Perheille tulivat tutuksi erilaiset retkeilykohteet ja paikat sekä he löysivät uusia harrastusmuotoja.

Leirikoulussa opettajina toimivat alansa asiantuntijat, jolloin opetus oli laadukasta ja tasokasta. Pienluokan perheille haluttiin tarjota parasta opetusta ja ilmaista sitä kautta, että heidän osallistumistaan kunnioitetaan ja toimintaan panostetaan myös ohjaajien puolelta. Kalastuksen opettajat olivat kokeneet tehtävänsä mieluisena ja työskentelyn vanhempien ja lasten kanssa luontevana. Yhteinen kiinnostuksen kohde, kalastus, oli hyvä alku tutustumiselle ja yhteistyölle.

Lapset olivat tyytyväisiä järjestettyihin tapahtumiin. Heidän mielestään oli hyvä asia, että

vanhemmat olivat mukana retkillä. Osa lapsista oli innostunut leirikoulussa tutuksi tulleesta toiminnasta ja aloittaneet isän kanssa yhteisen harrastuksen.

8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa koulun ja kodin välistä yhteistyötä on tarkasteltu systeemisestä näkökulmasta käsin. Koulu nähdään avoimena sosiaalisena systeeminä, joka koostuu eri osa-alueista, kuten luokat, opettajat, vanhemmat. Jos jossakin näistä osatekijöistä tapahtuu muutos, se ei voi olla vaikuttamatta jollakin tavalla koulun toimintaan kokonaisvaltaisemmin. Koulun kehittäminen edellyttää useiden muutosten kohdistamista systeemin eri osiin, jolloin muutoksesta tulee holistinen. (Sahlberg 1997, 91.) Opettaja, oppilaat ja vanhemmat ovat osa koulun ja kodin välistä ekosysteemiä ja näiden välisillä vuorovaikutussuhteilla on merkitystä lapsen koko koulunkäynnin ekologiaan (Naukkarinen 1999, 248).

Koulun ja kodin yhteistyö on tärkeä vaikutuskanava suhteessa lapsen koulunkäyntiin ja hyvinvointiin. Jotta opetuksessa voidaan toimia lapsen edun mukaisesti, tulee vanhempien ja opettajan olla yhteistyössä ja etsiä keinoja, miten he voivat toisiansa tukea tässä tehtävässä. Vanhempien merkitys korostuu tämän päivän koulussa. Uusi koululaki edellyttää, että koulua kehitetään yhteistyössä vanhempien kanssa. Vanhempia tarvitaan arvioimaan opetusta ja suunnittelemaan sen sisältöä, toimimaan lastensa koulunkäynnin tukijoina ja kannustajina sekä opettajan yhteistyökumppaneina. Useiden tutkimusten mukaan vanhempien tuki ja koulumyönteisyys on merkittävin tekijä lapsen koulumenestyksessä. Kiinnostusta osoittamalla koulunkäyntiä kohtaan vanhemmat ohjaavat lasta myös aktiivisen koululaisen rooliin. Mikään ei korvaa vanhempien aktiivista kiinnostusta ja tukea lapsen päivittäiseen koulutyöhön ja kotitehtävien tekoon. (Ekebom yms. 2000, 23.)

Koulun ja kodin yhteistyön muotona ovat perinteisesti olleet tiedottaminen, yhteiset tilaisuudet sekä vanhempainillat. Nämä yhteistyömuodot ovat tarjonneet kontaktin opettajan ja luokkaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää koulun ja kodin yhteistyötä Kukkolan pienluokassa. Oppilaiden perheet olivat mukana perheprojektissa, jonka kautta heille tarjottiin mahdollisuutta osallistua maksuttomiin leirikouluihin, vapaa-ajalla tapahtuviin retkiin sekä erilaisiin tilaisuuksiin. Projektin lähtökohtana oli ajatus siitä, että lapsen kannalta on tärkeää tukea hänen vanhempiansa vanhemmuutta. Kun vanhemmat ottavat osaa

lapsen koulunkäyntiin, se lisää kiinnostusta myös lapsessa ja lapsen koulunkäynnistä tulee perheen yhteinen asia. Lapsen onnistuessa koko perhe onnistuu. Kun lapsen koulunkäynti sujuu, niin vanhempien myönteinen vaikutus lapseen vahvistuu.

Projektin kautta ilmeni, kuinka vaikutusvaltainen vuorovaikutussuhde lapsen ja vanhemman välillä on myös oppimisessa. Leirikoulussa tapahtunut oppimistilanne ja sen yhdessä jakaminen jäi mieleen lapselle ja vanhemmalle. Tilanteen kautta syntyi kontakti lapsen ja vanhemman välille sekä kokemus ja yhdessä jaettu ilo. Vanhempien valtaistaminen ja osallistaminen konkreettisen toiminnan kautta lapsen koulunkäynnissä esimerkiksi ohjaten heitä auttamaan lasta koulutehtävissä, lisää myös perheen tunnetta omasta kyvykkyydestä olla lapsen tukena. Tämä puolestaan vaikuttaa perheen elämänhallintaan ja -laatuun. Vanhemmat kokivat, että omalla toiminnallaan he voivat auttaa lasta vaikeissa tilanteissa ja onnistumisen tapahtuessa olla jakamassa myös sitä.

Tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että vanhempien valtaistamisella ja sitouttamisella oli vaikutusta lapsen koulunkäyntiin myönteisessä mielessä. Perheiden ollessa mukana toiminnassa ja saadessa vastuuta lapsen koulunkäynnin ohjaajana, oppimistulokset paranivat ja vanhemmat totesivat olevansa tyytyväisiä yhteistyöhön.

