

ONGELMALLISESTA OLESKELIJASTA KESYKSI ESYKSI ?

Oppilaiden ja vanhempien käsityksiä ongelmallisen käyttäytymisen syistä, esy-siirrosta ja opiskelusta esy-opetuksessa

Emma Reuna

Mariia Salminen

Erityispedagogiikan

Pro gradu -tutkielma

Syksy 2001

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Reuna, Emma & Salminen, Mariia

Ongelmallisesta oleskelijasta - kesyksi esyksi. Oppilaiden ja vanhempien käsityksiä ongelmallisen käyttäytymisen syistä, esy-siirrosta ja opiskelusta esy-luokalla. /

Emma Reuna & Mariia Salminen

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos, 2001, 114s.

Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuvataan ongelmallisen käyttäytymisen syytekijöitä, esy-siirtoa ja esy-opetusta yläasteen esy-oppilaiden ja heidän vanhempiansa näkökulmasta. Osallistujien käsityksiä ja kokemuksia tarkastellaan fenomenografisen tutkimusotteen avulla ja niitä lähestytään ekologisesta viitekehyksestä. Tutkimuksen aineistona toimii kuuden esy-oppilaan ja heidän vanhempiansa teemahaastattelut.

Tutkimuksen löydöt jaetaan kolmeen osaan: I) esy-siirron tausta, II) siirto esy-opetukseen ja III) esy-opetus. Esy-siirron tausta -osassa tarkastellaan esy-siirron syyn, ongelmallisen käyttäytymisen, taustalla olevia syytekijöitä. Ongelmallisen käyttäytymisen syytekijät jaotellaan seuraaviin luokkiin: oppilaaseen liittyvät tekijät, koulussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, koulun opetusjärjestelyihin liittyvät tekijät ja sosiaaliseen ympäristöön liittyvät tekijät. Tutkimuksen syytekijäluokat edustavat oppilaan ekologisen systeemin kokonaisuutta. Esy-siirtoa käsittelevässä osassa tarkastellaan koulun suhtautumista ja toimenpiteitä oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamisessa. Yksilöllisyyden kohtaamiseen on koulussa pyritty lähinnä yksilöpatologisesta näkökulmasta, jolloin ongelmalliseen käyttäytymiseen puuttumiseksi tarkoitetut toimenpiteet ovat tähänneet ainoastaan oppilaan muuttamiseen. Esy-opetusta käsittelevässä osassa keskitytään ensin niihin muutoksiin, joita oppilaan koulunkäynnissä ja käyttäytymisessä on havaittu esy-siirron jälkeen. Esy-opetuksella ja sen tietyillä erityispiirteillä on ollut merkittävä osuus oppilaiden positiivisten muutosten synnyssä. Tutkimuksen pohjalta muodostetaan malli uudenlaisesta oppimiskulttuurista, jossa hyödynnetään ekologista näkökulmaa. Mallin mukaan koulun tavoitteeseen, yksilöllisyyden kohtaamiseen, ei päästä muuttamalla vain oppilasta, vaan oppilaan lisäksi myös kouluyhteisöä tulisi muuttaa.

HAKUSANAT: erityisopetus, koulusopeutumattomuus, tarkkailuluokka, esy-opetus, erityisluokkasiirto, ekologinen näkökulma

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	YKSIÖ JA YHTEISÖ ONGELMALLISEN KÄYTTÄYTYMISEN MÄÄRITTELYSSÄ	8
2.1	Yksilöpatologia vs. yhteisöpatologia	8
2.2	Ekologinen näkökulma ongelmalliseen käyttäytymiseen	12
3	ESY-OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN	15
3.1	Siirto esy-opetukseen	15
3.2	Esy-opetuksesta integraatioon	17
4	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	20
4.1	Tutkimusmenetelmät	20
4.1.1	Tutkimusote	20
4.1.2	Aineiston keruumenetelmä	21
4.2	Tutkimuksen osallistujat ja aineiston keruu	21
4.3	Aineiston analysointi ja tulkinta	28
4.4	Tutkimuksen luotettavuus	30
5	OSA I: ESY-SIIRRON TAUSTA	35
5.1	Koulun kannalta ongelmallinen käyttäytyminen	35
5.2	Ongelmallisen käyttäytymisen syytekijät	37
5.2.1	Oppilaaseen liittyvät tekijät	38
5.2.1.1	<i>“Ei mua kauheesti kiinnostanu se koulunkäynti”</i>	39
5.2.1.2	<i>“Ei se pystyny keskittyä siinä isossa luokassa”</i>	41
5.2.1.3	<i>“Sitte sillä alko niin aikasi se murrosikä”</i>	42
5.2.1.4	<i>“Et mää olin niinku ulkona kaikesta”</i>	44

5.2.2	Koulussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyvät tekijät	46
5.2.2.1	<i>“Se ei tullu toimeen opettajien kanssa”</i>	46
5.2.2.2	<i>Opettaja “koulukiusaajana”</i>	48
5.2.3	Koulun opetusjärjestelyihin liittyvät tekijät	50
5.2.3.1	<i>“Siellähän sillä oli niin monta opettajaaki”</i>	51
5.2.3.2	<i>Yläasteen “vapausilluusio”</i>	53
5.2.4	Sosiaaliseen ympäristöön liittyvät tekijät	54
5.2.5	Yhteenvetoa ja pohdintaa ongelmallisen käyttäytymisen syytekijöistä	57
6	OSA II: SIIRTO ESY-OPETUKSEEN	60
6.1	Koulun suhtautuminen ja toimenpiteet ongelmalliseen käyttäytymiseen	60
6.1.1	Yhteydenotot kodin ja koulun välillä	63
6.1.2	Osa-aikainen erityisopetus	65
6.1.3	Yhteenvetoa ja pohdintaa koulun suhtautumisesta ja toimenpiteistä	66
7	OSA III: ESY-OPETUS	67
7.1	Koulunkäynnissä koetut muutokset	67
7.1.1	Oppilaan käyttäytymisessä koetut muutokset	68
7.1.2	Oppilaan koulumotivaatiossa ja -viihtyvyydessä koetut muutokset	70
7.1.3	Oppilaan koulumenestyksessä koetut muutokset	72
7.1.4	Yhteenvetoa ja pohdintaa koulunkäynnissä koetuista muutoksista	73
7.2	Esy-opetus - erilainen opetusmuoto	74
7.2.1	Pieni ryhmäkoko	75
7.2.2	Vapaamuotoisuus	77
7.2.2.1	<i>“No, ne tunnit on vähän erilaisia”</i>	77

7.2.2.2	<i>“Et se positiivinen palaute on hirveen tärkeä”</i>	78
7.2.2.3	<i>“No, niistä läksyistä sitte...”</i>	79
7.2.3	Kasvatuksellinen näkökulma	81
7.2.4	Esy-opetuksen huonot puolet?	81
7.2.5	Mahdollistaa päästötodistuksen	82
7.2.6	Yhteenvetoa ja pohdintaa esy-opetuksesta erilaisena opetusmuotona	83
7.3	Esy-opettaja	84
7.3.1	Esy-opettajan ominaisuuksia	85
7.3.2	Esy-opettaja rajojen asettajana ja valvojana	87
7.3.3	Esy-opettaja kasvatusvastuun jakajana	88
7.3.4	Esy-opettaja yhteistyöntekijänä	89
7.3.5	Yhteenvetoa ja pohdintaa esy-opettajan rooleista	91
7.4	Esy-siirron onnistuneisuus	93
7.5	Siirtyminen takaisin yleisopetukseen	94
8	POHDINTA	97
	LÄHTEET	103
	LIITTEET	
	Liite 1: Kirje vanhemmille ja oppilaille	111
	Liite 2: Haastattelut	112
	Liite 3: Vanhempien haastattelurunko	113
	Liite 4: Oppilaiden haastattelurunko	114

1 JOHDANTO

Oletko mallioppilas?

“Hyvin sopeutuva oppilas mukautuu hangoittelematta koulun institutionaalisiin odotuksiin. Tällainen oppilas tekee kotitehtävänsä, vaikka väärin, hän viittaa usein ja innokkaasti, olkoonkin että hänen vastauksensa ovat usein väärinä, hän istuu nenä kirjassa, kun on sen aika, tosin hän ei juuri käännä sivuja. Hän on mallioppilas, joskaan ei välttämättä kovinkaan hyvä.” (Jackson 1968, 34.)

Viihdytkö koulussa?

“Koulu on paikka, jossa kokeissa epäonnistutaan tai niistä suoriudutaan, mutta se on myös paikka, jossa istutaan, kuunnellaan, odotetaan, nostetaan käsiä, ojennetaan papereita, seistään jonossa ja teroitetaan kyniä.” (Jackson 1968, 4.)

Nämä katkelmat kuvaavat Jacksonin jo vuonna 1968 tekemiä huomioita oppilaaseen koulussa kohdistuvista odotuksista ja koulun arkirutiineista. Nämä vanhat koulurakenteet muodostavat vielä tänäkin päivänä kehyksen peruskoulutukselle, mutta mukaan ovat astuneet myös koulutuksen uudet vaatimukset. Koulu on muuttunut markkinatoriksi, jossa oppilas valitsee tarjottimelta parhaimmat oppikokonaisuudet (Laine 2000, 18). Edellisten kysymysten joukkoon voi siis liittää vielä kysymyksen: Selviydytkö valinnan ja vastuun viidakossa? Jos vastasit edellä esitettyihin kysymyksiin myöntävästi, päästää koulu sinut “pälkähästä”, mutta jos vastauksesi oli kieltävä, mikä olet koulun silmissä ja miten koulu kanssasi menettelee? Tässä tutkimuksessa näihin kysymyksiin vastauksia haetaan kuudelta esy-oppilaalta ja heidän vanhemmiltaan.

Perinteisesti koulumaailmassa oppilaan ongelmallista käyttäytymistä on tarkasteltu yksilöpatologiseen otteeseen nojaten, jonka mukaan ongelmallisen käyttäytymisen katsotaan johtuvan joko oppilaasta itsestään tai hänen perheeseensä liittyvistä tekijöistä. Toisenlaisen näkökulman ongelmalliseen käyttäytymiseen tarjoaa yhteisöpatologinen suuntaus, jonka mukaan ongelmalliseen käyttäytymiseen on syynä kouluyhteisö ja siinä tapahtuva vuorovaikutus. (esim. Naukkarinen 1999.) Valitsimmekin tähän tutkimukseen ekologisen viitekehyksen, koska se ottaa

mielestämme laajimmin huomioon sekä yksilön ja yhteisön että niiden välisen vuorovaikutuksen merkityksen ongelmallisen käyttäytymisen synnyssä ja sen korjaamisessa.

Esiiolettamuksemme oli, että syitä ongelmalliseen käyttäytymiseen löytyy oppilaan lisäksi myös oppilaan ulkopuolisista tekijöistä kuten kouluun liittyvistä tekijöistä. Oletimme myös esy-opetuksen olevan siihen siirrettyjen oppilaiden kannalta hyvä asia. Nämä esiolettamukset pohjautuvat osaksi henkilökohtaisiin kokemuksiimme ja osaksi proseminarityöemme löydöksiin. Kiinnostus tähän aihepiiriin on säilynyt ja haluammekin nyt lähteä tarkemmin ja teoreettisemmin pohtimaan esy-siirtoon liittyviä kysymyksiä. Valitsimme tutkimusmenetelmäksemme laadullisen tutkimuksen ja fenomenografisen tutkimusotteen, sillä haluamme antaa tutkimuksen osallistujille mahdollisuuden saada äänensä kuuluviin. Empiirinen aineistomme koostuu teemahaastattelujen avulla keräämistämme oppilaiden ja vanhempien kertomuksista.

Tutkimuksemme aihetta sivuavia tutkimuksia on suomalaisessa tutkimuskentässä syntynyt viime vuosina enenevässä määrin. Aiheeseen liittyviä väitöskirjoja ovat tehneet muun muassa tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeisiä elämänvaiheita tutkinut Jahnukainen (1997), oppilaiden esy-uria tutkinut Seppovaara (1998), ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvää ongelmanratkaisua tarkastellut Naukkarinen (1999), koulun merkitystä nuorten syrjäytymisessä selvittänyt Kuula (2000) ja esy-luokkien tuloksellisuutta kartoittanut Kuorelahti (2000). Kivirauman (1995) tutkimus käsitteli puolestaan entisten tarkkailuoppilaiden koulukokemuksia.

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella oppilaiden ja vanhempien käsityksiä ja kokemuksia esy-siirtoa edeltäneestä ajasta, esy-siirrosta ja sen onnistuneisuudesta sekä opiskelusta esy-luokalla. Tutkimustehtävämme on muodostaa haastattelujen avulla kokonaiskuva siitä, mitkä tekijät ovat vanhempien ja oppilaiden käsitysten mukaan johtaneet esy-siirtoon, miten he ovat kokeneet esy-opetuksen ja miksi.

2 YKSILO JA YHTEISÖ ONGELMALLISEN KÄYTTÄYTYMISEN MÄÄRITTELYSSÄ

Käyttäytymisen ongelmien määrittely on osoittautunut vaikeaksi tehtäväksi. Koro (1991, 454) toteaa, että käyttäytymishäiriöiset-käsite on yksi ongelmallisimmista koko erityispedagogiikkaa ajatellen. Erityispedagogiikan piirissä onkin käyty keskustelua siitä, onko määrittely oppilaalle enemmän eduksi vai haitaksi. Parhaimmillaan määrittely johtaa oikeanlaisen erityistuen saamiseen, pahimmillaan taas oppilaan leimautumiseen. On pohdittu myös sitä, kuinka luotettavasti oppilaita voidaan ylipäättään diagnosoida. Määrittely on nimittäin hyvin suhteellista, koska se on aika-, tilanne- ja kulttuurisidonnaista. Lisäksi määrittely riippuu myös määrittelijän näkökulmasta ja määrittelyn tarkoituksesta sekä heijastaa tulkitsijan ihmiskuvaa ja -käsityksiä (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001). Kauffman (1989, 21-22) on määrittelyn vaikeudesta huolimatta sitä mieltä, että se on tärkeää, koska käytetyt käsitteet heijastavat sitä, miten käyttäjät käsitteellistävät ongelman ja minkälaisia ratkaisutapoja he pitävät sopivina.

2.1 Yksilöpatologia vs. yhteisöpatologia

Koulumaailmassa on perinteisesti opetushenkilökunnalla ollut valta määritellä oppilaiden käyttäytyminen "hyväksi" tai "huonoksi". Naukkarisen (1999, 56) mukaan opettajilla on taipumus yksilöllistää ja psykologisoida omaansa ja oppilaiden käyttäytymistä. Tällöin he etsivät syitä käyttäytymiseen yksilötasolta ottamatta huomioon kouluyhteisö- ja yhteiskuntatason rakenteita. Myös Kivirauma (1996, 52) toteaa, että vallalla oleva poikkeavuuden käsitteellistämistapa koulussa on ongelmien yksilöllistäminen, jonka mukaan oppilaat kieltävät koulun, koska heissä, heidän perheessään tai ympäristössään on jokin vika. Tämän taipumuksen on huomannut joskus myös itsestään. Voi olla, että myös erityisopettajakoulutuksessa painottuu diagnosoiva ja oppilaan piirteitä korostava ote. Opettajan on kuitenkin käytännössä lähes mahdoton välttyä käyttäytymisen ongelmien luokittelulta. Luokittelua käyttäessään opettajan olisi kuitenkin tiedostettava psykologisen ja

pedagogisen diagnosoinnin ero (Kuorelahti 1998, 133). Opettajan tehtävä ei ole käyttäytymisen poikkeavuuden mittaaminen, vaan oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien kartoittaminen opetuksellisiin tarkoituksiin.

Naukkarisen (1999, 56) mukaan kouluyhteisössä oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä on siis kuitenkin tulkittu positivismiin perustuvasta lääketieteellis-psykologisesta viitekehyksestä, jolloin ei-toivottu käyttäytyminen katsotaan oppilaasta johtuvaksi ja oppilaan ongelmaksi. Toinen tutkimuskentällä esiintyvä viitekehys on hänen mukaansa konstruktionistinen, ekologis-systeeminen, jossa oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen katsotaan kouluyhteisön yhteiseksi ongelmaksi. Kuorelahti (2000, 17) kutsuu näitä kahta suuntausta medikalistiseksi ja sosiologiseksi. Jatkossa suuntauksista käytetään nimityksiä yksilöpatologia ja yhteisöpatologia, koska nämä käsitteet kuvaavat selkeimmin sitä, missä ongelma nähdään.

Yksilöpatologisen näkökulman eräs tunnetuimmista edustajista on USA:n kongressin julkaiseman yleislain määritelmä (PL 94-142, the Education for All Handicapped Children Act), jonka mukaan lapsi määritellään tunne-elämältään häiriintyneeksi, jos hän täyttää viidestä kriteeristä yhden tai useamman (Reinert & Huang 1987, 3; Seppovaara 1998, 15). Yksilöpatologiaa edustavat myös kansainvälisten tautiluokitusten (APA:n DSM-IV ja WHO:n ICD-10) määritelmät, jotka jakavat häiriökäyttäytymisen ulospäin suuntautuneeseen ja sisäänpäin kääntyneeseen häiriökäyttäytymiseen. DSM-IV:n luokittelun mukaan ulospäin suuntautuvia käytösongelmia ovat tarkkaavuuden ja yliaktiivisuuden häiriö (ADHD=attention deficit hyperactivity disorder), varsinainen käytöshäiriö ja uhmakkuushäiriö. (Kuorelahti 1998, 126-132.) 1970-luvulla Suomessa vakiintui yleisempään käyttöön termi käyttäytymishäiriöiset, joka voidaan edelleen jakaa tunne-elämältään häiriintyneisiin ja sosiaalisesti sopeutumattomiin. Tämä jaottelu on kuitenkin lähinnä teoreettinen, sillä käytännössä on vaikea erottaa toisistaan sopeutumattomuutta ja tunne-elämän häiriöisyyttä osoittavia piirteitä. (Koro 1991, 454-456.) Kuitenkin Ruoho, Ihatsu ja Kuorelahti (2001) näkevät käyttäytymishäiriön erityispedagogisena yläkäsitteenä, joka kattaa kaikki siihen kuuluvat pedagogiset

alaongelmat. 1980-luvun puolivälissä sosiaalisesti sopeutumaton-termi hyväksyttiin osaksi koululainsäädännön termistöä, kun lyhenne ESY (erityisopetus, sopeutumattomat oppilaat, yleinen opetussuunnitelma) korvasi tarkkailuluokkanimikkeen. Jatkossa kirjoitamme ESY-lyhenteen pienin kirjaimin, koska näin sen luettavuus on parempi.

Yksilöpatologia johtaa siihen, että oppilasta arvioidaan tiettyjen kriteerien valossa (esim. sopimattomat käyttäytymismuodot normaaleissa tilanteissa), hänestä etsitään tiettyjä ominaisuuksia (esim. riitaisia) ja hänelle annetaan tietty pysyvä nimike (esim. häirikkö), jonka jälkeen häntä myös kohdellaan nimikkeensä mukaisesti. Häiriintyneen käyttäytymisen katsotaan olevan jotain konkreettista ja objektiivista (Ruoho 1992, 159). Kuorelahden (2000, 18) mukaan yksilöpatologiseen kriteeriajatteluun liittyy kuitenkin paljon ongelmia, koska erilaiset käsitteelliset mallit, taustateoriat ja tarkoituserät tuovat määrittelyyn kirjavuutta. Voidaankin kysyä, onko ylipäättäen olemassa objektiivisia kriteereitä, joilla oppilaiden käyttäytymisen ongelmia voidaan määritellä. Naukkarisen (1999, 42) mukaan tunnistamisen objektiiviset kriteerit pitää ymmärtää kouluyhteisössä suuresti kulttuurin, historian ja sosiaalisen kontekstin määrittämiksi.

Hyvin toisenlaisen näkökulman oppilaan käyttäytymisen ongelmien tarkasteluun tuo yhteisöpatologinen ote, jonka mukaan oppilaan käyttäytymisen ongelmat johtuvat kouluyhteisön ja siellä tapahtuvan vuorovaikutuksen ongelmista. Naukkarinen (1998, 195) katsoo "häirikköoppilaan" ei-toivotun käyttäytymisen olevan kouluyhteisön kannalta positiivinen asia, sillä oppilaan oireet voidaan nähdä myönteisenä merkkinä kouluyhteisön vuorovaikutussuhteiden kehittymisen tarpeesta. Yksilöpatologiassa oppilaan käyttäytymisen ongelmien katsotaan johtuvan oppilaan ominaisuuksista ja piirteistä, kun taas Naukkarisen mukaan ongelmat tulisi nähdä koulun kulttuurissa, oppimiskäsityksessä, opettajien ammatillisuudessa ja kouluyhteisön ongelmanratkaisutavoissa. Kivirauma (1995, 18) esittelee Durkheimin sosiologisen näkemyksen poikkeavuudesta yhteiskunnan normaali-ilmiönä; "ei ole yhteiskuntaa missä poikkeavuutta ei esiintyisi". Voidaan ajatella, että myös koulu ylläpitää normaalijakautuma-ajattelun mukaista erottelua hyviin ja

huonoihin oppilaisiin, jolloin tietty määrä oppilaita saa osakseen huonolle oppilaille suuntautuvaa negatiivista palautetta kykenemättömyydestään normaaliin oppimiskäyttäytymiseen (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 43).

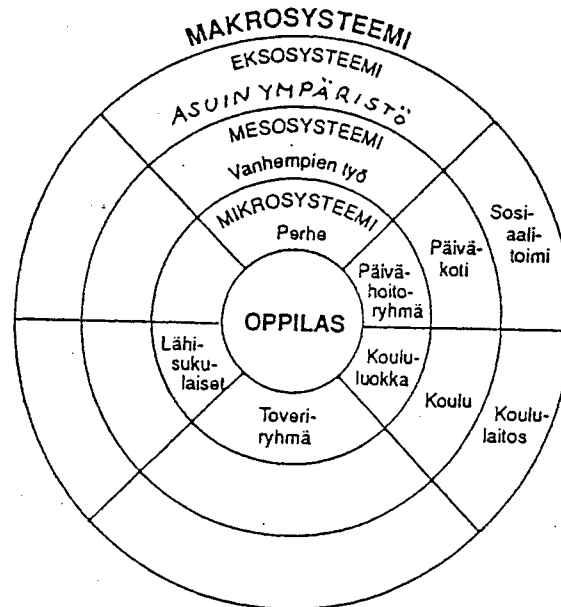
Oppilaan käyttäytymisen ongelmien määrittely heijastaa määrittelyn taustalla olevaa teoriaa ja käsityksiä ongelmien luonteesta. Yksilöpatologista ajattelutapaa heijastavia käsitteitä ovat esimerkiksi tunne-elämältään häiriintynyt, käyttäytymishäiriöinen ja sosiaalisesti sopeutumaton. Vaikka nämä käsitteet kuvaavat sitä, millainen yksilö on, ottaa sosiaalisesti sopeutumaton-termi huomioon myös ympäristön, johon suhteessa yksilö on sopeutumaton. Yhteisöpatologiaa heijastavia käsitteitä ovat tässä esimerkiksi ei-toivottu käyttäytyminen ja poikkeavuus. Tässä tutkimuksessa käytämme termiä *ongelmallinen käyttäytyminen*. Tämä termi kuvastaa mielestämme parhaiten oppilaan käyttäytymisen ongelmien ympäristössä esiin tulevaa luonnetta. Oppilaan käyttäytyminen on ongelmallista vasta silloin, kun se määritellään ongelmaksi jossakin ympäristössä. Kouluyhteisössä oppilaan käyttäytyminen voi olla ongelmallista koko koulun kannalta, muiden oppilaiden kannalta, joidenkin opettajien kannalta tai vain yhden opettajan kannalta. Käyttäytyminen voi myös joissain tapauksissa olla ongelmallista vain oppilaan itsensä ja/tai hänen perheensä kannalta (esimerkiksi syömishäiriöt). Ongelmallinen käyttäytyminen-termi korostaa siis sitä, että tietty käyttäytyminen ei itsessään ole ongelma, johon pitää puuttua, vaan se on ongelmallista aina jonkun kannalta.

Käyttäytymisen ongelmien määrittelyllä ja taustateorialla on yhteys myös valittaviin interventiotoimenpiteisiin. Yksilöpatologiassa ongelma määritellään oppilaasta johtuvaksi ja tämän takia toimenpiteet kohdistetaan oppilaaseen. Naukkarinen (1999, 43) mainitsee näistä toimenpiteistä nuhtelun, jälki-istunnon, opetusryhmästä poistamisen, erityisopetussiirron ja koulusta erottamisen. Esy-luokkasiirto on siis yksilöpatologinen toimenpide. Yhteisöpatologiassa ongelma puolestaan nähdään yksilön ja ympäristön välisessä suhteessa, joten toimenpiteet kohdistuvat tähän suhteeseen esimerkiksi ongelman uudelleen määrittelyn ja koulun kulttuuristen uskomusten muuttamisen kautta (Naukkarinen 1999). Yhteisöpatologian

näkökulmasta ongelma tulisi hoitaa siinä tilanteessa ja ympäristössä, jossa se ilmenee. Kuorelahti (2000, 12) huomauttaa myös, että yhteisöpatologisesta näkökulmasta esy-siirtoa saattaa olla vaikea perustella.

2.2 Ekologinen näkökulma ongelmalliseen käyttäytymiseen

On olemassa myös kolmas näkökulma ongelmalliseen käyttäytymiseen, ekologinen näkökulma, jossa toimenpiteet kohdistuvat sekä yksilöön että ympäristöön. Ekologiseen lähestymistapaan liittyy Bronfenbrennerin ekologinen sosiaalistumisteoria, joka korostaa lapsen kehityksen kokonaisvaltaisuutta (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 102-104). Tämä teoria ottaa huomioon sellaiset ympäristöelementit ja ympäristöjen väliset suhteet, jotka epäsuorasti vaikuttavat siihen ympäristöön, jossa lapsi kasvaa ja kehittyy. Tämän teorian mukaan yksilö on osa ekologista ympäristöä, joka koostuu eri laajuisista, keskenään vuorovaikutuksessa olevista, sosiaalisista kerroksista, jotka ovat mikro-, meso-, ekso- ja makrojärjestelmä (kuvio 1). (Bronfenbrenner 1979, 7-8, 11.)



Kuvio 1. Bronfenbrennerin ekologinen sosiaalistumisteoria

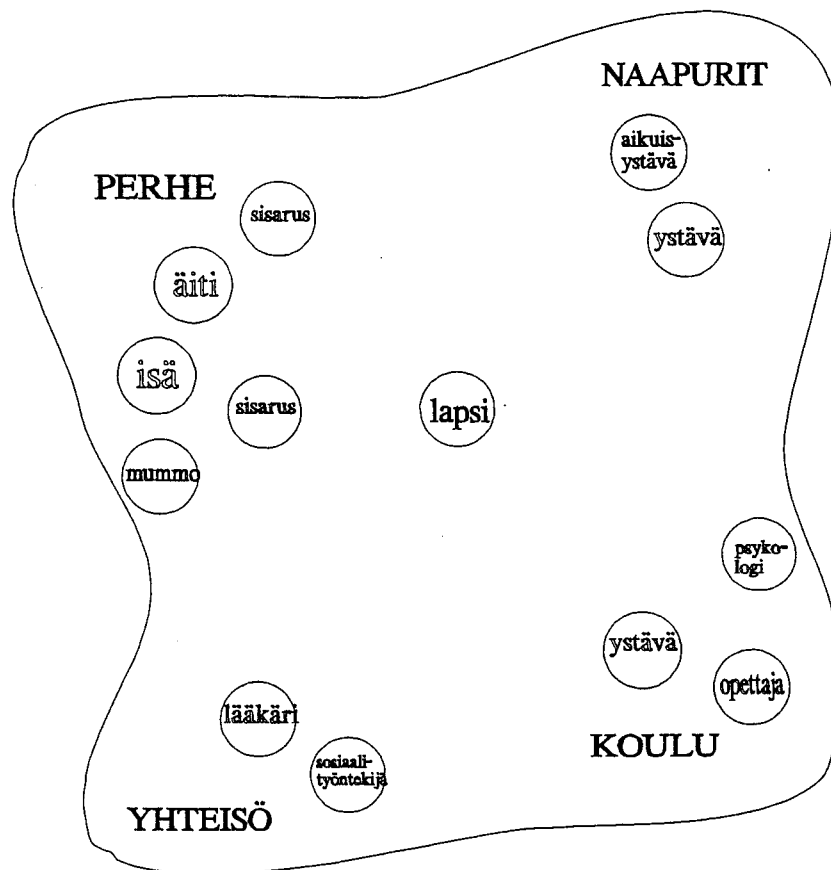
Ekologinen lähestymistapa eroaa niistä teorioista, jotka painottavat joko ulkoisten tai sisäisten voimien ensisijaisuutta, sillä siinä ei orientoiduta ensisijaisesti yksilöön tai yhteisöön vaan tutkitaan koko systeemiä (Apter 1984, Ruohon 1992, 154 mukaan). Se on siis monidimensionaalinen ajattelutapa. Myös Kuorelahti (1998, 133) huomauttaa, että "kun ongelmallista käyttäytymistä luokitellaan ja diagnosoidaan, on arvioitsijan otettava huomioon ekologinen tarkastelutapa". Ekologinen näkökulma ei ole mikään yhtenäinen teoria vaan pikemminkin tietynlainen tapa lähestyä ongelmallista käyttäytymistä (Ruoho 1992, 155). Ekologisen suuntauksen keskeiset toimintaperiaatteet ovat seuraavat:

1. Jokainen oppilas on erottamaton osa jotakin pientä sosiaalista systeemiä, jonka osasysteemejä ovat opettajat, koulu oppilaineen, perhe ja yhteys yhteiskuntaan.
2. Häiriö ei ole sijoitettavissa oppilaaseen vaan se on löydettävissä systeemin toimintahäiriöstä, joka ilmenee oppilaassa. Oppilas vaikuttaa myös systeemiin.
3. Ristiriitä voidaan nähdä erona yksilön kykyjen ja ympäristön vaatimusten välillä ja epäonnistuneena yrityksenä yhdistää oppilas ja systeemi toisiinsa.
4. Jokaisen intervention päämääränä tulee olla se, että systeemi saadaan toimimaan ilman interventiota. Toimenpiteet voivat kohdistua joko yksilöön tai yhteisöön, mutta useimmiten on tarpeen samanaikainen vaikuttaminen molempiin, jotta onnistuttaisiin yhdistämään yksilö ja ympäristö toisiinsa. (Apter 1984, Ruohon 1992, 154-155 mukaan; Laaksonen & Wiegand 1990.)

Ekologinen näkökulma siis katsoo ongelmallisen käyttäytymisen johtuvan systeemin toimintahäiriöstä, joka ilmenee oppilaassa. Näin ollen oppilaan käyttäytyminen voidaan nähdä *systeemin kannalta ongelmallisena käyttäytymisenä*. Ekologinen näkökulma pyrkii huomioimaan oppilaan elämäntilanteiden koko kirjon ja tarkastelemaan ongelmallista käyttäytymistä sitä vasten. Tämän ekologisen näkökulman ehdottoman vahvuuden käänköpuolena on kokonaisvaltaisuuden mukanaan tuoma epäspesifisyys. Kun ongelmaa ei voida paikantaa vain yhteen

tekijään, on siihen vaikuttaminenkin ongelmallisempaa. Esimerkiksi kiireisessä, suuressa kouluyhteisössä yhteen syytekijään vaikuttamista voidaan pitää käytännön kannalta ymmärrettävänä. Kuitenkin ekologisen intervention tulisi kohdistua oppilaaseen, kouluympäristöön ja tarvittaessa myös oppilaan muuhun sosiaaliseen ympäristöön kuten kotiin ja kaveripiiriin, siis kaikkiin osasysteemeihin. Ekologisesta näkökulmasta katsottuna esy-siirto onkin mahdollinen, muttei välttämättä yksin riittävä, toimenpide ongelmalliseen käyttäytymiseen puuttumiseksi.

Alla oleva kuvio, joka on suomennettu Hobbsin esittämästä mallista (Apterin 1982 mukaan) havainnollistaa lapsen ekologisen systeemin laajuutta. Kuvioista ilmenevät osasysteemit ovat sidoksissa lapseen ja toisiinsa sillä tavalla, että ongelma yhdessäkin osasysteemissä heijastuu koko systeemiin. Näin ollen intervention kohdistaminen yhteen osasysteemiin saattaa vaikuttaa positiivisesti koko ekologiseen systeemiin. Interventio voi kohdistua samanaikaisesti myös useampaan osasysteemiin. (Apter 1982, 57-82.)



