

PYSÄKKI LAPSEN SOSIAALIS-KOGNITIIVISEN
KEHITYKSEN TUKIJANA

Jaana Mäki
Jutta Vastamäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 2001
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Mäki, J. & Vastamäki, J. 2001. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksen aiheena on Pysäkki-toiminnan mahdollisuudet lapsen sosiaalis-kognitiivisen kehityksen tukijana. Tutkimuksen aineiston keruu on toteutettu toimintatutkimuksena Salpakankaan koulussa Hollolassa keväällä 2000. Aloite tutkimuksen tekemiselle tuli koulun rehtorilta. Myös lisääntynyt julkinen keskustelu koulun vaikeuksista motivoi tekemään tutkimusta, jonka tuloksilla on merkitystä sekä käytännön kouluelämän että tiedeyhteisön kannalta.

Menetelmän valinta oli yksiselitteinen. Toimintatutkimuksen mahdollisuudet kehittää koulun käytänteitä nähtiin hyvinä. Pysäkin perustaminen kouluun liittyi Salpakankaan koulun oppilashuollon ja erityisopetuksen kehittämiseen. Kokeilusta saatujen hyvien kokemusten vuoksi Pysäkki-toiminnan jatkamista ja kehittämistä edelleen on harkittu.

Arvioimme tutkielmassamme Pysäkki-toimintaa opettajilta kerätyn kyselyn, kolmen Pysäkissä käyneen lapsen kuvauksen sekä Pysäkki-open päiväkirjamerkintöjen eli lapsista kerätyn materiaalin sekä kentällä olleen tutkijan oman reflektion kautta. Tutkimuksen aineistonkeruuvaihe on Vastamäen tekemä. Sen sijaan teoreettisessa tarkastelussa ja arvioinnissa työtä on tehnyt kaksi tutkijaa. Toimintatutkimukselle ominainen kriittinen reflektiivinen tarkastelu on jatkunut myös kirjoitusvaiheessa.

Tutkimusten tulosten yleistämisessä on syytä olla varovainen. Tiettyyn tilaan, aikaan ja paikkaan sijoittunut Pysäkki-toiminnan kokeilu sitoo saadut tulokset vahvasti vallinneisiin tilanteisiin. Rohkaisevat kokemukset kouluyhteisön toiminnan sosiaalisten suhteiden myönteisestä kehityksestä antavat kuitenkin tilaisuuden pohtia Pysäkki-mallin toimivuutta muillakin kouluilla.

Asiasanat: Kouluympäristö, käyttäytymishäiriöt, opettaja-oppilassuhde, roolit, ryhmäkäyttäytyminen, sosiaaliset taidot, sosiaalinen ympäristö.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	SOSIAALIS-KOGNITIIVISEN KEHITYKSEN KOLMITAHOISUUS	6
	2.1 Elämänkulku	8
	2.2 Koulu kognitiivisen minäpystyvyyden kehittäjänä	11
	2.3 Roolien vaikutus sosiaalisissa konteksteissa	13
	2.4 Käyttäytymishäiriöt	15
3	KULTTUURIN VAIKUTUS KÄYTTÄYTYMISEEN	16
	3.1 Yhteiskunta muutoksessa	16
	3.2 Koulu kehittämiskohteena	18
	3.2.1 Opettajien vuorovaikutus	22
	3.2.2 Oppilaiden vuorovaikutus	25
	3.2.3 Toimivan vuorovaikutuksen merkityksestä	29
	3.3 Perheen rooli kasvattajana	32
4	TUTKIMUSMETODI	34
	4.1 Toimintatutkimus	34
	4.2 Toimintatutkijan muotokuva	35
	4.3 Narratiivinen tutkimus	37
	4.4 Tapaustutkimus	38
	4.5 Validiteetti ja reliabiliteetti	39

5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	41
5.1	Pysäkki-toiminta	41
5.2	Tutkielman tekijän rooli	42
5.3	Pysäkin luonne	43
5.4	Pysäkissä käyneiden lasten kuvaukset	44
5.4.1	Masi	45
5.4.2	Emilia	47
5.4.3	Tarja	49
5.5	Kysely Pysäkki-toiminnasta	50
6	POHDINTA	53
6.1	Kyselyn tulosten tarkastelu	53
6.2	Pysäkissä käyneiden lasten toiminta suhteessa sosiaalis-kognitiiviseen teoriaan	55
6.3	Tutkimuksen luotettavuus	60
6.4	Koulun muutoksen mahdollisuus	61
	LÄHTEET	63
	LIITE: Kysely	67

1 Johdanto

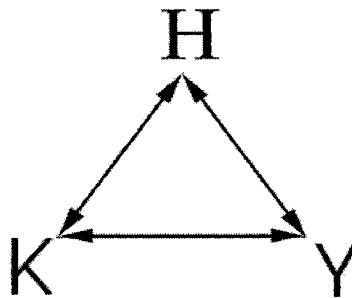
Myönteisen ja rohkaisevan palautteen merkitys lienee jokaiselle opettajalle tuttu ja tavoittelemisen arvoinen asia. Luokkahuonekäytänteissä sen merkitys saa kuitenkin uusia näkökulmia, sillä oppilaskooltaan suuressa luokassa huomion jakaminen tasapuolisesti jokaisen oppilaan kesken ei ole itsestäänselvyys. Mahdollisesti koulun henkilökuntaan kuuluvien kuraattoreiden ja koulupsykologien työnä ovat arkista vuorovaikutusta syvemmät sekä monisyisemmät ongelmat ja sen vuoksi heitä ei tule työllistää oppilailta, jotka ensisijaisesti hakevat vain opettajan huomiota. Tutkimuksemme kohteena oleva Pysäkki-malli tarjoaa kouluyhteisölle tavan laajentaa oppilaiden mahdollisuuksia jakaa omia tunteitaan ja mielipiteitään.

Teoreettisena pohjana työssämme on Banduran sosiaalis-kognitiivinen malli. Käyttäytyminen, kognitiiviset tapahtumat sekä ulkoinen ympäristö nähdään jatkuvana vuorovaikutussuhteiden kenttänä. Luokassa työrauhaongelmat eivät ole ainoastaan oppilaissa sisäisesti syntyviä vaan ne ovat myös tulosta vastavuoroisesta toiminnasta ympäristön kanssa. Tutkimusongelmamme on, miten koulu voi toimia Pysäkki-mallin avulla lapsen elämäntilassa yhtenä positiivisena vaikuttajana ja mahdollisena tukijana vaikeuksien ennaltaehkäisyssä Banduran sosiaalis-kognitiivisen teorian pohjalta. Käsitlemme pro gradu -tutkielmassamme Pysäkki-toiminnan mahdollisuuksia auttaa kouluyhteisöä kasvavan työmäärän jakamisessa.

Tutkijaparistamme toinen osapuoli työskenteli kentällä Pysäkki-toiminnan parissa neljän kuukauden ajan luoden Salpakankaan koululle uutta tapaa kohdata arkipäivän ongelmat. Ideaa kehitettiin edelleen Jari Koposen yläasteelle suunnatusta Parkki-ajatuksesta. Pysäkin toimenkuvaa pyrittiin kehittämään lapsen tarpeita vastaavaksi. Pysäkki-opettaja toimi koulussa auttaen lasta vuorovaikutussuhdeongelmien selvittämisessä sekä oli tukena mitä erilaisimmissa tilanteissa.

2 Sosiaalis-kognitiivisen kehityksen kolmitahoisuus

Psykososiaalisesta ympäristöstä puhuttaessa tarkoitetaan kaikkia niitä psyykkisiä, fyysisiä ja sosiaalisia tekijöitä, joiden vaikutuspiirissä yksilö elää. Psykososiaaliset tekijät ilmenevät ihmisten ja ryhmien vuorovaikutussuhteissa, mutta samalla ne ovat myös kulttuurin ominaisuuksia kuten tapoja ratkaista ristiriitoja ja psykologisia ominaisuuksia kuten asenteita ja persoonallisuuden piirteitä. (Bäckman 1992, 161.) Banduran (1997b, 14) sosiaalis-kognitiivinen teoria havainnollistaa hyvin tätä psykososiaalisen kentän laajuutta. Teoria perustuu kolmitahoiseen syy-suhdemalliin, jossa kaikki tahot ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Käyttäytyminen, kognitio ja muut yksilöön liittyvät tekijät sekä ympäristö vaikuttavat toisiinsa kaksisuuntaisesti. Vastavuoroisuus ei kuitenkaan tarkoita, että ominaisuudet ovat yhteistyössä yhtä vahvoja, tai että kaikki vastavuoroiset vaikutukset ilmenevät samanaikaisesti (kuvio 1).



KUVIO 1. Kolmiosainen vastavuoroinen malli, jossa K merkitsee käyttäytymistä, H kognitiivisia, biologisia ja muita sisäisiä tapahtumia, Y ulkoista ympäristöä. (Bandura 1997, 13.)

Sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaiset vuorovaikutusmallit ilmenevät arkipäiväisissä kohtaamisissa biologisten ja kognitiivisten tapahtumien, käyttäytymisen ja ympäristön jatkuvana keskusteluna. Mahdollisten ongelmien tai ahdistuksen ilmeneminen on näiden tekijöiden yhteisvaikutusta ja näin ollen tilanteen purkamisessa tulee huomioida kaikki tekijät (Lazarus & Folkman 1984, 21). Vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa yksilö tulee tietoiseksi omasta itsestään suhteessa toisiin (Sharp 1986, 189). On tärkeää keskustella asioista avoimesti, jotta oman käyttäytymisen ymmärtäminen on

mahdollista. Koulun, oppilaan, vanhempien tai jonkin muun tahon yksipuolinen tarkastelu johtaa umpikujaan. Riittävän syvällisten ratkaisumallien löytämiseksi tulee huomioida ongelmien ilmenemisen kaksisuuntaisuus – lapsen vaikutus ympäristöön ja päinvastoin.

Yksilö on jossakin määrin ympäristönsä tuote. Mahdollisuus valita ympäristöjä, joissa vaikuttaa, ja joihin on yhteydessä, on samalla mahdollisuus määritellä sitä, millaiseksi ihmiseksi yksilö kasvaa. Valintojen taustalla vaikuttaviin motiiveihin ovat vahvasti yhteydessä yksilön käsitykset omasta kyvykkyydestään kognitiivisissa ja sosiaalisissa taidoissa. (Bandura 1997a, 160.) Passiivinen alistuminen ympäristön vaikutteille ja toiminnalle on osoitus epävarmuudesta hallita omaa elämää. Kognitiivisten ja biologisten tekijöiden vahvistaminen lisää uskoa omiin mahdollisuuksiin elää ja vaikuttaa ympäristössä. Koulussa opettajan tehtäviin kuuluu vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja opettaa lasta näkemään omat voimavaransa.

Opettajat ovat osa ympäristöä, joka muodostaa kolmannen tahon (Y) sosiaalis-kognitiivisessa kentässä. Opettajan toimenkuvan ja vastuun määrittely edellyttää jatkuvaa tarkastelua ja vuorovaikutusta suhteessa sosiaalis-kognitiivisen mallin muihin tekijöihin. Oppilaan elämässä opettajan merkitys on muiden kasvattajien ohella tärkeä. Tästä syystä aidon opettajan toiminnan kriteerinä on aina oppilaan paras eikä oman suosion tai etujen hankkiminen (Uusikylä 2001, 30). Julkiseen keskusteluun voimakkaasti noussut vanhempien kasvatusvastuun peräänkuuluttaminen kertoo omaa kieltään kasvatuksen muutoksista. Tämä näkyy luonnollisesti myös opettajan työn luonteessa. Keskeiseksi seikaksi työssä jaksamisen suhteen onkin noussut rajanveto velvollisuuden täyttämisestä, ts. siitä, missä määrin kasvatusvastuu kuuluu opettajalle. On havaittavissa, että mitä enemmän vastuuta opettajat ottavat kasvatuksesta, sitä huonommin he voivat (Valtonen 2001, 10). Tarkasteltaessa oppilaan kokemusta ympäristöstään tämä saa uuden merkityksen: opettajien työssä jaksaminen on myös oppilaiden etu.

Yksilöiden toiminnassa ilmenee Banduran teorian eri osien, käyttäytymisen, sisäisten tekijöiden sekä ulkoisen ympäristön vuoropuhelu. Yksilö, joka kokee olevansa jollakin tavalla uhattu on Lazaruksen ja Folkmanin (1984, 191) mukaan altis myös ongelmille sosiaalisissa suhteissa. Tällöin esimerkiksi heikosta tiedollisesta tasosta johtuva sisäisen ahdistuksen

välttäminen tai oman persoonan puolustaminen saattaa ohjata aggressiiviseen tai vihamieliseen käyttäytymiseen, johon ympäristö usein vastaa ei-toivotulla tavalla kuten ryhmästä sulkemisella (Bandura 1997a, 176). Ympäristön toiminnan muuttaminen tai yksilön sisäisen ahdistuksen purkaminen ei tällaisessa tilanteessa korjaa aggressiivista käyttäytymistä, vaikkakaan sen osuutta ei tule aliarvioida. Tämä ei siis vielä muuta ympäristön kokemusta yksilöstä. Tuloksellisen ratkaisun aikaansaaminen edellyttää eri tahojen johdonmukaista huomioimista.

2.1. Elämänkulku

Yksilön elämänkulku jaksottuu Antikaisen (1998, 15) mukaan merkittävien siirtymien, kuten syntymän, kouluunmenon, työelämään sijoittumisen, avioitumisen, vanhemmuuden ja eläkkeelle siirtymisen mukaan. Moniin vaiheisiin sisältyy iän määrittelemiä sosiaalisia vaikutteita perheen, koulutusjärjestelmän tai muiden instituutioiden myötä. Toisiin vaiheisiin sisältyy biologisia ehtoja ja toiset ovat ennalta arvaamattomia fyysisen ympäristön tapahtumia.

Sosiaalis-kognitiivinen malli tarkastelee yksilön elämänkulkua sekä yksilön että ympäriöivän yhteisön tason näkökulmasta (Bandura 1997, 16). Persoonallisuuden kehitys tapahtuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa jokainen yksilö käyttää ja kehittää kykyjään vastaanottaa, hallita ja muuttaa sosiaalista todellisuutta (Antikainen 1998, 108). Tässä yhteydessä tarkastelemme elämänkulun ja sosiaalis-kognitiivisten taitojen kehittymistä kouluiässä.

Koululuokka tarjoaa lapselle ympäristön, jossa hän voi harjoitella ja kehittää taitojaan toimia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Kouluyhteisön tarjoamien rajojen sisällä sen jäsenet kehittyvät persoonallisesti, joka tulisi huomioida koko ikäluokan kasvun rinnalla. Opetussuunnitelmat laaditaan täsmällisesti kokonaisvaltaista kehitystä silmällä pitäen, mutta tavoitteiden seurannan tulisi kohdistua yksilötasolla saavutettuihin tuloksiin. Opettajalle tämä asettaa työkentän, joka ei pääty vielä kognitiivisten tietojen ja taitojen kartuttamiseen. Kasvatuksessa on aina kysymys yksilön persoonallisuuden kehittymisestä (Antikainen 1998, 16).

Lapsen henkilökohtainen huomioiminen oppilasryhmässä on erityisen tärkeää niille, joiden sosiaaliset siteet ovat heikkoja tai puuttuvat kokonaan (Bandura 1997, 16).

Elämänkulun ohjaaminen vaatii tehokkaita välineitä oman toiminnan hallintaan ja paljon sosiaalista tukea. Kasvuvuosien aikana sosiaalisen tuen tarve korostuu, koska mieltymykset ja omat normit ovat käymistilassa. Koulussa sosiaalis-emotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja arvioiminen ovat tiedolliseen ainekseen verrattuna vaikeampia mitata, jolloin niille asetetut tavoitteet saattavat jäädä epämääräisesti saavutetuiksi. Lapsi tarvitsee kuitenkin määrätietoista tukea muodostaakseen käsityksen omasta kyvykkyydestään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Bandura 1997, 18.) Tämän vuoksi oppilaan sosiaalis-emotionaalisen sekä kognitiivisen kehityksen vaiheiden tuntemuksen tulisi olla koulun sisäisen kehittämisen lähtökohdista (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 95).

Ylisuurten luokkakokojen tuomat monet ongelmat estävät ammattitaitosiakin opettajia toteuttamasta lapsen yksilöllisen kehityksen kannalta toivottavaa oppilaskohtaista opetussuunnitelmaa. Koulu on suhteellisen avuton muiden kuin kognitiivisten taitojen ylläpitäjänä tai kehittäjänä. Sosiaalis-emotionaaliset ongelmat lisääntyvät, mutta mahdollisuudet niiden selvittämiseksi ovat vähissä. Ryhmätyöt tai yhteistoiminnallisuus eivät riitä oppilaan persoonallisen kehityksen tukemisessa, tarvitaan oppilaan kuuntelemista henkilökohtaisemmalla tasolla. Opetuksen tavoitteiden ja menetelmien tulisi rakentua vahvasti oppilaiden sosiaalisen kehityksen mukaisesti ja sitä ajatellen riittävän haasteellisiksi (Kääriäinen ym. 1990, 220).

Ajattelun taitojen kehittymisen kannalta on tärkeää huolehtia, että lapsi oppii hallitsemaan ajattelutaitojaan, punnitsemaan toimintavaihtoehtoja ja niiden seurauksia (Kääriäinen ym. 1990, 219). Luokassa häiritsevästi käyttäytyvä oppilas ei ehkäise ainoastaan omaa kasvuaan vaan estää myös toisia keskittymästä koulutyön kannalta olennaiseen. Lienee totta, että häiriökäyttäytymistä ei ole täysin kitkettävissä luokkahuoneista, mutta sen laatuun ja määrään on voitava vaikuttaa.

Lapsilla ja nuorilla on ristiriitainen kokemus itsestään, toisaalta heillä on kaikkivoipaisuuskuvitelmia omasta mahdista, mutta toisaalta kuitenkin masennusta omasta voimattomuudesta (Aittola, Jokinen & Laine 1995, 125).

Realistisen minäkuvan muodostuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa helpottaa lasta kestämään opettajan ja luokkatovereiden huomion jakautumisen kaikille yhteisöön kuuluville. Ristiriitaisiin käsityksiin omasta itsestä tulisi kyetä tarttumaan sen sijaan, että vain kielletään oppilasta häiritsemästä.

Uudet elämänalueet (mediat, harrastukset, kuluttaminen ja työssäkäynti) tarjoavat uusia kokemuksia ja koulua paremmat mahdollisuudet työstää omaa identiteettiä. Kulttuuriteollisuus, mediat tai kaupallisuus eivät kuitenkaan tarjoa riittäviä rakennusaineita vahvan itsetunnon kehitykselle. Jatkuva paine yksilöllistymiseen, muutoksessa elämiseen ja oman identiteetin muovaamiseen ovat omiaan lisäämään lasten ja nuorten itsekeskeisyyttä ja näin vaikeuttamaan itselle vieraiden asioiden kohtaamista. (Aittola ym. 1995, 126, 139, 143.) Identiteetin uusi ominaispiirre on tarpeiden, tunteiden ja ajatusten tuleminen entistä tärkeämmiksi sekä sisäisen maailman entistä suurempi herkkyys ja haavoittuvuus (Aittola ym. 1991, 98–100; Antikainen 1993, 117).

Koulun on otettava kantaa näihin ja moniin muihin asioihin kuten monikulttuurisuudessa elämiseen, taloudellisen eriarvoistumisen lisääntymiseen, informaatioteknologian ja yhteisöllisyyden merkityksellisyteen tai arvojen muutoksiin. (Kohonen & Leppilampi 1994, 21–23). Koulun tapa suhtautua muuttuvaan yhteiskuntaan määrittää niitä keinoja, joita koulussa lasten kasvatukseen ja opetukseen käytetään. Monipuolinen yhteiskunnallisten asioiden ymmärtäminen ja hahmottaminen auttaa opettajaa näkemään koulun erilaisten vaikutteiden ristipaineessa ja kehittämään koulua paikaksi, joka tarjoaa tarkoituksenmukaisia välineitä lasten kehityksen tukemiseen.

Sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa ihmisen toimintaa ei nähdä suoranaisesti sisäisten voimien ajamana tai ympäristön automaattisesti muovaamana ja ohjaamana. Ihmiset vaikuttavat omaan motivaatioonsa, käyttäytymiseensä ja kehitykseensä vastavuoroisten vaikutteiden verkossa. (Bandura 1997b, 18.) Tästä syystä on tärkeää kiinnittää huomiota koulun, kodin ja ympäröivän yhteiskunnan väliseen vuorovaikutukseen. Lapsen häiritsevän käyttäytymisen syiden selvittämiseen tarvitaan kaikkien osapuolten yhteistyötä ja erilaisten tekijöiden ymmärtämistä. Syntipukkien etsimisen sijaan tulee keskittyä kuuntelemaan, mitä sanottavaa lapsella

itsellään on. Gordonin (2001, 69, 84) tutkimuksen mukaan lapsille ja nuorille tulee antaa enemmän mahdollisuuksia omien mielipiteiden ja ajatusten ilmaisemiseen syrjäytymisen ehkäisemiseksi.