Perheprojektin kautta pienluokkalaisten vanhempien tukiverkosto laajeni. Perheprojekti yhdisti pienluokan perheitä toisiinsa ja siten heistä muodostui yhteisö, jossa vanhemmat, lapset, opettaja ja yhteistyökumppanit tapasivat toisiaan. Perheprojekti toimi näin perheiden lokeroitumista vastaan ennaltaehkäisevästi ja loi mahdollisuuden solmia ihmissuhteita. Myös opettajan ja vanhempien yhteistyö lisääntyi toiminnan myötä. Yhteisten leirikoulujen ja retkien kautta opettaja ja vanhemmat tutustuivat toisiinsa paremmin ja tämä tuttuus lisäsi keskinäistä luottamusta sekä toi koulun ja kodin välisiin suhteisiin avoimuutta ja vastavuoroisuutta.

Perheprojektissa mukana olleiden perheiden lapset olivat 2-4-luokkalaisia eli juuri siinä iässä, jolloin Seppovaaran (1999) tutkimuksen mukaan tulisi erityistä tukea tarvitseville lapsille antaa erityisopetusta, jotta he varmimmin palautuisivat yleisopetukseen. Myös lapsen ja vanhempien vuorovaikutus saa uusia piirteitä lapsen aloittaessa koulun. Tällöin vanhemmat edustavat lapsen mielessä huoltajaa ja auktoriteettia, jolloin tämä "asema" on vanhemmilla vielä saavutettavissa.

Koulu on murroksessa. Perinteiset opetusmenetelmät vaativat rinnalleen sellaisia opetusmuotoja, jotka edistävät oppimisvaikeuksisten lasten oppimishalukkuutta ja elämänhallintaa. Lapsen oppimista tulee tarkastella kokonaisvaltaisesti huomioiden eri elämän osa-alueet. Elämyspedagogiikan käyttö opetuksessa tuo konkreettisen toiminnan kautta mielekkyyttä oppimiseen ja sen kautta lapsi kohtaa erilaiset haasteet yksilönä.

Toiminta ja aktiivisuus ovat keskeisiä oppimisessa. Elämyspedagoginen lähestymistapa toi perheprojektiin niin toiminnallista kuin ideologista pohjaa. Elämyspedagogiset harjoitukset ovat luonteeltaan ryhmää kiinteyttäviä, haasteellisia ja toiminnallisia. Elämyspedagoginen toiminta täyttää hyvin ne vaatimukset, joita käyttäytymishäiriöiset ja sosiaalisesti sopeutumattomat lapset tarvitsevat kuntoutuakseen. Haasteellisissa tehtävissä onnistuminen parantaa lasten itsetuntoa ja he löytävät itsestään sellaisia taitoja, joista he voivat iloita. Elämyspedagogiset harjoitteet palvelevat hyvin toiminnannälkäistä lasta. Leirikoulujen ja elämyspedagogisten toimintojen kautta oppilaiden perheiden ja opettajan maailma avautui uusille toiminnoille ja yhdisti koulun ympäröivään maailmaan.

Yksi keskeinen tekijä oppimisen vahvistumisessa ja minäkuvan muodostumisessa on palaute (Pihlaja & Svärd 1996, 104; Caven 2000, 3). Lasten kanssa on tärkeää käsitellä se, mitä on tapahtunut ja mitä on tehty yhdessä ja antaa toiminnasta välitöntä palautetta. Leirikoulussa lapsi sai palautetta ja kannustusta omilta vanhemmiltaan sekä opettajalta. Myös elämyspedagogiset tehtävät voivat antaa tekijälleen palautetta esimerkiksi lapsen onnistuessa majan rakennuksessa tai kiipeilyssä. Elämyspedagoginen toiminnan kautta lapsen on mahdollista etsiä ja löytää omia kykyjä ja vahvuuksia. Tällöin toiminta ja oppiminen tapahtuu henkilökohtaisen kokemuksen kautta, jolloin opittu aines ja kokemukset kiinnittyvät oppilaan mieleen ja muodostavat uusia kokonaisuuksia.

Reflektoidessa tapahtumia lapsi arvioi omaa toimintaansa ja oppii huomaamaan, miten eri tilanteet syntyvät ja mitkä asiat vaikuttavat mihinkin. Esy-lasten kanssa toiminnan tarkastelun kautta etsitään oppimiseen vaikuttaneita tilanteita. Reflektoinnin kautta lapsi harjoittelee niitä osa-alueita, joita tarvitaan oppimaan oppimisessa. Lapsen havaintokyky terästyy, itseilmaisuuksien paranevat, hän tunnistaa tunteitaan ja jakaa kokemuksiaan toisten ihmisten kanssa.

Perheprojekti oli opettajalle työläs, mutta haastava yhteistyömuoto. Toiminnan kautta suhteet perheisiin paranivat ja opettaja sai vanhemmista yhteistyökumppaneita. Yhteistyö

koulun ulkopuolisten kanssa toi myös koululle lisäresursseja rahan ja työpanoksen muodossa sekä tarvittavaa työkumppanuutta. Moniammatillinen työryhmä tuki opettajaa perheprojektissa ja toi leirikouluihin myös ammatillista osaamista eri alueilta. Koulu on yhä enemmän yhteistyökumppani eri yhteiskuntatahojen kanssa.

Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä opettaja on avainasemassa. Se, miten hän suhtautuu vanhempiin ja mitä tavoitteita hän asettaa yhteistyölle, vaikuttavat siihen, miten hän kohtaa perheet. Ovatko vanhemmat opettajalle taakka, yhteistyökumppaneita vai mahdollisuus? Opettajan omaksuessa perhelähtöisen yhteistyömallin, vanhemmat ovat tasarvoisina yhteistyökumppaneina läsnä tapaamisissa ja vuorovaikutus opettajan ja vanhempien välillä on vastavuoroista. Kun vanhemmille osoitetaan, että heillä on aivan oma, erityinen paikka esimerkiksi lapsen koulunkäynnin tukijana, he alkavat löytää itsestään voimavaroja olla vanhempana ja he kiinnostuvat omasta roolistaan suhteessa oppivaan lapseen. Opettajan tehtävänä on herättää vanhemmissa kyky luottaa omiin taitoihinsa olla lapselle vanhempi. Hänen tulee luottaa vanhempien kykyihin ja opastaa heitä lapsen koulunkäynnin tukemisessa.

Meneillään on suuri muutos opettajan ammattitaidon ymmärtämisestä aikaisempaa laajemmin. Opettaja on käytännön arki työssään nyt sekä lapsi- että aikuisryhmän ohjaaja, tuki, yhdyshenkilö ja organisaattori. (Ekebom, Helin & Tulusto, 2000, 24.)

Koulu voi muuttua vain opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan muutoksen myötä (Patrikainen, 1999, 15). Tämän muutoksen aikaansaamiseksi tarvitaan sellaisen koulukulttuurin syntymistä, joka rohkaisee esimerkiksi koulun opetussuunnitelman kautta opettajia etsimään omaa pedagogiikkaansa sekä yhteiskuntaa, joka auttaa rahallisesti toiminnan toteutuksessa. Koululla on mahdollisuus avautua ympäröivälle yhteiskunnalle ja kutsua eri yhteistyökumppaneita (vanhemmat, järjestöt) mukaan vuorovaikutukselliseen opetukseen ja kasvatukseen. Ennen pitkää yhteistyö koituu kaikkien osapuolten hyödyksi.

Koulun ja kodin yhteistyötä on tutkittu enimmäkseen kartoittamalla erilaisia toimintamuotoja ja asenteita. Tämä tutkimus pyrki osaltaan avaamaan koulun ja kodin välisen yhteistyön toimintamuotojen kuvaamisen lisäksi myös jotain koulun ja kodin sekä yhteistyökumppaneiden vuorovaikutuksen sisällöstä ja kuvaamaan tilanteita, jolloin vastaavuoroinen suhde syntyy. Kukkolan pienluokassa toimineen perheprojektin kautta koti ja

koulu yhdistyivät konkreettisen toiminnan kautta, jolloin yhdessä tekeminen ja toiminta toivat rentoutta kohtaamiseen sen sijaan, että ainoat kontaktit olisivat olleet koulussa, pöydän ääressä pidetyt palaverit.

Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista seurata perheprojektissa mukana olleiden perheiden elämänvaiheita ja tutkia ovatko perheet saaneet käyttöönsä erityisopetuksesta, koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä ja perheprojektissa käytetyistä menetelmistä jotain sellaista, jotka ovat auttaneet heitä selviytymään elämässä eteenpäin. Seurantatutkimuksessa keskityttäisiin mm. siihen, löysivätkö perheet itselleen ns. suojaavia tekijöitä, jotka paransivat perheen elämän laatua ja -hallintaa ja miten elämä jatkui perheprojektin päätymisen jälkeen. Mitkä toimintamuodot jäivät perheiden käyttöön? Tutkimus selvittäisi myös perheprojektin myöhemmät vaiheet eli miten projekti kehittyi vuosien aikana ja mitä uusia toimintamuotoja otettiin käyttöön.

Myös interventioiden käyttö opetuksessa ja sosiaalityössä vaatisi selkeyttämistä. Suomessa on paljon erilaisia projekteja. Näistä projekteista saadut kokemukset tulisi kerätä yhteen ja tutkia millaisilla projekteilla on pitkäaikaisia vaikutuksia osallistujiin. Mikä on tarvittava projektin kesto? Nykyään erilaiset projektit päättyvät liian aikaisin, jolloin toivottu ja saavutettu muutos lakkaa projektin päättyttyä. Projekteissa tulisi tarkastella myös sitä, ovatko menetelmät ja tavoitteet samansuuntaisia. Jos esimerkiksi perheille järjestetään koko ajan valmista ohjelmaa, niin miten se auttaa heitä olemaan omatoimisia oman elämänsä suhteen. Tällöin tulee tarkkaan punnita se, miten perheet saadaan osallistumaan ja samalla kiinnostumaan omasta tulevaisuudestaan ja rakentamaan sitä toimien itse. Valmiiden ohjelmien tarjoaminen on paikallaan silloin, kun se on tavoitteiden mukaista esim. täysihoidolla mahdollistetaan se, että vanhempi voi keskittyä leirikoulussa täysin lapsensa kanssa toimimiseen ja virkistäytymiseen. Kun arki ei vie kaikkia voimia, niin on aikaa luonnon hiljaisuudessa kuulostella itseään ja siten vanhempana hahmottaa elämänsä.