Kuvio 2. Laajennettu kuvio lapsen ekologisesta systeemistä

3 ESY-OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN

Erityishuokkien nimeämisessä on esiintynyt samanlaisia mielipide-eroja kuin ongelmallisen käyttäytymisen määrittelyssäkin (Kuorelahti 2000, 21). Edellä päädyimme käyttämään termiä “ongelmallinen käyttäytyminen”, josta on johdettavissa oppilasta kuvaava termi “ongelmallisesti käyttäytyvä oppilas”. Näiden termien rinnalla käytämme oppilaista toisinaan nimitystä esy-oppilas ja heidän opetuksestaan termiä esy-opetus, johon sisällytämme sekä virallisen sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen että epävirallisen pienluokkaopetuksen. Päädyimme näiden termien käyttöön, koska ne mahdollisesta leimaavuudestaan huolimatta edustavat tämän hetken virallista koulumaailman kielenkäyttöä. Vaikka lainsäädännön tasolla ei erityisopetuksen osa-alueita enää erotellakaan, annetaan opetusta käytännössä niiden mukaisesti. Tutkimuksessamme on mukana sekä virallisen esy-luokan oppilaita että epävirallisella pienluokalla opiskelevia. Käyttämällä heidän opetuksestaan samaa termiä pyrimme varmistamaan yksittäisten oppilaiden tunnistamattomuuden.

3.1 Siirto esy-opetukseen

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 todetaan: “Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan yksilölliset ominaisuudet, kehitystaso ja kouluyhteisöön sopeutuminen edellyttävät opetuksen ja tukipalveluiden suunnittelua, oppimisvaikeuksien diagnosointia, edistymisen seuranta ja arviointia. Koulun tulee järjestää opetus ja opetukseen osallistumisen edellyttämät tukipalvelut siten, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuuden omien edellytystensä mukaisesti ja saada mahdollisuuden jatko-opintoihin. Opetus- ja tukipalveluiden tulee olla riittäviä ja oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisia”. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 20.) Tässä opetussuunnitelman perusteiden katkelmassa puhutaan erityistä tukea tarvitsevasta oppilaasta, jonka tulee sopeutua kouluyhteisöön riittävien opetus- ja tukipalveluiden avulla. Käytetyt termit heijastavat selkeästi yksilöpatologista suhtautumista ongelmalliseen käyttäytymiseen. Muutoksen

kohteena nähdään ongelmallisesti käyttäytyvä oppilas ja muutokseen tähtäävät opetus- ja tukipalvelut järjestetään pääasiassa esy-opetuksen muodossa.

Esy-opetus on tarkoitettu niitä oppilaita varten, joilla sopeutumattomuus on häirinnyt koulunkäyntiä vakavasti jo pidemmän aikaa, ilmenee useissa koulun tilanteissa ja näkyy vuorovaikutussuhteissa niin aikuisten kuin ikätovereiden kanssa (Kuorelahti 2000, 22). Esy-opetuksessa opiskellaan yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti noudattaen kuitenkin erityisopetuksen opetusryhmäkokoja, joka on enintään kymmenen oppilasta. Esy-opetuksen tavoitteena on peruskoulun suorittamisen lisäksi oppilaiden kuntouttaminen siten, että he pystyvät selviytymään mahdollisimman normaalisti jatko-opinnoissa (Dammert 1999, 71). Voimassa olevan perusopetuslain (SA 628/98) 17. pykälän toisen momentin mukaan erityisluokalle siirto tapahtuu seuraavalla tavalla.

“Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriöin taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Se järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä tai erityisluokassa tai muussa soveltuvassa paikassa (...) Oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.”

Perusopetusasetuksen (SA 852/98) 15. pykälässä todetaan, ettei oppilasta saa siirtää esy-luokalle neuvottelematta asiasta ensiksi oppilaan vanhempien kanssa. Erityisluokkasiirtopäätökseen tulee aina, jos mahdollista, hankkia myös oppilaasta psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus tai sosiaalinen selvitys. Siirron jälkeen virallisen erityisopetuksen oppilaalle tulee lain mukaan aina laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS.

Näiden virallisten esy-luokkien rinnalle on perustettu myös epävirallisia sopeutumattomien opetuksen ryhmiä, ns. pienluokkia. Nämä kaksi olemassa olevaa sopeutumattomien opetuksen muotoa eroavat toisistaan muun muassa siinä, että pienluokissa ei oppilaan siirtoa tarvitse virallisesti vahvistaa eikä pienluokkaa opettavan tarvitse olla virkakelpoisuudeltaan erityisopettaja (Kuorelahti 2000, 21). Pienluokkien toiminta on siis tältä osin joustavampaa ja sen voidaan ajatella olevan

myös vähemmän leimaavaa, sillä oppilas ei pienluokalla saa erityisoppilasnimikettä. Pienluokalla oppilaalle ei myöskään välttämättä tarvitse laatia HOJKS:ia.

3.2 Esy-opetuksesta integraatioon

Luokkamuotoisella erityisopetuksella on vahva historiallinen perusta (Seppovaara 1998, 55). Tämä on totta myös esy-opetuksen (entiset tarkkailuluokat) kohdalla. Erillisen eli segregoidun erityisopetuksen tarkoituksena on ollut ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot. Kuitenkin erityisopetuksen kehitystä koskeva keskustelu on Suomessakin jo 1970-luvulta lähtien markkinoinut integraatioajattelua. Integraatioajattelu edustaa yleistä normalisaatioperiaatetta ja sen päämääränä on, että erityisopetus pyritään toteuttamaan yleisopetuksen yhteydessä, siihen integroituna (esim. Moberg 1996, 121; SA 628/98, 17§).

Integraatioajattelun kannattajat ovat kyseenalaistaneet segregoidun erityisopetuksen perimmäisen tarkoituksen. Moberg (1996, 121) viittaa Tomlinsonin näkemyksiin erityisluokkaopetuksen kahdesta epävirallisemmasta tarkoituksesta: hankalien oppilaiden poistaminen yleisopetuksesta on turvannut rauhan ja järjestyksen pääjärjestelmään ja sijoittamalla osa oppilaista erilleen, alempiarvoiseen koulutukseen, on tuettu yhteisössä vallitsevia sosiaalisia luokkaeroja. Nämä ”piilotarkoitukset” voidaan nähdä erityisesti sopeutumattomien erityisopetuksen taustalla.

Integraatioajattelun kehitystä ovat edistäneet erityisesti erillisen erityisopetuksen vaikutuksia koskevat tutkimustulokset (Moberg 1998, 137). Osa tutkimustuloksista on osoittanut integroidun erityisopetuksen olevan parempi kuin segregoidun, mutta toisaalta osa tutkimuksista on puoltanut segregoitua erityisopetusta.

Moberg (1996, 127) toteaa, että useimmat tehokkuustutkimukset, joissa koulusaavutusten ja sosiaalisen kehityksen on todettu integroidussa erityisopetuksessa paranevan, ovat koskeneet lievästi psyykkisesti kehitysvammaisia oppilaita. Sopeutumattomien oppilaiden erityistarpeiden huomioiminen

yleisopetuksen ryhmässä vaikuttaa hänen mukaansa kuitenkin ongelmalliselta. Sopeutumattomien kohdalla integraatiota eräs merkittävästi estävä tekijä on yleisopetuksen opettajien asenne integraatiota kohtaan. Esimerkiksi Ihatsun (1992, 51) tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajien kokemukset käyttäytymishäiriöisten yksilöintegraatiosta ovat negatiivisempia kuin kokemukset muiden erityisoppilasryhmien integroinnista.

Sopeutumattomien luokkamuotoisesta erityisopetuksesta on sen sijaan olemassa myönteistä näyttöä. Kuorelahti (2000, 136) toteaa oman väitöskirjansa ja useiden seurantatutkimusten perusteella, että esy-opetus on pääsääntöisesti koettu tulokselliseksi. Kivirauman (1995) tutkimuksesta ilmenee, että tutkimuksessa mukana olleet nuoret pitivät poikkeuksetta tarkkailusiirtoaan onnistuneena ratkaisuna oman koulunkäyntinsä kannalta. Myös Mobergin (1985) selvityksen mukaan tarkkailuluokalla olleiden yleisopetukseen siirrettyjen oppilaiden kokemukset erityisluokka-ajoistaan olivat olleet myönteisiä.

Sopeutumattomien opetuksella näyttää tutkimusten valossa olevan oppilaiden koulukäynnin kannalta hyviä puolia. Koulumaailmassa vallitseva yksilöpatologinen näkökulma tukee ja ylläpitää erillistä opetusjärjestelmää ongelmallisesti käyttäytyville oppilaille. Moberg (1996, 124) huomauttaa kuitenkin, että esy-opetuksessa opiskelevien määrä oli laskenut 90-luvun puoliväliin mennessä huomattavasti. Lasku koskee erityisesti yleisopetuksen koulujen yhteyteen integroitujen esy-luokkien oppilaita. Tutkija ei kuitenkaan usko laskun johtuvan oppilaiden häiriökäyttäytymisen vähentymisestä, vaan epäilee, että esy-opetukseen ennen luokiteltuja oppilaita on sijoitettu kategoriaan "muu" tai että erityisopetusta on supistettu taloudellisista syistä. Jälkimmäinen syy on hyvinkin todennäköinen, kun ottaa huomioon pienluokat, joiden määrä on ainakin oman arkikokemuksemme perusteella lisääntynyt. Itsessään arvokas integraatioajattelu on siis johtanut siihen, että jotkut kunnat toteuttavat sitä pienluokkien perustamisella. Tällaisella "integraatiolla" ei kuitenkaan ole käytännön tasolla juurikaan eroa luokkamuotoiseen esy-opetukseen. Oikeanlainen integraatio vaatii sekä suuria rakenteellisia muutoksia nykyisessä koulujärjestelmässä että opetusta toteuttavien ja

toteutukseen vaikuttavien henkilöiden hyväksymistä ja sitoutumista (Moberg 1998, 138, 155).

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

4.1 Tutkimusmenetelmät

4.1.1 Tutkimusote

Tutkimuksemme lähestymistapa on luonteeltaan kvalitatiivinen, jossa lähtökohtana on fenomenografinen tutkimusote. Valitsimme tämän tutkimusotteen, koska se tuo parhaiten esiin tutkimuskohteemme ominaisuudet: vanhempien ja oppilaiden subjektiiviset näkemykset. Metodologian valinnan lähtökohtana oli siis saada selville tutkittavien oma näkökulma heidän itsensä kertomana. Lähdimme liikkeelle heidän lähtökohdistaan.

Bogdan ja Biklen (1992, 29-33) esittelevät kvalitatiiviselle tutkimukselle luonteenomaisia piirteitä. Ensinnäkin kvalitatiivinen tutkimus tapahtuu luonnollisissa olosuhteissa, esimerkiksi osallistujien kotona, jolloin on mahdollista päästä tiedon lähteille suoraan. Myös Savolaisen (1991) mukaan laadullisen tutkimuksen etuna pidetään usein sen luonnonmukaisuutta. Tällaisen tutkimustavan kautta lukijalle avautuu näkökulma tutkimuskohteen arkitodellisuuteen. (Savolainen 1991.) Kvalitatiivinen tutkimus on Bogdanin ja Biklenin mukaan myös deskriptiivistä eli kuvailevaa, jolloin aineisto on harvoin numeeriseen muotoon muutettavissa. Lisäksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään mieluummin prosessiin kuin tuotokseen ja aineistoa analysoidaan induktiivisesti. Tutkija ei pyri testaamaan teorioita tai hypoteeseja vaan paljastamaan odottamattomia seikkoja. Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 161) katsovat, että laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on löytää tai paljastaa tosiasioita, ei todentaa jo olemassa olevia väittämiä. Viimeisenä tyypillisenä piirteenä Bogdan ja Biklen mainitsevat merkitysten etsimisen. Tutkimuksen kohteena on siis se, millaisia merkityksiä osallistajat antavat erilaisille asioille.

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset erilaisista asioista.

Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten mielissä. Samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat ihmisestä toiseen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 113-117.)

4.1.2 Aineiston keruumenetelmä

Laadullisen tutkimuksen aineiston hankinnassa käytetään laadullisia metodeja kuten osallistuvaa havainnointia, teemahaastattelua, ryhmähaastattelua tai erilaisia dokumentteja. Me käytimme aineiston keruumenetelmänä haastattelua, joka on fenomenografisen tutkimuksen lähtökohta (Gröhn & Jussila 1992; Syrjälä ym. 1994). Haastattelujen tukena käytimme haastattelujen jälkeen kirjoitettuja kenttämuistiinpanoja. Valitsimme haastattelutyypiksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, jossa "haastattelijä lähtee liikkeelle ennalta päättämistään teemoista mutta ei käytä valmista kysymyssarjaa" (Syrjälä ym. 1994, 138). Tämä antaa haastateltavalle vapauden puhua haluamistaan asioista, vaikka keskustelu ohjautuukin tiettyjen teemojen mukaisesti. Hirsjärven ja Hurmeen (1991, 35) mukaan puolistrukturoitu haastattelu sopii erinomaisesti tutkittaessa muun muassa emotionaalisesti arkoja aiheita, heikosti tiedostettuja seikkoja tai arvostuksia, aikomuksia, ihanteita ja perusteluja. Se antaa haastateltavalle vapauden kertoa omista asioistaan juuri sen verran kuin hän itse haluaa. Yleensä heti haastattelujen jälkeen kirjoitimme ylös joitakin pääseikkoja tapahtuneesta. Bogdanin ja Biklenin (1992, 107) mukaan tutkija voi muistiinpanoissaan kuvailla ihmisiä, paikkaa, tapahtumia tai keskusteluja. Näiden lisäksi tutkija voi merkitä muistiin ideoita, strategioita ja aavistuksia tapahtuneesta.

4.2 Tutkimuksen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimuksemme osallistui viisi perhettä. Yhdestä perheestä mukana oli kaksi oppilasta, joten oppilaita oli yhteensä kuusi. Haastatteluihin osallistuivat näiden oppilaiden lisäksi kolme äitiä ja kahdesta perheestä molemmat vanhemmat. Tutkimushenkilöiden valinta tapahtui siten, että otimme yhteyttä neljään Jyvässeudun kouluun, joissa toimi sopeutumattomien opetuksen ryhmä,

saadaksemme kirjeitse yhteyden perheisiin. Kirjeessä (liite 1) pyysimme sekä oppilaita että heidän vanhempiaan osallistumaan tutkimukseemme. Näin annoimme perheille mahdollisuuden harkita rauhassa osallistumistaan. Saimme yhteydenoton viideltä perheeltä, joiden kanssa sovimme tutkimukseen osallistumisesta puhelimitse.

Haastattelut (liite 2) tapahtuivat syksyn 2000 ja kevään 2001 aikana, ja haastattelupaikkana oli yleensä osallistujien koti paitsi yhden oppilaan kohdalla nuorisokoti ja yhden kohdalla koulu. Haastattelutilanteet olivat vaihtelevia, mielenkiintoisia ja yleensä ottaen avoimia keskustelutilanteita. Esimerkiksi Savolainen (1991, 451) toteaa tällaisen vuorovaikutuksen merkityksen tutkimusaineistoa koottaessa. Tutkijan ja tutkimuskohteen henkilökohtaiset kontaktit mahdollistavat hänen mukaansa tutkimustiedon välittymisen luontevasti. Luontevuutta lisätäksemme annoimme haastateltavien ohjata keskustelua haluamaansa suuntaan pitäen kuitenkin kiinni haastattelurungon teemoista. Näin annoimme haastateltavalle vapauden valita oman näkökulmansa ja vapauden keskittyä omiin, tärkeiksi kokemiinsa, teemoihin, emmekä tuoneet esille omia mielipiteitämme tai näkökulmiämme. Myös Fontana ja Frey (2000, 655) korostavat, että haastattelijan tulisi nähdä tilanne haastateltavan näkökulmasta, eikä "tyrkyttää" omaa akateemista oppineisuuttaan. Haastatteluista muodostuikin ainutlaatuisia ja "haastateltavan näköisiä", mutta silti niistä välittyi tietty yhteinen näkökulma.

Haastattelurunko (liite 3) rakentui seuraavista pääteemoista: 1) perhetausta, 2) aika ennen esy-luokkasiirtoa, 3) esy-luokkasiirto, 4) elämää esy-luokassa. Haastattelurunkomme eteni siis pääosin aikajärjestyksessä. Haastattelujen edetessä huomasimme, että tämä haastattelurunko toimi hyvin vanhempien haastattelussa. Ensimmäisen oppilashaastattelun jälkeen päädyimme kuitenkin tekemään oppilaita varten hieman alkuperäisestä poikkeavan rungon (liite 4), koska huomasimme, että haastateltava odotti ja halusi meidän esittävän suoria kysymyksiä. Tässä oppilaiden versiossa teemat säilyivät samana kuin vanhemmilla, mutta niitä selvennettiin esittämällä ne kysymysmuodossa. Vanhempien ja oppilaiden haastattelut erosivat toisistaan myös kestoltaan siten, että vanhempien haastattelut olivat yleensä

pitempikestoisia. Haastattelujen kesto vaihteli noin 30 minuutista 1 ½ tuntiin. Kaikki haastateltavat suostuivat haastattelujen nauhoittamiseen.

Seuraavassa kuvaamme tutkimukseemme osallistuneita perheitä. Käytämme kaikista tutkimukseen osallistujista keksittyjä nimiä tunnistamattomuuden takaamiseksi. Koska tutkimme vanhempien ja oppilaiden näkemyksiä, kuvaamme sekä oppilaita että heidän perheitään taustan luomiseksi löydöksille. Näiden kuvausten jälkeen pyrimme havainnollistamaan oppilaiden koulussa ilmenevän ongelmallisen käyttäytymisen luonnetta sijoittamalla heidät Kivirauman (1995) luomaan oppilastyypittelyyn.

“Jesse”

Jesse on 15-vuotias poika, joka käy yhdeksättä luokkaa. Jesse asuu yhdessä äitinsä ja kaksi vuotta nuoremman pikkuveljensä kanssa vuokralla rivitaloasunnossa. Jessen äiti on ammatiltaan lastenhoitaja, mutta on työkyvyttömyyseläkkeellä. Jessen isä ja äiti ovat eronneet, mutta isä asuu lastensa ja entisen vaimonsa lähellä. Esiy-luokalle Jesse siirtyi kahdeksannen luokan alussa.

“No, Jesse on ihan skorpiooni. Jesse on pienestä asti ollu semmonen, että jos sille ei niinku pidetä niitä selviä sääntöjä, niin se lähtee heti käsistä. Se on hirveen vilkas. Se oli ku elohopeeta pienenä ja hirmu ilonen, kova puhumaan, aina menossa. Että Jesse tarvii jämpit rajat ja tasapainosen elämän.(...) Hirveen semmonen välittävä, herkkä, tosi herkkä poika. Mutta löytyy sitä toistakin puolta sitte, mutta sitä niin hirveen harvoin mulle näytetään.” (Jessen äiti)

“Äiti on rempseä ja välitön ihminen, jolla on arvopohja kunnossa ja selkeät kasvatusperiaatteet. Äidin puheista ja olemuksesta kuitenkin paistoi se, ettei hänen ja perheen elämä ollut tällä hetkellä pelkkää “ruusuilla tanssimista”. Äiti ei lastensa tilanteesta itseään syyllistänyt, mutta hän korosti kuitenkin, että aiemmilla elämäntilanteilla ja kokemuksilla, esimerkiksi vanhempien avioerolla ja äidin sairastelulla, on saattanut olla negatiivisia vaikutuksia lasten elämään.” (kenttämuistiinpanot)

“Jani” ja “Otto”

Jani on 15-vuotias poika, joka käy yhdeksättä luokkaa. Otto on hänen noin vuotta nuorempi veljensä, joka on tällä hetkellä seitsemännellä luokalla. Pojat asuvat yhdessä äitinsä kanssa vuokrakerrostalossa. Heidän äitinsä on nelissäkymmenissä ja työkyvyttömyyseläkkeellä. Janin ja Oton vanhemmat ovat eronneet jo poikien ollessa vauvaiässä. Eron jälkeen pojat viettivät vuoden lastenkodissa. Jani siirtyi esy-luokalle kahdeksannen luokan alussa, Otto vuotta myöhemmin eli seitsemännelle luokalle.

“Jani on tänä päivänä rauhallinen, toiset huomioonottava ja tosissaan pitää tätä meidän perhettä niinku kurissa tietyllä tavalla, et äiti kyselee pojilta, et saako tehdä sitä ja saako tehdä tätä. Mut Janihan ei sit oo tää meidän perheen pää, et se oon minä, mut hyvin äkkiä se sanoo, mikä on oikein, mikä väärin. Et Jani on tietyllä tavalla... semmonen rehti nuori mies, jonka kanssa ei oo paljon ees vaikeuksia. Et tänä päivänä tullaan Janin kanssa hyvin toimeen, meil ei oo ongelmia.” (Janin äiti)

“Joo, no tota... Otto on siinä mielessä aika jännä persoona, että se on ihan erilainen kun Jani. Oton kanssa on ollu eka luokasta asti vaikeeta. Tai vaikeeta ja vaikeeta... Otto ei oo valittanu, mutta opettajat on valittanu. Ja sit ku se rupes menee siihen, että Otto juoksee sukkasillaan ulkona, Otto tekee sitä ja Otto tekee tätä, ja mulle soitettiin jatkuvasti sieltä. (...) Joo, Otto on vilkas. Ja sanotaan, et se ei välttämättä kuuntele, mitä sanotaan.” (Oton äiti)

“Äiti toi haastattelussa esille, että hän uskoo poikien taustalla olevan vaikutusta heidän kouluaikaisiin vaikeuksiinsa. (...) Äiti pystyi puhumaan mielenterveysongelmistaan avoimesti ja luontevasti ja epäili niiden vaikuttaneen poikien elämään. (...) Äidistä paistoi kuitenkin aito välittäminen suhteessa nuoriin sekä omiin poikiin että myös heidän ystäviinsä ja muihin tuttuihin nuoriin. Äiti piti tärkeänä sitä, että nuorille asetetaan rajat tarpeeksi varhaisessa vaiheessa, jotta he oppivat kunnioittamaan aikuisia, mutta hän ei itse kokenut yltäneensä näihin kasvatustavoitteisiin. Tähän syynä hänen omasta mielestään oli se, ettei hän naisena kyennyt vetämään rajoja. Pojilta puuttui miehen “ankara” malli. Hän onkin kiitollinen, että esy-luokan vaikutuksesta poikien käyttäytyminen on muuttunut ja hänen on nyt helpompi itsekin pitää rajoja pojilleen.” (kenttämuistiinpanot)

“Anna”

Anna on 14-vuotias tyttö, joka käy kahdeksatta luokkaa. Hän on kolmelapsisen perheen vanhin lapsi ja hänellä on kaksi pikkuveljeä. Annan vanhemmat ovat molemmat työelämässä ja perhe asuu omassa rivitaloasunnossaan. Anna itse asuu viikot nuorisokodissa. Anna siirtyi esy-luokalle kahdeksannen luokan alkupuolella. Annalla on taustallaan psyykkisiä vaikeuksia kuten masentuneisuutta ja ahdistuneisuutta.

“Mut tosiaan se on semmonen... siinä on kaks persoonaa, et toinen on semmonen hirveen kiltti ja haluaa niinku elää toisten toiveitten mukaan ja sitten tulee se toinen puoli välillä, joka viisveisaa siitä, mitä muut ajattelee tai haluaa tai toivoo tai mitä se muihin vaikuttaa. Se siinä varmaan se suurin ongelma Annalla onkin, et sillä on niin äärilaidat, et sillä ei oo semmosta keskitietä, et se seilaa sit jossain kapeimmassa välissä. Et se on joko kaikki mahdollisimman vaikeeta tai sit kaikki on niin helppoo ku olla voi.” (Annan äiti)

“Äidin kertomus Annan luonteen “kaksijakoisuudesta” tuntui pitävän paikkansa. Meille Anna näytti sen paremman puolensa, kohteliaisuuden ja ystävällisyyden. Oli vaikea liittää äidin kertomaa tarinaa tähän henkilöön. Paitsi sitten, kun näki pitkän viiltorivin Annan käsivarressa.” (kenttämuistiinpanot)

“Perheen elämän ulkoiset puitteet vaikuttivat meistä hyviltä, mutta äidin haastattelusta välittyi kuitenkin perheen sisäisten suhteiden ongelmallisuus. Tuntui siltä, että perheessä vallitsi puhumattomuuden ongelma, joka oli vaikuttanut ja vaikuttaa yhä perheen tilanteeseen ja ihmissuhteisiin.” (kenttämuistiinpanot)

“Titta”

Titta on 14-vuotias, kahdeksatta luokkaa käyvä tyttö. Titta on kolmilapsisen perheen vanhin tytär ja hänellä on kaksi nuorempaa veljeä. Hän asuu perheensä kanssa omakotitalossa ja hänen molemmat vanhempansa käyvät töissä. Siirto esy-luokalle tapahtui kahdeksannen luokan alussa.

“Pohjimmiltaanhan se on semmonen hirveen arka ja herkkä... ja niinhän se oli Titallekin, et yritti semmosta koviksen roolia vetää (...) Sitte täytyy semmonen kuori rakentaa päälle (...) niin ettei aina tiedä

kenenkin kanssa, et minkä puolen itestään näyttäis.” (Titan äiti)

“Vanhemmista välittyi aito mielenkiinto nuorten käyttäytymistä ja sen syytä kohtaan. Vanhempien kasvatusnäkemykset olivat yhtenevät: lapsilla tulee olla tiukat rajat. Keskustelusta kuitenkin ilmeni, että isä pitää perheessä “komentoa” lasten suhteen. Isä itsekkin kertoi, että hän on se, joka joutuu “ilkeisiin tehtäviin”, esimerkiksi valvomaan kotiintuloaikoja. Vanhemmista välittyi aito välittäminen tyttärestään, ja isä korosti sitä, että jos tyttö on mennäkseen, ainut parantava keino on aika.” (kenttämuistiinpanot)

“Ville”

Ville on kahdeksaslukkalainen, 15-vuotias poika, joka asuu vanhempiensa kanssa vastavalmistuneessa omakotitalossa. Ville on perheen ainut lapsi ja hänen molemmat vanhempansa ovat työssäkäyviä ihmisiä. Villellä on diagnosoitu jo toisella luokalla luetun ymmärtämiseen liittyvä lukihäiriö, joka on vaikeuttanut hänen koulu-uraansa monin tavoin. Esy-luokalle Ville siirtyi kahdeksannen luokan alussa.

“Sitte niinku kävi selville se, että lukihäiriöstä oli kyse. Ja sen kanssa on tässä vetkuteltu tänne asti. Ala-aste nyt klaarattiin jollakin tavalla, mut sitte ku se yläasteelle siirty, niin sitte rupes tulemaan niitä muita ongelmia siinä välillä. (...) Niin, Villellä oli se itsetunto niin alaalla, että se ei niinku, että se oli vähän sitte joka asiasta, että en minä ja ei minusta oo siihen ja näin päin pois. Muuten ihan kaikin puolin sitten kuitenkin ihan tavallinen kaveri.” (Villen isä)

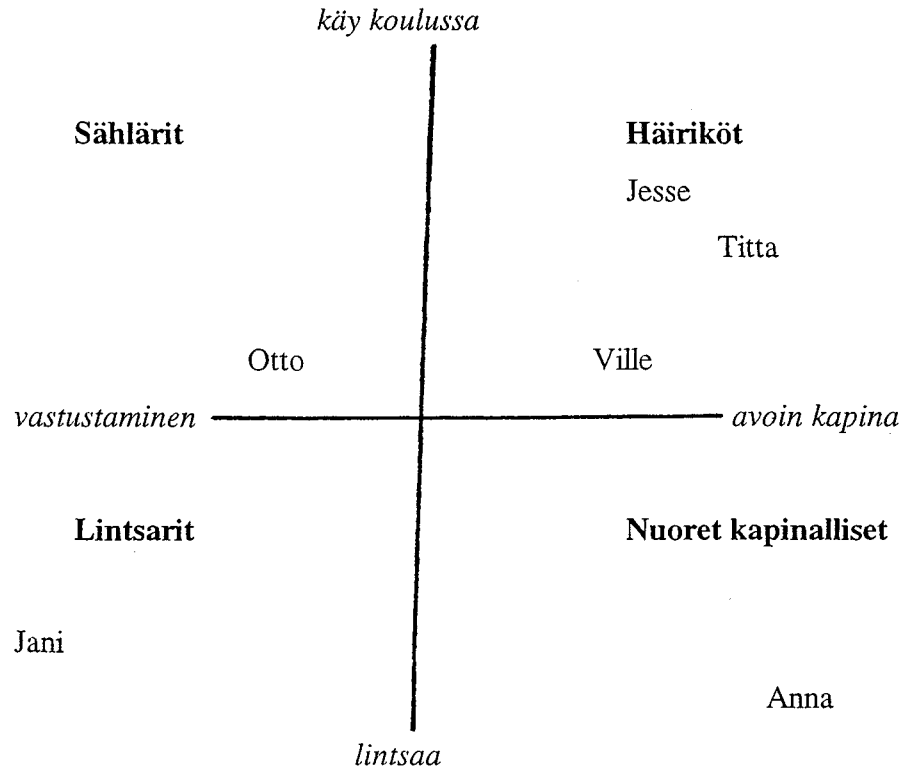
“Ville vaikutti ajattelevalta ja fiksulta nuorelta, joka selvästi on nyt ymmärtänyt koulun merkityksen jatko-opinnoille. Hän oli oman kertomansa mukaan aikuistunut viimeisen vuoden aikana, mikä näkyi esimerkiksi linsausten loppumisena.” (Kenttämuistiinpanot)

Taulukko 1. Tutkimuksen osallistujat

	Ikä	Luokka	Siirtyminen	Haastateltavat
“Jesse”	15 v.	9.lk	8.lk	äiti
“Jani”	15 v.	9.lk	8.lk	äiti
“Otto”	14 v.	7.lk	7.lk	äiti
“Anna”	14 v.	8.lk	8.lk	äiti
“Titta”	14 v.	8.lk	8.lk	äiti ja isä
“Ville”	15 v.	8.lk	8.lk	äiti ja isä

Kivirauma (1995, 125-130) on tutkimuksessaan luokitellut kymmentä tarkkailuun siirrettyä oppilasta kahden eri ulottuvuuden mukaan erikseen ala- ja yläasteella. Yläasteella koulu oli menettänyt viehätyksensä kaikkien oppilaiden kohdalla. Kivirauma pohti, millaisin strategioin oppilaat olivat sopeutuneet tähän koulun viehätyksen menettämiseen. Yläasteen kaksi ulottuvuutta ovat koulunkäyntiin osallistuminen ja kouluvastustuksen luonne. Näiden ulottuvuuksien perusteella Kivirauma on muodostanut neljä tyyppiä: nuoret kapinalliset, häiriköt, lintsarit ja sählärit.

Kivirauman mukaan *nuoret kapinalliset* kieltävät koulun auktoriteetin kokonaisvaltaisimmin. Myöskään velvollisuutta käydä koulua ei noudateta, vaan lintsaus on tässä strategiassa olennaista. Myös *häiriköt* ovat koulua avoimesti vastustava oppilastyyppejä. Opettajan auktoriteettia siis vastustetaan avoimesti, mutta lintsaukset ovat satunnaisia ja lyhyitä. *Lintsarit* ovat oppilaita, jotka eivät yksinkertaisesti käy epämiellyttäväksi kokemaansa yläastetta. *Sählärit* taas ovat oppilaita, jotka jatkavat ala-asteella aloittamaansa sähläystä ja levottomuutta. He kuitenkin käyvät säännöllisesti koulua. Sijoitimme oman tutkimuksemme oppilaat tähän Kivirauman tyypittelyyn. Oppilaat on sijoitettu niihin tyyppisiin, joita he selkeimmin edustavat. Olemme pyrkineet tarkentamaan oppilaiden tyypittelyä sijoittamalla heidät omien tyyppiensä sisälläkin eri ulottuvuuksille. Lintsaamisen suhteen tyypittely on vaikeaa, sillä lähes kaikilla on ollut luvattomia poissaoloja.