Koulussa vietetyn ajan määrä on sadoissa päivissä, siksi sen vaikutukset elämäntapaan tulee ottaa huomioon ja olemattomiltakin tuntuvat tapahtumat saattavat muodostua tärkeiksi tekijöiksi yksilön elämässä. Koko elämänkaaren perspektiivistä tapahtuva käyttäytymisen analyysi paljastaa, että vallitsevien sosiokulttuuristen vaikutusten lisäksi satunnaisilla tapahtumilla on usein merkittävää vaikutusta ihmisen elämäntapaan (Bandura 1997b, 16). Näin ollen esimerkiksi yksittäisiin riitoihin ja kiusaamistapauksiin tarttuminen on tärkeää. Ristiriidoista syntyvät pelot ja ahdistus vaikeuttavat oppimiseen keskittymistä, joka puolestaan voi ajaa oppilaan omaksumaan "vaikean lapsen" rooleja. Sosio-emotionaalisen kehityksen tarpeista huolehtiminen on ennen muuta ennaltaehkäisevää toimintaa elämässä eteen tulevien esteiden ja stressitekijöiden käsittelemistä ajatellen. Erilaisten esteiden ja kehitystä haittaavien tekijöiden poistamisen lisäksi rohkaiseminen, kannustaminen ja kanssakäyminen myönteisessä ilmapiirissä vahvistavat itsetuntoa ja käsitystä pätevydestä kohdata erilaisia tilanteita.

2.2 Koulu kognitiivisen minäpystyvyyden kehittäjänä

Yksilön elämäntapassa koulunkäynti sijoittuu merkittävään kehitysvaiheeseen ja siksi kognitiivisten kykyjen kehittämisessä sekä sosiaalisessa vahvistamisessa koululla on ensisijainen tehtävä. Yhteiskunnallisten toimintakulttuureiden omaksuminen tapahtuu koulussa arvioinnin ja sosiaalisen vertailun avulla. (Bandura 1997b, 66.) Vuorovaikutus vertaisryhmien ja aikuisten kanssa auttavat lasta hahmottamaan omaa toimintaympäristöään ensin perheen ja luokkayhteisön tasolla ja vähitellen myös laajemmin suhteessa yhteiskuntaan ja muihin kulttuureihin.

Opettajan rooli lapsen minäkäsityksen vahvistajana on merkittävä. Aineenhallinnan lisäksi opettajan tulisi kyetä tarjoamaan sosiaalisesti otollisia oppimisympäristöjä. "Koulun tehtävänä on luoda sellaiset työskentelyolosuhteet, että jokaisen sisäinen voimantunne voisi kasvaa ja

sitä myös voitaisiin käyttää” (Vuorinen 2000, 26). Yksilöllisyyden korostamisessa mennään helposti liiallisuuksiin, mutta tarkoituksenmukaisessa henkilökohtaisessa ohjauksessa ja opetussuunnitelmien laadinnassa voidaan tukea lasten käsityksiä omasta itsestään ja omasta pätevyydestään. Tällä saavutetaan Banduran (1997b, 67) mukaan parempia tuloksia kuin sosiaaliseen vertailuun painottuneella opetuksella ja oppimisen arvioinnilla.

Lapsen ja nuoren kehitysvaiheet asettavat minäpystyvyyden muotoutumiselle uusia haasteita. Laajeneva vastuu edellyttää aikuistumista ja kyvykkyyttä elämännhallinnassa. Kouluaan aloittavan lapsen edellytykset kehittyvät ensimmäisten kuuden kouluvuoden aikana huimasti ja peruskoulun päättövaiheessa lapsista on kasvanut tulevaisuuteen myönteisesti suuntautuvia nuoria. Minäpystyvyyden tunnetta laajennetaan ja vahvistetaan oppimalla, miten toimitaan onnistuneesti sekä hankalien asioiden että suotuisten elämäntilanteiden kanssa. Harjaantumattomuus ei ole este onnistumisen kokemuksille, mutta vaikeuksien voittamattomuus kerta toisensa jälkeen aiheuttaa turhautumista omien kykyjen arvioinnissa ja asettaa esteitä positiivisen minäkuvan muodostumiselle. Mikäli lasten ja nuorten elinympäristö sisältää runsaasti riskejä, se tarjoaa liian vähän voimavaroja ja sosiaalista tukea kulttuurin arvottamiin tavoitteisiin. Normeja ja lakeja rikkovat käyttäytymismallit ovat omiaan kehittymään juuri tilanteissa, joissa myönteiset kannustimet ovat heikkoja. (Bandura 1997b, 67.)

Aikaisin lapsuudessa alkanut vähittäinenkin ajautuminen, hakeutuminen tai palaaminen itseä ja ympäristöä häiritsevien tai jopa tuhoavien toimintamallien vaikutuspiiriin antavat vähäiset valmiudet myönteisen minäkäsityksen muodostumiselle. Jatkuva kieltojen ja rangaistusten toistaminen ei tuota toivottua tulosta, jossa lapsi ja nuori oppii pois totutusta käyttäytymisestä. Uusien mallien ja käsitysten tarjoaminen ja ikään kuin istuttaminen yksilön elämään tapahtuu hitaasti ja edellyttää luottamuksellista ilmapiiriä. Siksi koulun mahdollisuudet sosiaalisissa taidoissa heikkojen oppilaiden tukemiseen jäävät usein melko vähäisiksi.

Toiminnan kehittäminen koulussa näiltä osin edellyttää resurssien lisäämistä. Vahasalon (2001, 22) mukaan luokanopettajalla ei ole aikaa tai mahdollisuuksia perehtyä oppilaidensa tilanteisiin, eikä tilannetta helpota

liian suuret ryhmät ja opettajien alituinen kiire. Käytöshäiriöt kasvavat pahemmiksi ennen kuin niihin ehditään puuttua.

Keskisen ja Takalan (1998, 92) tutkimuksen mukaan sosiaalisten taitojen opettaminen koulussa tulee aloittaa jo ensimmäisellä luokalla yhdessä kotien kanssa. Sosiaalisissa taidoissa kehittyminen vie aikaa ja etenee pienin askelin, siksi ympäristössä toimimista on harjoitettava määrätietoisesti. Monipuolisten ja yksinkertaisten menetelmien avulla voidaan saavuttaa hyviä tuloksia.

2.3. Roolien vaikutus sosiaalisissa konteksteissa

Yksilöön sosiaalisen aseman perusteella suuntautuvien odotusten kokonaisuutta nimitetään rooliksi. Rooliodotukset ja toimiminen niiden mukaan vahvistavat toisiaan. Ryhmä palkitsee odotusten mukaista käyttäytymistä ja rankaisee siitä poikkeamista. Roolit alkavat itseään toteuttavan ennusteen tavoin vaikuttaa toimintaan: jos jotakuta pidetään tietynlaisena, hän alkaa tulla sellaiseksi. (Himberg & Jauhiainen 1998, 125.) Tämä aiheuttaa ongelmia erityisesti silloin, jos henkilöltä odotetaan häiritsevää käyttäytymistä.

Jauhiaisen ja Eskolan mukaan (1994, 118–119) roolien jakautuminen riippuu ensisijaisesti jäsenten henkilökohtaisista ominaisuuksista kuten itsetunnosta, narsismista, miellyttämisen tai tuen tarpeesta, sitoutuneisuudesta ja motivoituneisuudesta ryhmään sekä tilannetajasta. Leimaaminen puolestaan tarkoittaa sitä, että sosiaalinen ympäristö sijoittaa yksilön johonkin kategoriaan, luokittelee ja nimeää hänet niin, että häneen liitetään kielteisiä ominaisuuksia. Yksilö leimautuu lähiympäristön, muiden sosiaalisten ryhmien, viranomaisten tai yksilön itsensä kautta.

Leimaaminen ja leimautuminen voidaan nähdä vaiheittain etenevänä yksilön ja sosiaalisen ympäristön välisenä vuorovaikutuksena. Sosiaalinen ympäristö ohjaa toiminnallaan yksilön kulkua, mutta jokaisessa vaiheessa yksilö vastaa omalla käyttäytymisellään niihin reaktioihin, joita ympäristö häneen liittää. (Moberg 1979, 13, 15.) Leimaaminen ja luokittelu vahvistavat lapsen poikkeavaa käyttäytymistä ja erilaisuuden kokemista.

Laakso (1992, 43) arvioi, että myös koulu saattaa lisätä lapsen käyttäytymisongelmia juuri leimaamisen kautta. Käyttäytymisen ongelmat tai muut työrauhahäiriöt syntyvät hitaasti ja ilmenevät jatkuvina ongelmina vasta saatuaan tarpeeksi vahvistusta ympäristöltään. Roolien jo muodostuttua tilanne on ongelmallinen, sillä rooleista on vaikea päästä eroon.

Perheen rinnalla tai sijasta nuorison omien vertaisryhmien merkitys sosialisatiossa ja kasvatuksessa korostuu (Antikainen 1998, 137). Vertaisryhmä on suunnilleen saman ikäisten lasten tai nuorten ryhmä. Eri ikäryhmien – lapset, aikuiset, vanhukset – toisistaan eriytymisen aste on nyky-yhteiskunnassa hyvin korkea. Sen vuoksi ei ole epäilystäkään vertaisryhmän keskeisyydestä yksilön elämäkulussa. (Antikainen 1993, 115.)

Bernsteinin (1977, 117–118) mukaan luokkahuoneessa ilmenee selkeää roolierottelua erityisesti oppilaiden ja opettajien välillä. Lisäksi koulussa oppilaat jaetaan kategorioihin myös iän, sukupuolen ja taitojen mukaan. Tällä menettelyllä pyritään pitämään yllä koulun sisäistä yhtenäisyyttä. Toisaalta jaottelua tekevät alitajuisesti niin opettajat kuin oppilaatkin, jolloin luokkiin muodostuu itseään toteuttavia rooleja. Yksilön persoonallisuus ryhmässä asettaa kuitenkin rajat sille, miten ja missä määrin hän taipuu ympäristön odotuksiin (Himberg 1996, 28). Tästä huolimatta on syytä ottaa huomioon ajatus siitä, että ennalta määrätyt kasvatuksen tavoitteet ovat kasvattajan vallankäyttöä sekä ajatus- ja tunnemielikuvien hallintaa. Tämän vastakohtana on kasvavan ihmisen tarpeille ja otollisille olosuhteille perustuva kasvun edistäminen, tilan salliminen spontaanille luovuudelle sekä vallan jakaminen. (Antikainen 1998, 117.)

Opettajan on oltava herkkä oman toimintansa ja käyttäytymisensä reflektoinnissa. Mikäli itsetuntemusta ei ole riittävästi, saattaa ympäristön jäsenet leimautua ennakkoluulojen tai aikaisempien vahingollisten käyttäytymismallien ilmentymiksi. Tällöin käyttäytyminen toteuttaa oletuksia yksilöistä eikä varsinaisesti ota huomioon yksilön todellista minää varsinaisen roolin takana. Toisin sanoen koulussa häiriökäyttäytyvä oppilas leimataan usein ongelmien aiheuttajaksi ilman tarkempaa asiaan paneutumista.

2.4 Käyttäytymishäiriöt

Laakso (1992, 13) määrittelee käyttäytymishäiriön aikaisempiin tutkimuksiin nojaten emotionaaliseksi häiriintyneisyydeksi tai sosiaalisesti sopeutumattomuudeksi. Emotionaalinen häiriintyneisyys on yleensä tulosta sisäisistä konflikteista ja se ilmenee muun muassa ahdistuneisuutena tai jännittyneisyytenä. Sosiaalinen sopeutumattomuus on vastaavasti enemmän ulospäin suuntautunutta ja toisia häiritsevää käyttäytymistä. Käsitteet eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan on mahdollista, että lapsella ilmenee molempia ryhmiä kuvaavia piirteitä. Koulussa ilmenevät käyttäytymisen ongelmat liittyvät yleensä sosiaalisiin normeihin ja vaikuttavat monitahoisesti sekä lapsen edistymiseen koulussa että hänen suhteisiinsa luokkatovereihin (Laakso 1992, 15).

Laakso (1992, 13–14) jakaa käyttäytymishäiriöisyyden tekijät ns. Quayn faktoreihin. Ensimmäinen liittyy häiriöihin, joihin kuuluu tottelemattomuus, hyperaktiivisuus, huomion etsintä, levottomuus ja negatiivinen asennoituminen. Toinen tekijä kuvaa persoonallisuuden ongelmia kuten ahdistuneisuutta, neuroottisuutta, estyneisyyttä ja äärimmäistä ujoutta. Kolmas faktori on kuvaus lapsista, joilla esiintyy kouluhaluttomuutta, päiväunelmia, aloitekyvyttömyyttä ja huonoa keskittymiskykyä. Neljänteen ryhmään kuuluu sosiaalista aggressiivisuutta, johon vaikuttavat huono seura, jengiin kuuluminen, varastelu, karkaaminen kotoa ja koulusta pinnaaminen. Quayn määritelmässä olevien oireiden satunnainen ilmeneminen on luonnollista ja johtuu usein yllättävistä ja ennakoimattomista tapahtumista. Ongelmalliseksi tilanne muuttuu silloin, jos häiriköinti on jatkuvaa.

Perheen vaikutuksesta lapsen tasapainoisen minäpystyvyyden kehitykselle on monenlaisia käsityksiä. Onnistunut kasvatus voidaan nähdä riippuvaiseksi hyvien kasvatusten lisäksi valittujen menetelmien tarkoituksenmukaisuudesta suhteessa lapsen luonteeseen. Perheen vaikutus lapsen oppimis- ja sosio-emotionaalisiin vaikeuksiin saattaa johtua perheen, ehkä tiedostamattomasti, välittämistä kielteisistä asenteista koulua ja oppimista kohtaan. Lapsen varauksellinen suhtautuminen kouluun ja toisiin oppilaisiin johtaa todennäköisesti kavereiden ja opettajien taholta

kielteiseen palautteeseen, joka taas on omiaan vahvistamaan lisää kielteisiä käsityksiä.

On mahdollista, että koulu edistää emotionaalisten ongelmien kehittymistä eri tavoin. Opettajat voivat olla yliherkkiä yksilöllisyyden korostamisessa tai he saattavat vaatia tiukkaa yhdenmukaisuutta ja samanlaista mukautumista sääntöihin ja rutiineihin jokaiselta. Opettajat voivat vaatia oppilailta liikaa tai liian vähän, koulun kuri saattaa olla löyhä tai epä johdonmukainen. (Hallahan & Kauffman 1986, 151–154.) Koulun toimintatapojen selkeys ja loogisuus auttavat lasta ymmärtämään tavoitteita, joita kohti häntä pyritään kasvatuksen ja opetuksen avulla ohjaamaan. Koululuokkien omat kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt ovat lähtökohta, josta lapsen sosiaalistuminen ympäröivään yhteiskuntaan alkaa.

Suurin osa kuusivuotiaista käy nykyään esikoulun, mikä tarkoittaa sitä, että kulttuurin tapoihin tutustuminen alkaa entistä aikaisemmin. Päiväkotien ja erilaisten hoitopaikkojen kautta tapahtuva sääntöihin ja normeihin totuttautuminen on myös yksi porras lapsen kasvussa kohti aikuisten yhteisöjä. Jatkuva pyrkimys saavuttaa aikuisten luomien sosiaalisten todellisuuksien maailma ei ole kuitenkaan ensisijainen tarkoitus koulunkäynnille. Sosiaalis-emotionaalinen kasvu kulkee tiedollisen edistytymisen rinnalla, jotta kehittyminen tasapainoisena lapsena ja nuorena on mahdollista.

3 Kulttuurin vaikutus käyttäytymiseen

3.1 Yhteiskunta muutoksessa

Banduran sosiaalis-kognitiivisen teorian yhtenä tekijänä on ulkoinen ympäristö suhteessa yksilön käyttäytymiseen ja sisäisiin toimintoihin. Ulkoisen ympäristön riittävän laaja ymmärtäminen edellyttää myös yhteiskunnallisten tekijöiden tarkastelua, sillä yhteiskunnan piirteet ja toimintatavat määrittelevät sosiaalisten instituutioiden toimintaa ja tavoitteita.

Kalliopuska (1995, 59) arvioi, että suomalaiset ovat erinomaisia muutoksen vastustajia johtuen vanhan ihannoinnista, turvallisuus-hakuisuudesta ja huonosta itsetunnosta. Pelätään, että muutoksesta tulee

uhka itselle tai asemalle työelämässä. Nopeasti muuttuvassa maailmassa ja teknologian kehityksessä muutoksista on tullut kuitenkin osa jokapäiväistä elämää, joten meitä tulisi kasvattaa uudenlaiseen valmiuteen ja joustavuuteen. Nopeilla muutoksilla on tapana aiheuttaa epävarmuutta, jonka yksilöt kokevat henkilökohtaisena paineena (Annala 1998, 30). Tästä johtuen uudistusten valmisteluun ja kehittämiseen tarvitaan aikaa, kypsyttelyä, kokeilua ja miettimistä – myös koulussa.

Muuttuneet yhteiskunnalliset rakenteet aiheuttavat yksilötasolla vaikeutta hahmottaa tulevaisuutta. Sukupolvien välisen vuorovaikutuksen väheneminen katkaisee luonnollisen sosialisointien etenemisen. (Aittola ym. 1995, 122.) Sosialisointi on prosessina kuitenkin välttämätön ja siksi on syytä miettiä, mistä lähteistä lapset ja nuoret ottavat hyväksyttävänä pitämään uskomuksia, arvoja ja käyttäytymismalleja, elleivät edellisiltä sukupolvilta (Shaffer 1999, 556). Todellisuuden pirstaloituminen kulttuurisesti, kielellisesti ja kokemuksellisesti viehättää hektisyydessään ja helppoudessaan aikamme lapsia ja nuoria. Monikulttuuristunut yhteiskunta edellyttää aikuisilta ja kasvattajilta tietoa ja avarakatseisuutta, jonka avulla kyetään vastaamaan paremmin niihin haasteisiin, joita nämä muutokset ovat tuoneet mukanaan. (Suoranta 1999, 23.) Ulkoisen todellisuuden helpottuminen ei korvaa yksilöiden sisäisessä elämysmaailmassa ilmeneviä kysymyksiä. Ihmiseksi kasvu tapahtuu edelleen vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa.

Kulttuurinen modernisoitumisprosessi eli perinteiden merkityksen väheneminen sekä yhteiskunnan teknistyminen ja rationalisoituminen vaikuttavat sekä ihmisen sosiaaliseen ja psyykkiseen todellisuuteen että heidän persoonallisuutensa syvärakenteisiin. Näistä kehityspiirteistä on tuloksena luonteenrakenne, josta käytetään nimitystä uusi sosialisointityyppi. Käsitteen keskeisenä sisältönä on ajatus, että nykyisessä yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa tilanteessa ihmisten läheisyyden ja hyväksytyksi tulemisen ja yhteensulautumisen odotukset kasvavat, mutta siihen vastaaminen on yhä vaikeampaa. (Aittola ym. 1995, 124.) Tiede tuottaa jatkuvasti yhä yksityiskohtaisempaa tietoa, mutta silti epävarmuuden kokemus tuntuu lisääntyvän. Tämä aiheuttaa sen, että on entistä vaikeampaa löytää sellaisia tietoja, joiden voidaan olettaa olevan muuttumattomia ja kestävästi tosia. (Sahlberg 1998, 69.)

Muuttuvassa yhteiskunnassa sosiaaliset ja kommunikatiiviset taidot, ts. kyky hallita monimutkaista sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta sekä luoda omaa identiteettiään ovat tulleet aikaisempaa tärkeämmiksi. Näitä taitoja ei opita vain koulutuksen kautta, vaan ennen kaikkea vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa. Koulu on tässä suhteessa poikkeuksellinen toimintaympäristö, sillä se on tarkoituksellisesti suunniteltu kasvua ja oppimista varten. (Antikainen 1993, 118–119.) Tämän erityislaatuisuuden ymmärtäminen ja arvostaminen on pohjana opetus- ja kasvatustyölle.

3.2 Koulu kehittämiskohteena

Yhteiskunnan sisällä toimivat organisaatiot luovat vuorovaikutuksellisia ympäristöjä. Perheen, kaveripiirin ja koulun muodostamat yhteisöt vaikuttavat yksilön sosiaalis-kognitiiviseen kehitykseen. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset koetaan voimakkaasti ja omakohtaisesti ryhmässä. Tämän vuoksi ryhmä saa yksilön elämässä suuremman merkityksen kuin yleiset yhteiskunnalliset periaatteet tai niiden noudattaminen.

Suomalaisen yhteiskunnan keskeisenä käyttäytymistä ja sosiaalista kasvua ohjailevana tekijänä toimii koulu. Koulunkäynnin laajentaminen 70-luvulla jokaista lasta ja nuorta koskevaksi velvollisuudeksi pyrkii takaamaan yhtenäisen tietopohjan ja kokemusmaailman kullekin ikäluokalle. Peruskoulu-uudistuksen jälkeen koulu on muuttunut edelleen. Tällä hetkellä opetussuunnitelmat uudistuvat, opetusmenetelmät monipuolistuvat, uudet arviointikäytännöt yleistyvät, koulun johtaminen muuttuu, yhteistyö ympäristön kanssa laajenee ja teknologia tulee osaksi kaikkea opetusta (Sahlberg 1998, 108). Koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaan siirtyminen on mahdollistanut koulujen profiloitumisen ja omien erityispiirteiden korostamisen. Kasvatusalan lehdissä ja kirjoissa käytyjen keskustelujen perusteella on helppo huomata, että tällä kehityksellä on sekä kannattajansa että vastustajansa.

Koulun toimintakulttuurit niin kuin muutkin sosiaaliset yhteisöt muodostuvat totutuista tavoista. Aikaa myöten tavoista tulee sääntöjä siitä, miten on meneteltävä. Sääntöjen myötä syntyy sosiaalinen kontrolli, mikä tarkoittaa sitä, että ihmiset alkavat valvoa yhteisten sosiaalisten normien

toteutumista. (Antikainen 1998, 126.) Valtosen (2001, 9) mukaan elämme yhteiskunnassa oman itsen osaamisen ja kyvykkyyden varassa. Yhteisöllisyyden mureneminen näkyy yltiöindividualismina, kyvyttömyytenä olla heikko tai luottaa ja olla toista lähellä. Ihmisyyteen kuuluvaan heikkoutta, epävarmuutta ja keskeneräisyyttä ei uskalleta tunnustaa. Turvattomuuden ja irrallisuuden kokemus saattaa aiheuttaa häiritsevää käyttäytymistä tai vetäytymistä pois niistä ympäristöistä, joita pidetään lapsille ja nuorille tavallisina.