LÄHTEET

- Aho, S. 1980. Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Liedon työrauhakokeiluprosjekti: raportti 16. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: 71.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. WSOY. Juva.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Gummerus. Jyväskylä.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. & Kauppila, J. 1996. Living in a Learning Society. Life-histories, Identities and Education. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 38.
- Apter, S. & Conoley, J.C. 1984. Childhood behavioral disorders and emotional disturbance. New Jersey; Prentice-Hall.
- Aromaa, K. & Laitinen, A. 1993. Turun koululaiset "rikollisina". Nuorisoriikollisuus ja poliisin ennalta ehkäisevä toiminta - projektin julkaisu n:o 2. Sisäasiainministeriön poliisiosaston julkaisu 2/93. Helsinki.
- Berman, D. S. & Anton, T. M. 1988. A Wilderness Therapy Program as an Alternative to Adolescent Psychiatric Hospitalization. Residential Treatment for Children & Youth, 5 (3).
- Bowles, S. 1998. Olemassaolo elinikäisenä mahdollisuutena oppia huolehtimaan ja välittämään. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämykselliseen ja kokemukselliseen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Atena. Jyväskylä. 27-59.
- Bronfenbrenner, U. 1973. Kaksi lapsuuden maailmaa. Helsinki. Tammi.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development: Experiments by nature and desing. Cambridge, MA: Harward University press.
- Brown, A.L & Palincsar, A.S. 1989. Communities of learning and thinking, or a context by any other name. In: D. Kuhn (Ed.) Developmental perspectives on teaching and learning skills. Contribution to Human Development 21, 108-126. Basel: Karger.
- Caven, S. 1992. Terapeuttinen seikkailu. Teoksessa S. Caven (toim.) Seikkailun mahdollisuus. Helsinki. Yhtyneet Kirjapainot Oy, 61-83.

- Caven, S. 1993. Mitä se sellainen seikkailu on? Teoksessa H.Koiso-Kanttila (toim.) Koulun seikkailupäivä 1.6. Virikkeitä opettajalle. Helsinki. Painopörssi, 13-21.
- Caven, S.2000. Mitä se sellainen seikkailu on? <http://aarresaari.fi/seikfilo.htm>.
- Caven, S. & Piha, J. 1995. Seikkailutoiminta käytöshäiriöisten lasten psykiatrisessa hoidossa. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 1995:3. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki.
- Clarke, H. & Clarke, D. 1993. Seikkailukasvatuksen taso riippuu ohjaajan ammattitaidosta. Sosiaaliturva 81 (23), 6-7.
- Csikszentmihalyi, M. 1991. Flow. The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper Perennial.
- Denzin, N. 1978. The research act. A teoretical introduction to sociological methods. 2nd ed. New York: Mcgaw-Hill.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 1963. Experience and education. New York: Collier.
- Dunst, C., Johansson, C., Trivette, C. & Hanby, D. 1991. Family oriented early intervention policies and practices: Family oriented or not? Exceptional Children, 58 (2), 115-126.
- Ekebon, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi koulu ongelmaa. Opettajan käsikirja. Edita. Helsinki.
- Eriyisopetuksen tila. 1996. Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresmaa, U. & Virtanen, P. (toim.) Opetushallitus. Helsinki.
- Eriyisopetusta ei saa syrjiä. 1995. Opettaja 33 (90), 5.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Gummerus. Jyväskylä.
- Fergusson, D. & Fergusson, P. 1987. Parents and professionals. Teoksessa P. Knoblock (toim.) Understanding exeptional children and youth, 346-391. Boston: Little Brown.
- Gillett, D., Thomas, G.P., Skok, R. L. & McLaughlin, T. F. 1991. The Effects of Wilderness Camping and Hiking on the Self-Concept and the Environmental Attitudes and Knowledge of Twelfth Graders. Journal of Environmental Education, 22 (3), 33-44.
- Gallimore, R., Weisner, T. S., Kaufman, S. & Bernheimer, L. P. 1989. The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children. American Journal on Mental Retardation 94 (3), 216-230.
- Gearheart, B. & Weishahn, M. 1976. The handicapped child in the regular classroom. Saint Louis: The C. V. Mosby Company.

- Goldstein, S. 1995. Understanding and managing children's classroom behaviour. New York: John Wiley & Sons.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1997. Naturalistic and Rationalistic Enquiry. In John P. Keeves (ed.) Educational Research, Methodology, and Measurement: An international handbook. Second Edition. Oxford: Pergamon Press, 86-91.
- Haapaniemi, L. 1994. Tarkkailuluokkalaisten kotitaustoista. Turun yliopisto. Sosiologian laitos. Laudatur-tutkielma.
- Hujala-Huttunen, E. 1996. Yhteistyö päivähoidossa: kasvatuksen lapsikohtainen suunnittelu yhteistyössä vanhempien kanssa. Varhaiskasvatus 90.
- Harju, P. 1988. Yhteissuunnittelu asuinalueiden kehittämisessä. Yhdyskuntasuunnittelun täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja n:o 15. Teknillinen korkeakoulu. Espoo.
- Hopkins, D. 1985. Self Concept and Adventure. The process of change. Adventure Education, Jan/ Feb, 7-13.
- Hunt, J. 1990. Philosophy of Adventure Education teoksessa Miles & Priest, Adventure Education.
- Husso, M-L., Korpinen, E. & Korpinen R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus I. Tutkimuksen tausta, teoreettisia lähestymistapoja sekä johdatus empiirisen aineiston keräämiseen: ongelmat ja mittarit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 161.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. WSOY. Juva.
- Hämäläinen, J. 1996. Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Snellmann-instituutin arkistosarja 1/1996. Kuopio.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo. WSOY.
- Hämäläinen, M. & Pulkkinen, L. 1996. Problem behavior as a precursor of male criminality. Development and Psychopathology 8, 443-445.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Suomen Kaupunkiliitto. Gummeus. Jyväskylä
- Ihatsu, M. 1996. Käyttäytymishäiriöt kolmen ammattioppilaitoksen kokemana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 61.
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Opetus 2000. Ps-kustannus. Jyväskylä.
- Jaatinen, T. 1986. Erityisopettajan ja kodin yhteistyö. Jyväskylän Yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma.

- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 182.
- Jallinoja, R. 1985. Johdatus perhesosiologiaan. WSOY. Porvoo.
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomana. Turun Yliopiston julkaisuja. Sarja-C 150.
- Kansanen, P. 1993 An outline for a model of pedagogical thinking. University of Helsinki department of Teacher Education. Research raport 121.
- Karppinen, S. 1998. Elämyspedagoginen näkemys erityisopetuksessa. Elämyspedagogiikan opetuskokeilu oululaisessa Kajaanintullin erityiskoulussa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintyö.
- Kasvatus ja sosialisaatio. 1997. Pauli Siljander (toim.) Gaudeamus. Tampere.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo. WSOY.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Arator Oy. Hämeenlinna.
- Kiiski, E. & Lehtonen, T. 1996. SET up and FLOW: FLOW -kokemukset SET -koulutuksessa. Nuorten palvelu ry:n julkaisuja: 1996:2. Kuopio.
- Kiiski, E. 1998. Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa Elämän seikkailu. T. Lehtonen (toim.) Atena. Jyväskylä.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Research reports No 53. Department of Special Education University of Jyväskylä.
- Kohonen, V. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen: sovellutusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa V. Kohonen & V. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Peruskoulun kielten opetuksen kehittämiskysymyksiä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 10, 189-232.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu - yhdessä kehittäen. Juva. WSOY.
- Kolb, D. 1984. Experiential Learning. Experience as the Source of learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Kontturi, J. 1999. Rakkaat vanhemmat? Perheen merkityksestä erityisluokan oppilaalle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Kasvatustiede.
- Koppinen, M-L & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. WSOY. Juva.
- Korhonen, V & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu - yhdessä kehittäen. WSOY. Juva.

- Koro, J. 1991. Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 10.painos. Jyväskylä. Gummerus, 453-473.
- Koro, J & Moberg, S. 1981. Tarkkailuoppilaiden sijoittuminen yhteiskuntaan. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselosteita 36.
- Korpinen, E., Husso, M-L. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus II. Yhteistyön toteuttaminen peruskoulun ala-asteella, opettajien ja vanhempien käsitykset yhteistyön tehtävistä, vanhempien asennoituminen sekä yhteistyöaktiivisuuden yhteydessä olevista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 162.
- Korpinen, R., Korpinen, E. & Husso, M-L. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus III. Opettajien ja oppilaiden huoltajien käsityksiä yhteistyön esteistä sekä koulun ja kodin yhteistyön kehittämistä: käytännön järjestelyt, yhteistyömuodot ja yhteistyösäällöt. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita. 163.
- Kuntala, I. & Pitkänen, E. 1993. Kodin ja koulun välinen yhteistyömukautetussa erityisopetuksessa: Yhteistyön tarkastelua IEP-mallin mukaan. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu --tutkielma.
- Kuorelahti, M. 1996. Sopeutumattomien erityisluokkien tehokkuus ja vaikuttavuus. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research No 169. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Kuorelahti, P. & Liimatainen, M. 1996. Yhteispelillä se sujuu. Kodin ja koulun yhteistyö vanhempien kokemana. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Kärkkäinen, K. & Rätty-Sarho, P. 1990. Opettajien ja oppilaiden jatkuvaan vuorovaihtukseen perustuvan työtavan kehittelyä Pukinmäen ala-asteella lukuvuosina 1987-1990. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen. Ehyesti elävä koulu. Valtion painatuskeskus. Helsinki, 141- 152.
- Käyttäytymishäiriöt nyt! : suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. 1996. Ruoho, K & Ihatsu, M (toim.) Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 63.
- Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Loimaa. Loimaan kirjapaino.

- Kääriäinen, H., Laaksonen, P., Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. WSOY. Juva.
- Laakso, K. 1994. Voisinpa aloittaa alusta! Syrjäytyminen nuorten kokemana. Jyväskylän opetussosiaalikeskuksen julkaisusarja 4.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma. Oppilashuolto koulun systeemeissä. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2.p.) Gummerus.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Ladonlahti, T. 1991. Koulussa aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi, vanhempien kasvatuskäytännöt ja yhteistyö. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Lehtonen, T. 1998. Kunnioittava kohtaaminen elämyspedagogisessa työssä. T. Lehtonen. (toim.) Elämän seikkailu. Atena. Jyväskylä.97-107.
- Leirikoulun opas. 1997. Kuronen, J. & Rautakangas, H. (toim.) Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki.
- Leppilampi, A. & Piekari, U. 1998. Terve, terve! : opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Lahti. Asko Leppilampi Oy.
- Lindfors, S. 1996. Severi - seikkailu, verkostot ja rikokset. Vankeinhoidon koulutuskeskus. Edita.
- Lounavaara-Rintala, H. 1984. Välikaltaisesti käyttäytyvä lapsi, hänen vanhempansa ja ammattiauttajat: systeeminen tarkastelu. Psykologia 6, 427-433.
- Lounavaara-Rintala, H. 1992. Välikaltaisesti käyttäytyvä lapsi: systeeminen tarkastelu. Duodecim 108:295-303.
- Moberg, S. (toim.) 1982. Erilaiset oppilaat- johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä. Gummerus Oy.
- Mustaparta, R. 1990. Erityisopetuksessa olevien sopeutumattomien oppilaiden perheiden riskiolosuhteet ja palveluiden käyttö. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Nuorisotutkimus 2, 2-9.
- Mäkinen, P. & Salonen, N. 1997. Seikkailukasvatus osana kasvatusta ja oppimista. Pro gradu-tutkielma. Rauman OKL. Turun yliopisto.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana: Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä. Atena.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivotun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen

- yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 149. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Nieminen, U. 1983. Perhekeskeinen sosiaalityö. Sosiaaliturvan keskusliitto. Mäntän kirjapaino Oy. Mänttä.
- Nykysuomen sanakirja 1992. Juva. WSOY.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. WSOY. Porvoo.
- Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. 1993. Koppinen, E. (toim.) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä.
- Pakarinen, R. 1982. Sopeutumishäiriöisten lasten kokemat elämänmuutokset sekä kodin demograafiset ja sosiaaliset taustatekijät ja kasvatusilmasto. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma.
- Parkkinen, R-L. 1985. Tarkkailuluokan oppilaan äiti- ja isäsuhde. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. *Opetus 2000*. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Pietiläinen, E. 1997. Perhekeskeisyyttä ja yhteistyötä. Teoksessa *Ensitiedosta evästä elämänhallintaan*.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus 1994.
- Pihlaja, P. & Svärd, P-L. 1996. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. WSOY. Helsinki.
- Poikkeava vai erityinen? - Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 1998. Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S.(toim.) Atena. Jyväskylä.
- Puhakka, A. 1993. Seikkailu lisää nuoren itsetuntoa ja elämänhallintaa. *Sosiaaliturva* 81 (23), 4-5.
- Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki. Otava.
- Puro, E. 2000. Erityisopetuksen laatu opettajien ja vanhempien arvioimana. Pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Raatikainen, T. 1990. Eheyttämisen historiaa. Teoksessa R. Laukkanen, E.Piippo & A. Salonen (toim.) *Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 15-25.
- Rajaorko, K & Virtanen, V-M. 1998. Seikkailun ja elämyspedagogiikan käyttö nuorten elämänhallinnan parantamiseksi. Teoksessa Enqvist, A & Onttonen, J. (toim.) *Mitä se meille kuuluu mitä me tehdään? Omaura -syrjäytymisen ehkäisyä koulussa ja koulutuksessa*. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. H:ki.

- Reiners, A. 1995. Erlebnis und Pädagogik: Praktische Erlebnispädagogik; Ziele, Didaktik, Methodik, Wirkungen. 1. Aufl. München: Fachhochsch.-Schr. Sandmann.
- Ronby, A. 1981. Socialstaten. Till kritiken av socialstaten. Studentlitteratur, Lund.
- Ruoho, K. 1992. Näkökulmia käyttäytymishäiriöiden erityispedagogiseen tutkimukseen. Teoksessa Erityispedagogiikan tutkijankoulutuksen nykytila. K. Tuunainen, H. Savolainen & P. Savolainen (toim.) Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. No 42. 149-164.
- Runsas, R. 1991. Sosiaalinen sopeutumattomuus ja lastenhuolto sen hoidossa. Teoksessa: Runsas, R. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. (10.p.) Jyväskylä: Gummerus.
- Rönkä, A. 1999. Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen - ongelmien kaatumisen kolme väylää. Teoksessa: M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun - nuorten syrjäytymisen riskit ja keinot. NUORAn julkaisuja Nro 14. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, Nuorisosiain neuvottelukunta, 9-16.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhokangas, M. 1994. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. (3.p.) Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus -ja koulutuskeskus. Salpausselän kirjapaino.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. WSOY. Juva.
- Sahlberg, P. ja Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin?-yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki.
- Salin, M. 1995. Syrjäytymisvaarassa olevat nuoret tullen vietävissä? Dialogi 6, 6-7.
- Sarjala, J. 1995. Työvuoden alkaessa (pääkirjoitus). Spektri 6, 2.
- Schellenberg, J. 1988. Sosiaalipsykologian klassikoita. Gaudeamus. Helsinki.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen - aina tarkkislainen? Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977-94. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Yliopistopaino. Helsinki.
- Siljander, P. 1996. Syrjäytyminen -aatteiden muutoksen kriisi. Teoksessa Siljander, P., Ulvinen, V-M. Syrjäytymisestä selviytymiseen. Vaikeuksien kautta elämähallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66/1996.
- Siniharju, R. 2000. Kodin ja koulun yhteistyö: Yhteistyön toteutuminen ja yhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä peruskoulun alkuopetusluokilla. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. liseniaatintyö.