Kuvio 3. Oppilastyypittely

4.3 Aineiston analysointi ja tulkinta

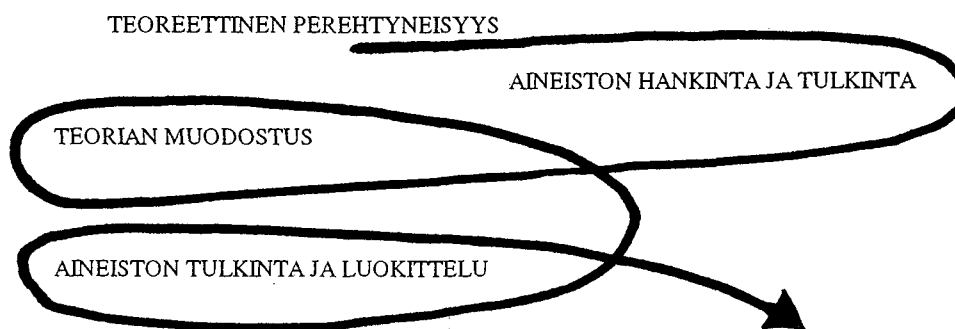
Kvalitatiivinen analyysi alkaa yleensä jo aineistoa kerättyä ja kestää aina lopullisen raportin kirjoittamiseen saakka (Savolainen 1991, 453). Myös tässä tutkimuksessa analyysi astui kuvaan jo haastatteluvaiheessa. Ensimmäisestä haastattelusta lähtien analysoimme vanhempien ja oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia. Ennen varsinaista analysointi- ja tulkintavaihetta purimme nauhoitetun aineiston tekstiksi siirtäen sen tekstinkäsittelyn avulla kirjalliseen muotoon. Emme kuitenkaan käyttäneet varsinaista sanasanaista litterointia taukoineen ja intonaatioineen, sillä katsoimme hieman suurpiirteisemmän otteen soveltuvan tämän tutkimuksen tarkoitukseen. Kirjallisessa muodossa aineistoa oli 145 sivua rivivälin ollessa 1,5. Tutkimustekstin lainauksissa eli sitaateissa merkintä (...) tarkoittaa, että välistä on poistettu epäolennaista tekstiä eli haastateltavan puhetta on lyhennetty. Kolme pistettä ilman sulkuja tarkoittavat taukoa haastateltavan puheessa. Tutkimustekstin sitaateissa kirjaimet E ja M tarkoittavat puolestaan tutkijoiden

etunimiä ja kirjaimet Ä ja I selventävät, onko kyseessä oppilaan äiti vai isä.

Kun aineisto oli kirjallisessa muodossa, luimme sen tarkasti läpi pariin otteeseen ja ryhdyimme erottelemaan tekstimassasta olennaista ainesta teemoittelun avulla. Teemoittelu on kvalitatiivisen aineiston analysointitekniikka, joka tarkoittaa tutkimusongelmaa valaisevien teemojen esiin nostamista aineistosta (Suoranta & Eskola 1992, 277). Aloitimme tämän työn kirjoittamalla jokaisesta haastattelusta tiivistelmän, joka perustui haastateltavan esiin nostamiin asioihin. Tämän prosessin pohjalta aloimme hahmottaa aineistosta haastateltavien käsityksiä, jotka jaottelimme karkeasti haastatteluteemojen mukaisesti. Tiivistelmien tekemisen jälkeen seurasi aineiston uudelleen lukeminen ja mekaaninen käsittely, jonka toteutimme Bogdanin ja Biklenin (1992, 177-179) mainitsemaalla "leikkaa ja laita kansioihin"- tavalla. Järjestimme eri teemoja edustaviin kansioihin kutakin teemaa edustavaa materiaalia. Toimimme näin saadaksemme selkeämmän visuaalisen kuvan aineistomme olennaisen osan jakautumisesta teemojen alle. Tämän vaiheen aikana huomasimme, että haastateltavien käsitykset muodostivat uusia teemoja ja haastatteluteemat painoutuivat hieman eri tavalla, joten teemoittelimme aineistomme tämän mukaisesti. Suorannan ja Eskolan (1992, 276-277) mukaan analyysissa raakamateriaalista erotellaan tutkimusongelman kannalta olennainen osa, sillä vasta luokitellusta aineistosta voidaan tehdä tulkintoja.

Tulkintaprosessin aloitimme, kun aineisto oli luokiteltu teemoihin. Tulkinta on laadullisen tutkimuksen päämenetelmä, erityisesti tutkittaessa yksittäisten ihmisten kokemusmaailmaa (Varto 1992, 69). Tässä tulkintaprosessissa on koko ajan mukana tutkijan oma tietoisuus, jonka rakenteet heijastuvat siihen, miten toisen henkilön ilmaisu tulkitaan. Tätä fenomenografisen tutkimuksen piirrettä kutsutaan intersubjektiivisuudeksi. (Syrjälä ym. 1994, 136.) Tulkintaprosessimme käynnistyi jo analyysivaiheessa, kun luokittelimme haastatteluaineistoa teema-alueiden alle. Analyysin jälkeen kirjoitimme syntyneet tulkinnat paperille muokaten niitä edelleen ja valitsimme aineistosta tulkintoja kuvaavat sitaatit.

Havaitimme analyysi- ja tulkintavaiheessa erään kvalitatiivisen aineiston analysoinnille tunnusomaisen piirteen: “analysoinnin vaiva on usein isompi kuin aineiston keruun vaiva” (Mäkelä 1990, 52). Myös Syrjälä ym. (1994, 125) huomauttavat, ettei tutkimusaineiston analyysi ole kertasuoritus, vaan tutkijan tulee seurustella aineiston kanssa pitkään, ensin haastateltavien merkityksiä ja ilmaisuja tulkittaessa, sitten aineistoa luokitellessa ja vielä raporttia kirjoittaessa. Myös aineistoa käsiteltäessä muodostuvan teorian tulee antaa vaikuttaa aineiston tulkintaan. Tätä työskentelytapaa Syrjälä ym. (Giddens 1988; Salner 1989; Säljö 1994) havainnollistavat spiraalin muodossa:



Kuvio 4. Fenomenografisen tutkimuksen spiraali

Myös tämän tutkimuksen analysointi- ja tulkintaprosessi muistutti tätä spiraalimallia. Kirjallisuuteen tutustumisen jälkeen suoritimme haastattelut, joiden aikana aloitimme alustavan analysoinnin ja merkitysten tulkinnan. Analysoinnin pohjalta alkoivat hahmottua tutkimuksen teoreettiset käsitteet ja lähtökohdat, joita vielä muokkasimme aineiston syvällisemmän tulkinnan ja luokittelun yhteydessä. Teoreettiset näkökannat myös muokkasivat tulkintoja. Tutkimuksessamme teoria ja aineiston tulkinta vuorottelivat ja lopuksi limittyivät yhteen.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään luomaan näkökulma tutkittavaan asiaan tai ilmiöön eikä etsimään absoluuttista totuutta. Tynjälän (1991, 388) mukaan

laadullisen tutkimuksen piirissä ei olekaan yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista. Tutkimuskentällä on käyty keskustelua siitä, palvelevatko termit reliabiliteetti ja validiteetti laadullisen tutkimuksen luotettavuuden käsittelyä. Syrjälä ym. (1994, 100) katsovat, että luotettavuuden sijasta olisi kvalitatiivisessa tutkimuksessa parempi soveltaa tutkimuksen uskottavuuden käsitettä. Lincoln ja Guba (1985) ovatkin kehittäneet reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden rinnalle laadullisen tutkimuksen omat tutkimuskriteerit, jotka Tynjälä (1991) on suomentanut. Nämä kriteerit ovat: vastaavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), tutkimustilanteen arviointi (dependability) ja vahvistettavuus (confirmability).

Vastaavuus. Vastaavuuteen kuuluu tutkimuksen tekeminen niin, että löytöjen luotettavuus ja uskottavuus on mahdollisimman hyvä. Tynjälän (1991, 390) mukaan tutkijan on osoitettava, että tutkijan johtopäätökset ja tulkinnat vastaavat tutkimukseen osallistujien alkuperäisiä konstruktioita. Mahdollisimman hyvään vastaavuuteen voi päästä monenlaisin tutkimuksessa sovellettavin tekniikoin. Löytöjä voi esimerkiksi antaa luettavaksi tutkittavan asian tuntevalle henkilölle tai opiskelutoverille. Lisäksi löytöjä ja tulkintoja voi testata esimerkiksi antamalla ne tutkimukseen osallistuvan henkilön luettavaksi (Lincoln & Guba 1985, 314-316; Tynjälä 1991.)

Vastaavuus tarkoittaa meidän tutkimuksessamme sitä, että analyysin kautta tekemämme löydöt ja tulkinnat vastaavat tarpeeksi vanhempien ja oppilaiden käsityksiä esy-siirtoon liittyvistä asioista. Tynjälän (1991, 396) mukaan kvalitatiivisen aineiston analysointi on pohjimmiltaan merkitysten tulkintaa. Tästä syystä on myös mahdollista, että tutkijoiden tekemät tulkinnat ovat virheellisiä tai eivät vastaa tutkittavien käsityksiä. Tietoisina tutkimuksemme intersubjektiivisuudesta olemme pyrkineet mahdollisimman ennakkoluulottomaan ja huolelliseen käsitysten tulkintaan ja johtopäätösten tekemiseen. On kuitenkin vaikea täsmentää, miten ja missä määrin intersubjektiivisuus näkyy tulkinnoissamme, sillä kyse on ajatteluprosessista, johon liittyy myös tiedostamattomia piirteitä. Jokainen aineistoamme lukeva tekisi varmasti jossakin

määrin erilaisia tulkintoja siitä. Vastaavuuden parantamiseksi olemme pyrkineet tukemaan tulkintojamme aineiston sitaateilla, jotka ilmentävät suoraan osallistujien käsityksiä. Syrjälä ym. (1994, 131) katsovat, että merkitysten tulkinta tulee vahvistaa esimerkein, jotta lukija voi arvioida merkityksiä, joita ilmaisuille on annettu. Olemme myös luetuttaneet tulkintamme esy-opettajalla ja hän on keskustellut niistä luokkansa oppilaiden kanssa. Otimme huomioon heidän palautteensa työssämme.

Siirrettävyys. Siirrettävyys vastaa kvantitatiivisen tutkimuksen käsitettä yleistettävyyttä eli tarkoittaa ulkoista validiteettia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan voida Lincolnin ja Guban (1985, 316) mukaan spesifioida ulkoista validiteettia, vaan tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tynjälän (1991, 390-391) mukaan siirrettävyyden takaamiseksi tutkijan on kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista muihin konteksteihin. Näin ollen tutkimuslöydösten siirrettävyyttä arvioi tutkijan lisäksi myös tutkimuksen lukija.

Tutkimuksessamme olemme pyrkineet kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen suorittamisen ja tutkimukseen osallistujat. Lisäksi olemme parantaneet siirrettävyyttä valitsemalla osallistujamme neljän eri koulun oppilaista, jolloin tutkimus ei kartoita vain yhden koulun tilannetta, vaan kuvaa useampaa erilaista koulukontekstia. Fenomenografinen tutkimus ei voi tavoitella tilastollista yleistettävyyttä. Sen sijaan se tavoittelee tulosten yleisyyttä. Tällöin on tärkeää, että tutkimuslöydökset liittyvät yleisiin teoreettisiin ongelmiin eivätkä vain kuvaa vaan myös selittävät käsityksiä. (Syrjälä ym. 1994, 152.) Tässäkään tutkimuksessa emme pyri yleistämään löydöksiä, vaan selittämään tutkimaamme ilmiötä tietyltä näkökannalta ja tehdä se ymmärrettäväksi. Alasuutari (1993, 193) muistuttaakin, että kvalitatiivinen tutkija, joka törmää yleistettävyyden ongelmiin, on hakoteillä.

Tutkimustilanteen arviointi. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei reliabiliteetin käsite ole mielekäs, sillä tulosten samana pysyminen ei ole olennaista (Tynjälä 1991, 391). Koska laadullinen tutkimus on erilaisten ihmisten

luomien merkitysten ja käsitysten tulkintaa, ei löydösten samankaltaisuus ole edes mahdollista. Kuitenkin tutkimustilanteen arvioinnissa “tutkijan on otettava huomioon paitsi erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät” (Tynjälä 1991, 391).

Tutkimuksemme haastattelut tapahtuivat yhtä lukuun ottamatta kotona, jolla pyrimme takaamaan rauhallisen ja kiireettömän haastatteluympäristön. Varasimme haastatteluille myös runsaasti aikaa ja pyrimme omalla käytöksellämme tekemään niistä haastateltaville luonnollisia tilanteita. Myös haastateltavat olivat tiedostaneet haastattelujen tutkimusluonteen ja olivat rauhoittaneet tilanteen ja paikan haastattelua varten. Haastattelujen tapahtuminen osallistujien kotona lisäsi myös vastaavuutta, sillä heidän elinympäristönsä näkeminen auttoi meitä samaistumaan heidän tilanteisiinsa ja näin ymmärtämään paremmin heidän näkökantansa. Yhdessä oppilashaastattelussa oli vanhempi paikalla haastattelun alussa, mikä selvästi häiritsi haastattelun käynnistymistä. Vanhemman poistuminen huoneesta kuitenkin normalisoi tilanteen. Haastattelussa on yleisenä ongelmana haastattelijaa myötäilevien vastausten antaminen, mutta emme usko tämän olleen kovinkaan suuri ongelma tässä tutkimuksessa. Otimme tämän huomioon emmekä tuoneet julki omia mielipiteitämme tai näkemyksiämme tutkittavasta asiasta. Haastattelun toisena ongelmana voidaan pitää haastateltavien kertomusten todenperäisyyttä, koska yleensä sitä ei voi tarkistaa. Meidän tutkimuksessamme tätä ongelmaa vähentää eri aikaan tapahtuneiden oppilaiden ja vanhempien haastattelujen yhtenevyys.

Vahvistettavuus. Vahvistettavuudessa on kysymys tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta (Patton 1990, Tynjälän 1991 mukaan). Tällöin tutkijan on tiedostettava oman viitekehjensä merkitys tutkimukselle ja ymmärrettävä, että hän kuvaa ilmiötä tietystä näkökulmasta eikä tavoittele objektiivista totuutta. Ekologinen viitekehys vaikuttaa suuresti siihen, millainen tästä tutkimuksesta on tullut. Yhdessä tehdyn proseminaarimme ja harjoittelukokemustemme kautta meille on muodostunut se käsitys, että ongelmalliseen käyttäytymiseen on olemassa monia syitä sekä oppilaassa itsessään että hänen ympäristössään ja että esy-luokka eroaa yleisopetuksen ryhmistä monin

tavoin.

Olemme pyrkineet tutkimuksen kaikissa vaiheissa ottamaan huomioon oman näkökulmamme vaikutuksen toimintaamme ja arvioimaan sitä myös kriittisesti. Katsomme, että vahvistettavuutta lisää myös tutkimuksen suorittaminen kahden tutkijan voimin, sillä tämä takaa paremmin rehellisyyden säilymisen tutkimuksessa. Kahden tutkijan päätyminen yhteneviin tulkintoihin lisää myös vastaavuutta. Toki asian voi tarkastella niinkin, että kaksi tutkijaa voivat edistää ja ennestään lisätä toistensa virheellisiä tulkintoja.

5 OSA I: ESY-SIIRRON TAUSTA

5.1 Koulun kannalta ongelmallinen käyttäytyminen

Oppilaan käyttäytyminen on koulun kannalta ongelmallista silloin, kun joku kouluyhteisössä kokee sen häiritseväksi. Tällöin oppilaan käyttäytyminen muodostuu ongelmalliseksi jonkun tai joidenkin kouluyhteisön jäsenten kannalta, yleensä joko opettajan / opettajien tai muiden oppilaiden kannalta. Jahnukainen (1997, 49) korostaa, että tietty käyttäytyminen saattaa joissain ympäristöissä olla hyväksyttyä tai ainakin siedettyä ja joissain toisissa ehdottoman paheksuttua. Yläasteen oppilaita ajatellen tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että käyttäytyminen on erilaista kotona ja koulussa tai että käyttäytyminen vaihtelee oppiaineen tai opettajan mukaan.

Tutkimuksemme kaikilla oppilailla on ilmennyt jonkinlaista ongelmallista käyttäytymistä ennen esy-siirtoa. Tämä käyttäytyminen on ollut varsinaisena syynä esy-siirtoon. Mobergin (1985) tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat mainitsevat tarkkailuluokkasiirron syinä erilaisia ongelmallisen käyttäytymisen muotoja. Näitä ovat muunmuassa käytöshäiriöt, levottomuus, koulupinnaus ja vaikeudet ihmissuhteissa. Opettajien näkemyksistä heijastuu se, että siirron syyt nähdään oppilaasta johtuvina. Koulumaailmassa ongelmallinen käyttäytyminen tulkitaan siis oppilaasta johtuvaksi ja näin ollen myös toimenpiteet kohdistuvat oppilaaseen (mm. Naukkarinen 1999; Seppovaara 1998).

Tutkimuksemme oppilaat kertoivat haastatteluissa omasta käyttäytymisestään, joka oli aiheuttanut ongelmia kouluyhteisössä. Tämän näkyvän käyttäytymisen he näkevät syyksi esy-siirtoon, mutta katsovat, että käyttäytymiseen on olemassa aina jokin syy. Tutkimuksemme oppilaiden mainitsemia ongelmallisen käyttäytymisen muotoja ovat muunmuassa yleinen kielteinen asenne ja vastaan paneminen, riehuminen, häliseminen tunneilla, lintsaaminen ja tupakointi koulussa.

“Koulussa mä aina riehuin ja sitten mä lähin aina (...) ku mä en jaksanu olla kolmeen koulussa, ku mua rupes (...) ärsyttää ne tunnit, ku mä en jaksanu olla siellä. Sit mä rupesin huutamaan siellä ja riehumaan siellä. Sit multa meni hermot.” (Titta)

“Se tupakanpolttokin aiheutti vähän ongelmia. Olin pari kertaa jälkässä siitä. Ja sitte mulla ei ollu koskaan oikeestaan kirjoja mukana ja jos oli, niin en ollu tehny läksyjä, ja mä en tehny mitään tunnilla, enkä paljoo ees käyny niillä.” (Jani)

Tutkimuksemme oppilaiden ongelmallinen käyttäytyminen voidaan jakaa ulospäin suuntautuneeseen ja sisäänpäin kääntyneeseen häiriökäyttäytymiseen (esim. Kauffman 1997; Kuorelahti 1998). Ulospäin suuntautuva häiriökäyttäytyminen ilmenee yleensä Seppovaaran (1998, 116) kuvaamana aktiivisena koulukielteisyytenä, kun taas sisäänpäin kääntynyt näkyy passiivisena koulukielteisyytenä. Kivirauman (1995) esittämät oppilastyypit (ks. luku 4.2.1) voidaan myös yhdistää tähän käyttäytymisen jaotteluun. Alla olevassa taulukossa olemme karkeasti sijoittaneet tutkimuksemme oppilaiden ongelmallisen käyttäytymisen muodot häiriökäyttäytymisen jaotteluun.

Taulukko 2. Ongelmallinen käyttäytyminen

	Sisäänpäin kääntynyt häiriökäyttäytyminen / passiivinen koulukielteisyys	Ulospäin suuntautunut häiriökäyttäytyminen / aktiivinen koulukielteisyys
Ongelmallisen käyttäytymisen muodot	läksyjen tekemättä jättäminen, kirjojen unohtaminen, lintsaminen, poissaolevuus tunneilla	tupakointi kouluaiikana, riehuminen, häliseminen tunneilla, vastaan paneminen, luokassa vaelteleminen
Kivirauman oppilastyypit	lintsarit *sählä	rit häiriköt nuoret kapinalliset

*Sahlarit sijoitamme sisäänpäin kääntyneen ja ulospäin suuntautuneen häiriökäyttäytymiseen välille, sillä vaikka heidän häiriökäyttäytymisensä on ulospäin suuntautunutta, ei se edusta aktiivista vastarintaa koulua kohtaan. He eivät vastusta koulun auktoriteettia tai sääntöjä, mutta eivät myöskään lintsaa.

Seppovaaran (1998) tutkimuksessa todetaan, että opettajien ja psykologien mielestä yleisin esy-siirron syy on aktiivinen koulukielteisyys. Tutkimuksemme oppilaiden ja vanhempien kertomukset ongelmallisen käyttäytymisen muodoista tukevat tätä tulosta, sillä tutkimuksemme kuudesta oppilaasta viidellä on esiintynyt aktiivista koulukielteisyyttä ilmentävää käyttäytymistä. Oppilaat ja vanhemmat toivat kuitenkin esille sen, ettei oppilaan ongelmallinen käyttäytyminen ole ollut tarkoituksellisesti konfliktihakuista, vaan aktiivisenkin koulukielteisyyden taustalla on ollut jokin muu, todellinen syy. Oppilaiden ja vanhempien kannanotoista ei siis ilmennyt sitä, että ongelmallinen käyttäytyminen olisi ollut tahallista ilkeyttä oppilaan puolelta.

5.2 Ongelmallisen käyttäytymisen syytekijät

Ongelmallisen käyttäytymisen syytekijöiden selvittäminen vaikuttaa yhtä vaikealta kuin itse käyttäytymisen määrittelykin. Ongelmallisen käyttäytymisen syitä on eri tieteen alojen kirjallisuudessa yritetty selittää lukuisin eri tavoin. Yleisimmin syitä on etsitty perimään ja ympäristöön liittyvistä tekijöistä (Seppovaara 1998, 19). Ruoho, Ihatsu ja Kuorelahti (2001) mainitsevat, että eri tieteen alat ja niiden sisällä vaikuttavat teoriat heijastavat erilaisia käsityksiä ihmisen perusolemuksesta. Tämä vaikuttaa niiden käsityksiin käyttäytymisen häiriöiden syistä, ilmenemisestä ja niiden korjaamiseen tarvittavista toimenpiteistä. Ruoho, Ihatsu ja Kuorelahti (2001) esittelevät eri tieteenalojen käyttäytymishäiriötulkintoja jakaen ne bioantropologiseen, lääketieteelliseen, psykologiseen, pedagogiseen, sosiologiseen ja systeemiseen tulkintaan. Eräässä laajalle levinneessä käyttäytymishäiriöiden jaottelussa käyttäytymishäiriöitä selitetään viiden eri lähestymistavan mukaan. Nämä viisi lähestymistapaa ovat: biofysikaalinen, behavioristinen, psykodynaaminen, sosiologinen ja ekologinen lähestymistapa (esim. Apter 1982; Rich 1982; Reinert &

Huang 1987). Ajallisesti lähestymistavat ovat kehittyneet mainitussa järjestyksessä, kun tietämys käyttäytymishäiriöistä on lisääntynyt (Koro 1991, 457).

Tutkimuksemme oppilaat näkivät syynä ongelmalliseen koulukäyttäytymiseensä osaksi itseensä liittyviä tekijöitä, osaksi koulussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä. Oppilaat keskittyivät siis omaan kokemusmaailmaansa liittyviin asioihin, kun taas vanhemmat pohtivat ongelmalliseen käyttäytymiseen sidoksissa olevia tekijöitä laajemmin. He eivät oppilaiden tavoin kuitenkaan keskittyneet koulussa ilmenevään ongelmalliseen käyttäytymiseen, vaan halusivat tuoda esille tämän käyttäytymisen taustalla olevan laajan syykirjon. Kaiken kaikkiaan vanhemmat näkivät syyt oppilaita laajemmin ja korostivat syiden yhteisvaikutusta.

I: Ja saattaa olla, että viime vuonna kaikki tää vaikutti siihen, että se oli tosiaan...

Ä: Monen asian summa! (Villen vanhemmat)

Oppilaiden ja vanhempien haastattelujen perusteella jaamme ongelmallisen käyttäytymisen syytekijät neljään pääluokkaan: 1) oppilaaseen liittyvät tekijät, 2) koulussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, 3) koulun opetusjärjestelyihin liittyvät tekijät ja 4) sosiaaliseen ympäristöön liittyvät tekijät.

5.2.1 Oppilaaseen liittyvät tekijät

Koulumaailmassa on vielä tänäkin päivänä vallalla yksilöpatologinen ote, joka korostaa ongelman sijaitsevan oppilaassa. Tähän syynä saattaa olla se, että biofysikaalinen ja psykodynaaminen lähestymistapa ovat vanhimpina lähestymistapoina vaikuttaneet jo pitkään ongelmallisen käyttäytymisen tulkintaan. Myös Koro (1991, 454-455) toteaa biofyysisten ja psykodynaamisten tulkintojen lähtevän ajatuksesta, jonka mukaan häiriön syyt ovat lapsessa.

Biofysikaalisen lähestymistavan mukaan käyttäytymishäiriöt ovat seurausta biologisista ja fyysisistä tekijöistä, joita saattavat olla esimerkiksi geneettiset, biokemikaaliset, neurologiset, anatomiset tai muut fysiologiset tekijät (Reinert &

Huang 1987, 26-38). Tämän näkemyksen mukaan lapsella on olemassa biogeneettinen alttius käyttäytymishäiriöisyyteen, mikä tulee ilmi etenkin, jos ympäristöolosuhteet ovat olleet epäedulliset (Koro 1991). Biofysikaalinen lähestymistapa on perusta kaikille muille teoreettisille malleille, sillä ihmisen rakenne muodostaa perustan, jolle oppiminen voi tapahtua (Reinert & Huang 1987, 26-38). Alun perin Freudin ajatuksiin perustuvan psykodynaamisen lähestymistavan mukaan käyttäytymishäiriö ilmentää tasapainottomuuden tilaa id-, ego- ja superegosysteemissä (Kauffman 1997, 114). Käyttäytymishäiriöt juontuvat siten lapsuuden ajalta ja ovat osoitus vietti- ja/tai tarpeentyydytysprosessin häiriintymisestä (Koro 1991, 459-460).

Tutkimuksemme oppilaat ja vanhemmat toivat esille yksilöön liittyviä tekijöitä. Oppilaat korostivat ongelmallisen käyttäytymisensä taustalla olevia itseensä liittyviä tekijöitä, kuten motivaation puutetta ja vaikeuksia kouluaineissa. Vanhemmat taas toivat näiden lisäksi esille oppilaan keskittymisvaikeudet ja tunne-elämän vaikeudet. Jotkut vanhemmat kertoivat laajasti lapsensa elämänhistoriasta ja lapsuudesta, jonka he katsoivat vaikuttaneen oppilaan nykyiseen tilaan.

5.2.1.1 *“Ei mua kauheesti kiinnostanu se koulunkäynti”*

Tärkeimpänä itseensä liittyvänä syytekijänä tutkimuksemme oppilaat kokevat motivaation puutteen. He puhuvat asiasta kiinnostuksen loppumisena koulua kohtaan. Oppilaiden kertomuksissa kiinnostuksen loppuminen ilmenee yhtä lukuun ottamatta kaikilla. Motivaation puutetta ilmentäviä ongelmia ovat muun muassa luvattomat poissaolot eli lintsaminen, tunneilta myöhästely ja yleinen haluttomuus suhteessa koulunkäyntiin. Nämä ongelmallisen käyttäytymisen muodot kuvastavat passiivista koulukielteisyyttä eli passiivisen koulukielteisyyden taustalla on tutkimuksemme mukaan motivaation puute.

“Niin, mää lintsasin aika paljo seiskalla (...) ei sinne tunnille jaksanu vaan mennä” (Ville)

“Mää oon koulussa aina ollu semmonen, et määh myöhästelen tunneilta. Mää olin aina joka tunnil myöhässä, viiestä minuutista puoleen tuntiin aina myöhässä.” (Anna)

Motivaation puute on noussut esille myös muissa esy-siirtoa koskevissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Kuorelahden (1996a, 75-76) tutkimuksessa enemmän kuin joka kolmas yläasteen esy-oppilas näki pinnaamisen olleen tärkeä erityishuokkasiirron syy. Myös Seppovaaran (1998) tutkimuksessa opettajat ja psykologit nostivat passiivisen koulukielteisyyden (esimerkiksi luvattomat poissaolot, myöhästely, välinpitämättömyys) toiseksi tärkeimmäksi perusteluksi esy-siirtoon.

Myös vanhemmat ovat panneet merkille lastensa kiinnostuksen loppumisen, josta he puhuvat motivaation puutteena. He eivät kuitenkaan korosta lintsausta tämän motivaation puutteen ilmentäjänä. Tämä saattaa johtua siitä, ettei heillä ole edes tietoa lapsensa luvattomien poissaolojen todellisesta määrästä.

“Ne myöhästymiset ja tämmöset, et se ei niinku sopeutunu siihen normaaliluokkaan kuitenkaan. Elikkä ei oppimispuolelta vaan just tää koulumotivaatio ja semmonen käyttäytyminen, et ne oli ne tarkkisluokan syyt, miks se sinne siirretään.” (Annan äiti)

Oppilaat ja vanhemmat toivat motivaatio-ongelmat esiin yksilöön liittyvänä ongelmallista käyttäytymistä selittävänä tekijänä. He eivät kuitenkaan pohtineet tarkemmin, mistä tämä koulukiinnostuksen loppuminen johtuu. Onko kyseessä aina oppilaan “laiskuus” vai voiko sitä selittää esimerkiksi opetussuunnitelmasta johtuvilla tekijöillä? Ulvinen ja Siljander (1995, 45) nostavat artikkelissaan esiin opetussuunnitelman merkityksen toteamalla, ettei motivaatio-ongelma ole yksinomaan oppilaan ongelma, vaan myös koulutyöllä on siihen oma osuutensa. He huomauttavat, ettei oppilas koe työskentelyä koulussa aina mielekkäänä, joten on syytä kiinnittää huomiota myös siihen, mitä koulussa tehdään ja miten. Opetukseen liittyvät asiat tulivat esille myös Naukkarisen (1999, 84) tutkimusaineistossa. Näitä olivat muun muassa oppituntien mielenkiinnostomuus, liian nopea tai hidas opiskelutahti ja liian helpot ja/tai vaikeat läksyt. Kuula (2000) puolestaan tarjoaa

vastaukseksi sosiologista selitystä, jonka mukaan alemmasta sosiaalisesta taustasta tulevien lasten on usein vaikeampi omaksua koulun opetussuunnitelma, koska heiltä puuttuu se kulttuuripääoma, joka on lähtökohtana kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Tosiasiahan on, että noin puolella esy-opetuksen oppilaista on taustallaan perheet, joiden koulutustaso ja sosioekonominen asema on matala (Jahnukainen 1997, 49). Toisaalta osa tutkimuksemme vanhemmista pohtii myös positiivisen palautteen ja kannustuksen merkitystä motivaation ylläpitäjänä. Heidän lapsensa eivät olleet sitä saaneet. Myös Naukkarinen (1999, 84) mainitsee tämän kannustuksen puutteen vaikutuksen ei-toivottuun käyttäytymiseen.

*“Se yritti ja yritti, mutta se ei saanu sitä onnistumisen kokemusta ja kiitosta niinku mistään... ja tota niin, se koulu meni niinku huonosti.”
(Jessen äiti)*

5.2.1.2 “Ei se pystynyt keskittymään isossa luokassa”

Eräänä syynä ongelmalliseen käyttäytymiseen vanhemmat näkevät keskittymiseen liittyvät vaikeudet. Erityisesti kahden oppilaan vanhemmat tuovat esille lapsensa keskittymisvaikeudet esy-siirron eräänä merkittävänä syynä. Kuorelahden (1996a, 75) tutkimuksessa keskittymisvaikeus oli yläasteen oppilaiden itsensä ilmoittamana kolmanneksi suurin syy esy-siirtoon. Myös Mobergin (1985, 12) tutkimuksen opettajat näkivät levottomuuden, joka heijastaa keskittymisvaikeutta, toiseksi suurimmaksi syyksi tarkkailuluokkasiirtoon heikon koulumenestyksen ohella.

“Se (Jesse) yritti kyllä! Mutta ku se ei pystynyt keskittymään... ja sitte sieltä tuli niinku, et Jesse häiriköi tunnilla ja kaikkee tämmöstä, et se oli tavallaan häiriöks toisille oppilaille.” (Jessen äiti)

Edellisestä lainauksesta käy ilmi, että oppilaan keskittymisvaikeus voi vaikeuttaa muiden oppilaiden tai opettajan työskentelyä, jolloin voidaan ajatella, että esy-siirto tehdään myös toisten oppilaiden ja opettajien hyödyksi. Tätä näkemystä tukee Kuorelahden (1996b, 267) tutkimustulos siitä, että yleisopetuksen opettajat näkevät erityisluokan hyödylliseksi erityisesti muiden oppilaiden kannalta. Toisaalta oppilas, jonka keskittyminen on helposti häiriintyvää, saattaa myös ottaa luokassaan “pellen

roolin”. Tämä nousee esille myös meidän tutkimuksessamme.