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat väistämättä myös kouluun ja opetukseen (Sahlberg 1998, 60). Suomessa 1990-luku oli suurten muutosten aikaa. Pankkikriisi, konkurssit, julkisen talouden ongelmat ja työttömyys ovat koskettaneet eri tahoja tavalla tai toisella. Koulun toimintaan jätkensä ovat jättäneet erityisesti valtion koulutusmäärärahojen leikkaukset. Kyläkoulujen lakkauttaminen, opetusryhmien koon kasvu sekä valinnaisryhmien ja kerhotoiminnan supistaminen ovat jäävuoren huippua niistä monista kamppailuista, joiden parissa koulu taistelee. (Antikainen 1998, 99.) Opettajat kohtaavat koulu yhteisössä nämä yhteiskunnan muutokset ensimmäisinä. Kouluorganisaation vaatimukset opettajaa kohtaan ovat laaja-alaiset. Tämän monimuotoisuuden kokeminen voi aiheuttaa opettajassa ahdistusta, jos työmäärä koetaan liian suureksi suhteessa omiin voimavaroihin. (Linde 2000, 377, 380.)

Opettajien työn lisääntyessä oppilaat jäävät taka-alalle. Tähän tarvitaan muutosta sillä oppilaiden väsyminen ja pahoinvointi näkyy selvästi lisääntyneenä erityisopetuksen tarpeena. Luokanopettajan viran statuksen nostaminen, fyysisen ympäristön kehittäminen ja parantaminen, rahojen sijoittaminen koulutukseen tai uusien opetusmenetelmien kehittäminen tutkimuksen avulla ovat ulkoisia uudistuksia, jotka auttavat opetuksen järjestämistä. Muutoksia tarvitaan kuitenkin myös syvemmillä ja periaatteellisemmalla tasolla. Opettajien pitäisi saada lupa suojata persoonaansa sekä persoonallisuuttaan. Kotien ja koko yhteiskunnan on oltava muutosten tukena. (Valtonen 2001, 10.)

Koululaitoksen tavoitteena on ylläpitää yhteistä kulttuuria ja tuottaa sosiaalisen rakenteen tarvitsemää ainesta. Tavoitteeseen pääsyn mahdollistaa vain yksilöiden motivoituneisuus ja toiminnan muotoutuminen

myös yksilöiden tarpeita vastaavaksi. (Antikainen 1998, 37.) Yhteiskunnan muutosten kohtaaminen edellyttää kouluhenkilöstöltä joustavuutta, jotta se pystyy antamaan tehokkaita selviytymismalleja ja tukemaan yksilön kehitystä. Koulun asema osana yhteiskunnan kulttuurista ja poliittista verkostoa aiheuttaa jatkuvasti uusien ajattelutapojen ja suuntausten tulemistä opetukseen. Arkiset käytänteet muuttuvat kuitenkin hitaasti eikä koulu tämän vuoksi pysty vastaamaan nyky-yhteiskunnan vaatimuksiin. (Sahlberg 1998, 25.)

Koulun asema ja luonne on monimutkainen. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset aiheuttavat jatkuvia uudistumispaineita ja kuitenkin koululle asetetaan toivomuksia säilyttää kulttuurista niitä aineksia, joita on totuttu pitämään yhteiskunnalle ominaisina. Ristipaine muuttumisen ja muuttumattomuuden välillä edellyttää opettajilta kykyä sietää epävarmuutta ja uskoa oman työn merkityksellisyyteen. Koululaitoksen arvosteleminen heikoksi ja vanhanaikaiseksi sosiaalistamisen muodoksi vie uskottavuutta koulun mahdollisuuksilta tavoitella tilaa, jossa se pystyy tarjoamaan hyviä aineksia kasvatukseen ja opetukseen. Opettajien työn tukeminen alkaa oppilaiden kodeista. Vanhempien myönteinen suhtautuminen koulussa tehtävään työhön ilmenee oppilaiden yhteistyökykyisenä käyttäytymisenä koulussa (Antikainen 1993, 120). Kotona opitut tarkoituksenmukaiset vuorovaikutusmallit helpottavat eri oppimisympäristöissä mielekkäiden sosiaalisten suhteiden syntymistä.

Koulussa oppimista tapahtuu kolmella eri osa-alueella. Ensimmäinen käsittää vuorovaikutuksen koululuokassa. Toinen osa-alue muodostuu opettajan ja oppilaiden käyttämän kommunikoinnin tavasta ja muodosta, ts. koulussa käytettävästä kielestä. Kolmas alue koostuu koulun toiminnan ja vuorovaikutuksen ytimestä eli opetussuunnitelmasta. (Antikainen 1998, 59.) Tämä oppimisympäristön jaottelu tarjoaa hyvän perustan tarkastella koulun kehittämistä kolmesta eri vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta.

Sahlberg (1998, 91) ehdottaa, että kehittämisessä pyritään aina kohdistamaan suunnitelmat toiminnan eri osiin. Tämä auttaa luomaan muutoksesta holistisen, orgaanisen ja koko koulukulttuuria koskettavan. Olweuksen (1992, 70) mukaan koulun sosiaalisen ympäristön kehittämisen ei

pidä olla näytösluontoista, lyhytkestoista kuumeista toimintaa, jonka tilalle tulee pian jokin muu yhtä kuumeinen aktiviteetti. Kouluympäristössä täytyy olla jatkuva valmius pitää yllä ajankohtaisia kehittämishankkeita. Sitoutuminen ja innostus työhön on pidettävä elävänä.

Muutosten suunnittelussa ja toteuttamisessa tulee pitää mielessä, että kouluille on kehittynyt arvokkaita perinteitä, jotka toimivat turvallisuuden ja voiman antajina eikä näiden asioiden aliarvioimista tai leimaamista vanhentuneiksi tule hyväksyä. Muutoksia voidaan tehdä myös vanhaa kunnioittaen ja tämä on tärkeä ottaa huomioon. (Kääriäinen ym. 1990, 9.) Yhtiöpäisen muutosinnon ei tule saada niin paljon jalansijaa, että on vaarana hävittää sellaista, mikä on perinteenä arvokasta ja välttämätöntä. Koulun yhtenä tehtävänä on tietyn kulttuuriperinnön siirtäminen uusien sukupolvien käyttöön sekä nuorten kasvattaminen tasapainoisen yhteiskunnan jäseniksi. Koulussa on nähtävä tasapaino rutiinien ja muutosvoimien välillä, osattava elää kaaoksen reunalla. (Sahlberg 1998, 115.)

Koulukäytänteiden kehittämisessä on jo edellä mainittu ulottuvuus, mikä käsittelee rakenteita. Käytännössä tämä tarkoittaa aikaan ja tilaan liittyviä seikkoja kuten työ- ja opiskeluaikaa, koulun fyysistä rakennetta, opetussuunnitelmaa, tuntijakoja, arviointiperiaatteita, oppimateriaaleja ja opetusmenetelmiä. Poliittisella tasolla koulun rakenteita ovat vastuun jakautuminen, rahoituksen järjestäminen sekä toimintaa koskeva kontrolli. Koulun kehittämisessä on pyritty muuttamaan yksilöiden tietoja, taitoja ja asenteita. Oletuksena on ollut, että yksilöiden kehittyminen saa aikaan koko koulua koskevia muutoksia. Joissakin kehittämishankkeissa on vastaavasti lähdetty luomaan uusia malleja rakenteiden järjestämiseksi. Rakenteisiin kohdistuva koulun kehittäminen on pääsääntöisesti ulkoa ohjautuvaa ja siksi myös aloitteet eivät tule koulun henkilökunnan aloituksesta. Monenlaisten ajatusten herättäminen ja koulun uudistaminen on osoittautunut ongelmalliseksi, koska niissä ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota kouluorganisaation ja yksilöiden välisten vuorovaikutussuhteiden muuttumiseen. (Sahlberg 1998, 117, 179.)

Ulkoisten puitteiden huomioiminen on koulun tehtävän ja merkityksen määrittelyssä tärkeää. Uudenlaisten tilaratkaisujen tai rahoitusjärjestelyjen

pohtiminen luo mahdollisuuksia toteuttaa myös opetustoimintaa uudella tavalla. Kaikkien ulkoisiin rakenteisiin liittyvien uudistusten takana tulee olla käsitys ihmisestä vuorovaikutusta ja sosiaalista tukea tarvitsevana toimijana. Ihmisten välisten suhteiden muokkaaminen on huomattavasti vaikeampi tehtävä kuin määritellä esimerkiksi käytettäviä kirjasarjoja tai opetusvälineitä. Suurten ja aikaa vievien hankkeiden sijasta tulee lähteä kohtuullisiksi arvioituista uudistuksista. Yksinkertaisten uudistamispyrkimysten ja ratkaisujen avulla totutuista malleista on helppo irrottautua, siksi koulun sisäisen dynamiikan ja aktiivisuuden korostaminen valtavien aatemaailmojen muuttamisen sijasta tuottanee hedelmällisempiä tuloksia.

3.2.1 Opettajien vuorovaikutus

Sosiaalisissa konteksteissa vuorovaikutus ja informaation vaihtaminen ovat järjestäytymistä ja kasvua ylläpitäviä voimia. Kaikessa muutokseen tähtäävässä toiminnassa on yksilön ja eri osayhteisöjen keskinäistä vuorovaikutusta pidettävä ensisijaisen tärkeänä. Koulun opettajien ja muun henkilökunnan välisen vuorovaikutuksen kehittyminen ja muotoutuminen tulokselliseksi ovat koulun jatkuvan kehittymisen edellytyksiä. (Sahlberg 1996, 41, 206.) Koulun arkipäiväiset käytänteet perustuvat pääasiassa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Oppilaiden keskinäinen toimiva vuorovaikutus vaatii tuekseen opettajien antaman mallin onnistuneesta yhteistyöstä ja kommunikaatiotavoista.

Koulujen vaikeudet opettaa lapset hedelmälliseen ja rakentavaan vuorovaikutukseen alkaa opettajayhteisön viestinnän ongelmista. Opettajat viettävät suurimman osan työajastaan luokassa oppilaidensa kanssa eikä heillä ole kiireiden tai muiden syiden vuoksi mahdollisuuksia keskustella, pohtia ja ratkaista ongelmia yhdessä. (Sahlberg 1998, 15–16, 100.) Opettajan autonomian kunnioittaminen ylläpitää yhteistymmärrystä, mutta estää samalla ongelmien yhteistä ratkaisemista sekä ideoiden jakamista. Lisäksi myytti opettajasta tehokkaana asiantuntijana saattaa ehkäistä opetustyön kriittistä arviointia. (Salo & Kuittinen 2001, 20.)

Sahlbergin (1996, 205) tutkimuksesta käy ilmi, että opettajat eivät pidä yhteistyötä toisten opettajien kanssa kovinkaan merkittävänä oman kehityksensä kannalta. Kollegiaaliseen vuorovaikutukseen hakeutuminen ja sen arvostaminen on mahdotonta, jos motivaatio vuorovaikutukseen puuttuu. Vuosikymmenten perinne opettajan ammatin vahvasta yksintyöskentelyn leimasta vaatii tietoista toimintaa sen muuttamiseksi. Yksintyöskentelyn säilyttäminen saattaa olla mahdollisuus osoittaa omaa pätevyyttä ja kyvykkyyttä kantaa huolta omista asioista ja oman luokan tilanteista. Samalla käsitys hyvästä opettajuudesta on säilytettävissä pidempään. (Kääriäinen ym. 1990, 31.)

Opettajien mielestä yhtenä tärkeimmistä työtyytyväisyyttä lisäävistä tekijöistä opetustilanteessa on kanssakäyminen oppilaiden kanssa sekä heidän onnistuminen omassa työskentelyssään. Tätä kokemusta on vaikea jakaa opettajakollegoiden kesken, sillä toisen onnistuminen voi aiheuttaa voimakasta kateuden tunnetta. (Salo & Kuittinen 2001, 20.) Opettajan toimenkuva on omiaan luomaan ympäristöjä, joissa avunetsintä ja yhteistyö koetaan turhauttavana, sillä ristiriita jatkokoulutukseen valikoimisen ja kunkin ikäluokan tasapuolisen – lähestulkoon ideaali-ihmisiksi – kasvattamisen välillä luo opettajan työn luonteelle kohtuuttomia vaatimuksia. (Kääriäinen ym. 1990, 59, 69.) Koulun vuorovaikutukselliset ongelmat eivät ole ainoastaan oppilaiden, opettajien tai jonkin muun yksittäisen tahon aiheuttamia. Koko kouluorganisaation toimintaa tulee kehittää avoimempaan suuntaan. Ihanteellisessa tapauksessa koulusta muodostuu oppiva yhteisö, jossa oppilaiden kasvaminen kietoutuu yhteen opettajien ammatillisen kehittymisen ja koko organisaation oppimisen kanssa.

Savolaisen, Taskisen ja Viitaseen (2001, 154, 160) tutkimuksen mukaan opettajat näkevät koulussa kehittämistarpeita useimmiten psykososiaalisissa tekijöissä kuten työyhteisön ilmapiirissä, ihmissuhteissa ja vuorovaikutuksessa. Konkreettiset ehdotukset kouluyhteisön parantamiseksi liittyvät johtamistapaan, vuorovaikutuksen avoimuuteen, keskustelumahdollisuuksiin, tiedonkulkuun, tasa-arvoisuuteen ja yhteistyöhön. Ulkoisten puitteiden kuten koulurakennuksen tai oppimateriaalien kehittämisen sijasta sekä oppilaat että opettajat pitävät tärkeämpänä

kohteena tukea ja uudistaa koulun sosiaalisia käytänteitä ja vahvistaa psyykkistä hyvinvointia. Koulun uusien käytänteiden luomiseen tulee ainakin aluksi ottaa mukaan ne henkilöt, jotka ovat kiinnostuneita asiasta, että kyynis-skeptiset epäilevien kommentit eivät tapa intoa (Vuorinen 2000, 23).

Sahlberg (1996, 206; 1998, 65) ehdottaa kollegiaalisten suhteiden kehittämistä avaintekijäksi koulun vuorovaikutustaitojen edistämisessä. Hän kehottaa opettajia pyrkimään yhteistoiminnallisuuteen, jossa auttaminen, kannustaminen, keskusteleminen, yhteinen suunnittelu, opettaminen ja arvioiminen tulevat luonnollisiksi opettajayhteisön tavoiksi. Hän tekee myös mielenkiintoisen havainnon kollegiaalisuuden ja yksilöllisyyden välillä: yhteistyön lisääminen edellyttää yksilöllisyyden vahvistamista. Yksilöllisyys ei ole yhteisöllisyyden vastakohta, vaan ne ovat kollegiaalisten suhteiden eriasteisia muotoja ja siksi usein samanaikaisesti näkyvissä. Yhteistoiminnallisuudessa korostuu yksilöllinen vastuu, joka takaa yhteisten tavoitteiden saavuttamisen. Riittävä motivaatio yksilötasolla takaa tuloksia yhteisötasolla.

Yksilöiden sitoutuminen kollegiaaliseen yhteistoiminnallisuuteen liittyy vapaaehtoisuuteen. Hallinnollisesti määrätyt, esimerkiksi lakisääteiset yhteissuunnittelupäivät tai opetussuunnitelmien laadinta eivät yleensä ole spontaania toimintaa, eivätkä siten täytä kollegiaalisuuden tavoitetta yksilöiden itsenäisestä tahdosta. Pakollinen kollegiaalisuus tähtää usein ulkopuolelta tulevien uudistusten täytäntöönpanoon. (Sahlberg 1998, 172.) Opettajat kokevat turhautumista kohdatessaan uudistuksia, jotka ovat ristiriidassa heidän omien ammatillisten arvojensa kanssa tai joita he eivät ymmärrä opetuksen kannalta tärkeiksi. (Moriarty, Edmonds, Blatchford & Martin 1991, 33.) Näitä paineita luovat taholtaan niin yhteiskunta kuin pienemmässä mittakaavassa myös perheet sosiaalisina instituutioina (Fullan 1991, 117). Sitoutuminen uudistuksiin ja niiden taustalla oleviin periaatteisiin on tuloksellisen toiminnan kannalta välttämätöntä. Hallinnollisesti aloitetussa koulun kehittämisessä on hyvä syy jatkaa yhteistoiminnallisten toimintatapojen hyödyntämistä ja lisäämistä (Sahlberg 1998, 172).

3.2.2 Oppilaiden vuorovaikutus

Samaan tilaan kokoontuneet ihmiset muodostavat sosiaalispsykologisessa mielessä ryhmän, jos heillä on jokin yhteinen tarve tai kiinnostus ja heillä on vuorovaikutusta keskenään. On tärkeää, että orientoitumiseen, keskinäiseen tutustumiseen, odotusten käsittelyyn ja yhteistoimintaan sitoutumiseen on riittävästi aikaa, sillä tavoitteellinen toiminta ei synny itsestään tai lähde liikkeelle nopeasti. Yhteistoiminta on mahdollista vasta ryhmän päästessä sosiaaliseen kontaktiin jäseniensä kesken. (Himberg & Jauhiainen 1998, 98, 102.) Koulussa ryhmäytymistä tapahtuu tai sitä odotetaan tapahtuvan luokkahuoneissa. Ryhmän muotoutumisen prosessiin on syytä kiinnittää tietoista ja tavoitteellista huomiota, sillä lapsuusiässä tarjotut mahdollisuudet sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittämisessä ovat varsin merkittäviä (Anning 1997, 40). Monivaiheisessa ja hitaassa ryhmäytymisprosessissa opettajan rooli on tärkeä, koska ei ole yhdentekevää, miten erilaisten ihmisten kanssakäyminen alkaa muotoutua.

Ensimmäinen vaihe ryhmän synnyssä on Himberg & Jauhaisen (1998, 98-99) mukaan toisten kanssa vuorovaikutukseen joutuminen eli tilakontakti. Se on perusehto sosiaalisten suhteiden kehittämisessä ja ryhmän muodostumisessa tavoitteelliseksi, toimivaksi ryhmäksi. Tietoisuus muista jäsenistä lisääntyy, kun vuorovaikutus on toistuvaa ja jatkuvaa. Ryhmän jäseniä pitää yhdessä heidän välilleen syntyneet vuorovaikutuksessa muodostuneet sosiaaliset suhteet. Toinen vaihe eli psykologisen kontaktin ilmeneminen tapahtuu siinä vaiheessa, kun ryhmän jäsenet tulevat tietoisiksi toisistaan ja luovat toisiinsa suhteita. Kolmas vaihe on ryhmän tavoitteellisen toiminnan eli sosiaalisten kontaktien muotoutumisen aikaa. Ryhmälle on välttämätöntä käydä läpi kaksi ensimmäistä vaihetta, jotta sen toiminta voi olla tuloksellista ja yhteistoimintakykyistä. Koululuokka ei ole siis automaattisesti ryhmä vaan sen on annettava ryhmäytyä ja muodostua toimivaksi kokonaisuudeksi kiireettä. (Himberg & Jauhiainen 1998, 98–99.)

Oppilaat ja opettajat työskentelevät yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoitteita ovat niin sosiaaliset, kognitiiviset, emotionaaliset

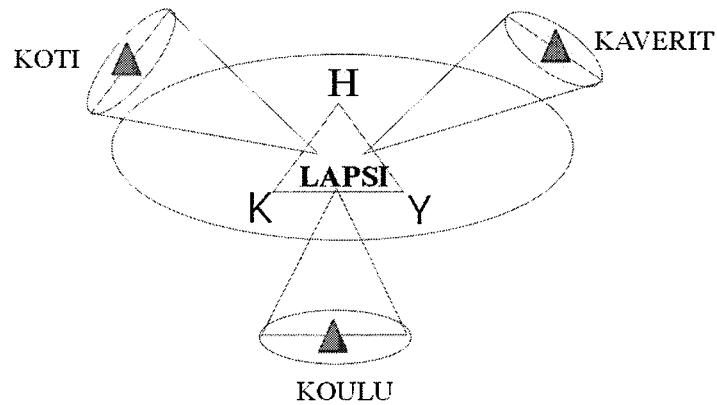
kuin motorisetkin tavoitteet. Ryhmällä itsellään on myös tavoite. Asia- ja tunnetavoitteesta muodostuu kaksi päämäärää eli niin sanottu kaksoistavoite: ryhmä pyrkii toisaalta tuloksellisuuteen ja tehokkuuteen, toisaalta riittävään kiinteyteen ja toimintakykyyn. (Himberg & Jauhiainen 1998, 101.) Opettajan täytyy ohjailla ryhmädynaamisia tekijöitä erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi, sillä kaksoistavoitetta ei saavuteta automaattisesti. Tasapainoa tuloksellisuuden ja toimintakyvyn välillä säädellään ryhmän ohjauksella ja ryhmädynaamisten tekijöiden huomioimisella. Ryhmä voi yhdessä itseohjautuvasti huolehtia tästä tehtävästä tai sitten ryhmällä on yksi tai useampi ohjaaja. (Himberg & Jauhiainen 1998, 102.)