- Sinkkonen, J. 1998. Yhdessä isän kanssa. WSOY. Juva.
- Sipilä, J. 1982. Nuorten poikkeava käyttäytyminen ja yhteisön rakenne. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia.
- Skilbeck, M. 1970. John Dewey with an introduction by Malcolm Skilbeck. Educational thinkers series. London: Macmillan.
- Somerharju, J. 1998. Omaura-projektin teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Mitä se meille kuuluu mitä me tehdään. Omaura - syrjäytymisen ehkäisyä koulussa ja koulutuksessa. A. Enqvist & J. Ontonen (toim.) Mannerheimin Lastensuojeluliitto ry, Omaura ry, Ekholmin kirjapaino, Helsinki.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki. Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote tutkimuksessa. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39.*
- Takala, A. 1974. Uuden sukupolven vaihtoehdot. Sosiaalisiaatio tapahtuman tarkastelu. Jyväskylä. Gummerus.
- Takala, M. 1992. Kouluallergia -yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tamperensis Ser. A, Vol. 335.
- Telemäki, M. 1995. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Kasvatus 26, 1, 48-54.
- Telemäki, M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11. Oulun yliopisto.
- Tenhunen, T. 1993. Yhteistyön koettu tärkeys harjaantumisopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Tuunainen, K. 1985. Kenellä meistä onkaan oppimisvaikeuksia. Otava. Helsinki.
- Tuunainen, K. 1989. Kukapa käytöshäiriöisistä välittäisi. Lahti, P. & Keinonen, M. (toim.) Minne koulu on menossa? Suomen mielenterveysseuran julkaisuja. Tammi.
- Uljens, M. 1995. School didactics and learning. Vasa: The Via Mathesis Press.
- Ulvinen, V-M. 1993. Poikkeavaksi leimautuminen koulussa -syrjäytyminen yhteiskunnassa? Nuorisotutkimus 11 (2), 18-27.
- Uusikylä, K. & Kansalainen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen: Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun alasteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia n:o 66.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.

Vesikansa, S. 1988. Toimintaan nuorten kanssa. Kansalaiskasvatuksen keskus. Helsinki.

Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri. Opetushallitus, Painatuskeskus, Helsinki.

Virtanen, T. 1996. Lapsuuden käyttäytymisongelmat ja aikuisiän psyykkiset vaikeudet. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 334.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

Teemat:

- vanhemmuus
- koulun ja kodin yhteisyö
- lapsi
- perheprojekti
- moniammatillisuus

1. Vanhemman/ vanhempien taustatiedot

- perheen jäsenet
- ammatti

2. Tiedot lapsesta

- koulunkäynti: sijoitus erityisluokalle
- suhde koulunkäyntiin ennen ja nyt
- yhteiset tekemiset
- harrastukset

3. Koulun ja kodin yhteistyö

- millaista yhteistyötä koulu tekee perheiden kanssa
- kuinka usein juttelee opettajan kanssa, kenen aloitteesta
- millaista apua lapsi tarvitsee koulunkäynnissä
- mikä on koulun tehtävä, mikä kodin
- miten yhteisyö on näkynyt kotiin
- toiminnan anti/ haitta opetukselle, lapselle, vanhemmalle
- koulun kasvatustavoitteet ja painopistealueet

4. Leirikoulut ja retket

- mitä retkillä tehdään
- ketkä osallistuvat, kesto

- mitä itse pitää retkistä
- mitä lapset pitävät
- mitä retket antavat vanhemmille
- mikä on retkien tavoite, miksi siellä ollaan
- kuinka nämä tavoitteet saavutetaan

5. Vanhemmuus

- mitä vanhemmuus on
- millaista on olla isä/ äiti
- mitä on olla vanhempi nykyään/ vertaa nykyisten vanhempien oma lapsuus
- mikä on vanhempien tehtävä
- miten koulu tukee vanhempia kasvatustehtävässä
- mikä on raskainta/ parasta vanhemmuudessa
- millaista on olla retkillä vanhempana mukana
- ovatko retket vaikuttaneet mielestäsi lapsesi koulunkäyntiin tai sinun suhtautumiseesi lapsen kouluun. Jos ovat, niin miten?

6. Kysymykset opettajalle/ Yhteistyökumppaneille

- mitkä ovat opetuksesi tavoitteet ja menetelmät
- oppimis- ja tietokäsitys
- kasvatusta ohjaavat arvot
- suhde luontoon
- miten teet koulun ja kodin välistä yhteistyötä
- mistä retki- ja leiritoiminta sai alkunsa, mitä teette, millaisia juttuja retkillä pyritään tekemään ja miksi
- millaisia tavoitteita toiminnalla on ja kuka ne asettaa
- miten olette onnistuneet tavoitteiden saavuttamisessa
- mitä tämä toiminta tuo sinun työhösi
- mitä vanhemmat saavat toiminnasta, entä lapset
- millaisia resursseja tämä toiminta vaatii ja miten ne on järjestetty
- kenen kanssa teet yhteistyötä

Liite 2: Perhe-elämys 2000 –projektin kuvaus (Nuorten Palvelun tiedote 1997)

Projektin idea

Sosiaali- ja elämyspedagogisin keinoin aktivoida moniongelmaiset perheet toimimaan oman hyvinvointinsa edistämiseksi ja turvaamiseksi, etsiä uusia työmuotoja perhekeskeiseen työhön ja tarjota nuorten ja heidän perheidensä parissa toimiville työntekijöille tukea ja koulutusta oman työn kehittämiseen. Nuorten palvelu haluaa toteuttaa pilotti hankkeena Perhe-elämys 2000 projektin, jossa taloudellisesti ja tuloksellisesti luotaisiin poikkihallinnollinen yhteistyöverkosto lasten, nuorten ja heidän perheidensä omatoimisen selviytymisen tueksi. Malli on helposti siirrettävissä minne tahansa kunnan koosta ja resursseista riippumatta.