“Ku ei ehkä jaksettu keskittyä siihen opetukseen, niin sit oltiin luokan pellejä, jotka nauratti toisia, heittäydettiin semmoseks.” (Villen äiti)

Vaikka vanhemmat nostivatkin keskittymisvaikeudet esille oppilaaseen liittyvinä tekijöinä, voi olla hyödyllistä pohtia, onko kyseessä pelkkä oppilaan “tyhyt pinna” ja tarkoituksellinen tunnin häirintä. Keskittymiskyvyttömyys voi myös olla seurausta vaikeammasta neurologisesta tarkkaavaisuuden häiriöstä. Tarkkaavaisuuden häiriöt ovatkin lukiongelmien rinnalla toinen yleinen kouluvaikeuksien aiheuttaja (Lyytinen 1995, 80). Tarkkaavaisuushäiriö voi Lyytisen mukaan johtaa helposti noidankehään, johon liittyy sosiaalista sopeutumattomuutta ja aggressiivisuuden ja impulssikontrollin ongelmien aikaansaamia vaikeuksia. Toisaalta, jos oppilaalla on keskittymisvaikeuksia tai tarkkaavaisuuden häiriö, tuo koulussa vallitseva piilo-opetussuunnitelma lisää vaikeuksia. Piilo-opetussuunnitelma käsittää koulun ulkoiset järjestelykysymykset, oppilaiden ja opettajien väliset suhteet ja oppilaiden keskinäiset suhteet (Meri 1992, 55). Kuula (2000, 17) näkee piilo-opetussuunnitelmalla sekä positiivisen (järjestyksen ja moraalien ylläpito) että negatiivisen (opettajan ja oppilaan välinen alistussuhde) tehtävän. Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985, 36-37) tuovat esille negatiivisen puolen, jonka mukaan oppilaan on koulussa osattava odottaa ja pystyttävä kontrolloimaan sekä puheitaan, ääntään että liikkeitään; paikallaan istuminen on hyvää käytöstä, spontaani rauhattomuus huonoa käytöstä.

5.2.1.3 *“Sitte sillä alko niin aikasi se murrosikä”*

Vanhemmat tuovat esille myös murrosiän ja tunne-elämän vaikeudet ongelmallisen käyttäytymisen syynä. Kolmen oppilaan vanhemmat korostavat erityisesti lapsensa aikaisin alkanutta ja voimakasta kuohuntaa sisältänyttä murrosikää. Myös Kivirauma (1996, 64) toteaa aikaisin alkaneen murrosiän vaikuttaneen entisten tarkkailupoikien käyttäytymiseen. Tutkimuksessamme molempien tyttöjen vanhemmat nostavat esille aikaisin alkaneen murrosiän vaikutuksen. Tyttöjen murrosikäähän alkaa yleensä poikia aikaisemmin, usein jo ala-asteen lopussa. Vakiintuneen käytännön

mukaisesti puhutaan murrosiästä, kun tarkoitetaan fyysisiä muutoksia ja nuoruusiästä, kun kuvataan psykologisia tapahtumia (Aalberg 1986, 4). Nuoruusikä ei kulje käsi kädessä murrosiän kanssa, vaan psyykkiset tapahtumat etenevät omaa vauhtiaan yleensä fyysisen kehityksen jäljessä. Fyysisesti varhain kehittynyt nuori on usein vielä psykologisessa kehityksessään lapsi. (Aalberg 1986, 4.)

“Ja toi, miten nuoressa iässä tää murkkuikä alkaa. Se on sitte se toinen. Ja näköjään mitä enemmän on lapsi kyseessä, sitä vaikeempaa se on. Se asioiden hallitseminen itekseen, on niin vaikeita asioita. Siinä on pallo hukassa pitkän aikaa. Et se on, joka tulee viisitoista vuotiaana murkkuikään, se kuitenkin ymmärtää jo.” (Titan isä)

“Tämmöset mukaan tämmöset tyypilliset... kyllähän ne tulee siinä vaiheessa, että kyllähän Villellä oli sanotaan murrosikä, niinku opettaja sano, toi kuudesluokan opettaja, et se alko sieltä selvästi siihen.” (Villen äiti)

Tyttöjen vanhemmat myös epäilevät tyttäriensä eräiden käyttäytymispiirteiden viittaavan mahdollisesti vakavampiin tunne-elämän vaikeuksiin kuten itsetuhoisuuteen ja ahdistuneisuuteen.

“Mut selkeästi niinku sen tunne-elämä muuttu siinä sitte, et se oli, se viilteli ranteitaan koulussa (ääni värisee, kyneleet silmiin). Ite sano, et se oli itsemurhayritys, siitä ei koskaan niinku... niinku päästy varmuuteen, et oliko se vaan tämmöstä viiltelyä, vai... mut et kyllä se on aika vakavaa ollu (...) Anna testattiin tuolla psykiatrian polilla ja tuli sit tämmöstä masentuneisuutta ja itsemurhariskiä.” (Annan äiti)

“Niin, me sitten löydettiin se tuolta assalta, se oli yrittäny viiltää ranteen auki. Se haki sillä semmosta huomiota, et ei sillä varmaan sen kummempaa tarkotusta ollu. Jotain semmosta pahan olon tunnetta, mitä sillä oli, ja olihan se pikkusen kaljoissaan.” (Titan äiti)

Alemmasta lainauksesta heijastuu äidin varovainen ajatus siitä, että tyttären itsetuhoiselta näyttävä käyttäytyminen saattaa kuulua nuoruuden kokeiluihin. Tätä ajatusta tukee Aalbergin (1986, 14) näkemys, jonka mukaan nuorelle on ominaista dramatisoida sisäisen maailmansa tapahtumia ja esittää ne näkyvästi ja kuuluvasti ulkomaailmalle. Mekin luokittelimme tutkimuksemme molemmat tytöt edellä (luku

4.2.1) Kivirauman (1995) mallin vastustaminen/avoin kapina -ulottuvuuden osalta avointa kapinaa ilmentävään päähän. Pentti (2000) käsittelee artikkelissaan Seppovaaran näkemyksiä esy-tytöistä ja toteaa, ettei tytöiltä koulussa siedetä samanlaista käyttäytymistä kuin pojilta. Heidän odotetaan olevan sopuisia ja naisellisen kilttejä. Koska opettajat suhtautuvat yleensä tyttöjen normittomaan käyttäytymiseen torjuvasti, seuraa siitä se, että heidät siirretään aivan liian myöhään esy-opetukseen. (Pentti 2000, 18-19.) Tämä voi olla eräs syy esy-opetuksen poikavaltaisuuteen.

Nuoruusikä on tunne-elämän kehittymisen takia ristiriitaista ja usein vaikeaa, mutta ihmisen kehitykseen olennaisena osana kuuluvaa aikaa, kuten tutkimuksemme vanhemmatkin tuovat esille. Nuori tarvitsee ympäristöltään tukea tässä kehitysprosessissa. Olisikin tärkeä pohtia, osaako koulu vastata nuoren kehitystarpeisiin oikealla tavalla. Aalberg (1986, 13) varoittaa koulua älyllisten suoritusten yksipuolisesta korostamisesta, koska se saattaa vaarantaa nuoruuden kehityksen.

5.2.1.4 *“Et mää olin niinku ulkona kaikesta”*

Sekä vanhemmat että oppilaat kertovat oppilaalla olleen vaikeuksia koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Yhdellä oppilaalla on diagnosoitu lukihäiriö, mutta kaikilla on ollut ainakin jossakin vaiheessa vaikeuksia oppiaineissa. Ongelmat ovat johtuneet sekä todellisista oppimisen vaikeuksista että luvattomien poissaolojen aiheuttamasta “kärryiltä putoamisesta”.

“Villen tapauksessa se ei niinku juonnu siitä, että se ois mitenkään sillä tavalla häiriintynyt tai häirikkö, (...) vaan se on ihan tosta ton lukihäiriön takia, että Villelle annettais pikkusen enemmän sitä aikaa.”
(Villen äiti)

“Kumminkin sit se oli vähän, et mää olin niinku ulkona kaikesta, matskasta ja tällasta.” (Anna)

Mobergin (1985, 12) tutkimuksessa heikko koulumenestys nähtiin toiseksi yleisimmäksi syyksi tarkkailuluokkasiirtoon. Myös Kuorelahden (1996a, 75)

tutkimuksessa väite “en pärjännyt koulussa” oli oppilaiden mielestä kolmanneksi yleisin syy esy-siirtoon. Tämän tutkimuksen vanhemmat korostavat lastensa yrittäneen peittää oppimisvaikeuksiaan ongelmallisella käyttäytymisellään. On parempi olla “häirikkö” ja “pelle” kuin “hölmö”.

“Tittahan niinku selvästi esitti, niinku peitti sitä arkuuttaan ja sitä, ettei niinku pysyny missään mukana. No eihän se enää motivoi koulunkäyntiin.” (Titan äiti)

“Se ei sitte Villellä... tietenkään... sitä menestystä ei, koulumenestystä, niitten asioitten kanssa tullu ja rupes sitten välillä niinku motivaatio häviämään... ja sit sen pellen roolinhan se tuo tullessaan.” (Villen isä)

Edellisistä vanhempien lainauksista käy ilmi myös, että kouluvaikeudet saattavat johtaa motivaation vähenemiseen ja kiinnostuksen loppumiseen. Heikko koulumenestys on vanhempien mukaan heikentänyt myös oppilaiden itsetuntoa. Aalberg (1986, 13) muistuttaa, että jos koulumenestys on toistuvasti huono, johtaa se muuten hyvin kehittyneellä nuorella toistuviin itsetunnon loukkauksiin ja pettymyksiin ja sen kautta vetäytymiseen ja asioiden laiminlyömiseen. Kyseessä näyttää siis olevan negatiivinen kierre, ongelmien vyyhti, joka purkautuu ongelmallisena käyttäytymisenä. Esimerkiksi Aunola (2000, 271) toteaa, että oppimistilanteisiin liittyvät kasautuvat vaikeudet voivat johtaa pysyvästi suotuisan koulunkäynnin estymiseen ja jopa ongelmakäyttäytymiseen. Myös Laakso (1995, 23) korostaa, ettei ole ihme, että häiritsevää käyttäytyminen lisääntyy, kun perusasiat kuten lukeminen, kirjoittaminen ja matematiikka eivät suju.

Tutkimuksessamme vanhemmat ja oppilaat käsittivät oppimisvaikeudet oppilaaseen liittyvänä ongelmallisen käyttäytymisen syytekijänä. Tämä ei kuitenkaan välttämättä pidä aina paikkaansa, vaan on myös syytä pohtia koulun osuutta oppimis- ja kouluvaikeuksien synnyssä. Pystyykö koulu vastaamaan oppilaiden erilaisuuteen? Kivinen ym. (1985, 42) katsovat, että koulun klassinen ongelma syntyy siitä, että kaikki oppilaat eivät pysty omaksumaan samaa informaatiota ja samoja valmiuksia samassa ajassa. Jos koulu ei pysty vastaamaan oppilaan erilaisuuteen oikeaan aikaan, voi oppilas joutua ongelmien kierteeseen ja päätyä esy-opetukseen.

5.2.2 Koulussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyvät tekijät

Toisena syytekijäryhmänä oppilaan ongelmalliseen käyttäytymiseen vanhemmat ja oppilaat näkevät koulussa tapahtuvan vuorovaikutuksen ongelmat. Koska vuorovaikutustilanteissa on aina vähintään kaksi osapuolta, ei vika aina ole yksinomaan oppilaassa. Myös Kuorelahti (2000, 31) tuo esille vuorovaikutuksen ongelmat koulusopeutumattomuuden synnyssä. Hän viittaa Ogdenin (1991) konfliktien kehään, jossa juuri koulun vuorovaikutuksen ongelmat antavat vauhtia epäonnistumisen pyörään. Tutkimuksemme kaikilla oppilailla on ollut ristiriitoja joidenkin opettajien kanssa ja jotkut heistä ovat kokeneet jopa "koulukiusausta" opettajan taholta. Myös vanhemmat ovat tiedostaneet koulun vuorovaikutusongelmat ja peräänkuuluttavat opettajilta ymmärrystä ja kunnioitusta nuoria kohtaan.

"Kyllä mä oon ollu jo pitkään sitä mieltä, että nimenomaan ainakin, jotka niinku yläasteella opettaa, ku on murrosikästä kyse, niin pitäis niinku opettajan olla enemmän tunnetasolla mukana. Mitä ei varmasti niinku missään yläasteella... että sieltä löytyy kyllä niitä niin sanottuja vanhankansan opettajiakin, jotka ei välttämättä pysty vuorovaikutukseen sen nuoren kanssa." (Titan äiti)

"Et mä oon aina opettajillekin sanonu, et jos te haluutte, et poika kunnioittaa teitä, niin käyttäytykää ite sen mukaisesti. Et jos te ette kuuntele ja syytätte väärästä niin siinä on teidän arvovaltanne!" (Jessen äiti)

Myös Pomeroy'n (1999, 470) tutkimuksessa haastatellut oppilaat kokivat, etteivät opettajat kuuntele heitä. Oppilaat kokivat, etteivät heidän näkemyksensä ole opettajista kuuntelemisen arvoisia.

5.2.2.1 "Se ei tullut toimeen opettajien kanssa"

Sekä vanhemmat että oppilaat kertovat konflikteista oppilaan ja opettajien välillä. Erityisesti oppilaat korostavat vuorovaikutuksen ongelmia ongelmallisen käyttäytymisen syynä. Kuorelahden (1996a, 75) tutkimuksessa yläasteen esy-

oppilaat kokivat tärkeimmäksi syyksi esy-siirtoon väitteen “en tullut toimeen opettajien kanssa”. Myös Naukkarisen (1999, 84) mukaan on yleistä, että oppilas näkee ei-toivotun käyttäytymisen johtuvan osittain opettajaan liittyvistä seikoista. Kritiikki koskee erityisesti opettajien liiallista autoritaarisuutta, puutteellisia vuorovaikutustaitoja ja epämiellyttäviä persoonallisuuden piirteitä.

“No seiskalla mä en juuri koulussa ollut ollenkaan... opettajat ei tullu mun kaa toimeen, niin enkä minä opettajien kaa.” (Jani)

M: “Olikohan niihin (ongelmiin opettajien kanssa) osasyynä nää lintsaukset ja muut?”

V: “No, ei se varmaan lintsaminen ollu, mut sillai aina jotain sanaharkkaa saatto olla. Jostain tuli, jostain pienemmästäkin riitaa.”

E: “Oliks ne niinku tiettyjen opettajien kanssa vai kaikkien?”

V: “Tiettyjen opettajien.” (Ville)

Oppilaan ongelmallinen käyttäytyminen, kuten luvattomat poissaolot, ovat ilmenneet yleensä niiden opettajien tunneilla, joiden kanssa oppilaalla on ollut ongelmia. Myös vanhempien kertomuksista ilmenee, että oppilaalla ei ollut ongelmia kaikkien opettajien kanssa, vaan kyseessä on ollut joko yksi opettaja tai tietyt opettajat. Tässä tutkimuksessa kyseiset opettajat ovat olleet vanhempia opettajia. Nuorten opettajien kanssa ei ongelmia ole ollut.

“Ja sitte alko tulla sitä päänaukomista, määrättyjen opettajien kanssa niinku oli napit vastakkain ihan alusta alkaen. Sitten näitten nuorempien kans, se oli ihan selvästi havaittavissa, että tämmöset vähän vanhankansan opettajat (...) oli niinku alusta asti heti niinku napit vastakkain. (...) Ne meni niinku kaks ääripäätä, toiset sano niinku ei, ei niinku mielellään pidä Tittaa, että he ei niinku pärjää sen kanssa. Sitte oli taas toiset niinku, toinen puoli, joka sano, et ei heil oo minkäänlaista ongelmaa Titan kanssa.” (Titan äiti)

Tämän tutkimuksen perusteella on mahdotonta sanoa, onko opettajan ikä merkitsevä tekijä oppilaan ja opettajan välisen suhteen onnistumisessa. Ehkä kysymys on pikemminkin opettajan ammattikuvan muuttumisesta autoritaarisesta demokraattisempaan suuntaan, josta Kari (1986, 51) puhuu. Mahdollisesti opettajankoulutuksessa otetaan entistä paremmin huomioon opettajan toverillinen ja

ohjauksellinen rooli.

Tosiasia on myös se, että käsitykset ongelmallisesta käyttäytymisestä vaihtelevat eri opettajien välillä. Yleisopetuksen luokissa on suuri joukko oppilaita, jotka joidenkin mielestä tulisi siirtää erityisluokkaan tai vähintään osa-aikaiseen erityisopetukseen, kun taas toiset opettajat pitävät heitä normaaleina yleisopetuksen oppilaina (Kuorelahti 2000, 26). Seppovaaran (1998, 76) mukaan opettajan persoonana vaikuttaa siihen, millaiset ongelmat ja oppilaat opettaja kokee hankalina. Myös Ervasti (1997) muistuttaa, että opettajan ja oppilaan suhtautuminen toisiinsa voi olla puhtaasti persoonakysymys. Tietty opettajapersoona voi ärsyttää oppilasta, jolloin hänen maineensa kiirii oppilaiden keskuudessa. Oppilaiden negatiivinen asenne ei voi olla vaikuttamatta opettajan suhtautumiseen oppilaisiin. (Ervasti 1997, 20.)

5.2.2.2 Opettaja "koulukiusaajana"

Jotkut vanhemmat ovat lastensa kertoman perusteella kokeneet, että eräät opettajat ovat syyllistyneet oppilaiden suoranaiseen kiusaamiseen oppituntien aikana. Vanhemmat painottavat, että toimiessaan tällä tavoin, opettajat saattavat tahtomattaan tai tahallaankin hankaloittaa oppilaan koulutietä. Tutkimuksessamme opettajien harjoittama kiusaaminen on vanhempien mukaan ollut nimittelyä, "mollaamista" ja julkista nolaamista. Samansuuntaista kiusaamista toivat esille myös Pomeroy'n (1999, 469) tutkimuksen oppilaat, jotka olivat kokeneet opettajan taholta muun muassa huutamista, sarkastisuutta, mollaamista ja nimittelyä.

*"Ne ongelmat alko siitä, ku tää ruotsin opettaja mollar sen täysin:
"Okei sust ei oo mihinkään", "Mä en laiskoja opeta ja sillä siisti!"
(Janin äiti)*

Nuoruusiässä oppilaat ovat niin herkässä vaiheessa, että yksikin opettajan väärä kommentti tai teko voi estää positiivisen vuorovaikutussuhteen muodostumisen.

"Pojat oli sitten heti auttamassa, kun opettaja tuli luokkaan, et jakaa vihot ja kirjat, et ketä tulis ja he meni sitte nii... Jesse oli hyvin pienikokoinen siinä vaiheessa (...) niin tota tää ruotsin opettaja oli

sanonu, että: "Ota sää pikkujätkä nää vihot, annetaan tolle bodyjätkälle nää kirjat". Koko luokan kuullen. Te nyt varmaan tiiätte, miltä tommosesta murrosikäisestä pojasta tuntuu! Sehän oli heti niinku, et tyhmä äijä, ihan hirvee äijä!" (Jessen äiti)

Opettajien taholta tapahtuva kiusaaminen tuli ilmi myös Kuulan (2000, 135-137) tutkimuksessa, jossa kiusaaminen ja leimaaminen olivat muun muassa simputtamista, henkistä väkivaltaa, nimittelyä, uhkailua, oppilaiden julkista luokittelua, eriarvoista kohtelua ja pahoinpitelyjä. Kuulan mukaan tämä kiusaaminen vaikuttaa myös oppilaiden opiskelumotivaatioon ja asenteisiin, keskittymiseen ja oppimiseen. Voi siis olla mahdollista, että opettajan taholta tapahtuva kiusaaminen on näiden kiusattujen oppilaiden kohdalla vaikuttanut oppilaaseen liittyvien syytekijöiden syntyyn (ks. luku 5.1.2).

Tutkimuksemme mukaan suoranaisten kiusaamisen lisäksi opettaja saattaa myös asennoitua oppilasta kohtaan negatiivisesti oman ennakkoluulonsa perusteella. Myös Kivinen ym. (1985, 47) katsovat, että opettajan määrittely poikkeavasta oppilaasta perustuu aluksi pikemminkin aavistukseen kuin varmuuteen.

"Sit Annan ulkomuoto tai ulkoasu oli semmonen mustanpuhuva, silmät, musta pitkä tukka (...) ja tota, englannin opettaja ilmeisesti siinä vaiheessa heti, ku Anna tuli kouluun, niin teki semmosen päätelmän, että tuo tyttö ei oo mitään muuta ku harmia." (Annan äiti)

Kaiken kaikkiaan voidaan vuorovaikutuksen ongelmista sanoa, että näiden ongelmien "syyllisiä" voi olla mahdoton nimetä tilanteiden moniselitteisen luonteen takia. Lago-Delello (1998, 487) totesi tutkimuksessaan kuitenkin, että opettajilla on oppitunneillaan taipumus hyljeksiä emotionaalisen häiriön riskin omaavia oppilaita. Opettajan negatiivinen asenne ja oppilaan ongelmallinen käyttäytyminen liittyvät siis yhteen, vaikka syy-seuraus-suhteita onkin vaikea osoittaa. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää kuitenkin siltä, että vuorovaikutusongelma opettajan ja oppilaan välillä lisää oppilaan ongelmallista käyttäytymistä.

5.2.3 Koulun opetusjärjestelyihin liittyvät tekijät

Kolmanneksi syytekijäryhmäksi tutkimuksemme oppilaat ja vanhemmat nostivat koulun opetusjärjestelyihin liittyvät tekijät. Tämä tukee Kivirauman (1995), Seppovaaran (1998) ja Kuulan (2000) tutkimustuloksia, joissa koulujärjestelmään liittyvät tekijät nousivat esiin ongelmallisen käyttäytymisen syynä.

Koulun vaikutus nuoreen on merkittävä - onhan hän viettänyt kouluympäristössä suuren osan elämästään. Sipilä (1982, 183) kirjoittaa, että yhteiskuntaa nuoren elämässä edustaa ensisijaisesti koulu. Koulun vaikutusta oppilaan ongelmalliseen käyttäytymiseen tutkii sosiologinen lähestymistapa. Koro (1991) kirjoittaa, että sosiologisen lähestymistavan mukaan käyttäytymishäiriö on osoitus ristiriidasta yksilön käyttäytymisen ja yhteisön odotusten välillä. Lähestymistapaan kuuluu ajatus siitä, että yhteiskunta on tuottanut käyttäytymishäiriöt leimaamalla jäseniään häiriköiksi, sopeutumattomiksi tai tunne-elämältään häiriintyneeksi. (Koro 1991, 460-461.) Tämän lähestymistavan pyrkimyksenä on tuoda koulumaailmaan yhteisöpatologista ajattelua, jonka mukaan ongelmallinen käyttäytyminen on koko kouluyhteisön ongelma.

Merkittävimpana kouluun liittyvänä syytekijänä tutkimuksemme vanhemmat näkevät suuren kuilun, joka muodostuu koulujärjestelmämme jakautumisesta ala- ja yläasteeseen. Vaikka jako virallisesti onkin poistunut, on se silti vielä käytännössä olemassa. Nykyäänhän puhutaan perusopetuksen 1.-6. vuosiluokista ja 7.-9. vuosiluokista ala- ja yläaste termien sijaan. Vanhemmat kokevat ala- ja yläasteen aivan erilaisiksi oppimisympäristöiksi. Vanhempien mukaan oppilaat olivat kokeneet ala-asteen turvalliseksi ja kotoisaksi, kun taas yläastetta pidetään suurena, vapaana, mutta välinpitämättömänä laitoksena.

“Ja opettaja on jokaisella tunnilla eri opettaja, niin kyllä siinä varmaan tulee tämmönen, et hei, nyt mä en tiä missä mennään. Et on erilaiset ihmiset, on erilaiset aikuiset, on luokassa vieraat oppilaat, niin kyllä mun mielestä se on hirvee murros. Mää en ollenkaan sitä tajunnu, miten iso asia se on. Ja sitte ku mää menin sinne koululle (...) niin sit mää sitä tosissaan rupesin miettii, et hyvänen aika, et tämmönen laitos, et

määhän en osaa täältä ees ulos, et mun pitää kysyy!” (Janin ja Oton äiti)

Tämä ala- ja yläasteen välinen kuilu on tullut esiin myös sekä Kuulan (2000) että Kivirauman (1995) tutkimuksissa. Kuulan (2000, 175) mukaan ala- ja yläasteen välinen keinotekoinen rajanveto tuottaa liian suuren muutoksen nuoren kriittisessä elämänvaiheessa. Myös tutkimuksemme vanhemmat pohtivat murrosiästä puhuessaan, miksi siirtymisen välinpitämättömälle yläasteelle tulee tapahtua juuri murrosiän kynnyksellä. Kivirauman (1995) tutkimuksen perusteella yläaste näyttäytyy monellakin eri tavoin ala-asteesta eroavana järjestelmänä. Yläasteelle siirryttäessä oppilaiden kohdalla kaikki muuttuu; koulujen koot kasvavat ja oppilailta saattaa yhden päivä aikana olla useita eri opettajia. Näin ollen mahdollisuudet sosiaalisen kontrollin harjoittamiseen vähenevät. Muutenkin yläasteen ihmissuhteita leimaa kiire, vieraus ja vaihtuvuus. (Kivirauma 1995.)

Yläasteelle siirtyminen on ollut lähes kaikille tutkimuksemme oppilaille vaikea vaihe. Vanhemmat nostavat yläasteen tuomista muutoksista esille erityisesti aineenopettajajärjestelmän ja yläasteen “vapausillusion”.

5.2.3.1 *“Siellähän sillä oli niin monta opettajaaki”*

Vanhemmat suhtautuvat erityisen kriittisesti yläasteella käytössä olevaan aineenopettajajärjestelmään. He kokevat, että siirtyminen turvalliseksi koetusta luokanopettajajärjestelmästä yhtä ainetta opettaviin, vaihtuviin aineenopettajiin, on ollut ainakin heidän lapsilleen liian raju muutos.

*“Mut se on ihan selvä, ku tommoseen isoon kouluun lähtee, niin se on välinpitämätöntä, ei siellä yks opettaja kerkee. Yleisopetuksen puolella yks opettaja ei kerkee niinku olla lähellä noita kaikkia. (...) Et kyllä niinku Janillekin, jolla oli sama opettaja ensimmäisestä kuudenteen luokkaan, niin kyllä mää sanon, et se oli Janille tosissaan... iso heitto!”
(Janin äiti)*

Kivirauma (1996, 65) on myös nostanut esiin opettajien erilaiset ammattikuvat ala- ja yläasteella. Hänen mukaansa “yläasteella opettajasta tuli akateemisen

arvosanakilpailun tuomari, joka armotta puhalsi jäähyille väärin säännöin pelaavat tai peliin sopimattomat pelaajat. Ala-asteella hän oli enemmänkin ollut joukkueen huoltaja, joka yritti pitää kaikki pelaajat pelikunnossa pelin päättymiseen asti.”

Tutkimuksemme vanhemmat väittävät, että kukin aineenopettaja korostaa vain omaa ainettaan ja opetustaan ja jättää lapsen yksilöllisen kasvun ja kehityksen vähemmälle huomiolle. Ervastin (1997, 85-88) tutkimukseen osallistuneet aineenopettajat eivät nähneet oman aineen menevän oppilaiden tarpeiden ja edun edelle. Aineenopettajien käsityksistä ja toimintatavoista tutkija kuitenkin päätteli, että aineenopettajat näyttävät kuitenkin pitävän omaa ainettaan ja asiantuntijuuttaan erityisen tärkeänä. Myös Naukkarisen tutkimus (1999, 81) tukee edellistä tulkintaa. Hänen tutkimushaastatteluissaan tuli esille näkemys, jonka mukaan yläasteella aineenopettajat eivät aina näe opettajan ammattia laajemmin, vaan näkevät sen oman oppiaineen opettamisena.

“Joo, ja sitten säähän hyppäät heti seuraavan opettajan luo, jonka aine taas on tärkein, joka painottaa.” (Janin äiti)

Ervastin (1997, 88) tutkimuksen aineenopettajat myös myönsivät sen, että yläasteen nopearytmisyys ja “liukuhihnaisuus” vähentää oppilaantuntemusta, mikä vaikuttaa oppimisvaikeuksiin perehtymiseen ja häiriökäyttäytymisen hallintaan.

“Ja normaaliluokan opettajat (aineenopettajat), ne tosiaan opettaa (...) ne ei puutu ongelmiin (...) se ei kuulu heille. Tavallaan ne menee sen tuntinsa läpi ja ongelmat jää oven taa, ku sen panee kiinni.” (Titan isä)

Tästä edellisestä lainauksesta käy ilmi myös yleisemminkin tutkimuksestamme esiin nouseva vanhempien mielipide siitä, että aineenopettajajärjestelmä heittää vastuun kasvatuksesta pelkästään kodille. Tämä on heidän mielestään valitettavaa, sillä juuri tässä vaiheessa koti tarvitsisi eniten tukea kasvatustehtävässään.

5.2.3.2 Yläasteen "vapausilluusio"

Osa vanhemmista korostaa myös, etteivät heidän lapsensa olleet valmiita kantamaan sitä vastuuta, jonka yläaste tuo mukanaan. Vanhempien mukaan oppilaat pyrkivät käyttämään hyväkseen tätä vapautta tajuamatta sitä, että vapauteen liittyy myös vastuu omasta koulumenestyksestä. Lisäksi vanhemmat korostavat oppilaiden kokevan pääsevänsä yläasteella helpommalla, koska he oppivat hyväksikäyttämään yläasteen järjestelmää. Myös Kivirauma (1996, 65) toteaa, että yläasteella oppilas saattaa jokaisen eri opettajan kohdalla tehdä samat temput yhä uudelleen ja uudelleen.

"Tietenkin jo se, että normaaliyläaste on se, että opettajat vaihtuu, ja se ei oo Annalle nyt tässä tilanteessa alkuunkaan hyvä sen takia, et hän pystyy pelaamaan. Nää kaikki myöhästymiset ja tämmöset mitä oli, niin ne tuli vasta jälkikäteen luokanvalvojalle tiedoksi." (Annan äiti)

Annan äidin mainitsema "pelaaminen" oli myös Ervastian (1997, 88) tutkimuksen aineenopettajien huolenaiheena. Aineenopettajat valittivat, että suurella kurssimuotoisella yläasteella oppilaiden on helppo piiloutua joukkoon, jäädä huomaamatta tai kokonaan pois. Ervasti havaitsi kurssimuotoisuuden lisänneen lintsäämistä, sillä se antaa hyvän tilaisuuden lintsäämistä harjoittamiseen. Seuraava Titan isän kommentti kuvaa juuri lintsäämistä helpoutta yläasteella.

"Niin, kun ne oppii sen systeemin, miten siellä mennään, niin siel pystyy kyl luistelee aika lailla." (Titan isä)

Vanhemmat pitävät yläasteella helposti muodostuvaa vapausilluusiota vakavasti otettavana ongelmana, sillä se tekee yläasteesta otollisen ympäristön koulusta syrjäytymisen kannalta. Vanhempien huolenaihe saattaa olla aiheellinen, sillä Takalan (1992, 37-38) tutkimuksen mukaan koulusta syrjäytyminen voi pahimmillaan johtaa täydelliseen syrjäytymiseen.

Kaiken kaikkiaan yläaste on tutkimuksemme mukaan monessa suhteessa ongelmallinen ja kriittinen kouluvaihe. Yläasteella voimassa olevassa

aineenopettajajärjestelmässä etenkin tukea tarvitseva nuori on irrallinen, hänellä ole kiinteää luokkayhteisöä eikä välttämättä pysyvää ja luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta aikuiseen. Näiden olosuhteiden valossa Kuula (2000, 30) katsoo ongelmallisen käyttäytymisen Olevan jopa luonnollinen vastareaktio koulua kohtaan.

5.2.4 Sosiaaliseen ympäristöön liittyvät tekijät

Itse oppilaaseen, kouluun ja näiden vuorovaikutukseen liittyvien syytekijöiden lisäksi vanhemmat löytävät syitä ongelmalliseen käyttäytymiseen myös sosiaalisesta ympäristöstä; kotitaustasta ja kaveripiiristä. Sosiaalisen ympäristön vaikutusta ongelmalliseen käyttäytymiseen ovat esitelleet muunmuassa Seppovaara (1998), joka keskittyi perheeseen liittyviin tekijöihin, ja Kivirauma (1995), joka piti tärkeänä yhteiskuntaluokan yhteyttä tarkkailuluokkasiirtoon.