Opettajalla on luokassaan monenlaisia tehtäviä opetussuunnitelmaan sisällettyjen ainekohtaisten tavoitteiden saavuttamisen lisäksi. Hänen tulee huomioida yksilöiden toiminta omissa elämäntiloissaan ja sen lisäksi tarkkailla ryhmäkokonaisuuden toimintaa sekä näiden kahden osa-alueen vuorovaikutusta. Luokkahuoneessa ilmenee monenlaisia prosesseja, joille opetettava asiasisältö muodostaa vain taustan (Aittola ym. 1995, 114). Tavoitteenasettelussa on tärkeää ohjaajan ja ryhmän tekemä tulkinta ryhmädynamiikasta (Jauhiainen & Eskola 1994, 34). Kokeneellekin ohjaajalle on erittäin suuri haaste saada suuri ja heterogeeninen ryhmä toimimaan kaksoistavoitteen mukaisesti mahdollisimman tuottavasti ja hyödyllisesti (Himberg & Jauhiainen 1998, 116). Opettajan on otettava huomioon ryhmän sisäiset suhdejärjestelmät. Suhdejärjestelmät sinänsä eivät ole tärkeitä vaan pikemminkin se toiminta, joka muokkaa ryhmädynamiikkaa. Suhteet kuitenkin joko estävät tai edistävät ryhmän tavoitteen saavuttamisen. (Jauhiainen & Eskola 1994, 115.)

Koululuokassa on hyvin erilaisia oppilaita, jotka elävät omaa henkilökohtaista elämäänsä iloineen, suruineen ja huolineen. Jokainen yksilö toimii omassa elämäntilassaan eli henkilökohtaisessa tulkinnassa hetkellisistä, hänelle merkityksellisistä asioista ja orientoituu eri tilanteisiin sen mukaan, mitä tilanteet häneltä edellyttävät. Tilanteesta toiseen siirryttäessä yksilö ei toimi kaavamaisesti vaan toiminta muuttuu jatkuvasti. (Jauhiainen & Eskola 1994, 29.) Yhden ryhmätilanteen aikana saattaa

yksilön sisäinen elämäntila muuttua useitakin kertoja (Himberg & Jauhiainen 1998, 114).

Ryhmätilanteen dynaaminen kenttä sisältää samanaikaisesti monen ihmisen, ryhmässä toimivan yksilön, elämäntilan (Jauhiainen & Eskola 1994, 32). Ulkoisen ympäristön eli tässä koulun, kodin ja kavereiden sisäiset vuorovaikutussuhteet ovat yhteydessä yksilön käyttäytymiseen sekä kognitiivisiin ja biologisiin tekijöihin. Tätä kautta muodostuu yksilön kolmiosainen vuorovaikutuksellinen malli eli yksilön elämäntila. Tilanteesta toiseen siirryttäessä yksilön toiminta muuttuu. Oheinen kuviomme (kuvio 2) havainnollistaa tätä vuorovaikutusta.



KUVIO 2. Lapsen elämäntilan ulkoisen ympäristön vuorovaikutteisuus.

Luokkahuonetyöskentely edellyttää kuitenkin oppilaalta kiinnostusta ja toivottuja reaktioita toimintaan huolimatta siitä, miten hän liikkuu elämäntilassaan (Meri 1995, 48). Vaihtuvien elämäntilojen ja tilanteiden vuorovaikutus synnyttää ryhädynamiikan. Omien tulkintojen perusteella yksilö toimii ja ennakoi toisten toimintaa ryhmässä. Ryhmän jäsenten tärkeys ja merkisyys yksilölle vaikuttaa hänen itsensä tekemiin tulkintoihin ja toimintaan ryhmässä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 32.) Sosiaalisista tekijöistä johtuen luokkahuoneen tapahtumat voidaan tulkita hyvin eri tavoin, mikä luonnollisesti vaikuttaa ulkoiseen toimintaan (Molnar & Lindquist 1994, 18). -

Yhteinen tilanne vaikuttaa toisaalta yksilön itsensä elämäntilaan sekä käsillä olevaan yhteiseen tilanteeseen. Näin ollen osa-alueita on helppoa erottaa toisistaan. Samalla kun yksilö yrittää muuttaa ryhmää omien henkilökohtaisten tarpeidensa tyydyttämiseksi, ryhmä pyrkii muuttamaan yksilöä omien tavoitteidensa suuntaisesti (Moreland, Levine & Cini 1993, 106). Ryhmädynamiikka on ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta yhteisestä tilanteesta ja osallistujien siitä tekemästä tulkinnasta. Tilanteet ja ihmisten väliset suhteet muuttuvat ja ryhmän sisäiset voimasuhteet ovat jatkuvassa liikkeessä. Opetustoiminnassa myös jokainen, niin opettaja kuin oppilaskin, tulkitsee tilanteita omalla tavallaan. Tulkinnat puolestaan kääntävät jälleen vuorovaikutusta uuteen suuntaan. (Himberg & Jauhiainen 1998, 113.)

On tärkeää olla tekemättä yksilöistä tulkintoja ainoastaan ryhmätilanteen perusteella, sillä tilanteen ulkopuoliset tekijät vaikuttavat aina hänen toimintaansa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 31; Fullan 1991, 33.) Näin ollen oppilaan käyttäytymiseen luokassa vaikuttaa monet tekijät. Opettajan tuntiessa luokkansa oppilaat hyvin, hän kykenee ohjaamaan ryhmäänsä. Häiriökäyttäytyminen luokissa voi olla sekä sosiaaliskognitiivisen teorian eli ympäristön ja yksilön välisten vuorovaikutus-suhteiden ilmentymää että ryhmädynaamisten tekijöiden tulosta. Jos opettajalla ei ole aikaa tai mahdollisuuksia luokkansa ryhmädynaamisen kentän säätelyyn, ongelmia ilmaantuu varmasti helpommin kuin silloin, kun yksilöiden tarpeet otetaan huomioon.

Kun ryhmäkoko kasvaa, heikkenee ryhmän jäsenten kiinteys ja keskinäinen tyytyväisyys ryhmää kohtaan (Himberg & Jauhiainen 1998, 117). Koululuokissa ilmenee työrauhahäiriöitä ja oppiminen vaikeutuu. Opettajan on vaikea saada kontaktia oppilaisiinsa. Ryhmän sisällä kilpailu, ristiriidat ja hajottavat liittoutumat lisääntyvät ja jäsenten motivaatio, ponnistelut ja osallistumisaktiivisuus pienenevät (Himberg & Jauhiainen 1998, 117). Työskentely ei motivoi ja on tuloksetonta. Jo pelkästään luokassa oleminen saattaa tuntua ahdistavalta ja olo saattaa tuntua irralliselta.

Oppilaille on tärkeää toverien hyväksyntä ja ryhmään kuuluminen (Kääriäinen ym. 1990, 50). Jos tähän ei kiinnitetä luokassa huomiota, ei oppimista tapahdu samassa määrin kuin silloin, kun ryhmän kaksoistavoitteen toteutumisesta säädelään ja ryhmädynaamiset tekijät otetaan huomioon. Ryhmällä on useita tehtäviä ja ne palvelevat tiettyjen tarpeiden saavuttamista. Kalliopuskan (1995, 53) mukaan ryhmällä on mahdollisuus toteuttaa kiinteyttä jäsenten kesken ja luoda hyvä me-henki. Kiinteässä ryhmässä henki on yhteisöä suojeleva ja samalla yhteisöä koossa pitävä voima. (Kalliopuska 1995, 53.) Kun oppilas kohtaa ongelmia, hän voi kokea saavansa ryhmältä tukea ja turvaa. Ryhmän jäsenyys palkitsee. (Kalliopuska 1995, 53.) Kääriäinen ym. (1990, 50) puolestaan toteaa, että koulussa ei keskustella riittävästi sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvistä aiheista. Näin ollen kouluille ei ole myöskään päässyt kehittymään selkeitä syrjintää ja kiusantekoa ehkäiseviä normeja ja oppilas on aikuisten yhteisöihin siirtyessään heikosti evästetty ratkomaan vuorovaikutuksen ongelmia rakentavalla tavalla.

3.2.3 Toimivan vuorovaikutuksen merkityksestä

Sosiaalis-kognitiivinen ja sosiaalis-emotionaalinen pätevyys kehittyvät sosiaalisessa kanssakäymisessä. Uudet, vaihtelevat, monimutkaiset ja ennalta arvaamattomat tilanteet erityisesti vertaisista muodostuvassa sosiaalisessa ympäristössä luovat mahdollisuuksia vuorovaikutustaidoissa edistymiselle. (Antikainen 1998, 159.) Ihmisten välisessä kanssakäymisessä ongelmallisten tilanteiden etsiminen ja niihin hakeutuminen ei ole kuitenkaan itsetarkoitus. On myös väärin ajatella, että laaja kaveripiiri takaa enemmän mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, kuin mitä pienempi ryhmä voi tarjota. Tästä syystä "vertaissuhteiden laatuun on syytä kiinnittää enemmän huomiota kuin niiden määrään" (Antikainen 1998, 159).

Koulun perususkomukset ja arvot ilmenevät kirjoittamattomina normeina esimerkiksi perinteiden noudattamisessa, yhteisöjen jäsenten käyttäytymisessä tai konfliktien säätelyssä (Himberg 1996, 15). Oman

yhteisön kulttuurin tiedostava havainnointi paljastaa mielenkiintoisia piirteitä toimintaa ohjaavista periaatteista. Koulun toimintatavat niin kuin muutkin sosiaaliset yhteisöt muodostuvat tavoista ja niistä muotoutuneista säännöistä. Sääntöjen myötä syntyy sosiaalinen kontrolli, mikä tarkoittaa sitä, että ihmiset alkavat valvoa yhteisten sosiaalisten normien toteutumista. (Antikainen 1998, 126.) Sääntöjen muotoutuminen on ryhmädynaamisessa mielessä tärkeä osa ryhmäytymistä. Yhteisen edun vuoksi on kuitenkin hedelmällisempää rakentaa toimintaa luottamuksen kuin kollektiivisen kontrollin varaan.

Luottamuksellisen ilmapiirin syntyminen niin opettajanhuoneisiin kuin luokkiinkin on monien osien summa. Usein eri tahot tarvitsevat erilaisia osia muovautuakseen toimivaksi yhteisöksi, kaikille yhteisenä lähtökohtana voidaan kuitenkin pitää rohkeutta puhua itsestä. Kalliopuska (1995, 14, 63) mainitsee, että itsestä puhuminen on aina riskinottamista. Kertoessamme itsestämme herkkiä ja mielenkiintoisia asioita asetumme alttiiksi väärinkäytöksille, sillä muut voivat tehdä valinnan kertoa asioitamme eteenpäin mustamaalatakseen, mitätöidäkseen tai hallitakseen. Yksilön arvostaminen on jäänyt tällöin oman edun tavoittelun jalkoihin. Toisaalta on myös mahdollista, että empaattisen kuunteleminen ja ymmärtäminen vaikeutuu ympäristön paineiden, esimerkiksi kiireen, vuoksi. Kouluissa muun muassa luokkakokojen kasvaminen ja opetussuunnitelmatyön siirtäminen hallinnollisesti alemmille portaille ilman henkilöstön tai muiden resurssien lisäämistä ovat omiaan kuormittamaan opettajia ja siten vähentämään herkkyyttä empaattiseen vuorovaikutukseen.

Sosiaalisissa tilanteissa pärjääminen ja sosiaalisesti hyväksytyksi tuleminen on jokaisen ihmisen luontainen tarve. Sillä tulemme tietoisiksi itsestämme, kehostamme, ajatuksistamme, ajattelutavoistamme, mahdollisuuksistamme jne. nimenomaan sosiaalisen ympäristön kautta (Sharp 1986, 194). Vuorovaikutuksessa ilmenevä epävarmuus vaikuttaa luonnollisesti myös itsetuntoon ja käsitykseen itsestä vuorovaikuttajana. Työssä menestyminen on sekä opettajille että oppilaille merkityksellistä ja siksi kaikkeen siihen liittyvään suhtaudutaan tietyllä vakavuudella. Sahlberg (1998, 161) arvelee, että uusien opetuskäytäntöjen kokeileminen tai sellaisiin

hankkeisiin lähteminen, joihin liittyy epävarmuutta, on opettajille yleensä vaikeaa. Ammatillisten puutteiden näyttämistä pyritään välttämään niin pitkälle kuin mahdollista ja siksi hankaliin asioihin kuten työrauharikkomuksiin tai välituntiriihiin ei puututa (Kalliopuska 1995, 15). Tällä saattaa olla kauaskantoisia seurauksia ja siksi avoimeen vuorovaikutukseen ja vastuulliseen kollegiaalisuuteen kasvaminen on pitkällä tähtäimellä kaikkien etu. Rohkeus asettaa oma rajallisuus myös muiden huomattavaksi on sosiaalisen vuorovaikutuksen avaintekijä.

Vertaisryhmä tarjoaa lapsille perheen rinnalla tärkeimmän yhteisön, johon samaistua ja jossa kokeilla omia taitoja. Näitä samoja arvoja on myös opettajien kohdalla vertaisista muodostuvassa yhteisössä. Samaistumisen mahdollisuus on tärkeää myös aikuisille. Kenties hädän tai ahdistuksen kokemisen jakaminen aloittaa keskustelun ja sitä kautta myös auttamisen. Tässä suhteessa osin tunnevaltainen ja osin älyllinen vuorovaikutus on hyvin monipuolinen tapahtuma. Avun pyytämiselle tai antamiselle ei tule asettaa esteitä, päinvastoin on järkevää pyrkiä poistamaan kaikenlaisia ulkoisia tekijöitä, jotka estävät avunhankintaa. Sosiaalisissa tilanteissa tällaisia tekijöitä voivat olla muiden mielipiteet, nolatuksi tuleminen ja arvostelun pelko (Kalliopuska 1995, 74, 38).

Sosiaalisissa tilanteissa itsensä suojaaminen ja itseä uhkaavien tilanteiden välttäminen on luonnollista eikä siitä pois oppiminen tapahdu itsestään. Keskustelemaan komentamisella tai pakottamisella ei saada aikaan kestäviä tuloksia. Vapaaehtoisuuteen ja yksilöiden omaan haluun perustuva kommunikaatio kulkee usein jo luonnostaan henkilökohtaisella tasolla. Toisiin ihmisiin luottaminen on repaleisiksi muodostuneista ihmissuhdemalleista huolimatta edelleen elinvoimaisin kanava itseksi kasvamisessa.

3.3 Perheen rooli kasvattajana

Koulun yksi tehtävä on kasvattaa lapsesta täysipainoinen, itsetunnon vahva ihminen. Lapsen kokonaiskehityksen kannalta kouluakin tärkeämpi instituutio on kuitenkin perhe. Perheen sisäiset ihmissuhteet vaikuttavat suoraan lapsen kehitykseen ja hänen tapansa tulkita maailmaa sekä toimia yhteiskunnassa. Lapsi on täysin riippuvainen toisten huolenpidosta ja tarvitsee hoivaa, hellyyttä ja kommunikointia muiden kanssa. Vanhempien tulee turvata lapsen elämän ehdot ja vastata lapsen perustarpeisiin, joiden tyydyttäminen on henkisen kehittymisen sekä perusluottamuksen syntyminen edellytys. (Värri 2000, 132.)

Opettajahuoneessa kuulee usein puhuttavan siitä, kuinka vanhemmat ovat avuttomia lastensa kasvatukseen suhteen. Rajoja ei osata asettaa ja monesti rakkautta välitetään tavaroiden tai muiden aineellisten asioiden avulla. Värri (2000, 131–133) mukaan perhe- ja nuorisotyössä tiedetään kertoa lisääntyneestä uusavuttomuudesta ja kasvatuseuvottomuudesta: on yhä enemmän vanhempia, jotka eivät tiedä tai ymmärrä, mitä heidän kasvatustavoihinsa kuuluu. Kasvatustavoihin siirryessä koululle opettajat tuntevat uupumusta, vihaa ja syyllisyyttä. Lapsen etujen valvominen, kunnioittaminen ja arvostaminen on vastuullisen kasvattajan työtä. Jokainen kasvattaja tunnistaa oman ymmärryksensä rajoissa sen, mikä on lapsen parhaaksi.

Ensisijaisiksi kasvatustavoitteiksi vanhemmilla on lapsen kasvattaminen vastuuseen ja itsenäisyyteen. Lapsen odotetaan itsenäistyvän perheestään ja kykenevän tasapainoiseen elämään perheen ulkopuolella, ympäröivässä yhteiskunnassa. Jälkimmäisen tavoitteen toteutumisen edellytys on yhteisön pelisääntöjen, tapojen, normien ja arvoperusteiden omaksuminen. Toisin sanoen lapsen tulee sosiaalistua yhteisön konventionaalisiin odotuksiin, katsomuksiin ja moraaliperiaatteisiin. (Värri 2000, 133.) Tässä prosessissa myös koulun rooli on merkittävä. Oppilaan toimiessa osana koulu- ja luokkayhteisöä, hän tulee tietoisesti ympäröivästä todellisuudesta ja siitä, miten hänen odotetaan käyttäytyvän osana sitä.

Koulun kannalta ongelmia synnyttää kuitenkin yhteisen kasvatuserinteen puuttuminen. Luokassa toimii hyvin erilaisista perheistä tulevia lapsia. (Ikonen-Varila 2000, 108.) Oppilaat muodostavat lahjakkuutensa kuin myös opittujen taitojensa suhteen hyvinkin heterogeenisen joukon aloittaessaan koulunkäynnin (Kukkonen & Pölkki 1995, 160). Kodeissa arvot ja asenteet ovat toisistaan poikkeavia ja oppilailla on erilaisia käsityksiä oikeasta tai väärästä. Tietoista elämänkatsomusta on sitäkin harvemmalla. Normeja ollaan vapaan kasvatuksen näkökulmasta vältetty, sillä niiden on katsottu olevan yksilön kehitystä vahingoittavia. Moraalitutkimuksen mukaan yksilöä yhteisöönsä sitovia tekijöitä ovat kuitenkin ennen kaikkea normit. Perheessä tapahtuvan primaarisosialisaation merkitys on merkittävä. (Ikonen-Varila 2000, 108.)

Sosiaalisen ja moraalisen kasvatuksen keinoja on monia. Yksi tapa epäsosiaalisen käyttäytymisen, kiusaamisen tai keskinäisen väkivallan käytön ehkäisemisessä on ehdoton sallimattomuus. Tämän niin sanotun nollatoleranssin perusajatuksena on reaktioiden välittömyys epäsosiaalisen käyttäytymisen täydellisen sallimattomuuden lisäksi. (Ikonen-Varila 2000, 113.) Niin koulun kuin perheenkin normijärjestelmien tulisi toimia johdonmukaisesti ja ennustettavasti.

Vanhempien antama tuki lastensa koulutyön ja oppimisen edistämiseksi, on erittäin tärkeää ja lapsen oppimista vahvistavaa. Koulu pyrkii tasoittamaan oppilaiden lahjakkuuksista riippumattomia eroja, vaikka se ei aina olekaan helppoa.

4 Tutkimusmetodi

4.1 Toimintatutkimus

Laadullista tutkimusprosessia voi Kiviniemen (1999, 69, 71, 74–75, 77) mukaan luonnehtia tutkijan oppimisprosessiksi, jossa tutkija pyrkii lisäämään tietoisuuttaan tutkittavasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat sekä tutkijan tulkinnat että tutkimuksessa käytetty menetelmä. Lisäksi laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimuksen kuluessa täsmentyvä tutkimusongelma ohjaa myös käsitteellistämään aineistossa ilmeneviä ydinteemoja.

Tutkielmamme ensisijaisena metodina on käytetty toimintatutkimusta. Tutkimuksen luonteesta johtuen raportoinnissa on kuitenkin myös tapaustutkimuksen ja narratiivisen tutkimuksen elementtejä. Toimintatutkimusta leimaa kiinnostus tarkasteltavan kohteen nykyisestä tilasta ja ennen kaikkea siitä, miten asiat voisivat, tai miten niiden tulisi olla (Aaltola & Syrjälä 1999, 21). Toimintatutkimuksessa tutkija osallistuu kiinteästi tutkittavan kohdeyhteisön elämään ja pyrkii saavuttamaan yhdessä yhteisön jäsenten kanssa asetetut päämäärät ja tavoitteet. Tavoitteisiin pääseminen edellyttää tutkijalta perehtymistä toiminnassa ilmeneviin ongelmiin, niiden syntyyn ja kehitykseen sekä ratkaisuun johtaviin teihin. Tutkijan keskeisenä tehtävänä on sekä omalla toiminnalla että saadun tiedon ja kehitettyjen ratkaisuvaihtoehtojen pohjalta auttaa kohdeyhteisöä saavuttamaan asetetut päämäärät. (Jyrkämä 1978, 39; Suojanen 1992, 13; Ketola 1996, 11.)

Grönforsin (1982, 120) mukaan kehittämisspyrkimyksen pohjana on yhteisön omien resurssien ja niiden hyödyntämisen mahdollisuuksien tiedostaminen. Lähestymistapa edellyttää yhteisöltä valmiuksia muutoksiin ja kehittymiseen sekä oman toiminnan arviointiin. Tuloksellisinta toimintatutkimus on silloin, jos se voidaan nähdä koko yhteisön yhteisenä oppimistapahtumana. (Kiviniemi 1999, 65.) Kokemuksen perusteella voi sanoa, että toimintatutkimus vaatii aikaa. Tutkijan on sulauduttava

työyhteisöön ja tutkimukseen osallistuvien on sitouduttava yhteisiin tavoitteisiin ja menetelmiin.