Lähtökohdat

Monien perheiden voimavarat ovat loppumaisillaan tai ovat jo loppuneet. Pitkäaikais-työttömyys, alkoholi- ja mielenterveysongelmat, taloudelliset vaikeudet, ihmissuhdeongelmat, avioerot, uusavuttomuus, lasten ja nuorten päihde- ja huumeongelmat, perheväkivalta ja perheiden yleinen pahoinvointi heijastuvat lapsiin ja näkyvät heissä mm. koulunkäyntivaikeuksina, syrjäytymisenä ja voimattomuutena. Käytännössä mm. sosiaali-toimessa on huomattu suurta tarvetta uudentlaiselle perhetyölle, josta osoituksena on mm. suuri kiinnostus Kukkolan ala-asteen poikkihallinnolliseen perheryhmäprojektiin, joka liittyy valtakunnalliseen Omaura-projektiin.

Tavoite

Perheiden voimavarojen löytäminen ja uusintaminen, vastuun herättäminen aikuisissa ja heidän tukemisensa lasten kasvatukseen liittyvissä asioissa, perheiden aktivoiminen omaehtoiseen toimintaan, itseapuun ja toisten perheiden tukemiseen. Nuorten syrjäytymiskierre katkeaa parhaiten myönteisten toimintavaihtoehtojen ja perheiden tukemisen avulla.

Tulos

Perheet aktivoituvat toimimaan itse. Ulkoisen avun ja tuen tarve vähenee, ongelmien syveneminen ja kasautuminen katkeaa, perheiden vuorovaikutus ja koko tilanne normalisoituu ja hyvinvointi lisääntyy. Perhe löytää itsestään uuden merkityksen ja arvon omaan elämäänsä.

Perustelut

Useissa tutkimuksissa on havaittu tehokkaimmaksi varsin varhainen puuttuminen ja koko perheeseen kohdistuva interventio. Korjaavan toiminnan ohella on kysymys selkeästi myös ennaltaehkäisystä. Kaupungissa on saatu hyviä kokemuksia vastaavasta toiminnasta mm. Mannerheimin Lastensuojeluliiton Omaura-projekteihin kuuluvasta TEKEVÄ-projektista. Kuopion yliopiston kanssa käydyt keskustelut sosiaalipedagogisen ajattelun käyttämisestä lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä ovat olleet rohkaisevia. Virallinen auttamisjärjestelmä on useissa tapauksissa osoittautunut pikemminkin kontrolloivaksi ja syytäväksi kuin tukevaksi. Perhe-elämys 2000 tarjoaa mahdollisuuden niillekin lapsille, nuorille ja perheille, joita virallinen auttamisjärjestelmä ei ole pystynyt auttamaan. Hallintokuntien välinen kankeus aiheuttaa vaikeuksia monissa käytännön hankkeissa, toisinaan yhden ongenkohon ostaminen voi muodostua hallintokuntien väliseksi kiistakapulaksi. Perhe-elämys 2000 myötä Nuorten Palvelu tarjoaa neutraalin foorumin yhteistyön kehittämiseksi. Projektin pitäisi pitkällä aikavälillä vaikuttaa myös kunnan kokonaisvaltaiseen ja hallintokuntien rajat ylittävään talousarviosuunnitteluun.

Volyymi

Vuosittain toiminnassa on mukana noin 15 perhettä (n. 50 ihmistä, joista 2-18 vuotiaita 35).

Toteutus

Koulu-, nuoriso- ja sosiaalitoimen työntekijät osallistuvat projektiin oman työnsä ohella. Heidän tehtävänä on järjestää perheille mahdollisuuksia yhdessäoloon perheen kesken ja muiden perheiden kanssa, auttaa heitä oppimaan luonnollista vuorovaikutusta ja yhdessäoloa elämyksellisten kokemusten avulla sekä johdattaa perheitä uusien harrastusten

pariin. Elämyksiä tarjoavat mm. retkeily, kalastus ja erätaitojen opettelu. Ohjatussa elämyksellisissä tilanteissa perheet oppivat luonnollista yhdessäoloa ja konkreettisia taitoja. Projektin tehtäviin kuuluu myös lasten ja perheiden harrastustoiminnan tukeminen sekä ohjauksellisesti ja ”henkisesti” että myös taloudellisesti. Tärkeän osan projektia muodostaa koulutus. Projektin avainhenkilöt kouluttavat vapaaehtoisohjaajia perheiden harrastustoiminnan ja yhdessäolon tueksi. Koulutusta suunnataan myös kokonaisille perheille, jotka voivat toimia tukiperheinä muille perheille.

Projektista vastaa Jussi Möttönen Kukkolan koulusta. Projekti alkaa 1.1.1997 ja kestää neljä vuotta (31.12.2000 asti).

Rekrytointi

Perheet löytyvät olemassa olevien järjestelmien kautta. Koulutoimi (erityisluokat, oppilashuolto), vapaa-ajantoimi (nuorisopalvelut, erityisnuorisotyö) ja sosiaaltoimi (perhetukikeskukset, turvakoti) ovat keskeisiä yhteistyökumppaneita. Tämän lisäksi itsenäinen tiedotustoiminta ja ns. viidakkorumpu mahdollistaa perheiden omaehtoisen hakeutumisen mukaan projektiin.

Yhteistyötahot

Tieteelliset: Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos ja Kuopion yliopiston sosiaalitieteiden laitos, INEPS (International Network of Produktive Schools), Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Toiminnalliset: Kaupungin koulutuspalvelukeskus, sosiaali- ja terveystalvet (perhetukikeskukset) sekä nuorisopalvelut