Sosiaalisen ympäristön vaikutus käyttäytymiseen perustuu pitkälti oppimiseen. Lapsi oppii käyttäytymään tavoilla, jotka ovat hyväksytyjä hänen sosiaalisessa ympäristössään. Tämä oppiminen tapahtuu oppimispsykologian mukaan mallioppimisen ja vahvistamisen välityksellä. Reinertin ja Huangin (1987) mukaan behavioristinen lähestymistapa pitää häiriökäyttäytymistä opittuna käyttäytymisenä, joka on kehittynyt aivan kuten muutkin käyttäytymisen muodot, positiivisen ja negatiivisen vahvistamisen ja rankaisemisen kautta. Häiriökäyttäytymistä voidaan näin ollen myös muuttaa oikeiden vahvistamistekniikoiden avulla aivan kuten normaaliakin käyttäytymistä. Behavioristit haluavat yleensä välttää lapsen leimaamista "häiriintyneeksi" ja pitäytyvätkin mieluummin käyttäytymisen kuvaamisessa. (Reinert & Huang 1987, 76.)

Kauffman (1997, 222, 290) mainitsee tutkimustulosten osoittavan, että alempi yhteiskuntaluokka ja yksinhuoltajuus ovat yhteydessä käyttäytymisen ongelmien esiintymiseen, vaikkakin näissä tutkimustuloksissa on ollut myös paljon ristiriitaisuuksia. Myös esimerkiksi Kuorelahden (1996b, 254-255) tutkimukseen osallistuneista esy-oppilaiden perheistä huomattavan suuri osa oli

yksihuoltajaperheitä ja työntekijöiden osuus oli selvästi suurempi kuin valtaväestössä. Tutkimuksemme osallistuneet vanhemmat eivät kuitenkaan korostetusti tuo esiin sosioekonomisen aseman tai perheen eheyden vaikutusta lapsensa ongelmalliseen käyttäytymiseen. Kotitaustan vaikutuksesta kertovat kuitenkin ne vanhemmat, jotka kokevat perheidensä kohdanneen merkittäviä kriisejä kuten avioeron tai jonkin perheenjäsenen mielenterveysongelmat.

“Eron jälkeen on ollu sitten niin, että mut on leikattu kolme kertaa... että on lapsilleki ollu kovaa aikaa... ja sit ku mää sairastinkin niitten koko lapsuuden. Mää oon ollu se virtahepo mejän huushollissa. Kyllä lapsetkin niihin reagoi.” (Jessen äiti)

“Ovat kokeneet elämässään paljon, koska me ollaan avioeroperhe ja mää sairastin molempien lasten syntymän jälkeen masennuksen. Pojat oli vuoden lastenkodissa mejän eron jälkeen (...) mää en syyllistä itteeni... mut ehkä pojilta on puuttunu joku semmonen tietty, tietty perusturva.” (Janin ja Oton äiti)

Edellisistä lainauksista ilmenee, että vaikka äidit eivät syytä itseään lastensa vaikeuksista, näkevät he yhteyden oman terveytensä ja lapsen hyvinvoinnin välillä. Myös Aunola (2000, 276) mainitsee tutkimusten osoittaneen toistuvasti vanhempien, erityisesti äidin, depressiivisyyden kielteisen vaikutuksen lapsen kehitykselle. Laakson (1995, 23) tutkimustuloksen mukaan syrjäytyneet nuoret eivät kuitenkaan itse näe kotia tai vanhempien antamaa kasvatusta syynä omiin vaikeuksiinsa. Myöskään meidän tutkimuksemme oppilaat eivät nostaneet kotitaustaa lainkaan syyksi ongelmalliseen käyttäytymiseensä. Tämä on tyypillinen piirre lasten ja nuorten käyttäytymisessä. He eivät syyllistä kotiaan tässä iässä, mutta kodin syyttäminen saattaa nousta esiin myöhemmässä vaiheessa.

Jotkut tutkimuksemme vanhemmista pohtivat myös kasvatuksen ja erityisesti rajojen asettamisen vaikutusta sekä oman lapsensa käyttäytymiseen että lasten kehitykseen yleisemminkin. Psykologi Keijo Tahkokallio korostaa rajojen asettamisen merkitystä huomauttamalla, että häiriintyneimmät lapset eivät tule rikkinäisistä perheistä, vaan perheistä, joissa vanhemmat eivät osaa tai uskalla laittaa lapselleen rajoja (Kyröläinen 1991, 202-203). Myös Rönkä ja Poikkeus (2000) tuovat esiin rajojen

merkityksen esitellessään lapsikeskeiseksi nimettyä vanhemmuutta. Tällaisen vanhemmuuden kolme keskeistä piirrettä ovat lämmön ja hyväksynnän ilmaiseminen, oman ajattelun kehittymisen tukeminen ja lapsen toiminnan valvominen järkeviä rajoja asettaen. Lapsikeskeisen vanhemmuuden on kirjoittajien mukaan havaittu olevan yhteydessä parempaan koulumenestykseen ja nuoruusiässä vähäisempään ongelmakäyttämiseen. (Rönkä & Poikkeus 2000, 3.) Tutkimuksemme vanhemmat kertovat rajojen asettamisesta omalla kohdallaan muun muassa seuraavaa:

*“Rajat täytyy kuitenkin olla ja välillä täytyy tuntuaki pahalta. Ei siinä auta. Siitä se kuitenkin kasvaa se itseluottamus, turvallisuus ja kaikki.”
(Jessen äiti)*

Ä: “Meillä on aina niinku ollu ne tietyt säännöt...”

I: “Ja edelleenkin on!”

Ä: “Ja kotiintuloajat. No tottakai on! Sitähän meillä on käyty sitä kädenvääntöä ja aika rankasti...”

I: “Kyllä välillä.” (Titan vanhemmat)

“Vaikka mä oon antanu kaiken, mitä mä voin niinku henkisesti ja fyysisesti ja mä oon siis tykänny ja rakastanu niitä yli kaiken (...) niin kyllä pojat yleensä tietyllä tavalla kärsii siitä, että isä ei oo kotona asettamassa niitä rajoja.” (Janin ja Oton äiti)

Vanhemmat tiedostavat rajojen merkityksen kasvatuksessa, mutta jotkut heistä ovat kokeneet myös epäonnistumista tässä kasvatuksellisessa tehtävässä. Jotkut vanhemmat kuitenkin kokevat, että ammatti-ihmiset etsivät perhetaustasta syitä liian innokkaasti.

“Kyllä mä niinku sitä mieltä oon, että joskus liian paljon nimenomaan nää ammatti-ihmiset yrittää kaikin tavoin kaivella, että mikä siellä niinku olis vikana, et mä oon niin kurkkua myöten täynnä sitä, että tota mun mielestä se ei niin välttämättä tarvi niinku sieltä löytyä kovinkaan isoja asioita silloin, kun on murrosikäsestä kyse.” (Titan äiti)

Osa vanhemmista pitää kaveripiiriä perhetaustaa merkittävämpänä syynä ongelmalliseen käyttäytymiseen. Vanhempien mukaan murrosiässä on helppo joutua

huonoon seuraan, koska nuoruus on erilaisten roolien kokeilemisen aikaa. Nuoret etsivät samaistumisen kohteita myös vanhempien kannalta ei-toivotuista ystäväistä.

“Et siinä rupes sit heti selkeesti tulemaan se esille, et koulunkäynti tökki ja sit rupes vetämään nää vanhempien kannalta katsottuna ainakin nää huonot kaverit.” (Annan äiti)

Tutkimuksemme oppilailla oli vanhempien mukaan ilmennyt sama taipumus kuin Kivirauman (1996, 64) tutkimuksen pojilla. He olivat alkaneet viettämään aikaansa itseään selvästi vanhempien kavereiden kanssa.

“Titalla tuli kaikennäkösiä juttuja. Lähinnä niinku ne ongelmat oikeestaan alko, että Titta sekaantu tavalla kolme-neljäkin vuotta vanhempaan porukkaan. Oli vanhempia tyttöjä (...) joilla oli jo poikakaverit. Ja jokainen voi sitte kuvitella, tyttö on kakstoista ku lähtee sitte mukaan tämmöseen, et mitä... mitä kuvioita se tuo tullessaan.” (Titan äiti)

Ongelmallinen käyttäytyminen voidaan nähdä myös osana nuorten ikään liittyvää kapinaa aikuisia vastaan, jota nuoret käyttävät yhtenä keinona osoittamassa vanhemmille, että tästä lähtien he päättävät itse omista asioistaan (Furlong 1985, Kivirauman 1996, 64 mukaan). Tämän kapinan tavoitteena saattaa olla myös kodin ja vanhempien vaikutuspiiristä irtaantuminen. Tätä ilmentää tutkimuksessamme vanhempien kokemus siitä, että kaveripiirin vaikutusta on vaikea kontrolloida, sillä nuori viettää yhä enemmän aikaansa kodin ulkopuolella.

“Ja siellä (asuinalueella) oli se tietty kaveripiiri, jota me ei pystytty oikeen hallitsemaan ja tietty kenen kanssa se aina on.” (Villen äiti)

5.2.5 Yhteenvedoa ja pohdintaa ongelmallisen käyttäytymisen syytekijöistä

Ongelmallisen käyttäytymisen syytekijöitä on monia ja niitä voi tarkastella usean eri lähestymistavan mukaan. Myös tämän tutkimuksen osallistujat, vanhemmat ja oppilaat, tuovat esiin useita tekijöitä, joiden he katsovat vaikuttaneen ongelmallisen käyttäytymisen ilmenemiseen koulussa. Tässä luvussa (5.1.2) olemme tuoneet näiden osallistujien syytulkintojen rinnalle yleiset käyttäytymishäiriöiden tulkinnassa

käytetyt lähestymistavat. Seuraavassa taulukossa 3 esittelemme kokoavasti osallistujien mainitsemat syytekijät suhteutettuna käyttäytymishäiriöiden syiden jaotteluun.

Taulukko 3. Ongelmallisen käyttäytymisen syytekijät

Syytekijä Tulkitsija	Oppilas	Koulussa tapahtuva vuorovaikutus	Koulun opetusjärjestelyt	Sosiaalinen ympäristö
oppilaat	motivaation puute, vaikeudet kouluaineissa	konfliktit opettajien kanssa		
vanhemmat	+ keskittymisvaikeudet, tunne-elämän vaikeudet	+ opettaja koulukiusaaja	kuilu ala- ja yläasteen välillä, aineenopettajajärjestelmä, yläasteen vapausilluusio	kotitausta, kaveripiiri
lähestymistapa	biofysikaalinen, psykodynaaminen		sosiologinen	sosiologinen, behavioristinen

EKOLOGINEN LÄHESTYMISTAPA

Kuten taulukosta ilmenee, ovat vanhempien ja oppilaiden ongelmallisen käyttäytymisen syytulkinnot monitahoisia; oppilaat näkevät syyn itseensä liittyvissä

tekijöissä tai koulussa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa.

“Numerot lähti aika alaspäin menemään ja opettajien kanssa ei pärjänny ja valituksia tuli ja ihan tämmöstä... mutta en mää sillai lintsannu enkä mitään.” (Jesse)

Vanhemmat puolestaan ottavat huomioon myös kouluun ja sosiaaliseen ympäristöön liittyvät tekijät. Osallistujien syytulkinnat voidaan nähdä biofysikaalisen, psykodynaamisen, behavioristisen ja sosiologisen lähestymistavan valossa. Vanhempien tulkinnoista nousevat esille kaikki edellä mainitut lähestymistavat, mitä kuvaa osuvasti seuraava Jessen äidin lainaus:

“Mutta se oli tosiaan, meillä oli niinku, meillä oli ongelmia joka tasolla... sekä kotona että Jesse oli hirveen semmonen ahdistunu, sulkeutunu, sillä oli paha olla... Se yritti, mutta se ei saanu sitä onnistumisen kokemusta niinku mistään. Ja tota niin, se koulu meni niinku huonosti.(...) Ja mikään ei oikein sujunu.” (Jessen äiti)

Ekologinen lähestymistapa kuvaa parhaiten vanhempien syytulkintoja ongelmallisesta käyttäytymisestä. Rich (1982, 43) näkee ekologisen lähestymistavan yhdistävän biofysikaalisen, psykodynaamisen, behavioristisen ja sosiologisen lähestymistavan tarjoamat selitykset käyttäytymishäiriöisyyden synnystä. Hän katsoo myös, ettei häiriön spesifin syyn tunnistaminen ole olennaista, sillä häiriö on aina lapsen ja ympäristön välisen suhteen häiriö. Bronfenbrennerin teorian laajin järjestelmä, makrosysteemi, kattaa yhteiskunnan ideologiset ja aineelliset edellytykset, jotka lapsen ja nuoren kehitykselle turvataan. Lasta, nuorta ja perhettä koskeva lainsäädäntö, eri palvelujärjestelmät (koulujärjestelmä) ja yhteiskunnan henkinen asenne nuoria kohtaan ovat tärkeitä makrosysteemin osia. (Ahvenainen ym 1994.) Näin ollen yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat myös yksilön tasolle perheen hyvinvoinnin ja koulun resurssien kautta. Myös Sainpalo ja Willberg (1997) näkevät häiriökäyttäytymisen laajempaan nuorten pahoinvointina eivätkä vain yksittäisen oppilaan ongelmana. Tämän takia on syytä pohtia myös 1990-luvun taloudellisen laman vaikutusta tutkimuksemme nuorten elämään.

6 OSA II: SIIRTO ESY-OPETUKSEEN

Oppilaan ongelmallinen käyttäytyminen, joiden syytekijöitä olemme edellisessä luvussa käsitelleet, johtaa koulun toimenpiteisiin. Se, miten koulu nämä “yleisopetukseen sopeutumattomat” nuoret kohtaa, kytkeytyy koulun mahdollisuuksiin ja halukkuuteen kohdata oppilaiden yksilöllisyyttä.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö joutuu Kuorelahden (1996b) mukaan usein koetukselle siinä vaiheessa, kun perheelle ehdotetaan lapsen siirtymistä erityisluokalle. Pahimmillaan siirto esy-opetukseen voi olla katkeraa taistelua, jossa punnitaan jopa kansalaisoikeuksia. (Kuorelahti 1996b, 260.) Tässä tutkimuksessa varsinainen siirto osoittautuu vanhempien ja oppilaiden näkemysten mukaan melko merkityksettömäksi asiaksi. Koska oppilaan aiempi koulutaival tai ainakin siirtoa edeltänyt aika on rasittanut sekä oppilasta että hänen perhettään, kokevat vanhemmat ja oppilaat siirron helpotusta tuovaksi, luonnolliseksi siirtymäksi. Yleensä oppilaat ovat jopa itse toivoneet siirtoa ja heidän perheensä ovat tukeneet tätä toivetta. Osallistujat eivät haastatteluissa painota käytännön siirtotapahtumia läheskään yhtä paljon kuin siirron taustalla olevia tekijöitä. Siirrosta puhuessaan vanhemmat ja oppilaat keskittyivät siihen, miten koululta suhtauduttiin, mitkä olivat koulun toimenpiteet ja millaista oli yhteydenpito koulun ja kodin välillä ennen varsinaista siirtoa. He kertoivat myös osa-aikaisesta erityisopetuksesta, jossa oppilas oli käynyt ennen esy-opetukseen siirtymistään.

6.1 Koulun suhtautuminen ja toimenpiteet oppilaan ongelmalliseen käyttäytymiseen

Naukkarisen (1999) mukaan kouluorganisaation identiteetin luo kulttuuri, joka puolestaan koostuu uskomuksista, oletuksista ja arvoista. Tämä kulttuuri määrittää koulun tehtävät ja tavoitteet ja muokkaa tavoitteiden saavuttamiseen tarvittavat keinot ja strategiat. (Naukkarinen 1999, 18.) Mielestämme koulun kulttuuri määrittää myös sen, miten koulut suhtautuvat oppilaiden ongelmalliseen

käyttäytymiseen. Erilaisesta suhtautumisesta johtuen myös toimenpiteet ongelmatilanteissa ovat erilaiset.

Oppilaat kiinnittävät erityisesti huomiota siihen, mitkä olivat opettajien ja muun koulun henkilökunnan reaktiot, suhtautuminen ja toimenpiteet heidän ongelmallisena pidettyyn käyttäytymiseensä. Oppilaat kertovat lähinnä niistä opettajien reaktioista, joita he olivat koulussa kohdanneet. Näitä ovat olleet esimerkiksi luokalle jäämisellä ja koulusta erottamisella uhkailu, oppitunneilta poistaminen ja luokkaan pääsemisen evääminen.

“Sano aina, että jäät luokalles.” (Titta)

“Sillehän annettiin ukaasi, että yksikin tämmönen lintsaus, niin se lentää ulos koulusta.” (Annan äiti)

Oppilaan siirtäminen pois opetusryhmästä on ollut koulussa melko yleinen opettajan reaktio, jota on Naukkarisen (1999, 189) mielestä pidetty oikeastaan kyseenalaistamattomana itsestäänselvyytenä. Oppilaan poistaminen luokasta on pitkällä tähtäimellä ongelmanratkaisukeinona arveluttava, sillä se ei ainakaan edistä oppilaan oppimista ja positiivista vuorovaikutusta opettajan kanssa. Naukkarinen (1999, 191) havaitsi myös, että poistaminen luokasta voi johtaa toiseen ei-toivotun käyttäytymisen muotoon, luvattomaan poissaoloon. Seuraava haastattelemamme poika, jota ei kyseisellä hetkellä edes päästetty sisälle luokkaan, ei tätä “tilaisuutta” kuitenkaan hyväkseen käyttänyt.

“Niin, se ei päästäny mua ees luokkaan sisälle (...) En mää kotia jaksanu lähtee (...) istuin käytävässä.” (Jesse)

Ongelmallista käyttäytymistä käsittelevässä luvussa (5.1) esittelimme Seppovaaran (1998) näkemyskseen perustuen kahta koulukielteisyyden muotoa, aktiivista ja passiivista koulukielteisyyttä. Tämän tutkimuksen oppilaiden kohdalla näyttää siltä, että koulun suhtautuminen heidän ongelmalliseen käyttäytymiseensä on ollut sidoksissa siihen, onko käyttäytyminen ilmentänyt aktiivista vai passiivista

koulukielteisyyttä. Opettajat ovat suhtautuneet eri tavalla näihin kahteen käyttäytymismuotoon; näkyvään aktiiviseen vastarintaan on tartuttu paljon helpommin kuin passiiviseen vastustukseen. Tämän voi tulkita johtuvan siitä, että aktiivinen koulukielteisyys häiritsee opetustilannetta ja opettajaa passiivista enemmän. Opettajien ja kasvattajien on myös paljon helpompi reagoida aggressiivisesti toimivan oppilaan käyttäytymiseen kuin hiljaisen ja vetäytyvän lapsen käyttäytymiseen (Salminen 1989, 101). Tällainen oppilas ei näytä aiheuttavan opettajalle mitään haittaa ja jää siksi opettajalta helposti huomaamatta. Naukkarinen (1999, 188) huomauttaa, että ei-toivottua käyttäytymistä voidaan joskus ”katsoa läpi sormien” eli olla puuttumatta siihen. Tutkimuksessamme tämä koskee erityisesti passiivista koulukielteisyyttä.

“Mitä nyt kahella ja puolella sadalla poissaolotunnilla voi päätellä (...) mut ei se näyttäny niitä kiinnostavan, ei ne mitään tehny.” (Jani)

Sekä vanhemmat että oppilaat tuovat esille sen, että opettajien suhtautuminen oppilaaseen on ollut enimmäkseen negatiivissävytteistä ja jopa leimaavaa. Mobergin (1979) mukaan opettajat asettavat oppilaan julkisesti tiettyyn erityisopetuskategoriaan eli nimeävät hänet häiriköksi. Tätä kutsutaan usein leimaamiseksi, joka sisältää yleensä aina kielteisen lisämerkityksen. (Moberg 1979, 25.) Tutkimuksemme vanhemmat ovat olleet erityisen huolissaan leimasta, joka heidän lapseensa on liitetty ennen esy-siirtoa. Siis jos leimaamista on tapahtunut, on se tapahtunut jo ennen esy-siirtoa. Tämä löydös tukee Kuorelahden (1996b, 263) tutkimustulosta, jonka mukaan useimmat yläasteen esy-oppilaiden vanhemmat kokivat, että lapsella joko ei ole häirikön leimaa tai sitten se oli jo ennen siirtymistä esy-luokalle.

“Sitten siitä tuli vähitellen se, et nää opettajat rupes sitä enemmän ja enemmän tavallaan syyllistämään sitten kun... (huokaus) sitä katottiin, että se on aina Jesse!” (Jessen äiti)

Leimaamisprosessille on tyypillistä se, että kun yksi henkilö on antanut leiman, alkavat toisetkin ajatella leiman mukaisesti. Näin on käynyt yhdelle tutkimuksemme oppilaalle hänen ja vanhempien kertoman mukaan. Tyttö oli kokenut negatiivista

suhtautumista rehtorin ja opinto-ohjaajan taholta jo pitkään.

“Et meijän reksi on vähän todella... sillain. Se on vähän aina ollu mua kohtaan semmonen, et joo, et hirvee rakkari (...) Se meijän opokin ni se oli just semmonen ja sen äänensävy oli semmonen, et sä oot pohjasakkaa.” (Anna)

Leiman liikkeelle pannut tapahtuma oli ollut koko perheelle merkittävä ja luonut negatiivisen ilmapiirin kodin ja koulun välille. Kyseessä oli ollut oppilasta koskeva palaveri, jossa mukana oli äidin ja rehtorin lisäksi ollut useita opettajia. Rehtori oli syyttänyt oppilasta luvattomasta poissaolosta ja muiden houkuttelemisesta vastaavaan tekoon, vaikka todellisuudessa oppilaalla oli ollut lupa poissaoloonsa ulkomaanmatkan takia.

“Mut tavallaan rehtori mustamaalas sen, ja heitti sen tilanteen siihen, kun siinä oli paljon ihmisiä (...) se rehtori oli vaan kuvitellu ja hän ei ees anteeks siinä vaihees pyytäny, et hän on sotkenu asioita.” (Annan äiti)

6.1.1 Yhteydenotot kodin ja koulun välillä

Vanhemmat kiinnittävät koulun toiminnassa huomiota myös siihen, millaista yhteydenpito oli kodin ja koulun välillä ollut, kun oppilaan tilanteesta oli keskusteltu. Tutkimuksemme kaikki vanhemmat ovat kokeneet koulun yhteydenotot ennen esy-siirtoa jossain määrin negatiivisiksi. Tämä saattaa heijastaa Kuorelahden (1996b, 260) näkemystä, jonka mukaan siirtoprosessin alkuvaiheessa huoltajat suhtautuvat hyvin varauksellisesti viestiin lapsensa erilaisuudesta. He ovat kokeneet yhteydenotot enemmän stressaaviksi kuin tukea antaviksi tilanteiksi.

“Aina negatiivista (...) mikä oli tosi rankkaa kuultavaa, että nyt sun poikas on tehny sitä ja tätä ja nyt se on ollu levoton, et se on uskomaton minkälaiseen kierteeseen siinä joutuu koko perhe.” (Oton äiti)

Vanhemmat kokevat säännöllisen yhteydenpidon toisaalta hyväksi, mutta ainainen negatiivinen palaute ei ole heidän mielestään rakentavaa eikä oppilasta tai perhettä tukevaa.

“Viime vuonna oltiin sillä tavalla, että opettaja aina torstaina tai perjantaina soittaa, niin kyllä se aina joka torstai tai perjantai soi, että se teijän Ville teki nyt sitä ja sitä (äiti nauraa kommentille), et se rupes tuntuu vähän meistäkin, et ei, tästä ei tuu nyt yhtään mitään!” (Villen isä)

Kahdesta edellisestä lainauksesta välittyvä se, etteivät koulujen yhteydenotot kotiin ole välttämättä aina kovinkaan hienotunteisia ja vanhemmat huomioonottavia. Stacey (1991, 94) muistuttaa, että vaikka huonotkin uutiset on vanhemmille kerrottava, olisi syytä kiinnittää huomiota siihen tapaan, jolla tämän tekee. Staceyn mukaan vanhemmille tulisi kertoa totuus suoraan, mutta samalla heitä tulisi kohdella kunnioituksella ja kuunnella heidänkin mielipiteitään.

Vanhempien kommentteista nousee esille myös se, ettei koulu reagoi oppilaan vaikeuksiin kovinkaan nopeasti. Yhteydenotto kotiin saattaa viipyä. Myös osa Naukkarisen (1999, 129) tutkimuksen vanhemmista oli sitä mieltä, että koulun nopealla reagoinnilla, kotiin tiedottamisella, voisi vähentää oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Eräät tutkimuksemme vanhemmat eivät jääneet odottamaan koulun yhteydenottoa, vaan ottivat itse yhteyttä kouluun luvattomien poissaolojen ilmaannuttua.

“Me ite kyl oltiin aktiivisia. Et täältä niinku lähti ja sit tosiaan, et koulussa vaan sanottiin, et oikein hyvä, et ootte ottanu yhteyttä. Ehkä sieltä sitte jonkun ajan kuluttua olis tullu sitä yhteydenottoa.” (Titan äiti)

Eräs tapaus osoittaa, että koulu saattaa sulkea vanhemmat tai huoltajat täysin oppilasta koskevan päätöksenteon ulkopuolelle. Kyseessä on tyttö, jonka virallisena huoltajana on nuorisokoti. Vanhempien kertoman mukaan koulu ei ollut pitänyt minkäänlaista yhteyttä heihin eikä nuorisokotiin.

“Et sen olis pitänyt soittaa joko meille tai sinne (nuorisokotiin), mut se purki sen (viittaa Annaan)... Mä en oo kertaakaan siitä asiasta ollu rehtorin kanssa puheissa, et hän ei minkäänäköstä yhteydenottoa oo ottanut meihin eikä sitte nuorisokotiin.” (Annan äiti)

6.1.2 Osa-aikainen erityisopetus

Tutkimuksemme oppilailla on esy-siirtoa edeltänyt vaihe, jossa oppimisen ja käyttäytymisen ongelmia on pyritty ratkaisemaan osa-aikaisen erityisopetuksen avulla. Oppilaat kertovat itse tästä erityisopetuksesta, jonka he ovat kokeneet koulun taholta ainoaksi hyväksi ja koulunkäyntiä helpottavaksi toimenpiteeksi. Ainakin kolme oppilaista on käynyt erityisopettajan luona useasta lukuaineesta. Oppilaat ovat kokeneet osa-aikaisen erityisopetuksen hyväksi mutta ajanmittaan riittämättömäksi ratkaisuksi.

“Ensin mää menin tosta matikasta tonne (erityisopettajalle). Sitte mää tota menin enkusta (...) ja sitte joskus ennen joulua, ni mää menin ruotsistakin sinne.” (Titta)

Näyttää myös siltä, että joidenkin oppilaiden kohdalla osa-aikainen erityisopetus on ollut keino vähentää yleisopetuksen työrauhahäiriöitä ja aineenopettajan stressiä. Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1996, 228) toteavatkin, että luokkien oppilasmäärien kasvaessa ja tukiopetustuntien vähentyessä pahimmassa tapauksessa voi käydä niin, että yläasteen opettajien sietokyky ja motivaatio heikkenee eivätkä he kykene kunnolla hoitamaan oppimisvaikeuksia ja käyttäytymisongelmia. Myös Kuula (2000, 104) arvelee, että yläasteella erityisopetuksen luonne muotoutuu pääasiassa aineenopettajien näkemysten mukaan ja valikointi siihen tapahtuu aineenopettajan aloitteesta. Aineenopettajat määrittelevätkin osa-aikaisen erityisopetuksen lähinnä käyttäytymishäiriöisten opetuksiksi.

“Se (ruotsin opettajan sijainen) sano kerran mulle, että ku mää heitin tuoleja ja niitä siellä pois, niin sit se sano kerran mulle, et ’en ota sua enää takas’.” (Titta)

6.1.3 Yhteenvetoa ja pohdintaa koulun suhtautumisesta ja toimenpiteistä oppilaan ongelmalliseen käyttäytymiseen

Oppilaan ongelmalliseen käyttäytymiseen puututtaessa mukaan astuu koulun kyky kohdata oppilaan yksilöllisyys. Naukkarisen (1999,179) mukaan oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen on osoittautunut peruskoulutuksessa kuitenkin vaikeaksi tehtäväksi. Myös meidän tutkimuksemme oppilaiden kohdalla näyttää siltä, ettei yksilöllisyyden kohtaaminen ole onnistunut kovinkaan hyvin, sillä oppilaisiin on koulussa yleensä suhtauduttu negatiivisesti ja jopa leimaavasti, heidän käyttäytymiseensä on reagoitu kielteisesti esimerkiksi rankaisemalla, ja myös yhteydenotot kotiin ovat olleet vanhempien mielestä lähinnä hyödyttömiä ja stressaavia. Koulun toimenpiteistä tukea antavaksi oppilaat ovat kokeneet vain osaikaisen erityisopetuksen, mutta sekään ei ollut ajan mittaan riittävä tukitoimi. Näistä syistä vanhemmat ja oppilaat ovat kokeneet esy-siirtoa edeltävän ajan kaikin puolin kärjistyneeksi ja henkisesti raskaaksi vaiheeksi. Tässä valossa vaikuttaa ymmärrettävältä, että varsinainen esy-siirto tuntuu tulehtunutta tilannetta helpottavalta vaihtoehdolta.

7 OSA III: ESY-OPETUS

Naukkarinen (1999) katsoo, että oppilaan yksilöllisyys kohdataan minkä tahansa peruskoulun yläasteella aina integraatio-segregaatio ulottuvuudella. Yksilöllisyyttä voidaan hänen mukaansa kohdata yleisopetuksen ryhmissä, osa-aikaisesti opetusryhmästä poistamalla tai siirtämällä oppilas kokonaan pois joko toiseen ryhmään tai erityisopetukseen. Esy-opetus on ns. kaksoisjärjestelmäajattelun tuote. Kaksoisjärjestelmässä koulutus jaetaan Naukkarisen mukaan yleisopetukseen ja erityisopetukseen. Tällaisessa järjestelmässä ongelmia ei ratkaista siinä tilanteessa ja paikassa, jossa ne ilmenevät, vaan oppilas menee palveluiden luo. (Naukkarinen 1999, 179-185.)

Tämän tutkimuksen kaikkien oppilaiden yksilöllisyyttä on pyritty ja pyritään edelleenkin kohtaamaan esy-opetuksessa. Seuraavassa kuvaamme oppilaiden ja vanhempien kokemuksia siitä, kuinka esy-opetus pystyy huomioimaan oppilaan yksilöllisyyden. Esy-opetuksesta puhuessaan vanhemmat sekä oppilaat keskittyvät esy-siirron jälkeisiin muutoksiin oppilaan koulunkäynnissä ja käyttäytymisessä, esy-opetuksen opetusjärjestelyihin, esy-opettajaan ja hänen toimenkuvaansa ja esy-siirron onnistuneisuuteen. Lisäksi he pohtivat takaisinsiirron mahdollisuutta ja integraatiota.

7.1 Koulunkäynnissä koetut muutokset

Kuorelahden (2000, 98) mukaan erityisluokalle siirtyminen muuttaa lapsen koulunkäyntiä osittain positiivisesti ja osittain negatiivisesti. Hänen mukaansa huono muutos voi olla esimerkiksi oppilaan leimautuminen. Tutkimuksemme osallistujat kokevat esy-opetuksen myötä oppilaan koulunkäynnissä ja käyttäytymisessä tapahtuneen vain monia positiivisia muutoksia. Negatiivisia muutoksia ei ole koettu, sillä kuten olemme edellä todenneet, eivät tutkimuksemme osallistujat koe leimautumista esy-opetuksessa tapahtuneen. Positiiviset muutokset liittyvät oppilaan käyttäytymiseen, koulumenestykseen, koulumotivaatioon ja -

viihtyvyyteen. Löydöksemme ovat samansuuntaisia Kuorelahden (2000) tutkimustulosten kanssa. Kuorelahti on nimittäin havainnut, että lähes puolet hänen tutkimukseensa osallistuneista vanhemmista oli kokenut lapsensa koulunkäynnissä vain hyviä muutoksia. Tämän tutkimuksen oppilaiden ja vanhempien kertoman perusteella näyttää siis siltä, että esy-opetukseen siirtymisestä on näille nuorille ollut hyötyä.

“Jani vaihettiin tälle esy-luokalle, ja täytyy sanoa, et meidän elämä muuttu täysin.” (Janin äiti)

Juntunen ja Kataja (1985, 173) puhuvat tutkimuksessaan jopa tarkkailuluokan myönteisestä vaikutuksesta tarkkailuoppilaisiin, mutta tässä yhteydessä on parempi puhua muutoksista, sillä syy-seuraus-suhdetta emme pyri osoittamaan.