4.2 Toimintatutkijan muotokuva

Toimintatutkimuksessa tutkijan rooli on korostuneessa asemassa, sillä hän on eräänlainen aineistonkeruuväline (Kiviniemi 1999, 79). Tutkimuksen johdonmukaisuuden ja hyödyn vuoksi tutkijalla tulee olla tietoa ja kokemuksia kehitettävänä olevista toiminnoista. Tällä saattaa olla kuitenkin myös kääntöpuolensa, jos tutkija on sosiaalistunut ammattiryhmän kulttuuriin ja ottaa siitä syystä esiin nousevat ilmiöt ammattiin ja alaan liittyvinä itsestään selvyyksinä. (Ketola 1996, 32–33.)

Tutkijan odotetaan hallitsevan sosiaalisia tilanteita ja pitävän niistä. Vetäytyminen objektiiviseksi ja arvovapaaksi tieteentekijäksi saattaa muodostua ylitsepääsemättömäksi esteeksi toimintatutkimuksellisessa prosessissa, sillä tutkimus rakentuu vahvasti työntekijöiden ja tutkijan vuorovaikutukselle ja yhteistyölle. (Ketola 1996, 19.) Tutkijaa ja tutkimuskohteessa toimivia henkilöitä yhdistää ideologinen ja teoreettinen viitekehys (Grönfors, 1982, 120). Kouluyhteisön kohdalla tämä tarkoittanee käsityksiä ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta.

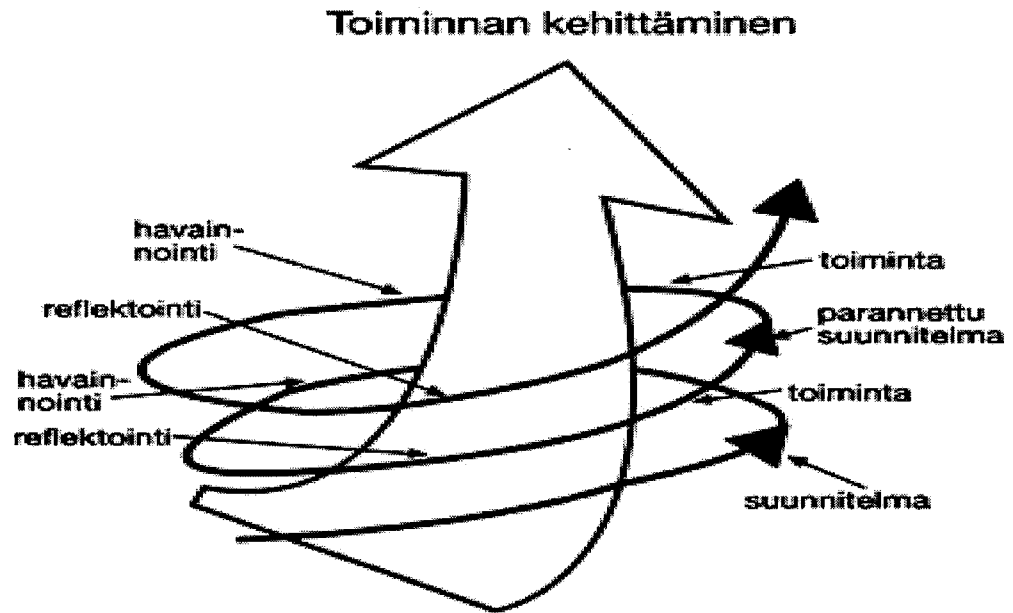
Ammatillinen kehitys on Kiviniemen (1999, 63) mukaan sidoksissa juuri näiden usein piiloisten näkemysten tiedostamiseen ja jäsentämiseen. Taustalla vaikuttavat oletukset ja piilevät tiedot ilmenevät toiminnassa tavalla tai toisella, siksi niiden tunnistaminen ja käsitteleminen ovat tehokkaan toiminnan kannalta hyödyksi. Toimintatutkimuksen yhtenä keskeisenä piirteenä on pyrkimys reflektiiviseen ajatteluun, mikä tarkoittaa toiminnan kriittistä arviointia ja sen avulla pyrkimystä parantaa toimintaa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.) Tuottaakseen toimintatutkimukselle ominaista havainnoinnin ja uudelleensuunnittelun jatkuvaa vuoropuhelua tutkimuksen tulee sisältää myös reflektiota. Käytännössä se tarkoittaa toimintaan vaikuttamista jollakin väliin tulevalla muutoksella ja näiden – toiminnan, muutoksen aiheuttajan ja muutoksen – kriittistä pohtimista kasvatustilanteiden

ja kasvatuksellisten käsitysten valossa. Tutkielmassamme reflektiota tapahtui omien ajatusten kriittisen pohdinnan sekä opettajakollegojen kanssa käytyjen keskustelujen avulla.

Tutkimus edellyttää Ketolan (1996, 33–34) mukaan usein myös tutustumista toimijoihin hyvinkin henkilökohtaisella tasolla. Empaattisuus ja intuitiivisuus kuuluvat laadulliseen tutkimukseen luonnollisena osana, mutta sen ei saa kuitenkaan antaa hallita toimintaa. Tutkijan tulee kyetä kohottautumaan käytännön ja ilmiöiden yläpuolella ja pyrkiä kuvaamaan tapahtumia teoreettisen analyysin ja arvioinnin avulla.

Tutkijan laatima suunnitelma saattaa saada tutkimuksen edetessä jatkuvasti uusia piirteitä, eikä etukäteen tehdyt suunnitelmat toteudu sellaisenaan (Ketola 1996, 24). Näin kävi myös tässä tutkimuksessa. Tutkimusongelman muotoutuminen ei ollut yksiselitteinen prosessi, vaan kouluyhteisön jatkuvassa muutoksessa toimiminen synnytti monia mielenkiintoisia kysymyksiä, joihin olisi voinut paneutua tarkemmin. Esimerkiksi kouluyhteisön muutosvastarinnan analysoiminen tai opettajien keskinäisten suhteiden tarkastelu saattaisivat olla hyödyllisiä tutkimuskohteita.

Toimintatutkimuksen prosessiluonteisuus on sen etu ja haitta. Hyödyksi se on siinä, että se tuottaa jatkuvasti uusia piirteitä ja tulkintoja toiminnasta, mutta haittaa siitä on siinä, että prosessi on päättymätön. (Ketola 1996, 115.) Toimintatutkimuksen prosessiluonnetta kuvataan laadullista tutkimusta käsittelevässä kirjallisuudessa usein spiraalinomaisilla kaavioilla. Käytämme tässä Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 57) laatimaa mallia kuvataksemme tämän tutkimuksen etenemistä (kuvio 3). Suunnittelu, toiminta, reflektointi ja havainnointi kietoutuvat loputtomaksi kehäksi, jossa yhä täsmällisemmäksi muuttuva tieto auttaa havainnoimaan, refleктоimaan ja suunnittelemaan toimintaa yksityiskohtaisemmin ja päämäärähakuisemmin.



KUVIO 3. Toimintatutkimuksen spiraaliluonne. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 57.)

Spiraalikuvio on kaikessa havainnollisuudessaan monitulkintainen. Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 37) kritisoivat sitä siitä syystä, että toimintatutkimuksessa prosessin etenemistä on miltei mahdotonta pilkkoa eri vaiheisiin. Metodisten vaiheiden osoittaminen saattaa muodostua tutkijalle taakaksi, joka estää häntä etenemästä työssään. Tutkijan ja yhteisön välinen vuorovaikutus vaikuttaa tutkijan näkemysten ja tulkintojen kehittymiseen. Tutkijan laatimassa raportissa tulisi käydä ilmi prosessin eri vaiheissa ilmenneiden ajatusten muutokset, ja lisäksi on suotavaa, että raportissa tulee ilmi tutkimuksen omaleimaisuus sekä hankkeen keskeiset sanomat. (Kiviniemi 1999, 79.)

4.3 Narratiivinen tutkimus

Törmä (1998, 21–22) lainaa narratiivista tutkimusta kuvatessaan Clandinin ja Connelyn määritelmää kuvatessaan lähestymistapaa sekä ilmiöksi että metodiksi. Narratiiviset tutkijat kuvailevat tutkittavien elämää sekä keräävät ja kertovat tarinoita heistä. Tutkimuksen kohteena ovat kokemusten laadulliset ainekset. Kasvatustieteellisessä narratiivisessa tutkimuksessa keskitytään koulussa ja kasvatuksen parissa työskentelevien ihmisten kokemuksiin ja

elämäntapaan. Narratiivisessa tutkimuksessa kuvaillaan ihmisten välisiä suhteita opetustapahtumissa ja niissä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta.

Narratiivisessa tutkimuksessa tutkijan kokemusten on pohjana vuorovaikutus tutkimuskohteen eri tahojen sekä tutkijan omien kollegoiden kanssa. Tämän kaltainen tutkimusote mahdollistaa sen, että tutkijat voivat nostaa esiin kysymyksiä käytännöstä ja luoda uusia merkityksiä kasvusta, muutoksista ja uudistuksesta. (Törmä 1998, 22.)

4.4 Tapaustutkimus

Toimintatutkimus on omalla tavallaan aina tapaustutkimusta. Tässä tutkimuksessa tapaustutkimuksella on kaksi ulottuvuutta. Ensisijainen tapaustutkimuksen kohde on Pysäkki, mutta sen rinnalla kulkee tapausten muodossa myös Pysäkissä käyneiden oppilaiden kuvaukset. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on kuvata tietyn ilmiön, kohteen toimintaa, menettelytapoja ja ominaisuuksia tavoittelematta laajaa yleistettävyyttä.

Tapaustutkimuksen tavoitteet ja toteutus vaihtelevat, mutta yhteisiäkin elementtejä on löydettävissä. Tapaustutkimus kohdistuu aina nykyisyyteen ja toteutuu todellisessa tilanteessa, jota tutkijalla ei ole mahdollisuutta manipuloida. Lisäksi yksittäistä tapausta tarkasteltaessa pyritään aineiston keruu suorittamaan mahdollisimman monipuolisesti. Tapaustutkimuksessa – niin kuin toimintatutkimuksessakin – ongelmanasettelu tapahtuu vähitellen tutkimuksen edetessä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita mahdollisuutta etukäteissuunnittelun laiminlyöntiin. Täsmällisempää olisikin puhua ongelmista ja kysymyksistä, joihin tutkija etsii vastauksia, ja että tutkimuksen kuluessa kysymysten luonne täsmentyy. (Syrjälä & Numminen 1988, 5, 7, 16.)

Tapaustutkimusta toteutetaan pääsääntöisesti kahdella tavalla. Tapausta tarkastellaan joko kokonaisvaltaisesti tapauksesta itsestään käsin tai edetään etukäteen muodostettujen teoreettisten viitekehysten ja aikaisempiin tapauksiin pohjautuvien hypoteesien puitteissa. Tapaustutkimuksen onnistuminen on vahvasti sidoksissa tutkijan persoonal-

lisuuteen. (Syrjälä & Numminen 1988, 21.) Tekemämme kaltaisen tutkimuksen työstäminen edellyttää tutkijalta riittävää rohkeutta ja kärsivällisyyttä viedä tutkimusta eteenpäin. Reflektiivisyys ja kriittinen tarkastelu vaativat hyvää itsetuntoa ja uskallusta myöntää tehneensä virheitäkin, täsmälliset arviot ja uusien toimintamallien löytäminen vaativat itsekunnioitusta ja ylpeyttä kiittää itseään onnistuneesta työstä.

Olellaisin tapaustutkimuksen piirre on tietojen keruun monipuolisuus. On hyvin tavallista, että tutkija käyttää hyväkseen erilaisia laitteita, haastatteluja, kyselyjä ja omia havaintojaan. Erilaisilla menetelmillä kootut aineistot täydentävät toisiaan. Tämä ns. triangulaation periaate auttaa tutkijaa varmistamaan, että saadut tulokset eivät ole seurausta käytetystä menetelmästä. Erilaisilla aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä hankitun tiedon luotettavuutta arvioidaan nimenomaan menetelmätriangulaation avulla (Eskola & Suoranta 1999, 70.)

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa laadullista tietoa, joka kuvaa yhden ilmiön ominaisuuksia niiden määrän sijaan. Kvalitatiivisessa tiedossa pyritään konkreettiseen yksityiskohtien kuvaukseen, jolloin toimintaympäristönä ovat luonnolliset, ihmisten tunteiden, kokemusten, mielipiteiden ja näkemysten värittämät tapahtumat. (Syrjälä & Numminen 1988, 78–80.)

4.5 Validiteetti ja reliabiliteetti

Validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimustulos vastaa asioiden tilaa todellisuudessa. Validiteetin käsite pohjautuu näin ollen ajatukseen tosiasioiden ja väitteiden vastaavuudesta, korrespondenssista. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113.) Toimintatutkimuksessa ratkaisevan tärkeäksi muodostuu vallitsevan tilanteen (käsitteellinen) määrittelemisen todellisuutta vastaavaksi. Tosiasioiden tarkastelussa ja väitteiden muodostamisessa on kuitenkin selkeä ongelma: kenellä on oikeus määritellä "totuus". Huttusen ym. (1999, 119) mukaan tutkimuksen totuuden voidaan katsoa riippuvan siitä, mitä seuraamuksia painotetaan tai edes tarkkaillaan. Jyrkämän (1999, 142) mukaan todellisuus on myös vahvasti sidottu tutkimuksen aikaan ja paikkaan. Siksi toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu monipuolinen keskustelu eri osapuolien kanssa, sosiaalinen prosessi. Jo tutkimuksen alkuvaiheessa yhteisen keskustelun kautta löytynyt todellisuuden määritelmä on myöhemmän työskentelyn toimivuuden

kannalta tärkeää. Toimintatutkimusprojektit tuottavat pääosin paikallistason teorioita, joiden yleistettävyyden rajoittuu kyseiseen organisaatioon, koska prosessit ovat sidoksissa tilanteeseen, toimijoihin ja aikaan. Tästä johtuen tutkimuksen tulokset eroavat "perinteisen" tutkimuksen tavoitteista saavuttamassa mahdollisimman yleistettävää tietoa. (Ketola 1996, 16.)

Toimintatutkimukseen osallistuvat tahot saattavat Huttusen ym. (1999, 131) mukaan jättää sanomatta tai huomaamatta toiminnan taustalla olevia sitoumuksia, joilla on vaikutusta siihen, mikä yhteisössä koetaan oikeaksi ja todeksi. Tästä syystä tutkimuksen tekijän tulisi tuoda julki omat käsityksensä tiedosta. Toimintatutkimuksen tarkoituksena ei ole saada aikaan jonkin teorian ja empiiristen havaintojen vastaavuutta, vaan tutkimuksen avulla pyritään muuttamaan jotakin seikkaa yhteisön toiminnassa. Taustasitoumustenkin avoin tarkastelu antaa toimintatutkimuksen tarkoitukselle paremmat ehdot onnistua, kuin jos taustalla olevia määrittelemättömät merkitykset jätetään huomiotta.

Grönfors (1982, 177–178; Suojanen 1992, 54) mainitsee, että toimintatutkimuksen ja yleensä laadullisen tutkimuksen validiteetti osoitetaan raportoimalla tutkimuksen kulku kokonaisuudessaan, sen kaikkine vaiheineen sillä tavalla, että lukija voi itsenäisesti arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavan raportin laatiminen edellyttää huolellista tutkimusvaihetta, jossa tutkimuksen tekijää auttaa, jos hän pystyy luomaan mahdollisimman läheiset suhteet tutkittaviinsa. Mitä enemmän tutkija viettää aikaa tutkittavan ryhmän parissa, sitä täsmällisempää tietoa ryhmän toiminnasta hänen on mahdollista saada. Lisäksi ryhmän kielenkäyttö ja ominaiset toiminnot tulevat tutuiksi. Toimintatutkimuksen validiutta arvioitaessa on mahdollista mennä jopa niin pitkälle, että luotettavuus ratkaistaan tutkimuskohtaisesti. Tutkimuksella voidaan sanoa olevan validiutta silloin, kun tutkimukseen osallistuneet päättävät, että tutkimuksen tavoitteet on saavutettu joko kokonaisuudessaan tai osittain (Grönfors 1982, 122).

Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka samana tutkimustulos pysyy toistettaessa tutkimus uudelleen. Tällä pyritään tarttumaan siihen, onko tutkimuksen tulokseen mahdollisesti vaikuttanut jokin satunnainen, ns. väliintuleva tekijä, joka on saattanut vääristää tuloksia. Reliabiliteetti on toimintatutkimukseen huonosti sopiva käsite, koska toimintatutkimuksen tarkoituksena on itsessään olla "väliintuleva" muuttuja, ts. tutkimuksen

päämääränä on tarkoituksellisesti muuttaa vallitsevaa tilannetta. Reliabiliteetti-käsite on toimintatutkimuksesta puhuttaessa siis jossakin määrin tarpeeton, koska tutkimusta ei ole tarkoituksenmukaista tehdä uudelleen saman tuloksen saavuttamiseksi. Samanlaisia menetelmiä, keskusteluja, toimintoja jne. voidaan toki käyttää, mutta tulos on todellinen vain tietyssä ajan ja paikan määrittämässä tilanteessa. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113–114.)

5 Tutkimuksen tulokset

5.1 Pysäkkitoiminta

Tutkimuskohteenamme ollut Pysäkki-malli lähti kehittymään nuorisotyökonsultti Jari Koposen Parkkiluokka-ideasta perustaa kouluun ns. Parkki, jossa pysäytetään lasta ja hänen ympäristöään joko psyykkisesti tai fyysisesti vahingoittava käyttäytyminen. Koponen on toteuttanut Parkki-mallia Koivusaaren yläasteella Järvenpäässä syyskuun lopulta joulukuun loppuun 1999 ja Vantaalla Simonkylän koulussa keväällä 2000 hyvin tuloksin (Tuppurainen 2000, 6–7).

Järvenpään kokeilun perusteella Salpakankaan ala-asteen rehtori Matti Näsi sekä Jari Koponen miettivät yhdessä, miten Parkki toimisi nuorempien oppilaiden kanssa. Pohdinnan tuloksena mallia kokeiltiin ala-asteelle keväällä 2000. Salpakankaan koulun oppilashuoltoa sekä erityisopetusta on kehitetty viime vuosina vastaamaan yhä paremmin oppilaiden tarpeita. Työmuotoina ovat olleet erityisopetuksen tila- ja työskentelyjärjestelmät, ryhmä- ja tiimityöskentely, erilaisten testausmenetelmien käyttäminen, oppilashuollon palaverit sekä eri tahojen yhteistyö.

Keväällä 2000 toiselle tutkielman tekijöistä tarjottiin mahdollisuutta toimia Salpakankaan koululla Pysäkkiluokassa. Pysäkki-open yhtenä toimenkuvana oli luoda mallia koulun arkipäivän ongelmien selvittämisstrategiaksi ja kehittää työmuotoa, jolla helpottaa luokanopettajan työskentelyä luokassa työrauhan edistämisen suhteen ja ennen kaikkea

lievittää lasten ahdistusta aktiivisen, kuuntelevan ja välittävän aikuisen, Pysäkki-open roolissa.

Lukuvuoden 1999–2000 tuntikehys oli jaettu valtioneuvoston säännösten mukaisesti ja koulun tuntiresursseja oli koulussa kohdennettu siten, että opetuksen onnistuminen voitiin turvata. Koulun tukiopetuksen määrä oli 1h/opettaja, jolloin koululle jäi vielä viisi viikkotuntia eli 190 tuntia lukuvuoden aikana Pysäkkitoiminnalle.

Pysäkkitoiminnan suunnitteluvaiheeseen eivät osallistuneet kaikki koulun opettajat, vaan siitä vastasivat rehtori sekä tuleva Pysäkki-ope. Toimintaidea käsiteltiin kevätlukukauden alussa opettajankokouksessa, mutta muuten pysäkkitoiminnan kehittäminen jäi tutkielman tekijän vastuulle. Refleктоimalla omaa ajattelua sekä havainnoimalla toimintaa tutkimus eteni porrasmaisesti kohti syventyneempää käsitystä siitä, millainen Pysäkki on ala-asteikäisille tarkoituksenmukaisin.

5.2 Tutkielman tekijän rooli

Pysäkki-ope osallistui kiinteästi tutkittavan kohdeyhteisön eli Salpakankaan koulun elämään neljän kuukauden ajan. Tutkijalla tulee olla tietoa ja kokemuksia kehitettävänä olevista toiminnoista, jotta tutkimus säilyttää johdonmukaisuutensa ja hyödyllisyytensä (Ketola 1996, 32–33). Pysäkki-open kasvatustieteelliset opinnot olivat tutkimusta aloitettaessa jo loppusuoralla, joten tieteellisen kriittinen ote kasvatuksellisiin kysymyksiin oli selkeä. Sosiaalisten tilanteiden hallinta ja niistä pitäminen ovat Pysäkki-open vahvuuksia. Itsevarmuutta oli saatu aikaisemmista harjoitteluista ja opettajankoulutuslaitoksen keskustelevan ilmapiirin kautta. Toimintatukija on osa työyhteisöä, jossa tutkimusta tehdään. Hän ei voi olla täysin objektiivinen ja arvovapaa, sillä vuorovaikutus yhteisön ja tutkijan välillä on ehdottoman tärkeää. (Ketola 1996, 19.)

Toimintatutkimuksen käynnistymistä hankaloitti tutkijan henkilökohtaisesti tuntema muutosvastarinta kouluyhteisössä, jolloin luonnollisesti myös vuorovaikutteisuus oli yksisuuntaisempaa. Kuukauden työskentelyn jälkeen yhteistyö opettajien kanssa alkoi kuitenkin olla luontevaa ja hedelmällistä. Työyhteisöön sisälle pääsyn myötä myös Pysäkin toimenkuva alkoi hahmottua selkeämmin.