7.1.1 Oppilaan käyttäytymisessä koetut muutokset

Vanhemmat tuovat haastatteluissa voimakkaasti esille lastensa käyttäytymisen muuttumisen positiivisempaan suuntaan. Myös Kuorelahden (2000, 99) tutkimukseen osallistuneet vanhemmat katsoivat, että oppilaiden käyttäytyminen oli parantunut erityisluokalle siirtymisen myötä. Tämän tutkimuksen vanhemmat korostavat uusien, positiivisten käyttäytymispiirteiden ilmaantumista oppilaan käyttäytymiseen. Oppilaan käyttäytymisessä koettuja muutoksia ovat vanhempien mukaan muun muassa vastuuntunnon ja avoimuuden lisääntyminen ja itsetunnon kohentuminen. Merkittävänä vaikuttajana käyttäytymisen muuttumiseen vanhemmat pitävät esy-opettajaa.

“ Sillon niinku viime talvena Jesse muuttu ihan mielettömästi, ku se meni tonne (...) Poika muuttu hirveesti avoimemmaks ja tasapainosemmaks ja vastuuntuntosemmaks. Se kaikki oli kyllä positiivista, että kyllä se sillon kertoo myös siitä opettajasta aika paljon.” (Jessen äiti)

Lisäksi oppilas on vanhempien mukaan omaksunut yleisiä käytöstapoja ja oppinut kunnioittamaan aikuisia paremmin. Tämä on heijastunut myös kotiin, oppilaan ja

vanhempien väliseen suhteeseen.

“Se muuttu niinku ihmisenä kokonaan pikku hiljaa. (...) Ja Jani on niinku oppinu kunnioittaa aikuisia ihmisiä, niinku minuaki ihmisenä, ihan eri tavalla. Et sen asenne on muuttunu.” (Janin äiti)

“Meijän välit on vaan parantunu.” (Jessen äiti)

Samaan aikaan systeemin ristiriitaa ilmentävät ongelmallisen käyttäytymisen negatiiviset piirteet, kuten yleinen kielteisyys, ylimielisyys vanhempia kohtaan, “häiriköinti” ja levottomuus ovat vähentyneet. Myös Kuorelahden (1996b, 262) tutkimuksen oppilaat olivat kokeneet keskittymisensä lisääntyneen esy-luokalle siirtymisen jälkeen.

Ä: “Ja sit tuo mikä oli tosi mukavaa niinku tuo käyttäytyminen. (...) Et Titan käytös on nykyään moitteetonta ja miellyttävää.”

*I: “Et tota Titalla minun käsittääkseni ei ny oo ollu semmosta häiriköintiä ja levottomuutta, mitä oli tossa isommassa luokassa.”
(Titan vanhemmat)*

Varsinaisia käyttäytymisen muutoksia ei ole suomalaisissa esy-luokkaa käsittelevissä tutkimuksissa juurikaan selvitetty, mutta esimerkiksi kouluahdistuneisuuden ja minäkuvan muutoksia kylläkin. Esimerkiksi Lohiniva (1984,70) toteaa tarkkailuluokan vaikuttavan oppilaiden yleistä kouluahdistuneisuutta, esiintymis-, psykosomaattista ja koeahdistuneisuutta vähentävästi. Tutkimuksemme erään oppilaan kohdalla tämän ahdistuksen poistuminen heijastui myös äidin elämän tasapainottumisena.

“Et se oli minussa koko ajan se paha olo mikä oli pojassa. Et hyvät puolet on ihan ehottomasti tää pojan hyvä olo! Ja se on niinku suurin, mikä minulle eniten merkitsee.” (Jessen äiti)

Juntunen ja Kataja (1985, 169) puolestaan havaitsivat tarkkailuoppilaiden minäkuvaan liittyvän kouluminän muuttuvan positiivisemmaksi alemmalta luokka-asteelta ylemmälle siirryttäessä. Saattaa olla, että kouluahdistuneisuuden vähentyminen ja minäkuvan muuttuminen positiivisemmaksi näkyvät myönteisinä

muutoksina käyttäytymisessä. Toisaalta käyttäytymisen muutos saattaa perustua oppilaan itsetunnon kohenemiseen esy-opetuksen myötä. Erään pojan vanhemmat tuovat korostetusti esille poikansa itsetunnon parantumisen. Kyseinen poika on koko kouluaikinsa "kärsinyt" lukihäiriön aiheuttamista epäonnistumisen kokemuksista, jotka ovat verottaneet hänen itseluottamustaan.

"On sillä nyt Villelläkin, niin on sillä tommonen itseluottamus ja tämmönen on niinku lisääntynyt, et se alakaa olla sillä tavalla, et se rupee pikkusen luottamaan itseensä, tuossa koulujutussaki." (Villen isä)

Myös Kuorelahti (2000) ja Kivirauma (1995) ovat tutkimuksissaan huomioineet itsetunnon kohenemisen esy-luokkasiirron myötä. Kuorelahden (2000, 98) tutkimuksessa mukana olleet oppilaat kokivat osaamisen tunteen kasvaneen erittäin merkittävästi esy-luokalla. Kivirauma (1995, 133) pohtii tutkimuksessaan esy-luokalla saatujen onnistumisen kokemusten vaikuttaneen tutkimuksensa poikien kouluviihtyvyyteen.

7.1.2 Oppilaan koulumotivaatiossa ja -viihtyvyydessä koetut muutokset

Sekä tutkimuksemme vanhemmat että oppilaat katsovat oppilaan käyvän koulua nyt mieluummin kuin yleisopetuksessa. Vanhemmat puhuvat tästä asiasta koulumotivaatio-nimikkeellä, kun taas oppilaat ymmärtävät saman asian sanalla viihtyminen. Myös Kuorelahden (2000, 96-97) tutkimuksen oppilaat sekä vanhemmat ovat korostaneet viihtyvyyden lisääntymistä esy-luokalla. Kuorelahti toteaaakin yhteenvedonomaaisesti, että esy-luokat lisäsivät oppilaiden kouluviihtyvyyttä yläasteella.

Tutkimuksemme kaikkien oppilaiden omasta mielestä heidän viihtymisensä koulussa on parantunut. Tutkimuksemme tukee aikaisempien tutkimusten tuloksia, joissa esy-oppilaiden kouluviihtyvyys on todettu jopa yllättävän hyväksi. Kivirauman (1995, 130) tutkimuksen eräs yllättävimmistä tuloksista oli tarkkailuluokkapoikien hyvä viihtyminen tarkkailussa. Myös Kuorelahti (2000, 96) katsoi esy-oppilaiden kouluviihtyvyyden hieman yllättävän positiiviseksi. Hän

havaitti, että esy-oppilaat viihtyvät luokissaan paremmin kuin yleisopetuksen oppilaat peruskoulussa. Myös lähes kaikkien Laitisen (1992, 81) tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden perusasenne koulua kohtaan oli muuttunut tarkkailuluokkasiirron jälkeen positiivisempaan suuntaan.

E: "Minkälaist siel on ollu sun mielestä?"

O: "No, ihan mukavaa. Viihtyny oon..." (Otto)

"Kyllä täällä nyt paljon kivempaa on kun tuolla omassa luokassa (viittaa yleisopetukseen)... tykkään kyllä!" (Titta)

Myös kaikkien oppilaiden vanhemmat tuovat esille lapsensa koulumotivaation paranemisen esy-luokalla opiskelun aloittamisen jälkeen. Kuorelahden (2000, 97) tutkimuksen yläasteen oppilaiden vanhemmista useimmat (84%) katsoivat, että lapsi kävi koulua mieluummin esy-luokassa kuin yleisopetuksen luokassa. Koulumotivaation paraneminen ilmenee vanhempien mukaan luvattomien poissaolojen vähentymisenä tai kokonaan loppumisena ja positiivisempaan suhtautumisena koulunkäyntiin. Myös oppilaat kertovat samantapaisista muutoksista. Konkreettisin vaikutus tarkkailuluokalla onkin oppilaiden lintsauksen päättymiseen (Kivirauma 1995, 132).

Ä: "Et Titallahan alko sitten koulu ja se oli hyvinkin motivoitunut."

I: "Niin joo. Lintsaukset jäi pois heti." (Titan vanhemmat)

"No mää en oo sieltä lintsannu kertaakaan. Kerran minun aikana on yks lintsannu, mut ei oo sen jälkeen enää lintsannu." (Jesse)

"Niin, se on mun mielestä nyt saanu Annalla tietyllä tavalla sen koulumotivaation semmosiin mittasuhteisiin, että se pystyy viemään sitä koulua lävite. Että se oppiikin jotain eikä se mee ihan kansanterveydelle se koulussa olo." (Annan äiti)

Viimeisestä lainauksesta kuvastuu, että motivaation parantumista voi ilmentää myös se, että oppilas ylipäätään suostuu työskentelemään koulussa opetuksellisten tavoitteiden mukaisesti.

Motivaation ja viihtyvyyden parantuminen ovat selvästi yhteydessä myös koulumenestykseen. Näiden kahden suhde näyttää olevan kaksisuuntainen, eli motivaation lisääntyminen saa oppilaan yrittämään ja yrittämisen tuoma hyvä koulumenestys lisää motivaatiota entisestään.

7.1.3 Oppilaan koulumenestyksessä koetut muutokset

Esy-opetuksessa jokaisen oppilaan koulumenestys on parantunut, kun menestystä arvioidaan tuntiaktiivisuudella ja arvosanoilla. Tutkimuksemme oppilaiden arvosanat ovat nousseet esy-opetuksessa yleisopetukseen nähden, mutta oppilaiden välillä on kuitenkin eroa nousun suuruudessa. Numerot olivat nousseet selvästi myös Kivirauman (1995, 133) tutkimuksen tarkkailuopetuksessa olleilla oppilailla. Tämän nousun Kivirauma katsoo liittyvän siihen, että tarkkailussa tavoitetaso oli sovitettu oppilaiden mukaan, jolloin onnistuminen oli mahdollista. Tutkimuksemme oppilaat tuovat haastatteluissa parantuneen koulumenestyksen ylpeänä esille.

“Onhan mun koulu ny mennyt paljon paremmin, ku mä oon sinne siirtyny. Mul oli seiskan lopussa ni viispistekaheksan (5.8) keskiarvo ja nyt oli kasilla seiska.” (Jani)

M: “Mites toi luokka vaikutti sun numeroihin tai koulumenestykseen?”

J: “No, hyvin. Nous numerolla se keskiarvo. Nyt ei kyllä noussu hetkinen... kuuspilkkuyheksään (6.9) kuuspilkkukaheksasta (6.8).”

E: “Eli sulla oli eka viispistekaheksan (5.8)? Aika hyvin kuitenkin.”

M: “Ja nytkö meinaat sit viel korottaa?”

J: “Pitäs ainakin.” (Jesse)

Tutkimuksemme kaikkien oppilaiden koulumenestyksen parantuminen on hieman yllättävää, sillä esimerkiksi Laitisen (1992, 76) tutkimukseen osallistuneista oppilaista vain hieman yli puolella (61%) koulumenestys oli parantunut. Sitä vastoin noin kolmasosalla (39%) keskiarvo oli laskenut. Kuitenkin myös Kuorelahden (2000, 98) tutkimukseen osallistuneet oppilaat arvioivat hyvien todistusnumeroiden lisääntyneen merkittävästi esy-luokalla.

Myös tutkimuksemme vanhemmat ovat panneet merkille todistusnumeroiden paranemisen esy-opetukseen siirtymisen jälkeen. Numerot eivät heidän mielestään ole kuitenkaan nousseet mitenkään radikaalisti.

“Kyllä ja sitte tosiaan, et Titan keskiarvohan oli tota kuutosta silloin viime keväänä. No, nythän oli joka numero noussu.” (Titan äiti)

“Mutta että ei ne numerot musta kuitenkaan oo hirveesti noussu, mutta onhan ne nyt jotain noussu.” (Jessen äiti)

7.1.4 Yhteenvedoa ja pohdintaa koulunkäynnissä koetuista muutoksista

Koulunkäynnissä koetuista muutoksista vanhemmat ja oppilaat tuovat esiin käyttäytymisen parantumisen, kouluviihtyvyyden lisääntymisen ja koulumenestyksen paranemisen. Käyttäytymisen on katsottu parantuvan ja ongelmallisen käyttäytymisen jäävän taka-alalle. Koulumotivaation ja -viihtyvyyden on koettu parantuneen ja myös koulumenestys on nyt parempaa kuin yleisopetuksessa. Tutkimuksemme löydöt ovat samansuuntaisia Kuorelahden (2000) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan esy-oppilaiden vanhemmat pitivät hyvänä sitä, että koulunkäynti oli muuttunut helpommaksi ja suhde kouluun normalisoitunut. Kuorelahti kuitenkin kiinnittää huomionsa vanhempien esimerkiksi opettajia positiivisempiin ja yksimielisempiin käsityksiin havaitsemistaan muutoksista. Tämä vanhemmille tyypillinen positiivisuus on ymmärrettävää, sillä aikaisempaan ongelmallisen käyttäytymisen sävyttämään tilanteeseen verrattuna on pienikin muutos positiiviseen suuntaan merkittävä asia heidän arkipäivässään. Vanhemmat näyttävät kuitenkin tyytyvän tietoon näistä ulkoisista muutoksista eivätkä pohdi sitä, mikä on aikaansaanut muutokset.

Naukkarinen (1999, 188) pohtii niin sanotun “vesitetyn” opetussuunnitelman merkitystä oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottamisessa. Sen mukaan oppilaan ei tarvitse tehdä samoja asioita kuin muiden oppilaiden, vaikka hän pystyisikin niitä tekemään. Hän saa myös parempia arvosanoja kuin ansaitsisi. Tällaista käyttäytymis- ja oppimisodotusten madaltumista pohtivat vain yhden

tutkimuksemme oppilaan vanhemmat seuraavasti:

“Tuntuu, että kyllä ne siellä helpommalla pääsee. Tai tämmönen tunne mulla on.(...) En tiää sit pitääkö tää paikkansa.” (Titan äiti)

Tämän oletetun “helpolla pääsemisen” voi katsoa vaikuttavan myös koulumotivaation ja -viihtymisen parantumiseen. Usein nimittäin ajatellaan, että esy-opetukselle on tyypillistä jonkinlainen “epäkoulumaisuus”, joka lisää suomalaisten koululaisten tunnetusti huonoa kouluviihtyvyyttä. Toisaalta positiivisten muutosten takana voi olla myös nuoren aikuistuminen ja henkinen kasvu murrosiän kuohuntavaiheen ohittamisen myötä. Kahden oppilaan vanhemmat ja myös toinen näistä oppilaista pohtivat tämän kasvun merkitystä ongelmallisen käyttäytymisen vähenemiselle.

“No, siihen varmaan vaikutti se, et ei ehkä seiskalla kuitenkaan tajunnu mitään... Nyt sen tajuaa sitte, ettei se mitään hyötyä.” (Ville)

“Et se tasottu. Kaks vuotta me oltiin... aika kovaa mentiin sen kans kaks vuotta, kuudennest seiskaan ne vuodet ihan tohon viime kevääseen asti... oli kaikenlaista.” (Titan äiti)

Toisaalta Kivirauma (1995, 133) pohtii käyttäytymisen muutosten yhteyttä koviksen roolista irtaantumiseen. Tarkkailussa ei hänen mukaansa enää tarvitse näytellä koviksen roolia.

Vaikka nämä edellä esitetyt tekijät saattavatkin jossakin määrin toimia vaikuttajina, nousee tutkimuksestamme kuitenkin esiin tiettyjen esy-opetukseen liittyvien piirteiden vaikutus koulunkäynnissä koettuihin muutoksiin. Vanhemmat ja oppilaat kokevat suurimpana vaikuttajana positiivisiin muutoksiin esy-opetuksen.

7.2 Esy-opetus - erilainen opetusmuoto

Tämän tutkimuksen haastattelujen perusteella esy-opetus näyttää yleisopetuksesta erillisenä ja myös erilaisena oppimisympäristönä. Myös muissa tutkimuksissa (esim.

Lohiniva 1984, 70; Juntunen & Kataja 1985, 171) on esy-opetuksen todettu olevan oma erillinen yhteisönsä. Vanhemmat ja oppilaat pitävät esy-opetusta omaleimaisena opetusmuotona, joka tarjoaa ongelmallisesti käyttäytyville nuorille hyvän vaihtoehdon peruskoulun läpikäymiseen. Omaleimaisuus näkyy opetuskäytännöissä, jotka eroavat yleisopetuksen järjestelyistä ja rutiineista monella tavalla.

“Sillä lailla se eroo täysin tosta tavallisesta yläasteesta. Niillähän on hirveen tarkat ne lukkarit ja sit ne kuljettaa niitä kirjoja jatkuvasti mukana. Jessellä taas kaikki kirjat, mitä se tarvitsee, on siellä. (...) Eli ne sopii päivittäin, mitä milloinkin tehdään, et ne ei tiä sitä sillä tavalla aina.” (Jessen äiti)

“Se on se sama luokka, niin siellä jaksaa koko ajan tehdä. Sillee, et ei tarvi koko ajan rampata jossaki. Eikä siellä oo reppua eikä mitään. Kaikki kirjat on pulpetissa.” (Ville)

Vanhemmat ja oppilaat tuovat esille monta esy-opetuksen piirrettä, jotka tekevät siitä heidän mielestään oppilaan kannalta toimivan oppimisympäristön, jossa oppilaan yksilöllinen kohtaaminen on mahdollista. Näitä ovat pieni ryhmäkoko, opiskelun vapaamuotoisuus ja kasvatuksellinen näkökulma. Lisäksi vanhemmat korostavat esy-opetuksen asemaa peruskoulun loppuunsaattamisen mahdollistajana. Oppilaat ja vanhemmat tuovat esille myös joitakin esy-opetuksessa havaitsemiaan huonoja piirteitä.

7.2.1 Pieni ryhmäkoko

Tutkimuksemme vanhemmat ja oppilaat arvostavat esy-opetukselle tyypillistä pientä ryhmäkokoja. Erityisluokan oppilasmäärä on kymmenen oppilasta, mutta pienluokan oppilasmäärä saattaa kohota tämän yläpuolelle. Pieni ryhmäkoko mahdollistaa tutkimuksemme mukaan paremman keskittymisen. Tämä keskittymisen parantuminen on noussut esiin myös Kuorelahden (2000) tutkimuksessa. Hänen tutkimuksensa oppilaat katsoivat keskittymisensä parantuneen esy-luokan myötä.

“Opettajal on paljon enemmän aikaa opettaa jotain. Ehkä vähän

parempi sillei keskittyy, ku on pienempi luokka.” (Ville)

“Sillei ja sit siellä on paljon yksilöllisempää opetusta, sillei ku vertaa niinku tavalliseen luokkaan. Eihän siellä niinku yks oppilas niinku, siihen ei käestetä mitään. Muutenki ku meitä on niin vähän.” (Anna)

Edellisistä lainauksista käy ilmi toinen hyväksi koettu piirre, jonka pieni ryhmäkoko mahdollistaa - opetuksen yksilöllisyys. Opetus on yksilöllisempää, koska pienessä ryhmässä opettajalla riittää enemmän aikaa yhtä oppilasta kohden. Pieni ryhmäkoko mahdollistaa jokaisen oppilaan huomioon ottamisen, koska opetus on tehokkaampaa ja läheisempää (Kuokka & Lahti 1996). Pieni oppilas-opettaja suhdeluku edesauttaa myös Kuorelahden (2000, 115) mukaan yksilöllisten ohjaushetkien toteutumista esy-luokassa. Toinen yksilöllisyyttä lisäävä tekijä on mahdollisuus edetä omassa rytmisissä. Kivirauman (1995, 131) tutkimuksen pojat kokivat tarkkailun sopivan vauhdin hyväksi asiaksi heidän opiskelulle.

“Ja ehkä se niinku on Vिलelle just se hyvä, mikä on sitä motivoinu sitten, koska hän saa tehdä tavallaan niinku siinä omassa rytmisään.” (Villen isä)

Tutkimuksemme osallistujat nostavat esille myös tiiviissä ryhmässä muodostuvan luokkahengen merkityksen. Tämän luokkahengen vaikutus koulussa viihtymiselle nousi esiin Kivirauman (1995) tutkimuksessa, jossa tarkkailua kuvattiin paikaksi, jossa vallitsi hyvä yhteishenki oppilaiden kesken. Tutkimuksemme vanhempien mukaan luokkahenki on viihtymisen lisäksi tärkeä tekijä myös oppimisen ja sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Kari (1986, 59) vaatiikin, että oppilaille olisi annettava koulussa sosiaalinen perusturvallisuus, esimerkiksi oma luokka, johon hän voi tuntea kuuluvansa. Tämä tulisi erityisesti huomioida ongelmallisesti käyttäytyvien yläasteikäisten nuorten kohdalla, sillä “yläasteella oppilaiden sosiaaliset suhteet eivät ehdi muodostua kiinteiksi ja turvapiiri puuttuu” (Ervasti 1997, 88). Seuraavassa lainauksessa tiivistyy tutkimuksemme osallistujien näkemys luokkahengen tärkeydestä.

“Siis se on semmonen tiimi se luokka! Ne puhaltaa yhteen hiileen. Ne on kaikki kavereita toistensa kanssa. (...) Mää en oo koskaan nähny

*semmosta luokkahenkee opettajaa myöten. Siellä on erilaisia nuoria.”
(Janin ja Oton äiti)*

7.2.2 Vapaamuotoisuus

Tutkimuksemme osallistujien näkemyksissä esy-opetus näyttäytyy joiltakin osin vapaamuotoisempänä opetusmuotona kuin yleisopetus. Vanhempien ja oppilaiden esy-opetusta koskevista kuvauksista käy ilmi, että opiskelu koetaan vapaamuotoiseksi urakkaluontoisen työskentelyn, palkitsemisen ja kotitehtävien erilaisen aseman vuoksi.

7.2.2.1 “No, ne tunnit on vähän erilaisia”

Oppilaiden kertomuksista tulee ilmi esy-opetuksen tuntien erilaisuus yleisopetukseen verrattuna. Erilaisuus koetaan *parempana opetustasona*, joka aiheutuu siitä, että tunneilla *keskustellaan, mennään välillä sillei hitaammin*, mutta yleensä *sairaan nopeesti*. Asioita *kerrataan monta kertaa* ja niitä mennään läpi eri tavoilla. Myös vanhemmat ovat saaneet kuvan opetuksen vaihtelevuudesta ja motivoivuudesta.

“Niillä on hirveen paljon semmosta vaihtelua, mikä pitää sitä intoo niinku yllä. Et siinä on tosi mahtavia juttuja.” (Jessen äiti)

Sekä vanhempien että oppilaiden oppitunteja koskevista kuvauksista heijastuu yhteisenä piirteenä työskentelyn urakkaluontoisuus. Urakkaluontoinen työnteko tarkoittaa opiskelutapaa, jossa vaadittujen tehtävien tekemisen jälkeen oppilas saa käyttää lopun opiskelulle tarkoitettun ajan muuhun, “mukavampaan” toimintaan. Tämä joustava työmuoto on oppilaiden kannalta palkitseva, koska se antaa heille vapauden päättää itse omasta työtahdistaan. Myös Kuokan ja Lahden (1996) tutkimuksen oppilaat kertoivat, että tuntien paikkoja voitiin vaihdella, ja jos opiskelu ei sujunut, voitiin tehdä jotain muuta.

“Et se ei oo koko ajan sellasta, et tehään vaan eteenpäin ja eteenpäin, vaan meillä on myös vapaata siellä.” (Anna)

Urakkaluontoista työskentelyä ei kuitenkaan eduistaan huolimatta pidetä liian “löysänä”, vaan sen katsotaan olevan haasteellinen ja vaativa työtapa, johon liittyy vastuu ajankäytöstä ja tehtävien loppuunsaattamisesta. Myös Kuokan ja Lahden (1996) tutkimuksen oppilaista moni korosti, ettei tarkkiksella päässyt opiskelematta, sillä rästiin jääneet tehtävät oli tehtävä myöhemmin.

“Ja tää opettaja vetää tosi tiukalle välillä. Siis niillä on hirveesti välillä läksyjä, että sanotaan, että semmonen iso vihko saattaa tulla tosi nopeeta täyteen. Et se ei ollenkaan niinku... sanon että siellä ei pääse helpolla. Siellä joutuu tekemään.” (Janin ja Oton äiti)

“Siellä on paljon parempi opiskella, tulee tehtyä jotain, (...) siinä on haastetta enemmän ja tämmöstä.” (Jesse)

Urakkaluontoinen työtapa näyttää olevan esy-opetukselle ominainen, sillä se on havaittu myös muissa esy-opetusta koskevissa tutkimuksissa. Sekä Laitinen (1992, 82) että Kuorelahti (2000, 115) viittaavat oppimisen järjestämiseen urakkaperiaatteella, jolla on oppilaita motivoiva vaikutus.

7.2.2.2 “Et se positiivinen palaute on hirveen tärkeä”

Esy-opetus koetaan osallistujien mukaan vapaamuotoiseksi myös siksi, että opettaja palkitsee oppilaiden työskentelyä erilaisin palauttein ja palkinnoin. Positiivisella palautteella on keskeinen rooli tarkkailuopetuksessa, sillä tarkkailuluokan oppilailla on yleensä ollut takanaan useiden vuosien epäonnistumiset (Kivirauma 1995, 133).

Opettajan henkilökohtaisella palautteella on ollut vanhempien mukaan oppilaan koulunkäyntiä tukeva merkitys. Opettajan antama positiivinen ja kannustava palaute ja henkilökohtainen huomio lisäävät oppilaan itseluottamusta ja kannustavat yrittämiseen. Myös Kauffman (1997, 352) nostaa esiin opettajan positiivisen verbaalisen, fyysisen ja eleisiin perustuvan palautteenannon merkityksen tärkeimpänä käyttäytymisen muokkaajana.

“Se on justinsa se motivaation antaminen, et se saa sen palautteen

sieltä koulusta, et sää oot jossain onnistunu, mut jos ei sanota yhtään mitään... Elikkä se palaute on tärkeä, et sää oot onnistunu tässä ja tässä asiassa.” (Janin ja Oton äiti)

Opettaja käyttää luokan hallinnassa hyväkseen myös ulkoisia palkintoja. Vanhemmat ja oppilaat kokevat tämän hyväksi käytännöksi. Opettajien käyttämiä ulkoisia palkintoja ovat esimerkiksi biljardin pelaaminen, kahvin juominen, elokuvien katselu, leirikoulut ja luokkaretket. Tällaiset ulkoiset palkinnot motivoivat työntekoon, mutta niiden ehtona on koulunkäynnin sujuminen odotetulla tavalla.

“Mutta tota se on ollut Jesselle tosi hyvä, kerran niillä on, ne tekee urakalla hommia, sitten ne pelaa biljardia tai kattoo elokuvia... et se on ollu tosi hyvä homma.” (Jessen äiti)

“Enemmän luokkaretkiä, saadaan pelata biljardia ja juoda kahvia, mut hirveesti me joudutaan tehtäviä tekee...mmm... paljon enemmän ku yleisopetuksessa.” (Jani)

Jos opiskelu ei luonnistu, myös palkinnot jäävät saamatta. Vanhempien kertoman mukaan opettaja hyödyntää palkintojen antamisessa myös sosiaalista painetta. Jos yksi oppilas ei saavuta yhteistä tavoitetta, kaikki jäävät ilman palkintoa.

“Ja sit siellä on ilmeisesti selkeesti vissiin tää sosiaalisen paineenkin hyväks käyttäminen, elikkä jos joku töpeksii, niin koko ryhmä kärsii.” (Annan äiti)

7.2.2.3 “No, niistä läksyistä sitte...”

Tutkimuksemme esy-opetusryhmillä on erilaiset käytänteet kotitehtävien suhteen. Yhdessä ryhmässä on kotitehtäviä, kahdessa muussa niitä ei ainakaan tällä hetkellä katsota tarpeellisiksi. Vanhempien suhtautuminen kotitehtäviin vaihtelee. Niiden oppilaiden vanhemmat, joille tulee kotitehtäviä, pitävät niitä positiivisena asiana.

“Ja se on nyt tosi hyvin tehny läksyjä ja kaikkee, et ku se on tässä kotona käyny, niin on niitä näyttäny oikeestaan aika ylpeenäki, että mitä kaikkee he on siellä tehny.” (Annan äiti)

Niiden oppilaiden vanhemmat, joilla kotitehtäviä ei ole, suhtautuvat asiaan ristiriitaisesti. Alussa he olivat ihmetelleet kotitehtävien puuttumista, mutta ovat sittemmin tottuneet ajatukseen, koska luottavat esy-opettajan ammattitaitoon.

Ä: "No mä en osaa sanoo sitä, et oisko se hyvä, mutta..."

I: "Voi olla, et tulis tehtyä, vois olla, et ei... niin, kyl mä luulen, et se on sen verran oppinut kaveri, et se tietää, mikä on parasta." (Titan vanhemmat)

Tutkimuksemme vanhemmat eivät siis ole yhtä huolissaan läksyjen puuttumisesta kuin Kuorelahden (1996b) tutkimuksen vanhemmat, jotka katsoivat, ettei lapsi läksyjen vähenemisen myötä opiskele tarpeeksi. Kataja ja Juntunen (1985, 171) selittävät kotitehtävien vähenemistä sillä, että tarkkailuluokalla pyritään useimmat kotitehtävät suorittamaan koulutilanteen puitteissa ja näin minimoimaan kotitehtävien määrää.

Ne oppilaat, joille tulee kotitehtäviä, pitävät niitä luonnollisena ja kouluun kuuluvana asiana. Seuraavasta lainauksesta ilmenee, että kotitehtävien tekeminen on vielä voimakkaasti sidoksissa palkitsemiseen. Kotitehtävien tunnollinen tekeminen voi johtaa palkintoon, ja toisaalta opettaja voi olla antamatta kotitehtäviä silloin, kun oppilaan tuntityöskentely on ollut kiitettävää.

E: "Teetteks te kaikki läksyt?"

J: "Joo, sillä jos ei oo tehty läksyjä, niin ei katota elokuvia." (Jesse)

Ne oppilaat, joille ei kotitehtäviä tule, kokevat sen hyväksi asiaksi. He katsovat, että on heidän kannaltaan parempi, ettei niitä tule, koska eivät he ole niitä ennen esy-opetustakaan tehneet.

*"Emmää isossa luokassa tehny koskaan niitä. Hyvä puoli, ettei tuu."
(Ville)*

7.2.3 Kasvatuksellinen näkökulma

Vanhemmat näkevät esy-luokan eräänä tärkeänä ominaisuutena opetuksen korostuneen kasvatuksellisen näkökulman. Tällä he tarkoittavat sosiaalisten taitojen harjoittamista, arkielämän käytänteiden opettelua ja yhteiskunnan jäseneksi tulemisen huomioimista opetuksessa. Näiden tavoitteiden saavuttamisen keinoja ovat muun muassa opettajan ja oppilaiden väliset keskustelut nuorten asioista ja käytännön asioiden hoitamisen kokemuksellinen opettaminen.

“Sitte ei oo muuta, ku positiivista kerrottavaa, että tää opettaja ottaa nää nuoret yksilönä, opettaa asennekasvatusta, opettaa käyttäytymään, opettaa kaikkee muutaki ku ainoastaan koulussa käymistä. Niitä perusasioita ja toisten huomioonottamista.” (Janin ja Oton äiti)

Tämän esy-opetuksen kasvatuksellisen näkökulman tarkoituksena on estää tai vähentää nuoren syrjäytymistä koulumaailmasta ja myöhemmästä koulun jälkeisestä yhteiskunnasta. Kasvatuksellinen painotus siis vähentää oppilaiden kouluallergiaa, joka Takalan (1992, 37) mukaan tarkoittaa voimakasta koulukielteisyyttä ja saattaa pahimmassa tapauksessa johtaa nuoren kokonaisvaltaiseen yhteiskunnasta syrjäytymiseen.

7.2.4 Esy-opetuksen huonot puolet?

Yleisesti voidaan todeta, etteivät tutkimuksemme vanhemmat kysyttäessäkään esy-opetuksesta huonoja puolia löydä.

“Ei, siinä ei oo huonoja puolia. Ei minkäänlaisia! Et mää oon niitä mieltiny, mut mää en löydä minkäänlaisia.” (Janin ja Oton äiti)

Kuitenkin jotkut vanhemmat tuovat esiin joitakin huonoksi kokemiaan asioita. Näitä ovat sosiaalisen paineen aiheuttama tupakanpolttaminen ja lasten vanhemmilleen mainitsema luokan hetkittäinen levoton ilmapiiri. Myös Kuorelahti (2000, 133) on havainnut, että esy-opetukselle tyypilliset vuorovaikutuksen negatiiviset elementit, esimerkiksi huutelu ja levottomuus, haittaavat jo ennestään tarkkaavaisuudeltaan

häiriintyneiden oppilaiden opiskelua. Tutkimuksemme erään oppilaan vanhempien huoli levottomasta ilmapiiristä kuvastuu myös itse oppilaan kertomuksesta.