Yhtenä keskeisenä piirteenä tutkimuksessamme on Pysäkki-open refleктоiva ajattelu Pysäkissä käyneiden lasten kuvauksissa. Toimintatutkimuksen aikana tutkija pyrki reflektiiviseen ajatteluun ja sitä kautta toiminnan kriittiseen arviointiin. Parannusehdotukset toteutuivat näin ollen jo Pysäkki-open käytännön työssä koululla. Opettajien kanssa käydyt keskustelut kuin myös rehtorin neuvot ja ajatukset ohjasivat työskentelyä ja helpottivat Pysäkki-opea oman reflektionnin selkiyttämisessä.

5.3 Pysäkin luonne

Pysäkissä ei opiskeltu. Pysäkkiin tultiin, kun työskentely luokassa tuntui mahdottomalta tai muuten vain oli sellainen olo, että teki mieli jutella mieltä painavista asioista. Pysäkki otti selvitetäväkseen myös välituntiriitoja. Ongelmia käsiteltiin yhdessä keskustellen, tavoitteellisten leikkien avulla, askarrella tai draaman keinoin – mahdollisuuksia oli monia.

Pysäkkiope ei ratkaissut kiusaamistilanteita vaan oppilas tai oppilaat itse. Pahan mielen purkamiseksi lasta kuunneltiin ja autettiin puhumaan. Vastuun ottaminen kiusaamisjutuissa ja niiden yksityiskohtainen purkaminen syy-seuraus -suhteineen käytiin läpi. Pysäkissä käytiin läpi myös arkipäivän tapakasvatusta. Yrityksenä oli löytää lapsen kanssa vastauksia ja ratkaisuja sekä omaan käyttäytymiseen että laajemmassa kokonaisuudessa, luokassa, koulussa ja edelleen koko yhteiskunnassa toimimiseen liittyen.

Opettajat lähettivät oppilaan pysäkkiin silloin, kun luokassa opiskelu tuntui mahdottomalta esimerkiksi välitunnilla sattuneen riidan takia, tai kun muusta syystä koko luokan toiminta ei edennyt ylikuumentuneiden tunteiden vuoksi. Kun oppilaalla oli vaikeuksia keskittyä koulutyöhön tai hän vaikutti muuten ahdistuneelta tai poissaolevalta, oli hänellä mahdollisuus opettajan ohjaamana tulla pysäkkiin juttelemaan.

Pysäkissä kävi viikoittain myös ns. vakituisia kävijöitä, joiden ongelmat eivät selvinneet muutaman yksittäisen tapaamiskerran kautta. Heillä saattoi olla vaikeuksia kavereiden saamisessa tai yleensä kaverisuhteiden ylläpidossa, kotona saattoi olla vaikeaa vanhempien kanssa tai esimerkiksi kotitehtävien teko tuntui aivan mahdottomalta. Suurimmiksi vaikeuksiksi

osoittautuivat ongelmat kotona: alkoholi, yksinhuoltajuus, turvattomuuden tunne. Paljon keskusteltiin myös ystäväistä, kaverisuhteiden syntymisestä, ylläpitämisestä ja omasta roolista ystäväinä.

Selkeän aihekokonaisuuden synnyttivät "saariprojektit", joiden avulla luokan syrjäänvetäytyville ja itsetunniltaan heikoille annettiin ainutkertainen mahdollisuus toimia kannustettuina jonkun toisen luokkatoverin kanssa ryhmässä. Tämänkaltainen yhteistyö oli myös keinona kaverisuhteiden parantamisessa ja mahdollisesti myös uusien ystävyysuhteiden luomisessa. Kwonin ja Yawkeyn (2000, 12) mukaan lapsen itsetuntoa ja myönteistä minäkuvaa voidaan vahvistaa leikin avulla. Yhdessä tekeminen ja empatiakyvyn vahvistaminen roolin ottamisen avulla tukevat lapsen tervettä emotionaalista kasvua.

Monesti pysäkkiin tultiin myös yleisen levottomuuden tai läksyjen laiminlyönnin takia. Näitä tapauksia kuitenkin oli vähemmän verrattuna sosiaalisista ongelmista kärsivien tai ns. syrjäänvetäytyvien määrään. Toisaalta se saattoi johtua osaltaan siitä, että läksyjenteosta juteltiin pysäkissä melkein automaattisesti joka tapaamiskerran yhteydessä, oli varsinaisena syynä pysäkkiin tuloon sitten mikä tahansa. Oppilaan ongelma näkyi selkeästi koulutyöskentelyn laiminlyömisenä tai muuna käyttäytymishäiriönä, mikä sitten ikinä "häiriöksi" luetaankin.

Muuten pysäkissä juteltiin niin rakkaushuolista, välituntiriidoista (Pokemon- kortit, ihmiskasat, painiottelut), koko luokan yhteishengen luomisesta, lemmikkieläimen kuolemasta tai ihan vain yleistä asioista (kuka oli menossa parturiin, kuka oli saanut uudet kengät, kuka taas puolestaan oli syönyt isoveljen tekemiä lettuja aamupalaksi). Ihan siis vain sellaisia juttuja, joita oli mukava jakaa aikuisen kanssa. Opettajalla ei yksinkertaisesti ole aikaa kuunnella ja kommentoida kolmeakymmentä kertomusta eilisestä päivästä tai illasta, joten pysäkkiin oli mukava tulla. Siellä oli aikaa.

5.4 Pysäkissä käyneiden lasten kuvaukset

Olemme käyttäneet pysäkissä käyneiden lasten kuvauksissa narratiivista otetta. Tarkoituksemme on luoda lukijalle monisärmäinen kuva oppilaiden ja pysäkissä toteutetun toiminnan suhteesta nimenomaan pysäkkiopettajan näkökulmasta. Eskola ja Suoranta (1999, 24) mainitsevat, että narratiivisuus

voi olla laadullista tutkimusta luonnehtiva yleinen ominaisuus, joka kertoo sekä tutkimuksen tekijästä että tutkittavasta kohteesta. Juuri tähän olemme pyrkineet.

Oppilaiden intymiteettisuoja sekä opettajien vaitiolovelvollisuutta kunnioittaen Pysäkki-oppilaiden nimet on tutkimuksessa muutettu.

5.4.1 Masi

Masi tuli Pysäkkiin kuraattorin pyynnöstä. Kuraattori kertoi Pysäkki-opelle Masista ja hänen pitkäaikaisista ongelmistaan niin luokassa työskentelyn kuin myös kavereiden kanssa. Keskustelin asiasta Masin luokanopettajan kanssa ja hän oli myös sitä mieltä, että pojan olisi hyvä tulla tutustumaan Pysäkkiin. Ensimmäisellä pysäkkikerralla Masiin oli vaikea saada kontaktia. Onneksi kuitenkin löytyi jälleen kerran yhteinen innostava aihepiiri - lemmikkieläimet. Masi tiesi akvaariokaloista kaikenlaista. Hän innostui ja halusi näyttää akvaariokirjansa, joten sovimme tapaamisen seuraavalle viikolle. Pari ensimmäistä kertaa menikin täysin pysäkkiopen ja lapsen välisen luottamussuhteen luomiseen.

Masiin kohdistunut kiusaaminen välitunneilla oli jatkuvaa, mutta toisaalta Masi myös tietoisesti tai tiedostamattaan ärsytti muita. Asiasta keskusteltiin useaan otteeseen sekä Masin että luokan muiden poikien kanssa. Merkittävää edistystä ei tapahtunut kuitenkaan koko kevään aikana. Tuntui siltä, että luokanopettaja, luokan muut oppilaat ja Masi olivat omaksuneet itselleen tietyt roolit, joita he toteuttivat automaattisesti. Kiusaamisesta puhuttiin koko luokan kanssa ja myös pienemmissä ryhmissä. Huomiota kiinnitettiin lisäksi ystävyys-suhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen erilaisten draamapedagogisten harjoitusten avulla. Mikäli muutosta tapahtui parempaan suuntaan, oli se hyvin pienimuotoista. Oli vaikea muuttaa luokan rooliajattelua, sillä jo koko luokan yhteishenki oli olematon ja työskentely tästä johtuen hankalaa. Yhteisen hyvän eteen ei viitsitty nähdä vaivaa.

Yhdessä luokanopettajan kanssa päätimme, että Masin osalta oli ensisijaisen tärkeää kavereiden saaminen, jotta hän ei tuntisi oloaan niin ahdistuneeksi ja kykenisi näin ollen paremmin keskittymään koulutyöskentelyyn. Niinpä luokanopettaja lähetti luokasta Masin kanssa pysäkkiin myös Karin, jonka kanssa Masi oli tehnyt yhteistyötä onnistuneesti

erilaisessa ryhmätehtävissä. Karilla ei ollut ongelmia koulunkäynnin suhteen vaan hän oli tunnollinen ja niin sanotusti kiltti oppilas. Pojat tulivat pysäkkiin tekemään ns. saariprojektia.

Saariprojekti oli pysäkissä yleisesti toteutettu parityöskentelyyn ohjaava tehtävä, jossa lasten tuli piirtää ja askarrella toimiva kokonaisuus. Saariprojektin avulla pysäkkiopen johdolla "riitapukarit" joutuivat ikään kuin salaa toimimaan yhdessä. Pysäkkiope pääsi vaivihkaa ohjaamaan luovia tilanteita haluamaansa suuntaan. Lapset olivat yleensä ottaen erittäin innostuneita aiheesta ja pysäkkiope koki myös tämän kaltaisen työskentelyn hyvin tarkoituksenmukaiseksi. Idea oli innostava ja yhdessä oivaltaminen ja tekeminen open välittömän positiivisen palautteenannon ohjaamana vei toivottuun suuntaan, yhteistyöhön.

Masi ja Kari toimivat loistavasti pysäkissä. Kuitenkin luokan ulkopuolella tilanne jatkui päivästä toiseen melkein yhtä masentavana. Kari oli hiljainen ja arka poika, jonka itsevarmuus ei riittänyt Masin kanssa kaveeraamiseen luokan muiden poikien painostuksessa. Masi leikki kyllä poikien kanssa ulkona yhdessä, mutta varsinaista "hyvää ystävää" hänellä ei luokalla ollut. Kavereiksi ei ketään voitu pakottaa, joten tilanne tuntui välistä hyvinkin turhauttavalta.

Kevään aikana saariprojekti eteni hyvää tahtia ja pojat tulivat Pysäkkiin aina yhtä innostuneesti. Tuntui hyvältä, kun pysäkki sai aikaan niin konkreettisesti hyvää. Innostus luoda saarelle uusia laitoksia ja asutusta oli valtava. Pojat tekivät yhteistyötä mutkattomasti ja pysäkkiope kannusti ideoimaan ja suunnittelemaan yhdessä. Masille oli tärkeää, että hän huomasi oman toimintansa ja ajattelunsa vaikuttavan Kariin. Kari puolestaan näki ja huomasi, kuinka Masi oli aivan tavallinen, samoista asioista kiinnostunut neljäsluokkalainen poika kuin hänkin.

Masi keskusteli avoimesti ja innostuneesti. Yhdessä ideoitiin viikonlopun suunnitelmia ja mietittiin, miten omaa ajankäyttöä voisi suunnitella, jotta kotitehtävätkin tulisi tehtyä. Yritin innostaa Masia erilaisiin harrastuksiin ja juttelimme Internetistä, kirjaston palveluista, kirjeenvaihtokavereista ja erilaisista urheilumahdollisuuksista, mitä kuntamme hänen ikäisilleen tarjosi.

Masi ei kuitenkaan ollut innostunut urheilusta tai liikkumisesta yleensä. Tämä tietysti aiheutti myös sen, ettei hän halunnut mennä pelaamaan futista välitunneilla tai ottaa osaa muihin fyysistä aktiivisuutta

vaativiin leikkeihin, joita välitunneilla pelattiin. Hän piti tietokirjoista ja saariprojekti innosti hänet rakentamaan kaupunkia tietokonepelien avulla. Hänelle täytyi siis löytää mielenkiintoista ja innostavaa tekemistä muualta. Selvää on että tällaiset lapset joutuvat esimerkiksi välitunneilla eroon muusta lapsiryhmästä, mikä puolestaan saattaa aiheuttaa syrjäytymistä jo hyvinkin varhaisessa vaiheessa. Aikuinen kaverina ei ole sama kuin oman itsensä ikäinen luokkatoveri.

Viimeisellä pysäkkitapaamisella Masi kertoi, miten hän oli kokenut pysäkin osana viikoittaista koulutyöskentelyään hyvänä asiana. Tunnelma oli haikea. Masi ei peitellyt pettymystään eikä juuri ottanut katsekontaktia. Masi lähti pysäkistä koulunkäytävän reunustaa luokkaansa päin laahustaen. Tässä vaiheessa Pysäkki-opelle tuli tippa silmään. Kunpa olisin voinut tehdä vielä jotakin.

5.4.2 Emilia

Tammikuussa oppilashuollon kokouksessa 8-vuotiaan Emilian opettaja otti puheeksi, että hän oli huolissaan tytön jaksamisesta. Emilian äiti oli kuollut ennen joulua syöpään. Luokassa oli keskusteltu kuolemasta ja opettaja oli lukenut oppilaille kirjaa, jossa kerrottiin samanlaisesta tilanteesta. Opettaja halusi kuitenkin, että joku kyselisi henkilökohtaisesti Emilian kuulumisia, sillä hän oli epävarma siitä, miltä työstä nyt tuntui. Opettaja näki hyväksi, että keskustelija olisi joku luokan tai kodin ulkopuolelta.

Emilian tullessa pysäkkiin ensimmäisen tapaamisen tavoitteena oli tutustua ja luoda alku luottamukselliselle suhteelle. Keskustelu lähti käyntiin harrastuksista ja eläimistä, Emilia innostui kertomaan omasta kissastaan ja riemastui kuullessaan Pysäkki-openkin omistavan kissan. Kissanhoidon vaativuudessa oli paljon juteltavaa. Emilia kertoi kesäisistä retkistä isän, isoveljen ja kissan kanssa. Tapaaminen päättyi sopimukseen seuraavan viikon tapaamisesta. Emilia ehdotti taitavana piirtäjänä, että hän toisi mukanaan oman piirustuskansionsa, että hän voisi näyttää Pysäkki-opelle piirustuksiaan. Kontaktin luominen Emiliaan sujui helposti.

Parin kuukauden kuluttua ensimmäisestä tapaamisesta pysäkissä yritettiin keskustella myös mieltä painavista, surullisista asioista ”ikävät asiat” ja ”kivat asiat” -purkkien avulla. Tavoitteena oli kirjoittaa pienille lapuille

erilaisia elämään kuuluvia kivoja ja ikäviä asioita ja sijoittaa ne sitten oikeisiin purkkeihin asioiden herättämien tunteiden perusteella. Emilia ei kuitenkaan ollut valmis työstämään surullisia asioita ja kieltäytyi täysin "ikävät asiat" -purkin täyttämisestä. Puhumaan painostaminen ei ole luottamuksellisen suhteen säilymisen kannalta hyväksi, joten purkki siirrettiin syrjään. Pientä ahdistuneisuutta oli havaittavissa. Emilia halusi tehdä rutiininomaisesti samoja asioita kuin edellisilläkin kerroilla, niinpä silläkin kerralla piirrettiin ja juteltiin kuulumisista.

Maaliskuun loppupuolella, neljännessä etukäteen sovitussa tapaamisessa, tapahtui jotakin merkittävää. Emilia oli saanut edellisellä kerralla tehtäväksi piirtää oman huoneensa pohjapiirustuksen. Emilia tuli pysäkkiin lyijykynällä tarkasti jäsennelty piirustus käsissään. Huoneeseen oli piirretty Emilian sängyn lisäksi tytön kuolleen äidin sänky. Lapsi selitti, että sängyssä ei nukkunut enää äiti, vaan silloin tällöin isä ja joskus kissa. Pysäkki-ope kysyi, jutteliko hän äidin kuolemasta joskus isän tai isosiskon kanssa, hän sanoi, ettei hän muista. Yhdessä päätettiin tehdä niin sanottu tunnepiirros, johon sai tehdä voimakkailla väreillä "sotkua". Tällä tavoin ei tarvinnut puhua vaikeista asioista väkisin, vaan Emilia sai tuoda tunteita esiin muilla keinoin. Tärkeää oli, että Emilia oli uskaltanut puhua äidistä ja että hän oli ymmärtänyt, että surullisiakin asioita on olemassa ja niistä voi keskustella. Oli myös tärkeää, että Emilia ymmärsi Pysäkin olevan tukena, ei tietynlaisena kriisiapuna, jonka päämääränä on ainoastaan selvittää lapsen tunteita äidin kuolemasta.

Seuraavilla kahdella kerralla juteltiin Emilian toiveesta iloisista asioista, askarreltiin kevätkortteja ja mietittiin viikolla tapahtuneita mukavia asioita. Ei ollut tarpeellista tässä vaiheessa keskustella äidin kuolemasta väkisin, mutta mieltä jäi kyllä hieman painamaan, että juuri kun ongelman äärelle päästiin, Pysäkki-open työsuhde koulussa päättyi. Viimeisen käynnin jälkeen ilmassa oli hieman haikeutta, mutta erosta ei tehty turhan dramaattista. Emiliasta oli ollut mukavaa käydä pysäkissä ja hän kommentoi käyntejä: "täällä on ollut ihan kivaa". Emilian kanssa pysäkissä saavutettiin ehkä kuitenkin pysäkin olennaisin tavoite: aikuisen ja lapsen välille rakentunut luottamussuhde. Lasta oltiin kuunneltu ja hänen oli annettu puhua ilman kiirettä.

5.4.3 Tarja

Tarja tuli Pysäkkiin ensimmäisen kerran tammikuun 20. päivä. Tarja oli oikein iloinen ja reipas sekä kohtelias viidesluokkalainen tyttö, mutta hänellä oli ongelmia koulutyöskentelyn sekä kavereiden suhteen. Varsinainen syy pysäkkiin tuloon olivat erityisopettajan sekä hänen luokanopettajansa mukaan ongelmat koulunkäynnissä ja kotona. Tarja näytti tarvitsevan kuuntelijaa ja pysäkki oli hänelle paikka, jossa ajatuksia ja tunteita saattoi purkaa vapaasti.

Aluksi puhuttiin paljon kotiasioista. Tarja kertoi isän alkoholiongelmasta suhteellisen avoimesti. Yhdessä mietimme, kuinka tärkeää oli kertoa, jos oma oleminen kotona tuntui pahalta. Tarja oli oppinut elämään isän juomisen mukaan ja koko perhe, äiti mukaan lukien, tiesi, miten käyttäytyä silloin, kun isällä tuntui olevan putki päällä. Apua isä ei ollut ongelmaansa hakenut eikä ollut nähnyt sitä edes ilmeisesti tarpeelliseksi. Koulu ei voinut puuttua isän juomiseen, vaikka Tarjaan se vaikuttikin henkisellä tasolla. Kun mitään selkeää todistetta isän juomisen vahingollisuudesta ei ollut, ei kukaan oikein osannut tai voinut puuttua asiaan. Lisäksi puuttuminen perheen sisäisiin ongelmiin ei ollut koulun tehtävä. Koulu pitää huolta lapsesta kasvatuksellisessa mielessä, mutta vaikka kuinka opettaja haluaisi ottaa lapsen syliin koulun ulkopuolellakin, ei se ole hänen tehtävänsä tai velvollisuutensa.

Toinen tärkeä lähestyttävä ongelma pysäkissä oli tytön epäsiisti ulkonäkö. Likaiselta näyttävällä työllä ei paljon kavereita ollut. Tukka saattoi olla sotkussa ja hampaat likaisen näköiset. Joskus tyttö haisi hielle ja hänen vaatteensa olivat nuhruiset. Tarja ei kiinnittänyt viidesluokkalaisten tavoin huomiotaan ulkonäköönsä ja olikin joutunut luokkatovereittensa kiusaamisen kohteeksi juuri tämän takia. Pysäkissä juteltiin yleisestä hygieniasta ja sen tärkeydestä. Kevään edetessä tapahtuikin merkittävää edistymistä juuri siisteyden ja omasta itsestä huolehtimisen suhteen.

Kevään kuluessa Tarjalla oli ongelmia erityisopetuksen kanssa ja hän saattoi vain itkeä pysäkissä ja sanoa, ettei osannut mitään, ja että kaikki oli vain niin vaikeaa. Yhdessä erityisopettajan sekä luokanopettajan kanssa pohdittiin Tarjan ongelmia ja päätettiin keskustella koulupsykologin sekä Tarjan vanhempien kanssa tytön siirtämisestä viereiseen harjaantumis-

kouluun, jonne tytön oli määrä siirtyä ala-asteen jälkeen. Asiasta keskusteltiin myös Tarjan kanssa. Hän suhtautui ajatukseen aluksi varsin kielteisesti. Tarjan mielestä toisessa koulussa oli vain tylsiä lapsia. Lisäksi tyttö oli huolissaan nykyisten kavereidensa menettämisestä. Tosiasiassa kaverisuhteet olivat lukuvuoden aikana menneet huonompaan suuntaan. Kaverit eivät jaksaneet alituisesti tukea tyttöä, ja kun koulutehtävät olivat erityisopetuksesta huolimatta aina vain liian vaikeita, aiheutti se väijäämättä ahdistuneisuutta ja mitättömyyden tunnetta. Ahdistus purkaantui ympäristöön läksyjen laiminlyöntinä ja lintsaamisena sekä kavereille valehtelemisena. Kun tyttö tuli Pysäkkiin hänellä oli aina paha olla.