“Että en määhän niinku osaa tästä pienluokasta mitään huonoja puolia sanoa. (...) Kyllä se väsyny on tuo Tittakin ollu ja siitä tän luokan levottomuudesta. (...) Et se on Titalla ollu, et on pää ollu kipee, ku siellä on niin levotonta välillä.” (Titan äiti)

M: “No, huonoja puolia, nääks sää tässä jotain huonoja?”

T: “No emmää oikeestaan. On täällä välillä vähän liikaa häslinkiä. Sillon rupee vähän hermostuttaa. Jos vaikka kaksikin noista jätäkistä puuttuu, niin sillon on jo vähän rauhallisempaa.” (Titta)

Seuraavasta lainauksesta ilmenee joidenkin oppilaiden huonona kokema fyysinen luokkatila.

M: “Onks siinä jotain huonoja puolia siinä luokassa?”

V: “No... se on vähän ankeanoloisen se luokka.” (Ville)

7.2.5 Mahdollistaa päästötodistuksen

Vanhemmat pitävät esy-luokan kaikkein suurimpana ansiona sitä, että se tarjoaa ongelmallisen koulukäyttäytymisen historian omaavalle nuorelle mahdollisuuden peruskoulun suorittamiseen ja näin myös jatko-opintoihin pyrkimiseen.

“Et tota noin niin sillä lailla, et määhän oon siinäkin mielessä tosi tyytyväinen, et se on mun mielestä kaikista tärkein tällä hetkellä, et se saa sen koulunsa käytyä kunnolla, et sillä ei sit mee ovia kii.” (Annan äiti)

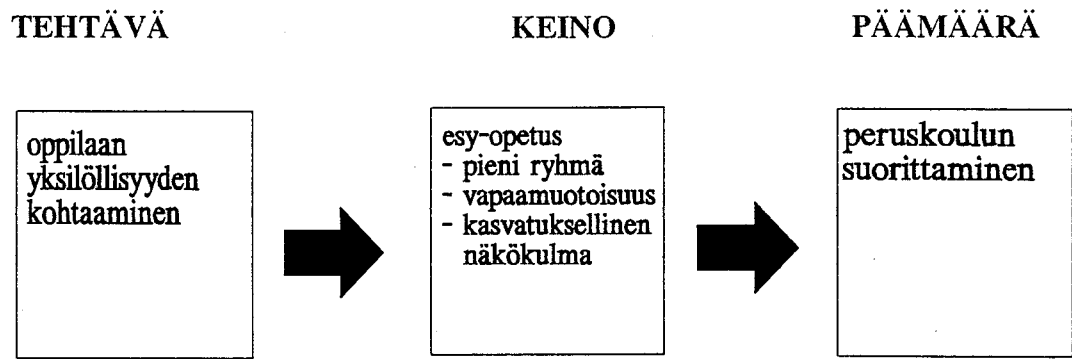
“Tommoset kaverit pääsee sen koulun läpi, et ne saa sen päästötodistuksen tulevaisuutta varten. (...) Niin, tota onpahan sitten portti auki.” (Titan isä)

7.2.6 Yhteenvetoa ja pohdintaa esy-opetuksesta erilaisena luokkayhteisönä

Tutkimuksemme osallistajat ovat kokeneet esy-opetuksen opetusmuodoksi, jolla on monia piirteitä, jotka tekevät siitä yleisopetuksesta eroavan ja oppilaiden kannalta toimivan oppimisympäristön. Näitä piirteitä ovat pieni ryhmäkoko, opetuksen vapaamuotoisuus, kasvatuksellisen näkökulman korostaminen ja mahdollisuus peruskoulun suorittamiseen oppilailla, joilla tämä muuten olisi vaarassa.

Pieni ryhmäkoko mahdollistaa paremman keskittymisen, yksilöllisemmän opetuksen ja myös hyvän luokkahengen syntymisen. Kivirauma (1995, 138) esittää hyvän luokkahengen muodostumisen syyksi oppilaiden yhteisen taustan, kokemusmaailman ja alakulttuurin, jotka tekevät esy-oppilaista homogeenisen oppilasjoukon. Oppilaiden samankaltaisuus edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja näin ollen parantaa myös luokkahenkeä. Vanhemmat ja oppilaat kokevat esy-opetuksen urakkaluontoisen työskentelyn, palkitsemisen ja kotitehtävien erilaisen aseman vuoksi vapaamuotoiseksi opetusmuodoksi. Tämä vapaamuotoisuus ei kuitenkaan tarkoita vapautta vastuusta, sillä juuri vastuuta vapaamuotoisuudella pyritään opettamaan. Esy-opetuksessa korostuu vanhempien mukaan myös kasvatuksellinen näkökulma, joka eroaa yleisopetukselle tyypillisestä akateemisuuden korostamisesta. Kiviraumakin (1995, 133) toteaa, että tarkkailun "eetos" on lähempänä ala-asteen kuin yläasteen vastaavaa, jossa oppilaan akateemisesta menestymisestä tahtoo tulla kaiken mitta. Vanhemmat korostavat myös esy-opetuksen tuomaa mahdollisuutta peruskoulun loppuunsaattamiseen ja jatko-opintoihin pyrkimiseen oppilaille, joille tämä muuten olisi hankalaa.

Nämä esy-opetuksen erityiset piirteet ovat vanhempien ja oppilaiden mielestä aikaansaaneet oppilaiden koulunkäyntiin monia positiivisia muutoksia (ks. luku 7.1). Huonoja puolia osallistujien on vaikea löytää ja ne liittyvät paremminkin esy-opetuksen "sivutuotteisiin" (esimerkiksi tupakanpoltto, ankea opetustila) kuin itse esy-opetukseen.



Kuvio 5. Esy-opetuksen rooli peruskoulussa

Kuviossa 5 havainnollistuu peruskoulun tehtävä oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamisessa ja sen päämäärä - päästötodistus. Keinona tämän tehtävän toteuttamisessa on yleensä yleisopetus, mutta ongelmallisesti käyttäytyvien nuorten kohdalla yksilöllisyyden kohtaamisen tarvitaan tällä hetkellä esy-opetusta. Jotta esy-opetus toimisi keinona päämäärän saavuttamiseksi, tulee sen tarjota jotain yleisopetuksesta poikkeavaa. Esy-opetus näyttäytyikin tutkimuksemme vanhempien ja oppilaiden kertomuksissa hyvin erilaisena luokkayhteisönä, jonka eteenpäin viemisessä esy-opettajalla on aivan erityinen rooli.

7.3 Esy-opettaja

Esy-opettajan asema nousee haastatteluissamme korostuneesti esille. Myös Uusikylän (1987, 60) tutkimuksessa korostui opettajan tärkeä merkitys erityisluokkien tavoitteisen opetusprosessin säätelijänä. Tutkimuksemme vanhemmat ja oppilaat pitävätkin esy-opettajaa merkittävänä vaikuttajana koulunkäynnin parantumiseen näiden oppilaiden kohdalla. Esy-opettajan katsotaan olevan juuri sellainen opettaja, joka ottaa oppilaan yksilönä huomioon ja seuraa oppilaan kehitystä kaikki elämänalueet huomioonottaen. Uusikylä (1987, 60) pitääkin tärkeänä opettajan kykyä ymmärtää oppilaita yksilöinä ja ryhmänä.

“(Esy-opettaja) on semmonen mukava ja sen kanssa tulee toimeen. Ei mulla oo ollu mitään ongelmia sen kanssa.” (Titta)

Edellisestä lainauksesta heijastuu opettajan ja oppilaan “toimeen tulemisen” tärkeys,

joka ymmärrettävästi lisää oppilaan kouluviihtyvyyttä. Myös Kivirauman (1995, 131) tutkimuksessa tarkkailuluokan opettajan rooli oppilaiden koulussa viihtymisen edistäjänä oli merkittävä.

Tutkimuksemme osallistujat pitivät etuna sitä, että esy-luokalla on oma opettaja. Koska esy-opettaja on oman luokkansa ainut opettaja, on nuori vastuussa tekemisistään vain hänelle.

“Ja tosiaan se, et sit jos se jotain tekee, niin se on sit vaan se yks ihminen, jota se joutuu kattoo silmiin.” (Annan äiti)

Vanhemmat ja oppilaat ovat myös sitä mieltä, että esy-nuorten kohdalla on opettajan erityisen tärkeää olla tunnetasolla mukana ja ymmärtää nuoria. Pomeroy (1999, 480) korostaa tutkimuksensa perusteella opettaja-oppilas suhteen merkitystä oppilaan positiivisille koulukokemuksille. Esy-opetuksessa opettajan ja oppilaan välinen suhde muodostuukin paljon tiiviimmäksi ja läheisemmäksi kuin vaihtuvassa aineenopettajajärjestelmässä.

“Tää opettaja, ottaa nää niinku omaks pojakseen... ja nää pojat kunnioittaa tätä opettajaa ihan hirveesti. Että tää (erityisluokanopettaja) nii saa sanoa, et se on paljon enemmän ku opettaja, se on tosissaan!” (Janin ja Oton äiti)

7.3.1 Esy-opettajan ominaisuuksia

Tutkimuksemme oppilaat kuvailevat opettajaansa monin tavoin ja mielenkiintoisesti. Oppilaiden ja opettajan lämmin suhde ja opettajan positiivinen persoona kuvastuvat muun muassa seuraavin sanoin: “tykkää nuorista”, “rento”, “ihan kiva”, “älyttömän mukava”. Oppilaat tuovat esille myös opettajansa auktoriteetin, “kun se ärähtää, niin kaikki uskoo”. Oppilaat ovat kuitenkin myös huomanneet, että opettajallakin on huonot päivänsä: “vähän liian äkkipikainen”, “välillä ottaa päähän”, “kun se on tosi huonolla päällä, tehään älyttömästi töitä”. Oppilaat kokevat kuitenkin, että opettaja on aikuinen, jolle voi purkaa itseään ja tunteitaan.

“Et siel voi suurinpiirtein (erityisluokanopettajalle) huutaa melkein mitä vaan ihan herjalla ja tälle näin (...) et siel sanoo just sitä, mitä sillä hetkellä ajattelee. Et ei se siitä sillein mitään pulttia ota, niinku nää toiset opet ottaa.” (Anna)

Oppilaiden haastatteluista kuvastuu näkemys esy-opettajasta vahvana ja luotettavana aikuisena, joka tulee hyvin toimeen nuorten kanssa ja joka kestää oppilaidensa rankatkin purkaukset. Myös Laitisen (1992, 81) tutkimuksen tarkkailuoppilaat arvostivat esy-opettajaa ihmisenä, joka auttaa, välittää ja jonka kanssa voidaan selvittää vaikeitakin ongelmia. Oppilaat arvostavat opettajia, jotka keskustelevat oppilaidensa kanssa, kuuntelevat ja ymmärtävät heitä (Pomeroy 1999, 470-472). Hyvän oppilas-opettaja suhteen muodostumiselle Pomeroy pitää tärkeänä myös opettajan ystävällistä lähestymistapaa ja huumorin käyttöä. Pomeroy'n tutkimuksessa haastateltujen ongelmallisesti käyttäytyvien oppilaiden mielestä opettajan on aktiivisesti pyrittävä rakentamaan suhdetta oppilaisiin, pyrittävä ystävystymään heidän kanssaan. Tutkimuksen oppilaat pitivät arvossa myös opettajan auttamishalukkuutta silloin, kun he apua tarvitsevat. (Pomeroy 1999, 470-472.)

Tutkimuksemme vanhempien näkökulmasta katsottuna esy-opettaja on *“aivan ihana ihminen”*, *“joka antaa aikaansa, joka välittää ja panostaa näihin nuoriin”*. Vanhemmat kokevat myös olevansa *“samalla aaltopituudella”* esy-opettajan kanssa eikä esy-opettaja ollut *“yhtä pönttö”* kuin yleisopetuksen opettajat.

Vanhemmat nostavat esille myös esy-opettajan toimenkuvan luokanopettajana ja pitävät sitä hyvänä vastapainona yläasteen aineenopettajajärjestelmälle. Tämä toimenkuva tuo esy-opettajan työhön uusia, muiden yläasteen opettajien toimenkuvasta ehkä eroavia, rooleja. Esy-opettaja toimii vahvana rajojen asettajana ja valvojana, vanhempien kasvatusvastuun jakajana ja toimivan yhteistyön tekijänä.

7.3.2 Esy-opettaja rajojen asettajana ja valvojana

Oppilaat käyttäytyvät erityisluokalla spontaanimminkin kuin yleisopetuksen luokissa (Uusikylä 1987, 60). Tämä spontaanisuuden hallinta vaatii Uusikylän mukaan opettajalta suhteellisen tiukkaa ohjausta, rajojen asettamista, mikä ei kuitenkaan tarkoita nujertavaa auktoriteetin käyttöä vaan suunnitelmallista opetustilanteiden ohjainta. Voidaankin sanoa, että esy-opettajaa pidetään usein ongelmallisesti käyttäytyvien nuorten ensimmäisenä rajojen asettajana. Tämä näyttää pitävän paikkansa myös joidenkin tämän tutkimuksen oppilaiden kohdalla.

Niiden oppilaiden vanhemmat, joille rajat ovat olleet aina tärkeitä, katsovat hyväksi, että rajat tulevat nyt sekä kotoa että koulusta. On hyvä, että nuoret oppivat rajojen tulevan monelta eri taholta niin kuin yhteiskunnassa yleensäkin.

“Et se, et (erityisluokanopettaja) oli tosi tiukka niistä rajoista. Ja tietysti se pitää siellä ollaki.” (Jessen äiti)

“Jos joka puolella on niitä tiukkoja sääntöjä, niin se voi olla helpompi, ku se, et jossain kohassa on niinku pelivaraa, niin se on hankalampaa.” (Annan äiti)

Vanhemmat kuitenkin ovat jonkin verran huolissaan erään esy-opettajan käyttämisestä fyysisistä kurinpitokeinoista. Kyseisen opettajan oppilaiden vanhemmat ovat kuitenkin sitä mieltä, että tällaisia fyysisiäkin keinoja saatetaan joissakin tilanteissa tarvita.

“Mutta mä oon niin kun nyt ollu tässä vähän huolissaan, kun mä tiiän, että tällä (erityisluokanopettajalla) on aika rajut otteet, että se käy kiinni näihin lapsiin. (...) Mä en oikein tiiä, miten siihen pitäis suhtautua. (...) Mutta se, että tuo porukka on niin raju, että niihin ei saa oikeestaan otetta mitenkään.” (Jessen äiti)

Kutinlahden (1997, 71) tutkimuksen esy-opettajat katsovat, että esy-opetuksessa oppilaiden aggressiivisuus ja väkivaltatilanteet täytyy saada taltutettua, mutta fyysisen voimankäytön tulisi kuitenkin olla opettajan viimeinen oljenkorsi. Myös

Kauffman (1997, 355) kehoittaa olemaan varovainen rangaistusten käytön kanssa, koska väärinajoitettu rangaistus, varsinkin ilman oikean käytöksen mallia, antaa nuorelle väärän mallin ja rohkaisee häntä jatkamaan ongelmallista käyttäytymistä.

Myös oppilaat kokevat rajat hyvänä asiana omalle oppimiselleen ja koulunkäynnilleen. Rajojen kautta luokassa säilyy oppimiselle välttämätön rauha ja järjestys. Oppilaat arvostavat esy-opettajan kurinpitotaitoa. Erätuulin ja Puurulan (1990, 60-61) mukaan kasvatussociologisessa tutkimuksessa on osoitettu, että oppilaat odottavat opettajalta tiettyä kurinpitotaitoa. He muun muassa kokeilevat, miten hyvin opettajat hillitsevät itsensä ja pystyvät pysymään asiassa.

J: "Kurinpitoa on, ei ne toiset (aineenopettajat) osannut tehdä mitään. Et ne haki aina rehtorin paikalle, ku jotain sattuu."

E: "Onko se kurinpito hyvä asia?"

J: "On. Ei tuu tehtyä mitään harmia." (Jesse)

"Et kyl ne muutkin opet tietää sen, et (esy-opettaja) on just se, kuka pystyy pitää meiät kurissa." (Anna)

Myös Pomeroy (1999) tutkimuksen oppilaat ymmärsivät tehokkaan kurin tärkeyden koulussa. Pomeroy löysi oppilashaastattelujen perusteella kolme hyvälle kurille ominaista piirrettä. Ensinnäkin hyvä kuri on oppilaiden mielestä oikeudenmukaista, toiseksi sitä ylläpidetään oppilaita kunnioittavalla tavalla ja kolmanneksi se pohjautuu oppilaiden hyvinvoinnin edistämishaluun. (Pomeroy 1999, 472-475.)

7.3.3 Esy-opettaja kasvatusvastuun jakajana

Esy-opettaja nähdään vanhempien silmissä myös kasvatusvastuun jakajana. Tässä roolissaan esy-opettaja tukee vanhempien kasvatustyötä. Tutkimuksemme vanhemmat ovat kokeneet, että esy-siirron myötä on nyt joku muukin ottanut vastuun heidän ongelmallisesti käyttäytyvästä nuorestaan. Tämä helpottaa vanhempien stressiä.

“Et must niinku tuntuu, et multa nostettiin valtava taakka päältä pois! Sillä määhän siitä kannoin hirveesti huolta ja murhetta siitä tilanteesta.(...) Et tuli ihan kauheen huojentunu olo, et joku muukin ottaa nyt mun lapsesta vastuun ku minä.” (Jessen äiti)

“Et kyllä mua on helpottanu tosi paljon. (...) Kun on se tuki kotona ja on koulussa, et puhalletaan tän open kanssa yhteen hiileen.” (Janin ja Oton äiti)

Vanhemmat toivovat, että myös yläasteella kiinnitettäisiin enemmän huomiota kasvatuksellisiin tavoitteisiin pelkkien opetuksellisten tavoitteiden sijaan. Vaikka Koskenniemi (1982, 224) katsoo, että pääasiallinen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta on aina kuulunut hänen huoltajilleen, ovat kotien mahdollisuudet suorittaa eheää ja johdonmukaista kasvatusta kuitenkin heikentyneet kotien koostumuksessa, elämäolosuhteissa ja ympäristössä tapahtuneiden suurten muutosten takia. Näin ollen onkin tärkeää, että pirstaleisessa maailmassa elävällä nykynuorella on jokin paikka, johon nuori voi luottaa ja josta hän voi saada rakkautta ja hyväksyntää (Aittola 1998, 184-185).

“Et vaikka kovin niinku ollaan sitä mieltä, et tota, kodin tehtävä on luoda oppilaalle ne kaikki käytöstavoista alkaen, et koulun tehtävä on vain se opetus. Se ei kuitenkaan oo niin ehkä enää tänä päivänä. Et ei se voi olla enää niin yksoikosta tänä päivänä.” (Titan äiti)

7.3.4 Esy-opettaja yhteistyöntekijänä

Esy-opettajan ja kodin välinen yhteistyö on alkanut heti ensimmäisistä esy-opetusta koskevista palavereista tai viimeistään silloin, kun oppilas on siirretty esy-opetukseen. Tutkimuksemme kaikki vanhemmat ovat tavanneet esy-opettajan ainakin yhden kerran. Kuorelahden (2000, 111) tutkimuksen esy-opettajista 4/5 osallistui siirtoprosessiin harkintavaiheessa ja pohti yhdessä vanhempien kanssa oppilaan koulusijoitusta. Kuorelahti pitääkin yhteistyön toimivuuden kannalta tärkeänä yhteydenpidon aloittamista mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Tutkimuksemme vanhemmat kokevat yhteistyön todella tärkeäksi tekijäksi oppilaan kokonaisvaltaisessa tukemisessa ja opiskelun edistämisessä. Stacey (1991, 17) peräänkuuluttaa vanhempien ja opettajien välisen luottamuksen ja arvostuksen merkitystä. Hänen mukaansa vanhempien ja opettajien tulisi tunnistaa toistensa erilaiset mutta samanarvoiset taidot ja kyvyt ja hyödyntää niitä yhdessä lasten parhaaksi. Tutkimuksemme vanhemmat ovat sitä mieltä, että esy-opettajan kanssa yhteistyö on toiminut todella hyvin verrattuna heidän aikaisempiin kokemuksiinsa yhteistyön toimivuudesta ja sen laadusta. Vanhemmat kokevat, että yhteistyö yhden opettajan kanssa on helpompaa ja avoimempaa kuin monien yleisopetuksen opettajien kanssa.

“Niin ja niinku open, (erityisluokanopettajan), kanssa vuorovaikutus on pelannu niinku tosi hyvin. Et kyllä se iso asia on tietysti sekin.” (Titan äiti)

Vanhemmat myös korostavat esy-opettajan persoonan ja sosiaalisten taitojen merkitystä yhteistyölle.

“(Eriyisluokanopettajasta) tykkää ja sehän on kyllä aivan ihana! Mää en oo kyllä kenenkään kuullu, nuoren ainakaan, moittivan ja enkä oikeestaan kenenkään aikuisenkaan. Ja tykkään ite kyllä!” (Titan äiti)

“Mut se on muutenkin ku opettajana täysin ihana ihminen.” (Janin ja Oton äiti)

Esy-opettajan persoonallisuuden piirteiden ja sosiaalisten taitojen ohella yhteistyön onnistuminen vaatii myös molempien osapuolten, opettajan ja vanhempien, aktiivisuutta ja moveituneisuutta. Kuorelahti (2000) vaatii muutosta erityisesti kodin rooliin. Kodin on muututtava lapsen koulunkäyntiä koskevan tiedon passiivisesta vastaanottajasta aktiiviseksi asiantuntijaksi. (Kuorelahti 2000, 111.) Tutkimuksemme vanhemmat pitävätkin tärkeänä mahdollisuutta ottaa yhteyttä esy-opettajaan tärkeiksi kokemisissaan asioissa.

Vanhempien mukaan esy-opettajan yhteistyömuotoja ovat viikoittaiset raportit kotiin ja puhelinyhteydet tarvittaessa, jos ongelmia ilmenee. Säännöllisiä vanhempainiltoja

ei ole pidetty, mutta opettaja tapaa vanhempia erikseen tarpeen vaatiessa. Vanhemmat kokevat tämän käytännön hyväksi, koska nyt heillä on sellainen tunne, että joku selviää heidän lapsensa kanssa ilman ainaisia keskusteluja.

“Niin silloin, kun mää kävin syksyllä, niin oli puhetta, että hän ottaa sitten heti yhteyttä, jos jotain tulee ongelmaa tai yleensäkin tulee mitään. Ja ei nyt oo mitään soiteltu. (...) Mutta tuota... että sitten on toisaalta ollu tyytyväinen, ku ei oo mitään kuulunu. On menny niinku normaalisti ihmisillä, niinku lapsien kanssa!” (Villen äiti)

“(Esy-opettajalta) tuli koko syksyn semmosii raportteja, ihan hyviä oli kaikki, et missää ei niinku ollu koskaan mitään negatiivista.” (Titan äiti)

7.3.5 Yhteenvetoa ja pohdintaa esy-opettajan rooleista

Esy-opettaja on tutkimuksemme mukaan merkittävä henkilö oppilaan koulunkäynnin parantumisen kannalta. Esy-opettajan merkitys niin auktoriteettina kuin läheisenä persoonanakin on suuri. Tämän tuovat esiin sekä vanhemmat että oppilaat. He arvostavat korkealle esy-opetuksen järjestämisen muusta yläasteen opetuksesta poiketen luokanopettaja-periaatteella. Oppilaat korostavat erityisesti esy-opettajan persoonan merkitystä hyvän opettaja-oppilas suhteen muodostumiselle. Välittävä ja kannustava suhtautuminen nuoriin on luonut edellytykset nuoren käyttäytymisessä ja koulunkäynnissä tapahtuneille positiivisille muutoksille. Esy-opettajasta on tullut henkilö, joka puolustaa “heikkoja” oppilaita ja sitoutuu hoitamaan heidän asioitaan. Tämän roolin tuo esiin myös Ström (1996, 88), joka puhuu yläasteen erityisopettajan puolustusasianajajan roolista.

Vanhemmat näkevät esy-opettajan omaavan positiivisten persoonallisuuden piirteiden ja sosiaalisten taitojen lisäksi myös erilaisia, nimenomaan esy-opetuksessa korostuvia, opettajan rooleja. Ensinnäkin he näkevät esy-opettajan rajojen asettajana ja valvojana. Kun rajat tulevat sekä koulusta että kotoa, on kasvatusta johdonmukaista ja palvelee oppilaan etua.

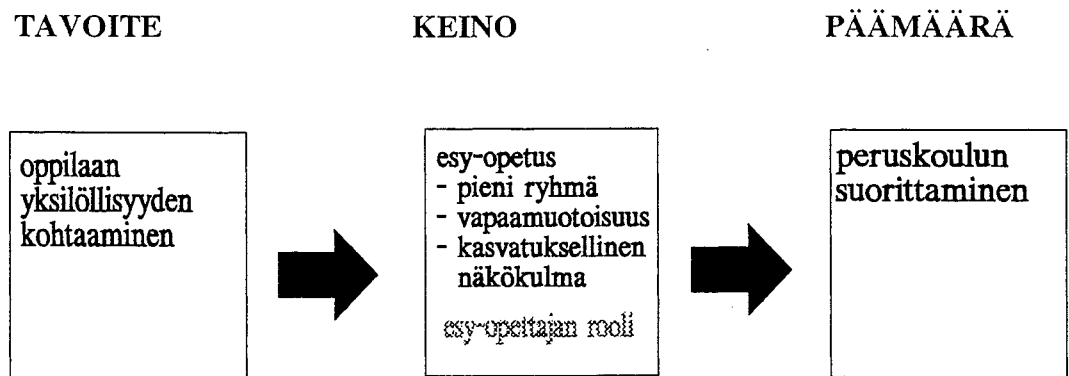
Kasvatuksen yhdenmukaisuuden tarvetta ilmentää myös seuraava esy-opettajan rooli, kasvatusvastuun jakaja. Vanhempien huoli ja "taakka" kevenevät, kun joku ottaa vastuun nuoresta ainaisten negatiivissävyisten yhteydenottojen sijaan. Vanhempien mielestä koululla on opetuksellisen vastuun lisäksi oltava kykyä ja halua myös kasvatuksellisen vastuun ottamiseen. Likitalo-Lehtisen (1998) mukaan koulu ei ole ottanut vastuuta nuorten elämäntaidon puutteena ilmenevistä mielenterveysongelmista. Koulun tärkeimmäksi tehtäväksi tiedollisen funktion ohella tulisi nousta lasten mielenterveydestä huolehtimisen. Kasvattaja ei voi pitäytyä vain tiedonjakajan roolissa, vaan opettajan tulee mieltää auttamis- ja terapiatyö omaan ammattiinsa kuuluvaksi. (Likitalo-Lehtinen 1998, 49.)

Kolmas tärkeä esy-opettajan rooli on vanhempien mukaan yhteistyöntekijän rooli. Hyvän yhteistyön edellytyksenä on avoin ja salliva suhde opettajan ja vanhempien välillä. Puhelinsoitot ja viikottaiset raportit pitävät yllä tiedonkulkua ja henkilökohtaisia tapaamisia järjestetään silloin, kun tarvetta ilmenee. Vanhemmat kokevat helpotukseksi myös sen, etteivät opettajan yhteydenotot ole esy-luokalla olleet ahdistavan rutiininomaisia tapahtumia, joista jää vain paha mieli. Esy-opettaja ei turhaan kuormita vanhempia koulussa tapahtuneilla asioilla, vaan ottaa niistä itse vastuun selvittäen ongelmat yhdessä oppilaiden kanssa.

Kaiken kaikkiaan esy-opettajan toimenkuva vaikuttaa tämän tutkimuksen valossa laajalta ja kokonaisvaltaiselta monine rooleineen ja tehtävineen. Toimenkuvan taustalla voidaan nähdä ekologinen painotus, sillä esy-opettajan toiminta kohdistuu oppilaan ekologisen systeemin useisiin osasysteemeihin. Opettajan huolenpito ja kiinnostus ei välttämättä ulotu pelkästään kouluun, vaan opettaja seurailee oppilaitaan myös koulun ulkopuolella (Laitinen 1992, 81). Yhteistyö useiden eri tahojen kanssa luo erityisopettajan työlle Lahtisen (1992, 101) mukaan useita erilaisia, suuria ja vaihtelevia odotuksia, joista selviytyminen on haasteellista ja välillä raskastakin.

Aiemmin esittämässämme kuviossa 5 keinona ongelmallisesti käyttäytyvän oppilaan yksilöllisyyden kohtaamiseen näyttäytyi esy-opetus. Koska esy-opettajan asema

nousi tutkimuksessamme merkittäväksi, voidaan se liittää tähän aiemmin esitettyyn kuvioon 5 toiseksi keinoksi esy-oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamisessa. Näyttää siltä, että esy-opetuksen opetuksellisten järjestelyjen rinnalla esy-opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja toimenkuvaan liittyvät erityiset roolit ovat merkityksellisiä vaikuttajia oppilaan koulunkäynnissä koettuihin positiivisiin muutoksiin.



Kuvio 6. Esy-opetuksen ja esy-opettajan roolit peruskoulussa

7.4 Esy-siirron onnistuneisuus

Esy-siirron osuvuutta peilataan tutkimuksessamme siihen, miten vanhemmat ja oppilaat ovat kokeneet siirron onnistuneen. Kuorelahden (2000, 93-95) tutkimuksessa ilmeni, että sekä vanhemmat että oppilaat pitivät esy-luokkaa hyvänä ratkaisuna. Siirron tarpeellisuutta painottui tutkimuksen mukaan juuri yläasteelle, sillä ala-asteella siirtoa kaduttiin useammin. Meidän tutkimuksemme tukee Kuorelahden tutkimustulosta, sillä kaikki osallistujat kertovat haastatteluissa esy-siirtojen olleen onnistuneita ja tarpeellisia.

“Et tää on ollu ihan ehottomasti tarpeellinen ja on onnistunu vähintäänkin sen, mitä on osannu odottaakin.” (Jessen äiti)

Oppilaat arvioivat esy-opetuksen onnistuneisuutta vertaamalla nykyistä koulutilannetta aikaisempaan yleisopetuksen tilanteeseen. He eivät erittele onnistuneisuuden perusteluja, vaan kokevat sen kokonaisvaltaisesti.

“Jos mä en ois päässy tänne, niin kyllä mä tiän, et mä en ois käyny koulua ollenkaan, jos mä oisin nyt omassa luokassa.” (Titta)

Vanhemmat puolestaan perustelevat esy-opetuksen onnistuneisuutta niillä muutoksilla, joita esy-luokan myötä oppilaan käyttäytymisessä, motivaatiossa ja koulumenestyksessä on tapahtunut. Vanhemmat kertovat oppilaiden saaneen uuden suunnan ja uusia tavoitteita elämäänsä.

“Eilen viimeks, ku opettaja soitti, niin ei kummankaa pojan kanssa oo ollu vaikeuksia. Et se kertoo paljon jo siitä, et ratkaisu on onnistunu.” (Janin ja Oton äiti)

“Niin, sillä on nyt jopa sellasia tavoitteita, että elämää on vielä koulun jälkeenkkin.” (Titan isä)

Lisäksi vanhemmat nostavat esille sen, että siirto tapahtui heidän mielestään juuri oikeaan aikaan - ei liian aikaisin eikä liian myöhään.

“Niin, nimenomaan joo, et tää on mun mielestä se itseasiassa oikeestaan ideaalitalanne, et se on nyt tää kasiluokka, millon se on menny sille tarkkikselle, et koska tää on varmasti se kaikkein vaikein luokka yleensäkin.” (Annan äiti)

7.5 Siirtyminen takaisin yleisopetukseen

Aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan todeta, ettei yläasteen esy-oppilas siirry takaisin yleisopetukseen (Kuorelahti 1996a; Seppovaara 1998) eikä yleisopetuksen opettaja ole edes halukas ottamaan häntä takaisin (Moberg 1984). Oppilaan takaisinsiirtymishaluttomuus käy ilmi tästäkin tutkimuksesta, sillä oppilaat eivät ole halukkaita palaamaan takaisin yleisopetukseen. He kokevat esy-opetuksen hyväksi paikaksi, jossa koulunkäynti vihdoin sujuu, eivätkä tämän vuoksi näe mitään syytä palata takaisin.

E: “Mitäs sää nyt sit meinaat, et meinaatko lähtee normaalille puolelle?”

O: “No, en! En mä mihinkään tahnapäitten kaa lähe. No ne on

semmosii valopäitä.”

E: “Niin, ne opettajat vai oppilaat?”

O: “Molemmat!”