Tarja kävi kuitenkin tutustumassa harjaantumiskouluun ja alkoi kiinnostua uudesta paikasta. Pysäkissä juttelimme uuden koulun mahdollisuuksista ja uusista kavereista. Eivät vanhatkaan kaverit unohdettuja olisi, vaikka luokka muuttuisi. Pysäkin lähdettyä koulusta Tarja oli edistynyt kovasti sosiaalisten suhteidensa parantamisen suhteen. Hän kiharteli jo tukkaansa huolella ja hymyssä suin. Tyttö oli innostunut tulevan kesän antamista mahdollisuuksista harrastaa ratsastusta ja saada ensi vuonna uusia ystäviä uudesta luokasta. Pysäkki-opelle hän lähetti kesällä vielä kortin, jossa kertoi nauttivansa lomasta ja toivotti oikein hyviä uinti-ilmoja. Tarjan ongelmat olivat niin erityisopettajan kuin myös koulupsykologin ammattitaitoa vaativia mutta sen lisäksi hän näytti tarvitsevan aikuista kuuntelemaan ja selvittelemään kotona sekä koulussa sattuneita ihmissuhderistiriitoja. Tarja kaipasi syliä sekä positiivista vahvistusta itsetunnolleen. Tämän kaltaisiin haasteisiin Pysäkki hänen osaltaan pystyi vastaamaan.

5.5 Kysely Pysäkki-toiminnasta

Salpakankaan koululla toimii kolmekymmentä opettajaa. Pysäkkitoiminnan loputtua koulun opettajille tehtiin kysely Pysäkin onnistuneisuudesta ja siitä, kannattaako vastaavanlaista toimintaa kehittää edelleen. Loppuarviointikyselyn tarkoitus oli selvittää, miten koulun opettajat olivat hyödyntäneet Pysäkin mahdollisuuksia, ja kokivatko he Pysäkin tarpeelliseksi. Lisäksi heiltä haluttiin saada henkilökohtaista palautetta tehdystä työstä. Pysäkki-toiminnan kehittämisen kannalta opettajien

henkilökohtaiset mielipiteet ja kokemukset ovat tärkeitä, siksi kaikki kysymykset olivat avoimia. Kaiken kaikkiaan vastauksia palautettiin viisitoista kappaletta. Tutkimuksessamme käsittelemme olennaisina pitämämme kysymykset (ks. liite).

Ensisijaisen tärkeinä asioina oman opetuksen onnistumisen kannalta opettajat näkevät luokkayhteisössä yhteistyön ja kognitiivisten tavoitteiden saavuttamisen. Näiden lisäksi työrauhaa piti tärkeänä kuusi, tapakasvatusta korosti neljä ja rehellisyyttä kolme opettajaa. Muina tavoittelemisen arvoisina yksittäisinä asioina nähtiin ihmisenä oleminen, vastuu omasta itsestä, ajattelemaan oppiminen, myönteinen ilmapiiri, huumori, omatoimisuus, turvallisuus, välittäminen, sisäinen tasapaino, edistyminen ja elämässä pärjääminen. Opettajat kokivat, että Pysäkki auttoi näiden tavoitteiden saavuttamisessa. Vastauksista käy myös ilmi, että kaikki koulun opettajat eivät olleet käyttäneet Pysäkkiä. Tätä ei kuitenkaan perustella millään tavalla.

Vastauksista käy ilmi vuorovaikutussuhteiden merkityksellisyys kouluyhteisössä sekä erilaisten elämässä selviytymisen kannalta tärkeiden taitojen oppiminen kuten Sharpin (1986, 194) korostamat sosiaalisissa tilanteissa pärjääminen ja itsestä tietoiseksi tuleminen. Opettajat pyrkivät opetuksessaan painottamaan näitä huomionarvoisia taitoja. Vastauksista ilmenee myös osaltaan opettajien yksintyöskentelyn leima, sillä kaikki opettajat eivät kokeneet tarvetta kollegiaaliseen vuorovaikutukseen. Tämä voi olla osoitus nähdä yhteistyö tarpeettomana oman työn kannalta, tai että siihen ei ole muodostunut luontevia käytänteitä.

Kysymykseen *Ovatko luokkasi oppilaat käyttäneet Pysäkkiä, Koetko Pysäkin tarpeelliseksi* vastattiin sekä myöntävästi että kieltävästi. Pysäkkiä oli koettu hyväksi sosiaalisten taitojen, itsetunnon, kotivaikkeuksien, riitojen, henkisen hyvinvoinnin, kommunikointiongelmien selvittämisessä. Viidestä vastauksesta käy ilmi, että opettaja ei ollut lähettänyt oppilasta/oppilaita pysäkkiin tai tarvinnut sitä, vaikka koki sen tarpeelliseksi osana koulun toimintaa.

Opettajien esiin nostamat oppilaiden sosiaalisten taitojen puutteet tai epätarkoituksenmukaiset toimintatavat ristiriitatilanteissa eivät poistu jatkuvien kieltojen ja rangaistusten toistamisella. Koulu tarvitsee uusia malleja ja luottamuksellista ilmapiiriä ongelmien ratkaisemiseksi. Pysäkki

tukee sosiaalisissa taidoissaan heikkoa oppilasta sekä tarjoaa erilaisia malleja ratkaista arkipäivän ongelmia.

Yksi kysymyksistä käsitteli opettajien kokemuksia Pysäkin hyödyllisyydestä. Vastauksista käy ilmi, että Pysäkillä nähtiin olevan terapeutista vaikutusta oppilaisiin. Riitapukarit olivat oppineet sietämään toisiaan ja työskentelemään yhdessä. Kiistat heidän välillään olivat loppuneet. Opettajat olivat kokeneet yksittäisten oppilaiden rohkaistuneen tuomaan omia ajatuksiaan julki. Sen lisäksi “lapsen olo kohentui, ahdistus vähentyi ja itsetunto vahvistui”. Myös opettajan työmäärän koettiin vähentyneen, koska opettajan “ei tarvinnut käyttää oppituntia kiusaamistapahtuman selvittelyyn” vaan hän saattoi keskittyä opettamiseen. Pysäkki “tuki vanhempia/opettajia kasvatustyössä” ja “rauhotti luokkatilannetta”. Pysäkki auttoi myös opettajaa: “Olen saanut tukea keskustelemalla oppilaani ongelmista. Olen myös oppinut tuntemaan ja ymmärtämään oppilastani paremmin.” Yksi opettajista arvelee Pysäkin tuloksellisuuden ja hyödyn näkyvän vasta myöhemmin.

Pysäkissä käyneet oppilaat olivat pääsääntöisesti luokassa tottelemattomasti käyttäytyviä, huomiota etsiviä ja negatiivisesti koulutyöhön asennoituneita oppilaita. Lisäksi heidän keskittymiskykynsä oli heikkoa. Nämä piirteet saivat myös aikaan aloitekyvyttömyyttä, ahdistuneisuutta tai sosiaalista aggressiivisuutta. Quayn faktoreita voidaan käyttää tässä ilmentämään syy-seuraus -suhteita. Ensimmäisessä faktorissa mainitut tottelemattomuus, huomion etsiminen, levottomuus ja negatiivinen asennoituminen kuvasivat useita Pysäkissä käyneitä oppilaita. Opettajien vastauksista ilmenee, että tämän kaltainen toiminta koetaan ongelmalliseksi luokkayhteisössä.

Kyselyn perusteella opettajat toivovat ala-asteelle Pysäkin, joka “rauhottaa oppilaan, mutta ei ole rangaistuspaikka”, “isoissa kouluissa saisi olla paljon Pysäkkejä”. Yksi opettaja koki tarpeelliseksi pienluokan, “jonka puitteissa myös tiedollisia asioita saataisiin vietyä eteenpäin”. Parhaaksi vaihtoehdoksi hän kokee Pysäkin ja pienluokan rinnakkaiselon. Tärkeäksi oli koettu myös Pysäkin toiminta akuutteja kiusaamistilanteita tai vastaavia ongelmia varten. Opettajat toivoivat, että Pysäkkiä voisi käyttää heti sillä hetkellä, kun ongelmia ilmenee. Pysäkin uskottiin lisäävän koulussa viihtymistä, estävän syrjäytymistä ja koulukiusaamista sekä auttavan

opettajia jaksamaan työssään paremmin. Kaikki vastanneista olivat sitä mieltä, että Pysäkki on tarpeellinen ja he toivoivat sille jatkuvuutta.

Opettajien vastauksissa ilmenee myös ajatuksia pysäkkiopettajasta: “Tuntui hyvältä saada palautetta myös pysäkkiopelta oppilaista ja siitä, mitä he olivat tehneet. Oli helppo ja vaivaton tehdä yhteistyötä”. Pysäkki-opettajan toivotaan olevan “kypsä aikuinen, joka osaa ohjata lasta viisaasti vastuuseen teoistaan”. Lisäksi opettajat korostavat, että pysäkkiopettajan tulee olla tavattavissa koko koulupäivän ajan. Pysäkkiopettaja halutaan nähdä tavoitetietoisena sekä sellaisena henkilönä, joka tukee, neuvoa, ohjaa ja kasvattaa lasta. Yhden vastaajan mielestä pysäkkiopettaja ei tarvitse luokanopettajan koulutusta.

6 Pohdinta

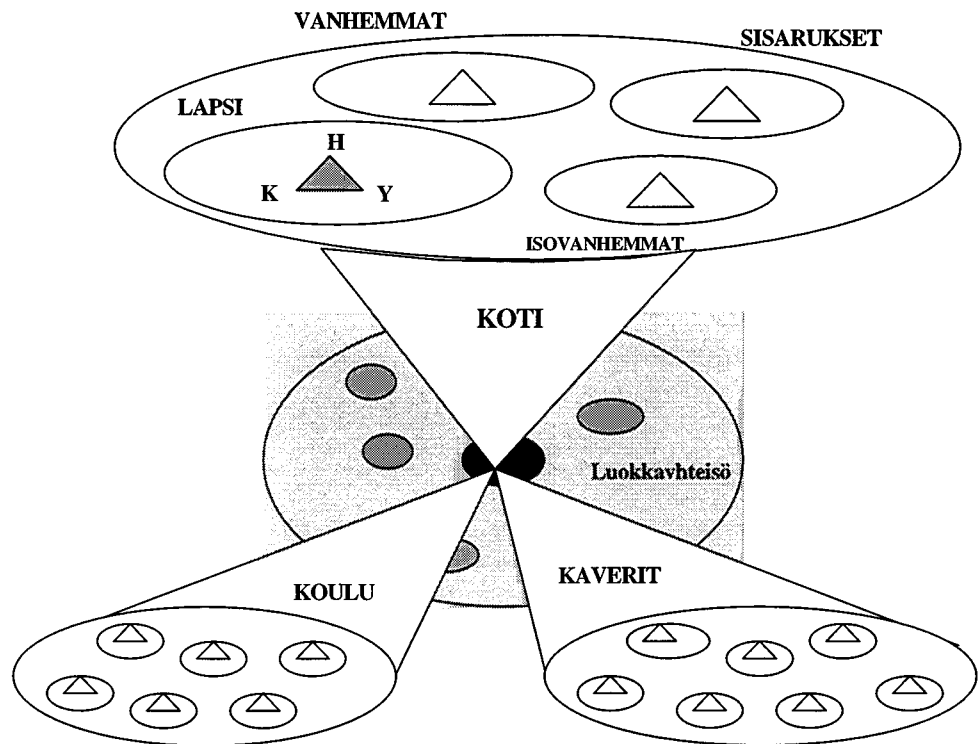
6.1 Kyselyn tulosten tarkastelu

Opettajien vastauksista ilmenee Banduran sosiaalis-kognitiivisen teorian kolmitahoisuus. Lapsi toimii kiinteässä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa eivätkä koti, koulu tai muu ympäristö ei yksin ole syynä työrauhahäiriöihin koulussa. Vaikeudet ovat yleensä monien osiensa summa. Opettajien vastaukset tukevat sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaista vastavuoroista mallia eli ympäristön ja yksilön kaksisuuntaista vuorovaikutusta, jossa yksilön tasapaino tukee ympäristön hyvinvointia ja päinvastoin. Yhteistyö- ja kommunikointitaidot ovat opettajien mukaan tärkeitä ja Pysäkin koettiin tukeneen opettajia näiden tavoitteiden saavuttamista.

Opettajien esiin nostamat oppilaiden sosiaalisten taitojen puutteet tai epätarkoituksenmukaiset toimintatavat ristiriitatilanteissa eivät poistu jatkuvien kieltojen ja rangaistusten toistamisella. Koulu tarvitsee uusia malleja ja luottamuksellista ilmapiiriä ongelmien ratkaisemiseksi. Sosiaalisissa taidoissaan heikon oppilaan tukeminen ja erilaisten mallien tarjoaminen arkipäivän ongelmien ratkaisemiseksi ovat realistisia tavoitteita Pysäkille. Opettajat kokivat myönteiseksi myös Pysäkin roolin opettajan sekä

oppilaan keskinäisten suhteiden vahvistajana. Oppilaiden syvällisempi tunteminen Pysäkki-öpen kanssa käytyjen keskustelujen kautta auttoi opettajia ymmärtämään oppilaita paremmin, jolloin mahdolliset negatiiviset rooli-odotukset saattoivat muuttua. Ympäristön kannustava suhtautuminen oppilaaseen on yhtä tärkeää myönteisen käyttäytymisen ilmenemisessä kuin yksilön omat käsitykset itsestään toimijana ja vuorovaikuttajana. Oman elämäntilan ja mahdollisten rooli-odotusten tiedostaminen auttaa toimimaan tarkoituksenmukaisesti ryhmässä.

Alla oleva kuvio (kuvio 4) havainnollistaa luokkayhteisössä ilmenevien vuorovaikutuskenttiä. Yksilön elämäntila koostuu kodin, koulun ja kavereiden vuorovaikutuksellisuudesta, lisäksi vaikututtavia tekijöitä ovat sisäiset tapahtumat ja ympäristön olosuhteet. Sosiaalisissa tilanteissa yksilöt kohtavat toisensa oman käyttäytymisensä, sisäisten tapahtumiensa ja ympäristönsä vastavuoroisuuden kautta.



KUVIO 4. Elämäntilojen moninaisuus luokkayhteisössä.

Luokassa toimii eri elämäntiloissa liikkuvia yksilöitä. Vastauksista esiin nouseva opettajien halu kyetä ohjaamaan ryhmätilanteita tarkoituksenmukaisesti yksilöiden elämäntilojen tuntemuksen kautta edellyttää hyvää oppilaantuntemusta. Suuret luokkakoot, kiire ja kehittymättömät yhteistyömallit eivät edesauta tämän kaltaisten tavoitteiden saavuttamisessa.

Pysäkin toimenkuva lapsen sisäisen maailman kuuntelijana ja tulkitsijana auttaa kouluuyhteisöä jakamaan vastuuta.

6.2 Pysäkissä käyneiden lasten toiminta suhteessa sosiaalis-kognitiiviseen teoriaan

Pysäkissä käyneet oppilaat olivat pääsääntöisesti luokassa tottelemattomasti käyttäytyviä, huomiota etsiviä ja negatiivisesti koulutyöhön asennoituneita oppilaita. Lisäksi heidän keskittymiskykynsä oli heikkoa. Nämä piirteet saivat myös aikaan aloittekyvyttömyyttä, masentuneisuutta tai sosiaalista aggressiivisuutta. Lapsissa oli havaittavissa sekä pidempiaikaista ahdistuneisuutta että yksittäisen tapahtuman aikaansaamaa käyttäytymisen muutosta. Kotien tapahtumat askarruttivat lapsia, ja kun kotona meni huonosti, lapset olivat hiljaisia, sulkeutuneita, herkkiä ja haavoittuvaisia tai käyttäytymisellään häiritsevästi huomiota herättäviä.

Oppitunneilla ahdistuneisuus näkyi työrauhahäiriöinä ja joskus psykosomaattisina oireina kuten ihottumana tai päänsärkynä. Häiritsevän käyttäytymisen jatkuminen luokassa vaikuttaa kielteisesti myös oppilastovereiden keskittymiseen. Pysäkissä käyntien tarkoituksena oli rauhoittaa lapsen mieltä. Pysäkin levollisuus ja konstailematon ilmapiiri auttoi monia keskittymään koulutyöhön uudestaan.

Pysäkin yksi tehtävä koulussa oli luokan keskinäisten suhteiden huomioon ottaminen ja parantaminen. Ongelmia tultiin ratkomaan Pysäkkiopen johdolla, mutta oppilaat itse ratkaisivat tilanteet ja veivät niitä toiminnallaan ja käyttäytymisellään eteenpäin. Pysäkki oli paikka, jossa ei ollut kiirettä saada asioita selvitettyksi nopeasti. Siellä jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus tuoda julki ajatuksensa sekä miettiä toiminnalleen syitä.

Pysäkki auttaa opettajaa myös kiusaamistapausten selvittämisessä, sillä tilanteita voidaan pohtia ilman kiirettä, jokaista riidan osapuolta kuunnellen – tasavertaisesti. Tapausten selvittelyssä oli tärkeää pohtia jokaisen oppilaan käyttäytymisen syitä ja perusteita. Kiusaamista ei sallittu missään määrin ja oppilaita ohjattiin itse tiedostamaan kiusaamistapauksissa ilmenneen käyttäytymisen vahingollisuus. Ketään ei lähdetty tuomitsemaan ennakoita vaan yhdessä mietittiin, miten ja miksi kiusaamistilanteet olivat syntyneet, miksi ne elivät ja miksi niiden oli loputtava. Pysäkkitoiminnan

perusteella voimme todeta, että ne luokat, joissa yhteishenki oli hyvä, myös kiusaamista tai muita ongelmia esiintyi huomattavasti vähemmän.

Masi

Masia kiusattiin välitunneilla hänen ulkonäkönsä ja omituisen käyttäytymisensä vuoksi. Luokan pojat olivat sitä mieltä, että Masi oli ”lihava, epäsiisti sössöttäjä”, joka kiusasi tahallaan muita tuijottamalla. Laakso (1992, 43) näkee koulun saattavan lisätä lapsen käyttäytymisongelmia juuri tämänkaltaisen leimaamisen kautta. Käyttäytymisen ongelmat kasvavat saatuaan tarpeeksi vahvistusta ympäristöltään. Roolien muodostuttua tilanne on jo ongelmallinen, sillä omaksutuista rooleista on vaikea päästä eroon. Näin oli käynyt myös Masin osalta.

Masilla oli myös paljon koulunkäyntiin liittyviä ongelmia, joihin Pysäkissäkin tartuttiin. Pysäkin ensisijaisena tavoitteena oli kaverisuhteiden parantaminen eli vuorovaikutuksellisten taitojen kehittäminen. Lazarus & Folkman (1984, 21) korostavat, että arkipäiväisissä kohtaamisissa kognitiivisten tapahtumien, käyttäytymisen sekä ympäristön vuoropuhelu ja mahdollisten ongelmien tai ahdistuksen ilmeneminen näiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta tulee ottaa huomioon kaikkien kolmen muuttujan näkökulmasta. Koska Masin koti oli tietoinen pojan vaikeuksista koulussa ja myös koulu oli tiedostanut syntyneet ongelmat, oli tarpeen kuunnella myös, mitä lapsella itsellään oli sanottavana.

Pysäkki antoi Masille turvallisuuden tunnetta ja huolenpitoa. Hän sai tarvitsemaansa aikaa aikuiselta. Häneen ei tuskastuttu epämääräisen puheensa takia, sillä kiirettä ei ollut. Itsetunto koheni varmasti, sillä kevään kuluessa Masi alkoi kiinnittää enemmän huomiota esimerkiksi pukeutumiseensa. Housut eivät roikkuneet ja uudet silmälasit tekivät pojasta varmemman oloisen.

Masilla oli vaikeuksia keskittyä tunneilla, tehdä kotitehtäviä ja solmia kaverisuhteita. Quayn toinen käyttäytymishäiriöitä kuvaava faktori kuvaa persoonallisuuden ongelmia kuten ahdistuneisuutta, estyneisyyttä ja äärimmäistä ujoutta. Kolmas faktori on kuvaus lapsista, joilla esiintyy kouluhaluttomuutta, päiväunelmia, aloitekyvyttömyyttä ja huonoa keskittymiskykyä. Juuri tämänkaltaisista ongelmista Masi kärsi. Hän kävi epäselvän kirjoitusasunsa ja sopertavan puheensa takia erityisopetuksessa,

mutta hänen vuorovaikutustaidollisiin kykyihinsä ei oltu liiemmin kiinnitetty huomiota. Tästä syystä Masin luokanopettaja sekä muut oppilashuoltoryhmän asiantuntijat katsoivat tarpeelliseksi, että Masi kävisi viikoittain Pysäkissä.

Masille Pysäkki oli ennen kaikkea paikka rauhoittua koulupäivän keskellä. Hän kertoi Pysäkki-opelle innolla kuulumisiaan ja tunsikin olevansa tärkeä. Masin käyttäytymisessä ja ulkoisessa olemuksessa tapahtuneet myönteiset muutokset olivat tulosta Pysäkki-open kanssa käydystä onnistuneesta vuorovaikutuksesta. Pysäkin tehtävä ei ollut erityisongelmien ratkaiseminen vaan lapsen kuunteleminen ja sitä kautta positiivisen minäkuvan vahvistaminen.

Emilia

Ympäristön muutokset ilmenevät Banduran teorian mukaan yksilön käyttäytymisessä ja sisäisissä tekijöissä. Emilian kohdalla äidin kuoleman vaikutukset eivät näkyneet yksiselitteisen selkeästi hänen käyttäytymisessään, ainoastaan asian kieltäminen ja välttäminen olivat viestejä tilanteen ongelmallisuudesta. Kotona tapahtuvat muutokset ovat lapsen elämänsä kannalta tärkeitä ja usein myös ratkaisevia tekijöitä tulevaisuuteen suuntautumisessa.