J: “Olisin määhän saanu lähtee, et kysyttiin oisinko halukas lähtee, mut määhän sanoin, et en.” (Otto ja Jani)

Edellisestä Oton ja Janin lainauksesta kuvastuu myös se, että esy-opetuksessa vietetty aika on vieraannuttanut poikia yleisopetuksesta ja vastaavasti lähentänyt heitä omaan esy-ryhmäänsä. Myös Kivirauman (1995) tutkimuksen tarkkailupojat olivat muodostaneet oman alakulttuurinsa, joka paransi heidän viihtymistään omalla luokallaan. Tätä ilmiötä voidaan kutsua “esy-läistymiseksi”: kun kerran on esy-opetukseen siirrytty ei sieltä haluta enää palata takaisin (Reuna & Salminen 1999, 36).

Jotkut oppilaat ovat takaisinsiirtoa miettineet, mutta ovat tulleet siihen tulokseen, ettei takaisinpaluu kannata. Haluttomuus johtuu siitä, että he arvelevat, ettei opiskelu yleisopetuksessa enää sujuisi.

“No kyllähän mulle ehotettiin sitä, (...) et haluunko mä lähtee joululta takasin. (...) Mut määhän sanoin, et en määhän halu sinne puolelle, et nyt kun on ollu vähän aikaa tuolla puolella, niin ei varsinaisesti pysty ees pärjäämään toisella puolella.” (Anna)

Eräs oppilas tuo esille myös pelkonsa siitä, ettei pääsisi takaisin esy-opetukseen, jos sieltä kerran lähtisi. *“Mut, jos määhän menisin sinne takasin kokonaan, niin määhän en ehkä pääsis tänne takasin.” (Titta)* Tämä kuvaus viestittää siitä, että esy-opettajan tulisi kertoa oppilailleen takaisinsiirron mahdollisuuksista enemmän.

Myös vanhemmat suhtautuvat epäilevästi tai kielteisesti takaisinsiirtoajatuksi. Tähän syynä on esy-luokan kokeminen hyväksi opiskeluympäristöksi. He pelkäävät, että esy-luokan myötä ilmenneet positiiviset muutokset katoaisivat takaisinsiirron myötä.

“(Eryitysluokanopettaja) soitti mulle tässä kerran, (...) että Jani pystyis ole normaali luokalla ihan hyvin. (...) Mut määhän sanoin, et älä vaan tee sitä. Et älä vaiha, että määhän oon sitä mieltä, et Janin on parasta olla

sun luokalla.” (Janin äiti)

“Että jos se Ville viihtyy, ja tuo oppimishalu on semmonen, ku mitä se nyt on esimerkiks, (...) niin en näe niinku mitään syytä, että sitä kannattas lähtee muuttamaan. Et se saattaa olla sitte päinvastanen vaikutus ja ens vuonna on kuitenkin viimeinen yläasteen vuos, niin ei oo mitään järkee.” (Villen isä)

Integraatioon suhtaudutaan tutkimuksessamme kuitenkin myönteisemmin sekä vanhempien että oppilaiden puolelta. Oppilaista kaksi käy yleisopetuksessa joillakin valinnaisilla tunneilla, koska tämä oli koulun käytäntö. Myös Kuorelahden (1996a, 77) tutkimuksen esy-oppilaat integroituiivat nimenomaan valinnaisaineissa, mutta muuten side yleisopetukseen on tutkijan mukaan katkennut. Syytä tähän on etsittävä muualta kuin oppilaista, sillä ainakin meidän tutkimuksessamme oppilaat suhtautuvat itse integrointiin yleisesti ottaen positiivisesti. Integroimattomuus ei siis välttämättä johdu oppilaasta itsestään, vaan syy saattaa löytyä esimerkiksi koulujen käytännöistä, erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta ja yleisopetuksen opettajien asenteista. Seppovaara (1998, 69) toteaa, että integraation kohdalla ongelmaksi on muodostunut juuri halukkuus löytää yleisopetuksesta yhteistyöhaluisia opettajia, sillä opettajat katsovat oppilasaineksen olevan muutoinkin tarpeeksi vaikeaa.

Integraation onnistumisen esteenä saattaa asenneongelmien lisäksi olla myös esimerkiksi Parkkosen ja Toivasen (1985, 94) mainitsema tukitoimien vähäisyys takaisinsiirron yhteydessä. Ekologisesta näkökulmasta katsottuna merkityksellistä on se, onko yleisopetuksen osasysteemeihin kohdistettu interventioita. Koska esy-siirtoa edelsi ristiriita yksilön ja hänen yhteisönsä välillä, on todennäköistä, että tämä ristiriita uusiutuu oppilaan palatessa, jollei yhteisöä ole muutettu millään tavalla. Takaisinsiirron onnistuneisuutta ei takaa ainoastaan oppilaaseen kohdistettu interventio, vaan myös ympäristöä on muutettava. Seppovaara (1998, 70) toteaaakin, että epäonnistuneen integraation syynä voidaan pitää etupäässä sitä, että yhteisö, jossa integraation piti toteutua, pysyy muuttumattomana.

8 POHDINTA

Suomalaisen peruskoulun tavoite ja kulmakivi, oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, on muodostunut koululle vaikeaksi tehtäväksi. Osoituksena tästä on lisääntynyt ongelmallinen käyttäytyminen ja erityisopetuksen tarve. Tänä päivänäkin yksilöllisyyden kohtaaminen tarkoittaa käytännössä ongelmallisesti käyttäytyvän oppilaan siirtämistä “pois silmistä”, esy-opetukseen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tarkastella yläasteen esy-oppilaiden ja heidän vanhempiensa käsityksiä ja kokemuksia esy-siirtoa edeltäneestä ajasta, esy-siirrosta ja sen onnistuneisuudesta sekä opiskelusta esy-luokalla. Olemme tarkastelleet ongelmallista käyttäytymistä, sen syitä ja seurauksia ekologisen näkökulman pohjalta. Laadullisen tutkimuksemme aineistona toimivat kuuden esy-oppilaan ja heidän vanhempiensa teemahaastattelut. Tutkimuksemme tuo esille kodin ja oppilaan näkökulman jättäen huomioimatta koulun ja opettajien näkökulman aiheeseen. Kattavampaan ja laaja-alaisempaan näkemykseen esy-sirroista päästäisiin tutkimalla myös koulun kantaa asiassa.

Tutkimuksemme löydöt jakautuivat kolmeen osaan: I) esy-siirron tausta, II) siirto esy-opetukseen ja III) esy-opetus. Tutkimuksemme mukaan ongelmallinen käyttäytyminen on esy-siirron syy, mutta ongelmallisen käyttäytymisen taustalla on aina jokin perimmäinen syy tai syiden joukko. Nämä syytekijät edustavat oppilaan ekologisen systeemin kokonaisuutta, jolloin ongelmallista käyttäytymistä aiheuttava ristiriita oppilaan ja ympäristön välillä voi liittyä oppilaan koko ekologiseen systeemiin tai vain johonkin sen osasysteemeistä. Koska oppilas reagoi herkästi systeemissään vallitsevaan ristiriitaan, heijastuu yhdenkin osasysteemin ongelma koko ekologiseen systeemiin ongelmallisena käyttäytymisenä. Oppilaan ekologisen systeemin laajin taustavaikuttaja, makrosysteemi, heijastaa yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia, jotka näkyvät myös yksilön elämässä. Yhteiskunnan muutokset ovat vaikuttaneet nykynuorten elämään laajalti. Nopeiden yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksiin nuorissa on kiinnittänyt huomiota myös

Laine (2000) tutkimuksessaan. Esimerkiksi kaupungistumisen, kulutusmahdollisuuksien kasvun, perheen ja koulutuksen muutosten ja kulttuuriteollisuuden ja medioiden yhä kasvavan vaikutuksen myötä nuorisokulttuuri on muuttunut rajusti viime vuosien aikana. Laine tuo esille myös ristiriitatilanteen, jossa nuoret joutuvat elämäntavassaan käsittelemään perinteisen suomalaisen yhteisöperinteen ja uuden nuorisokulttuurin vaatimusten välisiä jännitteitä. Nämä laman ja sen jälkeisen ajan lapset ovat joutuneet tänä päivänä uuden tilanteen eteen. Ehkä taloudellisen kasvun myötä lama-ajan puutteita pyritään nyt korvaamaan materialistisin keinoin, laiminlyöden kasvatukselliset periaatteet ja henkiset arvot.

Esy-siirtoa käsittelevässä osassa tarkastelimme koulun suhtautumista ja toimenpiteitä näiden ongelmallisesti käyttäytyvien oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamisessa. Yksilöllisyyden kohtaamiseen on koulussa pyritty lähinnä yksilöpatologisesta näkökulmasta, jolloin ongelmalliseen käyttäytymiseen puuttumiseksi tarkoitetut toimenpiteet ovat tähänneet ainoastaan oppilaan muuttamiseen. Tutkimuksemme antaa viitteitä siitä, että tänä päivänä koulussa ei huomioida kouluyhteisössä olevia ongelmakohtia. Jos ongelmallisen käyttäytymiseen puuttuttaessa pyrittäisiin aktiivisesti etsimään syitä myös muualta kuin oppilaasta, voitaisiin yhteistyössä kodin kanssa pohtia ongelmatilanteeseen ratkaisuja, jolloin esy-siirto ei jäisi välttämättä ainoaksi vaihtoehdoksi.

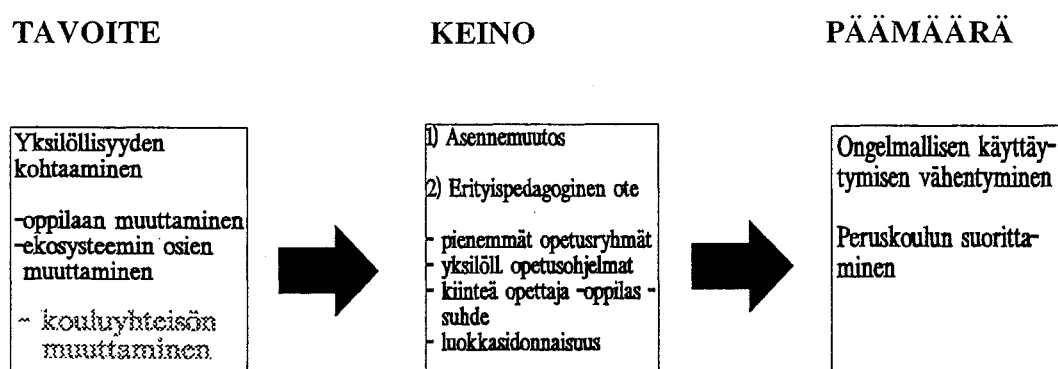
Tutkimuksemme osallistujien käsitysten mukaan esy-opetuksella ja sen tietyillä erityispiirteillä oli ollut merkittävä osuus oppilaiden positiivisten muutosten synnyssä. Mainitut erityispiirteet liittyvät sekä esy-opetuksen opetuksellisiin järjestelyihin että luokanopettajan ominaisuudessa toimivaan esy-opettajaan ja tekevät esy-opetuksesta opetuskulttuuriltaan varsin merkittävästi yleisopetuksesta poikkeavan luokkayhteisön. Opetukselliset järjestelyt eroavat selvästi yleisopetuksen vastaavista. Nämä esy-opetuksen järjestelyt, kuten pieni ryhmäkokoo, eivät kuitenkaan yksistään riitä luomaan positiivista opiskeluilmastoa, vaan siihen tarvitaan alullepanija ja ylläpitäjä, esy-opettaja. Viimekädessä opettaja luo luokkansa opetusjärjestelyt, pedagogiikan ja vuorovaikutuksen itsensä näköiseksi. Esy-opettajan asema nousi tutkimuksessamme korostuneesti esille. Jahnukainen (2001)

on kutsunut erityisopettajaa jopa tärkeimmäksi erityisopetuselementiksi. Hän kysyykin, onko erityisopettajilla käytössään joitakin erityisiä keinoja, joilla he saavat esy-oppilaat kiinnostumaan koulusta. Sopeutumattomat oppilaat ovat itse nostaneet tutkimuksissa esille joitakin erityisopettajaan liittyviä ominaisuuksia, jotka saattavat vastata tähän kysymykseen. Näitä ovat muun muassa oikeudenmukaisuus, keskusteleavuus, läsnäolevuus, auttamishalu, välittäminen ja kunnioitus (Pomeroy 1999; Jahnukainen 2001). Kyse ei näytä olevan mistään uusista interventioista tai opetusmenetelmistä vaan opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen liittyvistä elementeistä. Ehkä esy-opettaja kykenee vastaamaan oikealla tavalla oppilaidensa ilmeiseen aikuisen kaipuuseen, mikä luo pohjaa myös opetuksellisten tavoitteiden toteutumiselle. Luokanopettaja-periaatteella toimiva esy-opettaja näyttää tutkimuksemme mukaan omaavan erityisominaisuuksiensa lisäksi ammattikuvaansa liittyviä rooleja, joiden taustalla voidaan nähdä selvä ekologinen painotus. Toimiessaan rajojen asettajana, kasvatusvastuun jakajana ja yhteistyön tekijänä kohdistaa esy-opettaja huomionsa oppilaan ekologisen systeemin useisiin osasysteemeihin.

Tutkimuksemme osallistujat pitivät siirtoa esy-opetukseen oppilaan koulunkäynnin ja muun elämän kannalta hyvänä ja onnistuneena ratkaisuna. Heidän kohdallaan voidaan kai yhtyä Jahnukaisen (1995, 51) näkemykseen, jonka mukaan ideologialtaan ja rakenteeltaan joustavana järjestelmänä erityisopetus on kyennyt vastaamaan erilaisuuden huomioimisen haasteeseen. Tutkimuksemme osallistujat eivät kuitenkaan olleet innostuneita yleisopetukseen palaamisen ajatuksesta. Taustalla on pelko paluusta samaan, kaikkien kannalta epämiellyttävään ongelmatilanteeseen, joka jäi taakse esy-siirron myötä. Tämä pelko vaikuttaa ymmärrettävältä - eihän kukaan halua "hypätä takaisin uppoavaan laivaan". Esy-opetuksen tavoite on kuitenkin oppilaan kuntouttaminen ja palauttaminen takaisin yleisopetukseen. Tätä tavoitetta tukee myös vallalla oleva yleinen integraatio-ideologia kaikille oppilaille sopivasta yhteisestä koulusta. Takaisinpaluun kannalta ongelmaksi näyttääkin muodostuvan se, ettei yleisopetus ole muuttunut oppilaan esy-opetuksessa viettämän jakson aikana millään tavalla. Ekologisesta näkökulmasta katsottuna systeemin ristiriita on siirretty syrjään, mutta sitä ei ole ratkaistu. Entä jos

oppilaassa havaitut positiiviset muutokset eivät johdukaan oppilaan “parantumisesta”, vaan yksilön ja yhteisön välisen ristiriidan poistumisesta? Näin ollen ongelmallisen käyttäytymisen uusiutumista voidaan pitää todellisena riskinä takaisinsiirron yhteydessä.

Niin kauan kuin oppilaiden yksilöllisyyttä kohdataan suomalaisessa peruskoulussa vain yksilön muuttamisen näkökulmasta tulee kouluissa olemaan esy-opetusryhmiä ja takaisinsiirtymiseen haluttomia esy-oppilaita. Toisin sanoen kaksoisjärjestelmä säilyttää valta-asemansa. Tilanteen muuttamiseksi tarvitaan ekologista näkökulmaa ongelmalliseen käyttäytymiseen ja sen ratkaisuun. Seuraavassa kuviossa 7 esitämme tämän tutkimuksen perusteella muodostuneen mallin uudeltaisesta opiskelukulttuurista. Malli perustuu sekä omaan näkemykseen että Jahnukaisen (1995) esille tuomaan ajatukseen “erityispedagogisesta otteesta” modernin nuoruuden kohtaamisessa.



Kuvio 7. Ekologinen näkökulma yksilöllisyyden kohtaamisessa

Mallin mukaan koulun tavoitteeseen, yksilöllisyyden kohtaamiseen, ei päästä muuttamalla vain oppilasta, vaan oppilaan lisäksi myös kouluyhteisöä tulisi muuttaa. Kouluyhteisön muuttamisen edellytyksenä on piilo-opetussuunnitelman olemassaolon tiedostaminen. On tiedostettava, että koulun käytänteet ja oppilaiden käyttäytymisodotukset määräytyvät pitkälti piilo-opetussuunnitelman perusteella. Tämän tutkimuksen johdannossa esitimme hieman kärjistäen piilo-opetussuunnitelman oppilaille asettamia vaatimuksia ja sen vaikutusta

kouluviihtymiseen. Tosiasiassakin piilo-opetussuunnitelma näyttää vaikuttavan yhä yleisopetuksessa. Onko siis ihme, että ongelmallista käyttäytymistä esiintyy koulussa enenevässä määrin ja kouluviihtyvyys heikkenee?

Ensimmäinen askel kouluyhteisön muuttamiseen on asenteiden muuttaminen kouluyhteisössä. Koko kouluyhteisön tulisi tiedostaa, että yksilöpatologia ei poista ongelmallisen käyttäytymisen esiintyvyyttä, sillä aina löytyy kouluyhteisön kannalta ongelmallisesti käyttäytyviä oppilaita. Kouluyhteisön tulisikin asennemuutoksen myötä katsoa ongelmallista käyttäytymistä uusin silmin. Naukkarinen (1999) kutsuu tätä ongelmatilanteen uudelleenmäärittelyksi, joka kuuluu hänen mukaansa oppivan koulun toimintatapoihin. Tämä uudelleenmäärittely tarkoittaa tällöin ongelmatilanteen näkemistä positiivisessa valossa ja tämän uuden positiivisen tulkinnan soveltamista käytännön koulutyössä. (Naukkarinen 1999, 55-99.)

Tämän asennemuutoksen rinnalla tulisi kouluyhteisöä muuttaa myös käytännön tasolla. Mitä koulussa voitaisiin tehdä, jotta oppilaat viihtyisivät ja ongelmallinen käyttäytyminen vähentyisi? Yläasteen kouluyhteisössä viihtyminen on todettu eri tutkimuksissa huonoksi, kun taas esy-luokkien oppilaat näyttävät viihtyvän luokissaan. Voisiko yleisopetus ottaa opetusjärjestelyissään mallia tässäkin tutkimuksessa hyväksi havaitulta esy-opetukselta? Tämän tutkimuksen mukaan koulun tulisi omaksua erityispedagoginen ote kohdatessaan oppilaiden yksilöllisyyttä. Erityispedagoginen ote tarkoittaa käytännössä sitä, että yläasteen yleisopetuksessa ryhmäkokoja pienennetään, oppilaille suunnitellaan yksilöllisiä opetusohjelmia heidän oman kiinnostuksensa mukaan, ja kiinteämmälle opettaja - oppilas -suhteelle ja positiiviselle vuorovaikutussuhteelle luodaan edellytykset. Yläasteen opiskelukulttuuria kannattaisi muuttaa myös luokkasidonnaisemmaksi. Kullakin luokalla voisi esimerkiksi olla oma luokkatilansa. Edellä mainitut muutokset toisivat sitä turvallisuutta ja pysyvyyttä nuorten elämään, joka heiltä tämän päivän maailmassa näyttää puuttuvan.

Ekologisen näkökulman soveltaminen käytännössä johtaa onnistuessaan ongelmallisen käyttäytymisen vähentymiseen koulussa, jolloin yhä useampi nuori

yltää peruskoulun päämäärään, päästötodistukseen, yleisopetuksen puitteissa. Vaikka moni nykyisistä esy-oppilaista selviäisi juuri erityispedagogisen otteen huomioivassa yleisopetuksessa, on kuitenkin olemassa nuoria, joille nykyinen esy-opetus on ainakin väliaikaisesti paras ratkaisu. Myös tutkimuksemme vanhempien näkemyksissä tuli esiin esy-opetuksen tarpeellisuus osana koulujärjestelmää.

“Se on tosi hyvä vaihtoehto niille, jotka ei pysty tommosessa isossa koulussa käymään. Se on paras mahdollinen vaihtoehto... että ei koskaan hävetä sanoa, että okei, mun pojat on erityisluokalla. Että ku se on ollu mun pojille paras vaihtoehto.” (Janin ja Oton äiti)

LÄHTEET

- Aalberg, V. 1986. Nuoren kehitysvaiheet ja koulu. Teoksessa A. Mikkola (toim.), 3 - 15.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka II. Erityiskasvatuksen käytäntö. Juva: WSOY.
- Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.), 172 - 189.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Apter, S.T. 1982. Troubled children. Troubled systems. New York: Pergamon Press.
- Aunola, K. 2000. Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa? Perhe ja koulu suoritusstrategioiden kehitysympäristöinä. *Psykologia* (3), 271 - 278.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. 2. painos. Opetushallitus. Arviointi 2 / 96.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. 4. painos. Cambridge, Massachusetts: Harvard university press.
- Dammert, O. 1999. Erityisopetus Helsingissä. Teoksessa M. Kuorelahti (toim.), 69 - 81.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) 2000. The handbook of qualitative research. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Ervasti, L. 1997. Koulu uudistuu, uudistuuko opettaja? Aineenopettajan mahdollisuudet erityisoppilaan huomioimiseen peruskoulun yläasteella. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81.
- Fontana, A. & Frey, J. 2000. The interview. From structured questions to negotiated text. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), 645 - 672
- Gröhn, T. & Jussila, J. 1992. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen

- tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. 5. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3.- 4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ihatsu, M. 1992. Käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 46.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), 208 - 229.
- Jackson, P. 1968. Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.
- Jahnukainen, M. 1995. Erityisopetuskokemuksia - näkökulmia modernin nuoruuden kohtaamiseen peruskoulussa. Nuorisotutkimus 13 (4), 51 - 55.
- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Nuorisotutkimus 15 (4), 49 - 52.
- Jahnukainen, M. 2001. Hyvä, paha opettaja, eli (post)modernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. Saatavilla www-muodossa:
<<http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/tuhti/julkaisut/jahnukainen.htm>>
- Juntunen, A. & Kataja, R. 1985. Tarkkailu- ja normaaliluokkien oppilaiden minäkuva, kouluasenteet ja koulusaavutukset. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Kari, J. 1986. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Kauffman, J. 1989. Characteristics of behavior disorders of children and youth. 5. painos. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Kauffman, J. 1997. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 6. painos. Upper Saddle River NJ: Prentice-Hall Inc.
- Keskinen, S. & Lehtonen, K. (toim.) 1998. Tytöt ja pojat - samanlaisia ja erilaisia. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia A:187.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:105.

- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research reports 53.
- Kivirauma, J. 1996. Muukalaisena koulussa. Tarkkailuun siirrettyjen poikien koulukokemuksia. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.), 52 - 67.
- Koro, J. 1991. Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa R. Runsas (toim.), 453 - 473.
- Koskeniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvattaminen. Helsinki: Otava.
- Kuokka, S. & Lahti, U. 1996. Millainen minä olin kouluaikana? Entiset tarkkailuluokkalaiset kertovat. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kuorelahti, M. 1996a. Esyläisenä koulussa. Erityisluokkien tulosarviointia oppilaiden käsitysten pohjalta. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.), 68 - 85.
- Kuorelahti, M. 1996b. Sopeutumattomien erityisluokkien tehokkuus ja vaikuttavuus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), 250 - 268.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 123 - 135.
- Kuorelahti, M. (toim.) 1999. Sopeutumattomat koulussa. Esi-opetuksen käytäntöä ja teoriaa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuksen tutkimuksia ja selvityksiä 31.
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamutoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 169.
- Kutinlahti, P. 2000. "Kun lehdissä sanotaan että ei puututa, me kyllä puututaan". Erityisluokanopettajien puuttuminen oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja

N:o 6.

- Kyröläinen, R. 1991. Lapsille rajat. *Sosiaaliturva* (5), 202 - 204.
- Laakso, K. 1995. Syrjäytyneen nuoren omakuva. *Sosiaaliturva* (11), 23 - 25.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. 2. painos. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) 1998. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena.
- Lago-Delello, E. 1998. Classroom dynamics and the development of serious emotional disturbance. *Exceptional children* 64 (4), 479 - 492.
- Lahtinen, U. 1992. Specialundervisning och specialpedagogik - utgångspunkter och perspektiv. Teoksessa K. Tuunainen, H. Savolainen & P. Savolainen (toim.), 99- 108.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. *Sophi* 43.
- Laitinen, V. 1992. Koulu käyttäytymishäiriöisen oppilaan kokemana ennen tarkkailuluokalle siirtoa ja siirron jälkeen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Syventävien opintojen tutkielma.
- Laurinen, L. (toim.) 1998. Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: Atena.
- Likitalo-Lehtinen, O. 1998. Ovatko pojat kasvatuksen ongelma - kasvattajien käsityksiä. Teoksessa S. Keskinen & K. Lehtonen (toim.), 7 - 56.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lohiniva, S. 1984. Tarkkailu- ja normaaliluokkien oppilaiden kouluahdistuneisuus. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) 1995. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY.
- Lyytinen, H. 1995. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.), 80 - 119.
- Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 104.

- Mikkola, A. (toim.) 1986. Suomalaista nuorisotutkimusta. Tutkijoiden puheenvuoroja. Kansalaiskasvatuksen keskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 1 / 1986.
- Moberg, S. 1979. Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 39.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 17.
- Moberg, S. 1985. Erityisluokalle ja takaisin. Siirrot apukoulu- ja tarkkailuluokalle ja takaisin sekä siirrettyjen yleisopetuksessa selviytyminen. Kouluhallitus. Tutkimukset nro 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), 121 - 136.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 136 - 161.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 42 - 61.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakansiirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.), 182 - 202.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149.
- Parkkonen, T. & Toivanen, A. 1985. Tarkkailuluokalta takaisin siirrettyjen nykyinen koulutilanne. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.

- Pentti, R. 2000. Kapinoivat tarkkistytöt. Tasa-arvo (1), 18 - 19.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. 4. korj. painos. Opetushallitus 2000.
- Pomeroy, E. 1999. The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education* 20 (4), 465 - 482.
- Rich, H.L. 1982. *Disturbed students. Characteristics and educational strategies.* Baltimore: University Park Press.
- Reinert, H.R. & Huang, A. 1987. *Children in conflict. Educational strategies for the emotionally disturbed and behaviorally disordered.* 3.painos. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Reuna, E. & Salminen, M. 1999. *Oppilaiden onnena vai merkittyjen maanala? Vanhempien kokemuksia ESY-luokkasiirrosta.* Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Proseminarityö.
- Runsas, R. (toim.) 1991. *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa.* 10. korj. painos. Lastensuojelun Keskusliiton julkaisuja N:o 87. Jyväskylä: Gummerus.
- Ruoho, K. 1992. Näkökulmia käyttäytymishäiriöiden erityispedagogiseen tutkimukseen. Teoksessa K. Tuunainen, H. Savolainen & P. Savolainen (toim.), 149 - 164.
- Ruoho, K. & Ihatsu, M. (toim.) 1996. *Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä.* Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 63.
- Rönkä, A. & Poikkeus, A.-M. 2000. Tytöt, pojat ja vanhemmat: kumppanuutta ja kahinointia. *Nuorisotutkimus* (4), 3 - 18.
- SA 628/98. Perusopetuslaki. 21.8.1998.
- SA 852/98. Perusopetusasetus. 20.11.1998.
- Sainpalo, H. & Willberg, E. 1997. *Miten mylly pyörii yläasteella? Opettajien, oppilaiden ja vanhempien näkemyksiä peruskoulun yläasteen työrauhaongelmista.* Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Salminen, J. 1989. *Erityispedagogiikka ja erityisopetus.* Helsinki: Kirjayhtymä.

- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22 (5-6), 451 - 457.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen - aina tarkkislainen? Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977-94. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 192.
- Sipilä, J. 1982. Nuorten poikkeava käyttäytyminen ja yhteisön rakenne. Lasten sosiaaliset ongelmat alueellisessa rakenteessa II. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan laitos. Tutkimuksia A 1.
- Stacey, M. 1991. *Parents and teachers together. Partnership in primary and nursery education.* Milton Keynes: Open University Press.
- Ström, K. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalleja, työskentelytapoja ja ammattirooleja. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), 82 - 91.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. Kvalitatiivisen aineistojen analyysitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. *Kasvatus* 23 (3), 276 - 280.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Takala, M. 1992. Kouluallergia - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. *Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol 335.*
- Tuunainen, K., Savolainen, H. & Savolainen, P. (toim.) 1992. Erityispedagogiikan tutkijankoulutuksen nykytila. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 42.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387 - 398.
- Ulvinen, V.-M. & Siljander, P. 1995. Syrjäytymisestä selviytymiseen. *Nuorisotutkimus* 13 (4), 42 - 50.
- Uusikylä, K. 1987. Erityisluokkien opetusprosessi ja sen kehystekijät. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 15.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Julkaisemattomat lähteet:

Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret.

LIITE 1: KIRJE VANHEMMILLE JA OPPILAILLE

HEI VANHEMMAT JA NUORI!

Olemme Emma Reuna ja Mariia Salminen, kaksi erityisopettajaopiskelijaa Jyväskylän yliopistossa. Teemme tänä lukuvuonna pro gradu -tutkielmamme aiheesta esy-luokkasiirrot perheen kokemana. Kiinnostuksemme kohteena ovat oppilaan ja vanhempien kokemukset siirtoprosessista ja opiskelusta esy-luokalla.

Meidän tulisi tutkimustamme varten haastatella muutamia perheitä. Tarkoituksenamme on haastatella saman perheen vanhempia ja oppilasta erikseen. Haastattelut olisivat vapaita keskustelutilanteita, jotka voitaisiin toteuttaa haluamassanne paikassa. Haastattelut ajoittuisivat mieluiten loka- marraskuulle.

Tutkimuksemme tulokset raportoidaan nimettömänä (nimet muutetaan), joten haastateltujen henkilöllisyys ei paljastu, ja meitä koskee vaitiolovelvollisuus.

Jos olette kiinnostuneita, ottakaa yhteyttä meihin mahdollisimman pian, viimeistään kuitenkin syyskuun loppuun mennessä. Osallistumisenne olisi tärkeää, sillä haastateltavia tarvitaan tutkimuksemme onnistumiseksi. Osallistumalla tutkimukseemme saatte kerrankin tuoda esille oman mielipiteenne! Tapaamisiin yhteistyön merkeissä!

Ystävällisin terveisin,

Emma Reuna
p. 014-612 877

Mariia Salminen
p. 040-545 6278

Markku Sassi
Erityispedagogiikan laitoksen johtaja
Pro gradu -tutkielman ohjaaja

LIITE 2: HAASTATTELUT

HAASTATELTAVA	AIKA	PAIKKA
1. Jessen äiti	17.10.2000	koti
2. Jesse	18.10.2000	koti
3. Janin ja Oton äiti	26.10.2000	koti
4. Annan äiti	27.10.2000	koti
5. Anna	31.10.2000	nuorisokoti
6. Jani	1.11.2000	koti
7. Otto	1.11.2000	koti
8. Titan vanhemmat	12.1.2001	koti
9. Titta	23.1.2001	koulu
10. Villen vanhemmat	13.2.2001	koti
11. Ville	15.2.2001	koti

LIITE 3: VANHEMPIEN HAASTATTELURUNKO

1) PERHETAUSTA

2) AIKA ENNEN ESY-SIIRTOA

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

3) ESY-SIIRTO

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

4) ELÄMÄÄ ESY-OPETUKSESSA

- esy-opetuksen vaikutukset koulumenestykseen, motivaatioon, viihtymiseen ja ihmissuhteisiin
- esy-opetuksen hyvät ja huonot puolet
- siirron onnistuneisuus ja tarpeellisuus
- takaisin tavalliseen luokkaan?

LIITE 4: OPPILAIKEN HAASTATTELURUNKO

MILLAINEN OLET?

- esim. luonne, harrastukset, kaverit, mistä pidät / et pidä?

AIKA ENNEN ESY-SIIRTOA

- Millainen olit? (koulu, kaverit, ym.)
- Miten koulussa suhtauduttiin sinuun?
- Millainen oli käsityksesi esy-opetuksesta?

ESY-SIIRTO

- Siirron syyt mielestäsi?
- Kuka teki aloitteen siirtoon?
- Kuinka siirtoprosessi sujui? (palaverit ym.)
- Vanhempien / oma suhtautuminen siirtoon?

ELÄMÄÄ ESY-OPETUKSESSA

- Esy-opetuksen vaikutukset koulumenestykseen, motivaatioon, viihtymiseen, kaverisuhteisiin, ym.
- Esy-opetuksen hyvät ja huonot puolet?
- Onko siirto ollut mielestäsi hyvä ratkaisu?
- Takaisin tavalliseen luokkaan?