Emilian tapa käsitellä äidin kuolemaa herättää ajatuksen, että kotona on tartuttu tilanteeseen taitavasti. On myös mahdollista, että lapsi ymmärtää kuoleman syvällisesti vasta vuosien saatossa ja sen myötä menetykseen liittyvät tunteet ja niiden käsittely tulevat uudelleen ajankohtaiseksi myöhemmin. Itsensä suojaaminen vaikeiden asioiden läpikäymisessä on luonnollista, mutta loputon omien ajatusten ja tunteiden peittäminen sulkee pois mahdollisuuden sosiaalisen tuen ja avun saamiselta. Nolatuksi tuleminen tai arvostelun pelko ovat Kalliopuskan (1995, 74, 38) mukaan yleisiä esteitä avun pyytämiseksi.

Menetyksestä johtuvan kokemuksen syvyys ja laajuus määrittyvät sen mukaan, kuinka tärkeänä yksilö pitää menettämäänsä asiaa. Tunteiden käsitteleminen vaikeutuu, mikäli ympäristön odotukset ovat ristiriidassa yksilön tuntemusten kanssa. Emilian tapauksessa koulun opettajat olettivat, että äidin kuolema on ollut surua tuottanut asia ja siksi murheen purkamisen nähtiin merkityksellisenä. Perheen ulkopuolisten jäsenten näkemys saattaa

kuitenkin olla erilainen Emilian kokemukseen nähden. Perusturvallisuuden kannalta Emilian elämän fyysiset puitteet pysyvät oletettavasti suhteellisen samanlaisina isän läsnäolon ansiosta, jolloin voidaan ehkä ajatella menetyksen koskettavan enemmän tunne-elämää. Kuolemaan ja ihmisestä luopumiseen valmistautuminen ei ole aina mahdollista, mutta Emilian perheen kohdalla uskomme näin käyneen. Tilanteen rehellinen mutta turvallinen käsitteleminen etukäteen antaa mahdollisuuden pitää yllä toivoa.

Vertaisryhmän tarjoamat mahdollisuudet vaikeiden asioiden käsittelemisessä on syytä ottaa huomioon. Aikuisten kanssa käydyissä keskusteluissa ei voida välttyä aikuisten kokemusten tuomasta älyllisestä pohdiskelusta, joka saattaa olla lapselle vierasta. Asioiden ymmärtäminen ”tässä ja nyt” -tapahtumiksi on lapsille luonteenomaista eikä asioiden laajuus välttämättä avaudu heille samalla tavoin kuin aikuisille.

Kääriäisen ym. (1990, 50) mukaan tovereiden hyväksyntä ja ryhmään kuulumisen ovat lapsille tärkeitä asioita. Ryhmän dynamiikkaan ja sosiaalisiin suhteisiin saattaa tulla vääränlaisia merkityksiä, jos aikuiset korostavat esimerkiksi Emilian tapauksessa liiaksi hänen elämäntilansa muutoksia. Lapset käsittelevät emotionaalisesti vaikeita asioita usein symbolien tai sijaistoimintojen kautta. Eläinten kanssa toimimisen tai fyysisen aktiivisuuden kautta saadut myönteiset kokemukset omasta kyvykkyydestä kohdata omia tunteita saattavat olla lapselle keskustelua hedelmällisempi tapa. Aikuisten tarvetta tunteiden sanalliseen ilmaisemiseen ei tule yleistää suoranaisesti myös lasten tavaksi toimia.

Monipuoliset menettelytavat ja yksilön toiveiden kuunteleminen ovat vaikeiden asioiden käsittelyssä ensiarvoisen tärkeää. Luokkayhteisössä yhteinen asioista puhuminen ja kokemusten jakaminen ovat yhtenä vaihtoehtona toimiva ratkaisu. Piirtäminen, laulaminen, tanssiminen ja monet muut tavat ilmaista sisäisiä tekijöitä ovat persoonallisuudesta riippuen usein tarpeen. Rajoittuminen yhteen tapaan rajoittaa myös tunneskaalan ilmenemistä.

Pysäkkitoiminnan yhtenä keskeisenä tekijänä on yksilön kohtaaminen henkilökohtaisesti. Vertaisryhmän rinnalla on lapsen edun kannalta tärkeää voida tarjota myös yksilöllistä huomioimista. Seppälän (2001, 11) mukaan ylisuurten luokkakokojen tuomat ongelmat eivät anna ammattitaitoisellekaan opettajalle tilaisuutta riittävän syvälliseen henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa heidän

kohdatessaan vaikeita asioita. On syytä myös miettiä, onko se koulutyön kannalta tarkoituksenmukaistakaan. Ulkopuolisen henkilön apua on hyvä harkita.

Tarja

Vahasalon (2001, 22) toteaa, ettei luokanopettajalla ole aikaa tai mahdollisuuksia perehtyä oppilaidensa tilanteisiin riittävällä intensiiviteetillä.

Tarjan ongelmat olivat niin erityisopettajan kuin myös koulupsykologin ammattitaitoa vaativia mutta sen lisäksi hän näytti tarvitsevan aikuista kuuntelemaan ja selvittämään kotona sekä koulussa sattuneita ihmissuhderistiriitoja.

Sosiaalis-kognitiivinen teoria ei näe ihmisen toiminnan olevan suoranaisesti sisäisten voimien tai ympäristön automaattisesti muovaamaa. Ihmiset vaikuttavat omaan motivaatioonsa, käyttäytymiseensä ja kehitykseensä vastavuoroisten vaikutteiden verkossa. (Bandura 1997b, 18.) Kasvatuksessa on aina kysymys yksilön persoonallisuuden kehittymisestä (Antikainen 1998, 16). Lapsen henkilökohtainen huomioiminen oppilasryhmässä on erityisen tärkeää niille, joiden sosiaaliset siteet ovat heikkoja tai puuttuvat kokonaan (Bandura 1997, 16). Pysäkkitoiminnan avulla sosiaalisestikin heikko oppilas saa tarvitsemaansa kannustusta ja vahvistusta itsetuntonsa kehittämiseksi. Tarja kaipasi syliä sekä positiivista vahvistusta. Hän kertoi isän alkoholiongelmasta avoimesti, ja yhdessä mietittiin, kuinka tärkeää oli kertoa, jos oma oleminen kotona tuntui pahalta. Tarja oli oppinut elämään isän juomisen mukaan ja koko perhe tiesi, miten käyttäytyä silloin, kun isä aloittaa juomisen. Kotona perhesuhteiden rikkonaisuudesta, koulussa kavereiden kiusaamisesta tai opettajan mahdollisista voimattomuudentunteista oppilaalle koituvaa ahdistuneisuutta tulisi voida purkaa ennaltaehkäisevästi. Näin ollen lapsen syrjäytymistä ympäristöstään voitaisiin ehkä välttää.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusongelmanamme oli kokeilu Pysäkki-tyyppisen toiminnan mahdollisuudesta oppilaiden sosiaalis-emotionaalisen kehityksen tukijana. Tutkimuksen edetessä ongelma sai yksityiskohtaisempia piirteitä ja ohjasi tutkimuksen etenemistä. Sivujuonteita ja polveilevuutta on karsittu muun muassa valitsemalla lähempää tarkastelua varten vain kolme Pysäkissä käynyttä oppilasta. Oppilaantuntemus on Pysäkki-open henkilökohtaisen reflektoinnin ja havaintojen tulosta. Kolmen oppilaan valitsemisen perusteena ovat tutkijan henkilökohtaiset, monipuoliset muistiinpanot kevään tapaamisista. Mainitut kolme oppilasta olivat ns. Pysäkki-oppilaita, jotka kävivät tapaamisissa viikottain neljän kuukauden ajan. Pysäkki-kertojen kautta muodostuneet luottamukselliset suhteet helpottivat valintaa. Myös kyseisten lasten luokanopettajat tekivät hedelmällistä yhteistyötä Pysäkki-open kanssa.

Kyselykaavake oli tarkoituksenmukainen. Se mittasi niitä asioita, joita sen toivottiinkin mittaavan eli suhtautumista Pysäkkiin ja sen hyödyntämistä kouluyhteisössä. Opettajat vastasivat monipuolisesti ja avoimesti. Syitä siihen, että vastauksia kertyi vain puolelta opettajakunnasta saattavat olla muun muassa Salpakankaan koulujen sijainti kahdessa eri rakennuksessa (ns. pääkoulu ja sivukoulu), jolloin opettajat olivat vaikeammin tavoitettavissa ja unohduksille jäi enemmän varaa. Toisaalta katoa voidaan selittää kyselyn ajankohdalla. Keväällä koulussa opettajat ovat kiireisiä oppilaiden arviointien kanssa sekä juhlien järjestäjinä. Yksi selittävä tekijä on myös se, että Pysäkistä ei varsinaisesti sanottu tehtävän tutkimusta, jolloin myös kyselyyn vastaamisen merkitysarvo laskee. Palautettujen vastausten määrä ei mielestämme heikennä tutkimuksemme luotettavuutta sillä kyselykaavakkeen tarkoitus ei ollut kerätä määrällisesti laajaa aineistoa. Vastaukset tukevat tutkijan havaintoja ja hänen saamaansa henkilökohtaista palautetta Pysäkki-toiminnasta.

Pysäkin tarkoitus oli kohdata koulun oppilaat, opettajat ja henkilökunta aidosti ilman mahdollista tieteen tekemisen leimaa. Tulokset ovat suuntaa antavia ja kertovat sen totuuden, minkä koulun viisitoista opettajaa halusivat tuoda julki kehittääkseen Pysäkkitoimintaa edelleen. Tutkimuksemme tulokset ovat tulkittavissa Pysäkki-open henkilökohtaisista ajatuksista, pysäkkilasten kuvauksista sekä osaltaan koulun opettajien vastauksista.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimusraporttia on ollut kirjoittamassa sekä toimintatutkimuksessa mukana ollut henkilö että kirjoitusvaiheeseen mukaan tullut tutkielman tekijä. Subjektivisten kokemusten ja näkemysten lisäksi olemme halunneet laajentaa ajatuksia Pysäkin toimintamahdollisuuksista myös täysin asialle ”vieraan” henkilön näkemyksillä ja kriittisellä arvioinnilla. Tutkimuksen tekeminen on ollut kaksivaiheinen prosessi. Ensimmäinen vaihe oli kentällä suoritettu Pysäkki-toiminta ja aineiston keruu, toisessa vaiheessa tulokset saatettiin kirjalliseen muotoon ja niitä pohdittiin teoreettisesti.

6.4 Koulun muutoksen mahdollisuus

Pysäkin perustaminen kouluun ei ole itsessään keino ratkaista koulussa mahdollisesti ilmeneviä jähmettyneitä toimintatapoja tai opettajien välisiä vuorovaikutuksellisia ongelmia. Pysäkki on ensisijaisesti oppilaita varten, mutta se edellyttää toimiakseen myös opettajien yhteistyötä. Pysäkin mahdollisuudet tuulettaa joskus niin helposti ummehtuvaa ilmapiiriä ovat vähäiset ellei muutoksia tapahdu muillakin tahoilla. Hyvin onnistuessaan se voi tuki tarjota koko työyhteisölle konkreettisen keinon yhteistyön laadulliseen ja määrälliseen parantamiseen.

Pysäkkitoiminnan aloittaminen koulussa on tarkoituksenmukaisinta silloin, jos opettajat kokevat sen koulun profiilille ominaiseksi ja haluavat kehittää siitä yhden toimintamallin omaan kouluunsa. Pysäkki on muokkailtavissa oleva ehdotus, joka on kokemusten perusteella toiminut hyvin ja määrätietoisesti. Uskomme, että pysäkillä on suotuisampi tilaisuus toimia koulun edun mukaisesti, jos se ei ole hallinnollisesti irrallinen keino hillitä koulussa lisääntyntä levottomuutta ja epävarmuutta.

Opettajat ovat tottuneet ulkopuolelta tuleviin uudistuksiin (Sahlberg 1998, 207). Siksi pysäkin ”rakentaminen” kouluun on mahdollista ja erittäin suotavaakin toteuttaa koulun henkilökunnan aloitteesta. Ulkopuolelta tuleva apu rakenteisiin liittyviin muutoksiin on kuitenkin myös tarpeen. Palkkauksen, tilajärjestelyjen ja opetussuunnitelmaan sisällyttämisen osalta tulee myös esimerkiksi kunnan koululautakunnan tms. olla tietoinen koulun pyrkimyksistä.

Pysäkki-toimintaa ajatellen oppimisympäristön osa-alueet painottuvat erityisesti vuorovaikutukseen koululuokassa sekä opettajan ja oppilaiden käyttämään tapaan kommunikoida. Myös opetussuunnitelmatyö on otettava huomioon Pysäkkitoimintaa kehitettäessä. Ellei uutta toimintaa ole kirjattu koulun yhteiseksi tavoitteelliseksi toiminnaksi, se jää helposti vain muutaman henkilön yksityiseksi yritykseksi pitää yllä omaa innostusta.

Tavoitteellisen toimintatutkimuksen ydin on kehittää työyhteisön toimintamalleja ja eri osapuolten sitoutuneisuus on ensiarvoisen tärkeää. Toteuttaessamme Pysäkki-mallia esiin nousi muutamia jatkotutkimuksen kannalta mielenkiintoisia aihealueita. Olisiko mahdollista toteuttaa Pysäkin kaltaista toiminta-ajatusta myös osana opettajien työnohjausta? Pysäkissä käyneiden lasten tutkiminen esimerkiksi pitkäikäistutkimuksen avulla saattaisi antaa merkittäviä tuloksia Pysäkin arvosta ja yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksista lasten sosiaalis-kognitiiviseen kehitykseen.

Pysäkki-mallista ei ole aikaisempia tutkimustuloksia, joten tutkielmamme oli eräänlainen pioneerityö aiheesta. Pysäkki-toiminnan kannalta keskeisten asioiden ja tieteellisen tutkimuksen vaatimusten yhteensovittaminen edellytti huolellista kirjallisuuteen perehtymistä ja pitkiä, syvällisiä keskusteluja Pysäkin tarkoituksesta. Toimintatutkimuksen valitseminen tutkimusmenetelmäksi oli hyvä valinta. Pysäkin luonteen vuoksi laadullinen tutkimusote mittasi niitä asioita, joita varten Pysäkki perustettiin.

Lähteet

- Ahlbom, A., Eloranta, S., Hongisto, A., Tuisku, P., Valde, E., Valtanen, J. & Vuorinen, J. (toim.) 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Kuva koko oppilaasta. Jyväskylä: Gummerus.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1995. Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa T. Takala. Kasvatussosiologia. Porvoo: WSOY, 107–149.
- Aittola, T. (toim.) 1999. Kasvatussosiologian teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus.
- Annala, H. 1998. Arviointi koulun kehittämisen välineenä. Indikaattorit koulun arvioinnissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 99.
- Anning, A. 1997. The first years at school: education 4 to 8. 2. painos. Buckingham: Open university press.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Bandura, A. 1997a. Self-efficacy – the exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. 1997b. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Puijo, 13–82.
- Bernstein, B. 1977. Class, codes and control. Towards a theory of educational transmissions. 2. painos. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Bäckman, G. 1992. Psykososiaalinen ympäristö ja terveys. Teoksessa A. Karisto, E. Lahelma & O. Rahkonen (toim.) Terveys sosiologia. 2. painos. Porvoo: WSOY, 161–170.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fullan, M. 1991. The new meaning of educational change. 2. painos. Lontoo: Cassell Educational Limited.
- Gordon, A. 2001. School exclusion in England: children's voices and adult solutions. Educational Studies 27 (1), 69–85.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. 1985. Introduction to learning disabilities. 2. painos. New Jersey: Prentice-Hall.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Porvoo: WSOY.

- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita – Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.
- Hogg, M. A. & Abrams, D. 1993. Group motivation. Social psychological perspectives. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Ikonen-Varila, M. 2000. Oikeustaju – taju suotavasta ja sallitusta. Kasvatus 31 (2), 107–117.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.
- Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Karisto, A. , Lahelma, E. & Rahkonen, O. (toim.) 1992. Terveys sosiologia. 2. PAINOS. Porvoo: WSOY.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Keskinen, J. & Takala, H. 1998. Yhteistoiminnalliset liikunta- ja roolileikit oppilaiden vertaissuhteiden edistäjänä alkuopetusluokassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkiva opettaja 2.
- Ketola, O. 1997. Puhevalta. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. 1995. Kotitaustan ja sukupuolen yhteys 10-vuotiaiden lasten oppimisvalmiuksiin ja motivaatioon. Kasvatus 26 (2), 153–161.
- Kuppinen, T. & Koivu, A. 2000. Tavoittaako koulun yhteisöllisyys oppilaiden vanhemmat? Kasvatus 31 (3), 237–248.
- Kwon, J. Y. & Yowkey, T. D. 2000. Principles of emotional development and children's pretend play. International Journal of Early Childhood 32 (1), 9–13.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research 89.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984. Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing Company.
- Linde, van der C. H. 2000. The teacher's stress and its implications for the school as an organization: how can TQM help? Education 121 (2), 375–382.

- Meri, M. 1995. Mitä koululuokassa todella tapahtuu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki, vertaile, arvioi – näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 51, 32–49.
- 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.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Porvoo: WSOY.
- Moreland, R., Levine, J. & Cini, M. 1993. Group socialization: The role of commitment. Teoksessa M. A. Hogg & D. Abrams: Group motivation. Social psychological perspectives. New York: Harvester Wheatsheaf, 105–129.
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P. & Martin, C. 2001. Teaching young children: perceived satisfaction and stress. Educational Research 43 (1), 33–46.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Helsinki: Otava.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 2001. Asiantuntijuus on ongelmallista. Opettaja 96 (18), 20.
- Savolainen, A. Taskinen, H. & Viitanen, P. 2001. Koulu yhteisöjen ehdotukset työn ja työolojen kehittämiseksi koulussa. Kasvatus 32 (2), 154–172.
- Shaffer, D. R. 1999. Developmental psychology – childhood and adolescence. 5. painos. Brooks/Cole Publishing Company. A Division of International Thomson Publishing.
- Sharp, A. M. 1986. Is there an essence of education? Journal of Moral Education 15 (3), 139–196.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Oy FinnLectura Ab.

- Suoranta, J. 1999. Henry Giroux: Tieto, opettajuus ja kasvatustieteessä postmodernissa. Teoksessa T. Aittola (toim.) 1999. Kasvatustieteiden teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus, 212–237.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Takala, T. 1995. Kasvatustieteologia. Porvoo: WSOY.
- Tuppurainen, M. 2000. Parkki on murrosikäiselle. *Eryityiskasvatus* 43 (4), 6–7.
- Uusikylä, K. 2001. Mihin koulua ollaan viemässä? *Opettaja* 96 (7), 30.
- Vahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) 1995. Tutki, vertaile, arvioi – näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 51
- Vahasalo, R. 2001. Koulun kipupisteitä. *Opettaja* 96 (19), 22.
- Valtonen, S. 2001. Tommy Hellsten: Valta kouluissa kuuluu opettajille. *Opettaja* 96 (6), 8–10.
- Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustele – jatkoa vanhalle vai jotain uutta. Teoksessa A. Ahlbom, S. Eloranta, A. Hongisto, P. Tuisku, E. Valde, J. Valtanen & J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppilaasta*. Jyväskylä: Gummerus, 10–29.
- Värri, V.-M. 2000. Maailma muuttuu, mutta kasvatustieteen vastuu pysyy – auttamisvastuu kasvatustieteiden perustana. *Kasvatus* 31 (2), 130–141.

Pysäkki

Liite: Kysely

2.4.2000

Loppuarviointikysely Pysäkkitoiminnasta Salpakankaan ala-asteella keväällä 2000.

1. Millä luokka-asteella opetat? _____

2. Oliko Sinulla mahdollisia ennakkokäsityksiä Pysäkkitoiminnasta?

Jos kyllä, millaisia? _____

3. Saitko kevään aikana mielestäsi tarpeeksi tietoa Pysäkin toiminnasta? _____

4. Ovatko luokkasi oppilaat käyttäneet Pysäkkiä? Jos kyllä, miksi?
Jos eivät, miksi?

5. Millaiseksi arvioisit Pysäkin luonteen (yhteneväisyys koulumaailmaan, tarve ala-asteelle)?

6. Onko Pysäkistä ollut Sinulle ja luokallesi jotain hyötyä? Määrittele myös, mitä tarkoitat käsitteellä *hyöty*.

7. Kun ajattelet omaa opettajuuttasi, aseta tärkeysjärjestykseen ne tavoitteet, joita luokassasi pidät ensisijaisen tärkeinä ja tavoiteltavina.

7. Kun ajattelet omaa opettajuuttasi, aseta tärkeysjärjestykseen ne tavoitteet, joita luokassasi pidät ensisijaisena tärkeinä ja tavoiteltavina. Pääsetkö mielestäsi usein tavoitteisiisi? Olisiko Pysäkki voinut auttaa Sinua näiden tavoitteiden saavuttamisessa, jos kyllä, niin miten?

8. Koitko Pysäkin helpoksi lähestyä? (Jäikö se vieraaksi vai sulautuiko se hyvin työmuotona ympäristöönsä?)

9. Millaisen Pysäkin mielestäsi ala-aste tarvitsisi? Miten toteutettuna Pysäkistä olisi eniten hyötyä oppilaille ja opettajille?

10. Toivoisitko Pysäkille jatkuvuutta myös tulevaisuudessa?

Jos haluat vielä kommentoida, ole hyvä ja käytä jäljelle jäänyttä tyhjää tilaa! KIITOS paljon vastauksistasi!